

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

VALDENIR BARBOSA DA CRUZ

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA
ANÁLISE SOBRE AS AÇÕES DOCENTES**

CRICIÚMA

2022

VALDENIR BARBOSA DA CRUZ

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E CURRICULAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA
ANÁLISE SOBRE AS AÇÕES DOCENTES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo

CRICIÚMA

2022

VALDENIR BARBOSA DA CRUZ

**INOVAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: UMA ANÁLISE SOBRE AS AÇÕES DOCENTES**

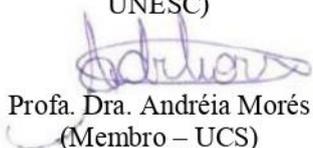
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 28 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

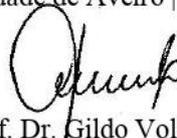


Profa. Dra. Graziela Fatima
Giacomazzo (Orientadora -
UNESC)



Profa. Dra. Andréia Morés
(Membro – UCS)

Profa. Dra. Isabel Pinho (Membro –
Universidade de Aveiro | Portugal)



Prof. Dr. Gildo Volpato
(Membro – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC

Valdenir Barbosa da Cruz
Mestrando

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C957i Cruz, Valdenir Barbosa da.

Inovação pedagógica e curricular na educação superior: uma análise sobre as ações docentes / Valdenir Barbosa da Cruz. - 2022.

127 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2022.

Orientação: Graziela Fátima Giacomazzo.

1. Professores universitários. 2. Prática de ensino. 3. Inovações educacionais. 4. Ensino superior - Currículos I. Título.

CDD. 22. ed. 370.71

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101

Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

AGRADECIMENTOS

Construir um texto de agradecimento para abrir uma dissertação pode parecer clichê ou até protocolar para os olhos de muitos leitores, no entanto, o considero um gesto de reconhecimento às pessoas, instituições, autoras e autores que se fizeram presentes durante a trajetória do trabalho e por consequência, de nossa vida.

Muitas dessas pessoas e instituições estão presentes antes mesmo de iniciar o ciclo do mestrado, outras tantas foram encontradas no decorrer do percurso formativo.

Venho de longe, tenho raízes no interior do estado do Piauí, embora tenha vivido significativos anos de minha vida em Brasília no Distrito Federal.

Sempre tive apreço e afeto pela região nordeste, há um outro Brasil que pulsa nos costumes, culturas e pessoas que lá habitam, sem diminuir ou segregar qualquer outra região desse país continental, pois é justamente essa heterogeneidade que nos torna plurais e diversos.

Conheci Criciúma em 2018, ano em que decidi provocar um movimento substancial em minha vida. De lá até aqui, 2022, vivo, convivo e trabalho aqui. Grandes foram as mudanças culturais e sociais que me atravessaram nesse tempo, dentre elas, sem dúvidas, uma em destaque foi o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade do Extremo Sul Catarinense-Unesc. que contribuiu significativamente para o que sou hoje.

Mesmo tentando me furtar das listas óbvias, não vejo outra forma de agradecer em registro, sem mencionar quem contribuiu e contribui com essa conquista. Sim, uma conquista, fruto de trabalho árduo e também de muitas renúncias.

Inicialmente quero direcionar a minha gratidão a professora Dra Graziela Fátima Giacomazzo, orientadora. Um exemplo de conduta ética, segura e sobretudo humana, que com generosidade e resiliência me guiou ao universo da educação, territorializando meu caminhar no campo empírico das ciências humanas, uma vez que minha formação na graduação se deu na área da Administração.

Aos professores Profa. Dra. Andréia Morés (Membro – UCS), Prof. Dr. Gildo Volpato (Membro – UNESCO) e por último, mas não menos importe a Profa. Dra. Isabel Pinho (Membro – Universidade de Aveiro | Portugal), pelas contribuições realizadas na qualificação e avaliação do trabalho. Certamente o olhar de vocês qualificou a

pesquisa e compartilho os seus resultados com vocês que tiveram percepções cuidadosas e de muita valia para uma pesquisa crítica na docência no ensino superior.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a Universidade do Extremo Sul Catarinense e seus professores e professoras, assim como ao apoio financeiro institucional (bolsa) recebida para a qualificação profissional em serviço. Uma universidade que investe em seus professores, certamente se diferencia em seu comprometimento com uma formação continuada de qualidade.

Aos colegas de minha turma de mestrado no PPGE e aos professores participantes dos grupos focais, sem eles, as análises e resultados seriam pouco significativas.

A memória dos meus pais, Maria das Graças Barbosa Gonçalves e Waldetrudes da Cruz Gonçalves. Há anos aprendi a caminhar sem a presença física de ambos, muitas são as lembranças que hoje emergem em saudade dos bons momentos que vivemos, ainda que por vezes eu tenha a impressão de terem sido breves demais. O conforto é saber que vocês estão ali, logo do outro lado, em espírito.

Aos meus irmãos Valtemir, Wladimir, Valmária e Wauneide, e aos meus cunhados, cunhada, sobrinhos, sobrinhas e afilhados. Neles vejo a presença de quem eu sou e alívio a saudade dos meus pais. Neles vejo os ensinamentos e valores deixados por nossos pais.

Aos meus amigos de Brasília que como são muitos não irei nomeá-los, mas destaco que aqui o agradecimento tem que ser em dobro, pois sei que sou muito abençoado poder dizer que tenho muitos amigos de longe e de perto, porque aqui em Criciúma nunca faltou apoio dos novos amigos os quais recebi incentivo para enfrentar meus sonhos e projetos. Sou muito grato a cada um de vocês!

Ao meu companheiro, Marcelo. Somamos quase cinco anos de convívio, que pode parecer pouco ao olhar de alguns, mas a nós, que vivemos, cada dia é significativo e especial diante de uma realidade por vezes ainda tão hostil com os arranjos familiares que não seguem o padrão esperado pela sociedade.

Por fim, se você está lendo esse texto neste momento significa que concluí o projeto de tornar-me mestre em educação, e muito além do título e honrarias, o maior valor de tudo isso é o conhecimento construído e a condição crítica de provocar alguma mudança em direção de uma educação mais equânime e menos desigual.

Portanto, UM VIVA, a ciência, a vida e a fé em suas múltiplas formas de crença.

RESUMO

Esta investigação teve como propósito verificar se as ações docentes poderiam ecoar inovação nos currículos da Educação Superior, tendo como ponto focal, para levantamento de dados, professores de diversas áreas do conhecimento atuantes em uma universidade comunitária de Santa Catarina, sendo que, para compreender como, na contemporaneidade, o ato pedagógico poderia modificar o currículo – este retroalimentando as futuras ações docentes – o que talvez contribuiria para gerar um contexto universitário favorável à inovação.

O estudo caracterizou-se como pesquisa de campo com abordagem qualitativa, tendo como questão balizadora: Quais ações docentes contribuem na organização de currículos inovadores e se alinham aos desafios pedagógicos da Educação Superior no século XXI? Na procura por configurar arcabouço teórico capaz de responder à indagação colocada, o pesquisador apoiou-se em referenciais como Leite (2006; 2011; 2018; 2020), Tomas Tadeu da Silva (2019), Goodson (1995; 2019), Anastasiou (1998; 2015; 2004; 2009; 2015), Cunha (2006; 2016), Morosini (2006) e Gatti (2005). Outros também contribuíram para que as ideias sobre inovação fossem alinhavadas à pedagogia universitária e ao currículo. Para que a análise fosse constituída de forma a fazer sentido, levando em conta o referencial teórico, os dados coletados por meio da realização de grupos focais (os quais na pesquisa foram nomeados de Rodas de Conversa), foram categorizados em cinco grupos de informações, sendo eles: Experiência no Grupo de Professores Institucional (GPI) e ações docentes inovadoras; Inovação, currículo e prática pedagógica; Certezas da docência; O processo de inovação. Foi possível notar que os docentes em geral possuem comportamentos inovadores, olhar crítico sobre os temas postos e autopercepção quanto ao estado de inacabamento profissional. Entretanto, notou-se que, em certo ponto da trajetória de inovação na IES, houve um descompasso no ritmo dos processos de inovação no currículo e na pedagogia. Talvez esse descompasso venha a ser diminuído, visto que, como a pandemia de Covid-19 tende a se amenizar, permitindo a volta à presencialidade de professores e alunos na IES, poderão se desenvolver atividades e disparar processos que contribuam para a inovação.

Palavras-chave: Inovação. Pedagogia Universitária. Currículo. Docente. Contexto Universitário.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação currículo universitário tradicional e pedagogia do <i>universitas</i>	20
Figura 2 – Relação currículo universitário e pedagogia universitária	23
Figura 3 – Relação currículo universitário, pedagogia universitária e inovação	35
Figura 4 – Componentes da Inovação Institucional.....	47
Figura 5 – Triangulação Perfeita	101
Figura 6 – Triangulação Real	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMT	Aulas Mediadas por Tecnologias
CET	Ciências da Engenharia e Tecnologia
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CREARE	Centro de Ensino e Aprendizagem
CSA	Ciências Sociais Aplicadas
EaD	Educação a Distância
GPI	Grupo de Professores Institucional
IES	Instituição de Ensino Superior
IESB	Instituto de Educação Superior de Brasília
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANCON	Plano de Contingência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGpsiCC	Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultural
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAU	Ciências da Saúde
SciELO	Scientific Eletronic Library On-line
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 CURRÍCULO E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: CAMPO DE INVESTIGAÇÃO .	13
3 INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	25
4 PERCURSO METODOLÓGICO	39
5 ANÁLISES POSSÍVEIS	45
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO GPI.....	45
5.2 GRUPO FOCAL – PERFIL DOCENTE	50
5.3 AÇÕES DOCENTES E CURRÍCULOS INOVADORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: ANÁLISE SOBRE OS GRUPOS FOCAIS	54
5.3.1 EXPERIÊNCIA NO GPI E AÇÕES DOCENTES INOVADORAS	54
5.3.2 INOVAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	64
5.3.3 CERTEZAS DA DOCÊNCIA	70
5.3.4 O PROCESSO DE INOVAÇÃO.....	76
5.3.5 MUDANÇAS PEDAGÓGICAS QUE PRODUZIRAM MUDANÇAS NO CURRÍCULO	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	113
APÊNDICE 1 – BIBLIOGRAFIA SELECIONADA	114
APÊNDICE 2 – PROPOSTA DE ROTEIRO GPI	120
ANEXOS	122
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123
ANEXO 2 – LINHA DO TEMPO GPI	124
ANEXO 3 – OFICINAS E DESAFIOS DO GPI	125
ANEXO 4 – OFICINAS E DESAFIOS DO GPI	126
ANEXO 5 – OFICINAS E DESAFIOS DO GPI	127

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema envolvendo a Inovação Pedagógica e Curricular na Educação Superior surgiu em julho de 2019, quando, na Formação Continuada Docente da Universidade em que atuo, *lócus* desta pesquisa, instituição localizada no sul catarinense, foi apresentado o Programa de Inovação Curricular e Pedagógica. Na ocasião, a Pró-Reitoria Acadêmica e a Diretoria de Ensino de Graduação explicaram a estrutura do Programa e os principais conceitos para a formação continuada de professores que a Universidade desejava iniciar naquele ano e desenvolver nos anos seguintes.

No discurso de apresentação do Diretor de Ensino de Graduação, destaco esta passagem: *“É necessário rediscutir os desafios das universidades na complexidade da contemporaneidade. Repensar a formação de nossos estudantes, considerando as competências e habilidades necessárias ao século XXI nas diferentes áreas do conhecimento, evidenciar o Saber, o Saber Ser e o Saber Agir, interconectados ao ensino, à pesquisa e à extensão, não perdendo de vista a Missão e a Visão de nossa universidade comunitária”*. Ao final da apresentação, foi realizado o convite aos professores que quisessem, de forma voluntária, participar do grupo de estudo sobre inovação curricular e pedagógica¹ a ser instituído.

Alguns docentes aderiram à proposta, formando um coletivo de professores de diversas áreas do conhecimento, do qual também fiz e faço parte, sendo que, neste estudo, será denominado Grupo de Professores Institucional (GPI). É um grupo bastante diverso, pois além de ser composto por professores de diferentes áreas de conhecimento, esses também possuem níveis de formação distintos. Alguns atuavam apenas no ensino, outros no ensino, na pesquisa e/ou na extensão e há aqueles que atuam nas três dimensões. Esse grupo de professores universitários, entre diversas atividades, também realizou uma viagem de estudos em agosto daquele mesmo ano, objetivando uma vivência em metodologias ativas e aprendizagem efetiva na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Nesses dias, os integrantes do GPI

¹ A Universidade instituiu o Programa de Inovação Curricular e Pedagógica com a missão de promover a inovação pedagógica e curricular nos cursos da Instituição por meio de ações relacionadas à organização didático-pedagógica dos projetos pedagógicos dos cursos, à profissionalização docente e à melhoria contínua da infraestrutura empregada no processo de ensino e aprendizagem. Pode ser verificado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que, além de documento de gestão da Universidade, é exigência do Ministério da Educação (MEC), assim sendo o principal documento utilizado na avaliação institucional (documento institucional).

puderam interagir com mais proximidade e conhecer o funcionamento do CREARE – Centro de Ensino e Aprendizagem da PUC, que é vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e se constitui como um núcleo de apoio ao docente: “um espaço, de cooperação e interação entre professores para criação, desenvolvimento e difusão do conhecimento didático-pedagógico por meio de formação continuada, acompanhamento e incentivo de práticas que estimulem o protagonismo dos estudantes no desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais”².

Além disso, a viagem de estudos proporcionou a aproximação dos integrantes do GPI, que traziam experiências distintas e nem todos tinham convivência próxima. Como o grupo foi formado aleatoriamente e voluntariamente, no início era um coletivo bastante heterogêneo, mas o interesse comum sobre a inovação colaborou para a melhor integração e geração de vínculos entre os participantes. Isso proporcionou troca de conhecimentos e experiências, o que contribuiu para a melhoria do fazer pedagógico dos professores em sala de aula, segundo relatos dos próprios integrantes.

Opto por iniciar a escrita desta pesquisa escolhendo essa experiência para contextualizar o meu lugar de fala, uma vez que tenho me constituído docente desde que iniciei a professoralidade no ano de 2013, atuando em cursos de nível técnico que atendiam ao PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) do Governo Federal, ficando no Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB) – hoje nomeado Centro Universitário IESB – até o final de 2015. Como o PRONATEC foi descontinuado pelo Governo, a Instituição encerrou a oferta de cursos técnicos. Como já havia migrado da área administrativa para a área educacional e havia estabelecido contatos no meio educacional, em 2017 fui convidado a integrar o corpo docente da Faculdade Mauá, localizada no Distrito Federal, em Brasília, assumindo disciplinas nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Também no ano de 2017, iniciei como tutor na instituição Uniasselvi. Assumi o cargo motivado pela oportunidade de lidar com a Educação a Distância (EaD), pelo desejo de conhecer e ter a experiência com a modalidade, de lidar com os alunos por uma outra perspectiva, o que contribuiu para que superasse os meus próprios preconceitos com o EaD à época, pois até então não tinha experiência com a modalidade, pois até então não tinha experiência com a modalidade. É importante destacar que não sou

² Disponível em: <https://bit.ly/3Aok5pf>. Acesso em: 15 maio 2021.

licenciado, minha formação, em nível de graduação, se deu no Curso de Bacharelado em Administração de Empresas. Após o término do curso, procurei me especializar em Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas, um subsistema da Gestão de Pessoas nas organizações empresariais. Para tanto, cursei MBA em Gestão de Pessoas. O interesse no campo da docência se dá a partir desse desafio de assumir a sala de aula, para o qual tenho me dedicado a me qualificar. De lá até aqui, novas experiências ocorreram, dentre elas, o ingresso no corpo docente da Universidade do Extremo Sul Catarinense, no ano de 2018, e a aprovação como aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unesc.

Hoje compreendo melhor as dificuldades que enfrentei no início da docência, e vejo que a minha constituição como professor foi sendo formada quase que intuitivamente pelo menos até 2017, pois até então passei por muitos momentos de solidão pedagógica³, já que nas instituições de ensino pelas quais tinha passado até então não havia encontrado amparo dos colegas professores e, também, não encontrava apoio pedagógico nas coordenações de curso, tampouco na gestão das instituições, visto que a formação de professores das quais eu tinha participado eram pontuais, sempre na semana que antecedia o início de cada semestre letivo. Como mostra Isaia (1992), normalmente, os docentes em início de carreira não encontram apoio institucional ou de companheiros de trabalho que os ajudem a construir a professoralidade e o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários à profissão docente. Isso não quer dizer que as instituições por onde passei são ruins, mas demonstram a necessidade de melhor difundir os conhecimentos da pedagogia universitária em programas de formação continuada e de apoio pedagógico aos professores.

Para compreender a relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa que elejo para a Dissertação de Mestrado, é necessário relacionar a minha formação inicial em Administração de Empresas e a experiência na docência da Educação Superior. Inicialmente, é fácil compreender a proximidade da área de formação com o contexto da inovação, muito presente no campo de abrangência do administrador. Já os temas *currículo* e *pedagogia*, na Educação Superior, ocorrem pela atuação como docente na Universidade e pela opção em cursar o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, o que me leva a problematizar a inovação curricular e pedagógica no

³ “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” (MOROSINI, 2006, p. 373).

ensino de graduação, sendo que o fazer docente é a gênese, e a inovação é ancorada a partir do conceito de pedagogia universitária como campo de estudo responsável por discutir os processos relacionados ao ensino e à aprendizagem no contexto pedagógico da Educação Superior.

Dessa forma, este estudo discorre sobre a seguinte indagação e problema de pesquisa: Quais ações docentes contribuem na concretização de currículos inovadores e se alinham aos desafios pedagógicos da Educação Superior no século XXI?

Procurando algumas possíveis respostas à pergunta apresentada, objetiva-se, de forma mais ampla, analisar ações docentes que contribuem para a organização de currículos inovadores e adequados aos desafios da Educação Superior no século XXI. Especificamente, objetiva-se: Compreender quais ações docentes são inovadoras e respondem aos desafios pedagógicos da Educação Superior; Verificar como ocorre a interação entre o currículo, a pedagogia universitária e a inovação na Educação Superior.

Com a pergunta, objetivos e lócus da pesquisa delineados, foi possível traçar o percurso do arcabouço teórico que se faz necessário neste trabalho, iniciando pelo levantamento de investigações anteriores que se debruçaram sobre o tema, para verificar se há algum ineditismo na problemática aqui proposta, bem como selecionar alguma bibliografia para o início da pesquisa, o que permitiu verificar os autores que atuam no campo da inovação, pedagogia universitária e currículo.

Objetivando fazer a verificação de como o tema desta pesquisa já ecoou e como a temática ou parte dela vem repercutindo mais recentemente, buscou-se⁴ na base de dados Scientific Electronic Library On-line (SciELO), utilizando palavras-chave ligadas ao tema desta pesquisa (Palavras Buscadas: “inovação curricular”; “inovação pedagógica”; “ensino de graduação”; “educação superior”). Na busca, foram utilizados dois filtros, sendo eles: trabalhos em Língua Portuguesa; e trabalhos publicados entre 2016 e 2020. A referida busca foi efetuada em julho de 2020.

A plataforma elencou o total de 23 trabalhos⁵. É importante esclarecer que, dentre a totalidade dos trabalhos que a plataforma SciELO encontrou, constatou-se, após a verificação dos títulos, autores e palavras-chave, que três pesquisas eram repetidas e uma se enquadrava na modalidade de entrevista científica, restando 19

⁴ Dados completos da busca no Quadro 1 nos Apêndices.

⁵ Pesquisa aplicada em todos os índices.

trabalhos. No passo seguinte, foi realizada a leitura dos resumos de cada trabalho, objetivando perceber quais têm aproximação com o cenário/lócus desta escrita.

Após as observações e leituras descritas anteriormente, foi possível chegar a cinco trabalhos, sendo eles: “*Clínica em Saúde Bucal como espaço de diálogo, vínculo e subjetividades entre usuários e cirurgiões-dentistas da atenção primária à saúde*”; “*Construção e prática de professores inovadores: um estudo de caso*”; “*Desenvolvimento do currículo no ensino superior: desafios para a docência universitária: um canal aberto no ensino superior?*”; “*MOOC e REA no mundo digital*” e “*Apostas de mudança na educação médica: trajetórias de uma escola de medicina*”. A leitura desses trabalhos completos foi imperativa para observar como o tema da inovação pedagógica e curricular vem sendo repercutido no ensino de graduação.

É necessário apontar que neste levantamento a temática da inovação no ensino de graduação demonstrou-se mais robustamente abordada em pesquisas estrangeiras, em países como Portugal e Colômbia. Nas investigações brasileiras apontadas sobre inovação curricular e pedagógica que mereceram atenção, dentre o rol apresentado, é interessante considerar que o termo *inovação curricular e pedagógica* tende a encontrar mais abertura em cursos situados na área de Ciências da Saúde. Não foi encontrado nenhum trabalho que se debruçou sobre o indivíduo, o professor universitário, abrangendo docentes que atuam em diversos cursos e em distintas áreas do saber. Será que certas áreas têm mais condições ou facilidade em inovar na conjuntura da Educação Superior? Ainda não se pode afirmar ou negar, mas acredita-se que, no percurso desta investigação, serão agrupados subsídios e indicações que permitam arguir com propriedade sobre. Corroborando com as análises sobre inovação na Educação Superior, Giacomazzo, Morés e Fiuza (2020, p. 590) também revelam que a inovação demanda, entre outros aspectos das

[...] ações docentes, técnicas e administrativas, processos de gestão, e, sobretudo, de referenciais de inovação alicerçados nas mudanças sociais, econômicas e políticas, ora olhando de dentro para fora, ora de fora para dentro, em busca de estratégias que respondam qualitativa e quantitativamente ao cenário contemporâneo e aos desafios que as universidades se impõem, tanto no Brasil quanto nos outros países investigados.

Este trabalho está organizado partindo desta introdução que apresenta o tema, o problema e os objetivos da pesquisa. Posteriormente, o Capítulo 2 ocupou-se em delinear a história do currículo e compreender a sua trajetória, além de buscar

subsídios para pensar sobre currículo e pedagogia universitária à luz da indagação da pesquisa. Para tanto, buscou-se apoio em Silva (2019), Goodson (1995; 2019), ambos pesquisadores que se dedicam à pesquisa sobre currículo. Com a ajuda deles, buscou-se compreender a história do currículo, analisada de duas perspectivas distintas, uma vez que Silva tem o olhar do ponto de vista brasileiro, enquanto Goodson traz sua larga experiência olhando o currículo no contexto da sociedade inglesa.

Goodson assegura que qualquer afirmação sobre currículo deve estar localizada dentro do período histórico em questão, sendo essa afirmação facilmente evidenciada também na escrita de Silva. Ainda no Capítulo 2, autoras como Cunha (2016) e Leite (2018) são chamadas para elucidar sobre a pedagogia universitária, tema para o qual ambas contribuíram fortemente a fim de que se constituísse como campo teórico de pesquisa, no qual são atuantes.

O Capítulo 3 objetiva adicionar o olhar sobre a inovação, procurando verificar possibilidades de entrelace com o Currículo e a Pedagogia Universitária, para verificar como, quando e onde isso ocorre. Aqui é ampliado o grupo de autores que contribuem com o corpo desta pesquisa. Os principais autores do capítulo são Saviani (2011) e Leite, Genro e Braga (2011).

O Capítulo 4 apresenta o percurso metodológico que se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem exploratória, e com a utilização de pesquisa de campo a partir da realização de grupo focal. Os principais autores com os quais dialoga neste capítulo são Prodanov e Freitas (2013) e Gatti (2005).

O Capítulo 5 foi dividido em cinco partes, permitindo a categorização dos dados coletados nos Grupo Focais. O capítulo foi organizado partindo da apresentação com o título “Ações Docentes e Currículos Inovadores na Educação Superior no Século XXI”, seguida dos subtemas: “Experiência no GPI e Ações Docentes Inovadoras”; “Inovação, Currículo e Prática Pedagógica”; “Certezas da Docência”; “O Processo de Inovação”; “Mudanças pedagógicas que produziram mudanças no currículo”. Nestas categorias, procurou-se subsídios para alcançar os objetivos da pesquisa, assim como responder à pergunta inicial e outras que foram surgindo durante o movimento de pesquisa.

Seguindo para o fim, temos as conclusões dos achados da pesquisa, fechando a prometida triangulação entre pedagogia universitária, currículo universitário e a inovação quando aplicada e entendida no contexto da Educação Superior. É válido

lembrar que as análises e a compreensão da teoria seguiram caminhos que respeitaram a cultura do território que a Universidade lócus da pesquisa ocupa.

2 CURRÍCULO E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O termo *curriculum* tem origem latina e significa “percurso, caminho, trajetória a ser seguida” e, de acordo com Goodson (1995), o termo advém de *currere*, que traduzindo para o português pode ser compreendido como “ato de correr”.

Segundo Maria Aparecida da Silva (2006), com a chegada do mercantilismo, período situado entre o feudalismo e o capitalismo e compreendido entre os séculos XV e XVIII, a sociedade passou por profundas transformações até culminar na economia de mercado que conhecemos hoje, ou seja, o capitalismo. Esse movimento de troca de sistema econômico teve reflexo em todos os setores da sociedade e claramente o setor educacional também foi impactado, o que levou as universidades a procurarem novas formas de adequar o homem ao novo formato de organização social, ou seja, o sistema capitalista (HAMILTON, 1992).

Ainda em Hamilton (1992), constata-se que, historicamente, a junção do currículo aos meios educacionais evidencia que esse esteve inicialmente ligado à ideia de ordem, estrutura, arranjo, do que deveria ser seguido, como um passo a passo do que obrigatoriamente seria feito para garantir o resultado desejado, o que era visto, conseqüentemente, como eficiência social.

Em registros da Universidade de Leiden datados do ano de 1582 (poucos anos após a sua fundação em 1575), encontram-se documentos que destacam: tendo completado o currículo de seus estudos, o certificado era concedido ao aluno. Na Universidade de Glasgow, nas Terras Baixas ocidentais da Escócia, o registro da palavra “currículo” está associado à educação e data do ano de 1633, referindo-se ao currículo como: curso inteiro de vários anos seguido pelos estudos, e não apenas às unidades pedagógicas curtas (HAMILTON, 1992).

Apesar de encontrar inferências de algo semelhante com o significado de currículo relacionado ao objetivo de ordenar os eventos educativos em universidades desde o século XVI, Silva (2019) relata que é somente nos Estados Unidos, nos anos vinte (1920), que o currículo se tornou objeto de pesquisa, destacando a necessidade de propor o currículo como um caminho que deveria ser documentado e suas etapas formalmente registradas. Essa estratégia foi instigada não pelos educadores, mas pelas administrações das empresas em conexão com o processo de industrialização. Ainda seguindo Silva (2019), as ideias nas quais a formalização do currículo se apoiou

advêm da administração científica de Frederick Taylor que não era administrador formado, pois sua área de formação inicial era a Engenharia Mecânica.

Compreendendo como se deu o processo de constituição do currículo como campo de investigação, é possível verificar que, inicialmente, a curricularização na educação objetivava alcançar a racionalização de resultados educacionais e proporcionar a massificação da escolarização. Ainda segundo Silva (2019), as ideias do grupo de administradores podem ser verificadas no livro de Bobbitt, intitulado *The curriculum* (1918)⁶.

O currículo reflete as necessidades, ideias, intenções e pretensões da sociedade em que é praticado. Silva (2019) observa que isso ficou claro com a concepção e constituição do campo do currículo em 1920. Com a Revolução Industrial, as necessidades da sociedade foram se modificando e o currículo acompanhando essas mudanças de intenções e necessidades sociais. Portanto, não há aqui a pretensão de estabelecer uma definição fechada do que seja o currículo.

Sendo assim, satisfaz entender que o currículo é uma construção social que vem sendo desenvolvida ao longo da organização e reorganização da sociedade. Segundo Silva (2019), o currículo é um documento de identidade da sociedade que o exercita. Na obra *Documentos de Identidade*, o autor deixa claro que o currículo é um campo em que se travam diversas batalhas entre governos, movimentos sociais, associações empresariais, grupos econômicos e outros.

Goodson (2019), em *Currículo, Narrativa Pessoal e Futuro Social*, destaca que o currículo pode até mesmo ser utilizado com o objetivo de controlar a sociedade. Isso fica claro na narrativa do escritor ao demonstrar como a “Dama de Ferro”, Margaret Thatcher, procurou interferir no sistema educacional e no currículo do sistema de educação do Reino Unido. Segundo Goodson (2019), a configuração variável do currículo é prova da luta de pesos e contrapesos que ocorre entre propósitos sociais e políticos, configuração essa que é cíclica.

Traçando um paralelo entre os autores Goodson e Silva, é possível afirmar que o ocorrido no Reino Unido também ocorre no Brasil de forma atemporal e não se distancia da realidade contemporânea brasileira. Goodson (2019, p. 19) relata que:

[...] qualquer afirmação sobre currículo deve estar localizada dentro do período histórico em questão. Em certos pontos, novas estruturas são

⁶ A obra *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, publicada nos Estados Unidos ainda em 1918, traz o tema currículo para o campo da reflexão acadêmica.

estabelecidas, configurando novas “regras do jogo”. Se, por um lado, esse estabelecimento de novas estruturas pode ser visto como dominação, por outro, o período que segue é de mediação. Os anos 1960 e o início dos 1970 foram um período de inovação social em grande parte do mundo ocidental, caracterizado por missões e movimentos sociais que buscavam a justiça e a inclusão social.

Aqui no Brasil, pode-se pensar no movimento feminista para ilustrar e auxiliar na compreensão de como a dinâmica social influencia o currículo universitário e a formação de profissionais. Até pouco tempo, não era difícil encontrar pessoas e até mesmo organizações privadas e governamentais que faziam a divisão das ocupações em: “profissões para homens” e “profissões para mulheres”. Esse pensamento retrógrado, em muitos casos, reflete também o nível de desenvolvimento da sociedade.

Segundo Silva (2019), o pensamento de que há profissões para homens e profissões para mulheres é mais comum nos países localizados na periferia do capitalismo, pois nesses países, em geral, as mulheres têm menor escolaridade, o que contribui para que essas nações permaneçam subdesenvolvidas e importadoras de tecnologias.

Muitos pesquisadores se debruçam a pesquisar sobre os desafios da Educação Superior no século XXI. Maria Isabel da Cunha (2016) faz um apanhado de alguns escritos de autores renomados que falam sobre as problemáticas e desafios da universidade, ao citar Reandins (2003 *apud* CUNHA, 2016), que corrobora levantando questões como o distanciamento entre ciências naturais e a cultura. O autor também pontua que o professor não se encontra mais na centralidade nas universidades.

Barnett (2001, p. 20) critica a educação exercida apenas pela visão economicista, pois para o autor é necessária “[...] uma educação superior mais aberta com a sociedade e que esteja sustentada, também, por uma concepção mais aberta de ser humano”.

Ainda temos Boaventura de Sousa Santos (2011) que, ao longo de seus escritos, levanta várias questões sobre a educação universitária, no entanto, neste momento, vamos nos atentar a uma proposição que Boaventura faz em *A Universidade do Século XXI*, em que ele reforça que deve haver uma reforma democrática, estimulando as Instituições de Educação Superior a responderem criativamente, se colocando na vanguarda e não apenas respondendo às necessidades e questões da sociedade. Também tem o intuito de dizer que, com o potencial criativo das universidades, elas podem encontrar meios de permanecerem

democráticas no sentido de não sucumbirem aos mandos do sistema financeiro vigente.

Considerando o que os autores nos apresentam, podemos inferir que as respostas criativas, na perspectiva democrática, convocam as universidades a reverem suas formas de atuar, procurando e propondo novos modos de interagir e pensar a sociedade na sua totalidade e, assim, rever continuamente o ser e o fazer docente. Então aqui, pode-se mais uma vez colocar a problematização da pesquisa: quais ações docentes contribuem para a organização de currículos inovadores e adequados aos desafios da Educação Superior no século XXI?

Trazendo ainda Cunha (2016) como referência, não se pode colocar as universidades às margens dos sintomas sociais, pois os efeitos das dinâmicas sociais notoriamente atingem progressivamente a Educação Superior. A autora elenca três condições que atingem as IES, sendo elas: a mudança paradigmática, o impacto das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem e, em terceiro lugar, mas não menos importante, as mudanças no mundo do trabalho. Esses sintomas atingem as IES como um todo, ou seja, têm reflexo nos currículos, na pedagogia universitária e nas ações docentes.

De acordo com a autora,

Levando esses três pontos de tensão não significa explorar a totalidade dos desafios que se apresenta, à educação escolarizada. O intuito foi pontuar aspectos que estimulam a reflexão sobre a pedagogia universitária e seus desdobramentos no campo do currículo e das práticas de ensinar e aprender (CUNHA, 2016, p. 94).

Até aqui, pode-se observar que a educação e o currículo modificam-se quando interagem de forma propositiva com outros setores da sociedade. Em dado momento, a mudança no aspecto educacional é entendida como a democratização da educação e/ou a educação de massas; em outros períodos, como a aceitação das reivindicações dos movimentos sociais e como eles podem ajudar a tornar o currículo um retrato mais fiel da sociedade; mais contemporaneamente veio a necessidade de se repensar as carreiras, o que permite que no processo sejam pensados, no currículo, os desafios educacionais de forma integrada, procurando não separar formação profissional e formação humana.

Neste momento da discussão, é interessante abordar as dimensões do currículo no contexto do ensino de graduação. Fensham (1977) elenca as seguintes dimensões: identificação dos conhecimentos prévios e competências dos alunos;

tracedar táticas de acordo com o perfil dos acadêmicos; proporcionar participação ativa dos acadêmicos; planejar, construir o processo de ensino e aprendizagem levando em conta as múltiplas formas de aprender dos acadêmicos; democratizar o que será trabalhado e como será pensado o currículo de forma crítica; respeito às escolhas dos acadêmicos e à avaliação processual.

As dimensões do currículo são percebidas no fazer docente, sendo aqui necessário delinear o cenário de atuação da pedagogia universitária, ou seja, compreender o campo de investigação.

Para se debruçar sobre o fazer pedagógico e, assim, as ações docentes, estritamente no campo universitário, faz-se necessária uma passagem, mesmo que de forma sucinta, pela história da universidade na América Portuguesa e Espanhola, a qual contribuirá para a observância do raciocínio de que a interação entre o currículo universitário e a pedagogia universitária podem abrir muitas possibilidades no fazer da docência universitária (sobre isso será discorrido na quarta parte desta escrita).

Apropriando-se das ideias da professora Denise Leite⁷, objetivando retratar brevemente a história da universidade na América Portuguesa e Espanhola, inicialmente, é importante elucidar que houve divergências de pensamento na América Latina, por esse motivo, para melhor compreensão, é importante subdividi-la em América Portuguesa e Espanhola.

O termo “América Latina” foi utilizado pela primeira vez em 1856, pelo filósofo chileno Francisco Bilbao, cuja definição representa os países colonizados pelas nações europeias Portugal, Espanha e França, procurando, assim, se contrapor à América Anglo-Saxã. Na América Portuguesa, dita no Brasil, o surgimento das universidades foi muito tardio, sendo o acesso à universidade limitado a uma pequena elite e a cursos restritos, como aponta Ruzon (2006, p. 12):

A mobilidade das chamadas “elites” brasileiras para Portugal verifica-se desde o período colonial, quando entre 1577 e 1822, a Universidade de Coimbra licenciou 2.464 estudantes (em Direito) oriundos dessas “elites”⁸, sendo que no Brasil as universidades chegaram apenas no século XX.

⁷ Denise Balarine Cavalheiro Leite é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As ideias apresentadas foram proferidas no Seminário Internacional sobre Educação, em 11 de junho de 2020, na palestra intitulada *Desafios pedagógicos para a universidade no contexto latino-americano*, podendo ser buscada no Youtube sob o título: *Semana I – Palestra Prof Denise Leite*.

⁸ Enciclopédia Barsa, vol. 5, 1989, p. 391 (RUZON, 2006).

Já na América Latina Espanhola, por assim dizer, o surgimento das universidades e seu desenvolvimento seguiu outros tempos e movimentos, pois ao final do século XVII, já se contavam 12 universidades⁹, todas elas seguindo e objetivando a expansão dos costumes cristãos, seguindo e disseminando o dogmatismo doutrinário, a formação profissional, com destaque para as disciplinas humanas (ALTBACH, 1991).

Ainda aproveitando as observações da professora Denise Leite, é importante pontuar que, na América Latina, as primeiras universidades surgiram em função das universidades maiores, ou seja, das Universidades Reais e, também, das Universidades Pontifícias que conciliavam a questão da fé e da colonização. No processo de colonização, o modelo da educação europeu foi reproduzido na América em questão, sendo então os estudos reduzidos ao direito canônico, à filosofia, à teologia e à medicina. Contudo, o ensino (textos, livros, leituras) obrigatoriamente era em latim ou grego. Mesmo na Universidade de Córdoba, famosa pela revolução no modo de fazer a docência, até 1918 praticava-se com afinco a pedagogia do *Universitas Europeu*¹⁰ com cátedras quase que hereditárias.

Antes da Reforma de Córdoba, o modelo pedagógico¹¹ nas universidades se tratava de uma reprodução do padrão das universidades maiores que se caracterizavam pela rigidez nos modos de reprodução e pela literal tentativa de transmitir o conhecimento. Com o ensino canônico, de acordo com os dogmas da igreja, o currículo nunca se modificava, assim como a cátedra também não. Até mesmo no ensino da Medicina imperava o verbalismo¹², não havia prática nem mesmo

⁹ As primeiras universidades latino-americanas são: Santo Domingo, na atual República Dominicana (1538); San Marcos em Lima, e a de San Marco na Cidade do México no México (1551); a Universidade de São Tomás em Bogotá (1580); a Universidade de São Fulgêncio no Equador (1586); a de Santo Antônio Abade em Cuzco no Peru (1597); a de Córdoba na Argentina (1613); Javeriana na Colômbia (1622); Yucatán no México (1624); São Francisco Xavier de Chuquisaca na Bolívia (1624); São Carlos na Guatemala (1676); San Critóbal de Huananga no Peru (1677).

¹⁰ Na referida palestra da professora Denise Leite, comentada na nota 4, ela explica quem é o *Universitas Europeu*, sendo ele: uma agremiação de pessoas com interesses em comum, em que corporações fundaram centros de estudos e que essas corporações poderiam ser de *magistrorum et scholarium*, criando um centro para estudos.

¹¹ A Universidade de Córdoba, desde a sua fundação, seguiu o modelo de instituição medieval europeia, tendo sua primeira modificação quando adotou o modelo napoleônico, ou seja, passando a seguir os moldes da escola profissional francesa, mas, mesmo assim, mantendo o dogmatismo da ordem religiosa fundadora, bem como a organização acadêmica e demais orientações (LEITE, 2018).

¹² Usando literalmente a definição de Pasqualini e Lavoura (2020, p. 15): “Podemos entender o verbalismo como produto do ensino baseado na expectativa da transferência direta do conhecimento da ‘cabeça’ do professor para a ‘cabeça’ do aluno, do qual resulta a capacidade de verbalizar as definições dos conceitos”.

visitas a enfermos; no campo do Direito, todo o ensino era em forma de arena (discurso), ou seja, baseado na retórica.

Leite (2018, p. 41) corrobora dizendo que a Universidade de Córdoba, até antes da reforma, “[...] seguiu os modelos das instituições medievais europeias e [manteve] sua orientação e organização acadêmica dentro dos preceitos da ordem religiosa fundadora”. O modelo a que a autora se refere é o método de ensino escolástico, caracterizado pela vitalidade perpétua da cátedra na universidade, estudantes excluídos das tomadas de decisão no governo universitário e o acesso à universidade somente para as elites. A professora Denise Leite ainda elenca outras características da educação antes da Reforma de Córdoba, como: o ensino sem prática – dentro do claustro, o estudante é um repetidor, não um pensador – dogmatismo, sectarismo religioso e conservadorismo, e o direito divino do professor.

Compreende-se a Reforma de Córdoba como a primeira revolução universitária, uma vez que ela atingiu a universidade e sobremaneira a latina em seus aspectos curriculares, pedagógicos, políticos e administrativos. Como podemos verificar no pensamento de Bernheim (1998), as principais reivindicações dos estudantes de Córdoba em 1918 eram a autonomia universitária, que foi a maior das polêmicas à época; maior participação da comunidade acadêmica; liberdade de cátedra com a ampliação da educação a diferentes correntes de pensamento; liberdade acadêmica com direito de livre pensamento; universidade contribuindo para solucionar problemas sociais; métodos de ensino mais modernos; publicidades dos atos da gestão universitária; assistência social estudantil; democratização do acesso à universidade; concurso para professores; ensino gratuito e a união latino-americana contra a ditadura e o imperialismo. É importante lembrar como era a sociedade em que a Universidade de Córdoba estava inserida, sendo compreendida por Leite (2018) como uma cidade conservadora e absolutamente oposta à qualquer mudança e inovação.

É possível afirmar que o currículo e as ações pedagógicas, até o momento da reforma proposta pelos acadêmicos de Córdoba, se traduziam na expressão maior da educação bancária¹³, que manifestava as ações docentes que colocavam em prática

¹³ Tem o acadêmico como depósitos vazios, que sofria a ação do professor, o qual praticava a ação de depositar os conteúdos dos tradicionais currículos, sendo o educando percebido como uma consciência vazia que deveria ser moldado para se ajustar à sociedade e, ainda, retirando do aluno a curiosidade e a autonomia, pois o conhecimento é narrado pelo docente com uma visão estática, acabada MENEZES; SANTIAGO, 2014).

a relação do currículo tradicional, o qual limitava as ações dos envolvidos no processo educacional. De acordo com Menezes e Santiago (2014).

[...] estudantes são estimulados a memorizar o conteúdo, e não a conhecê-lo, uma vez que não realizam nenhum ato cognitivo do objeto de conhecimento além do caráter verbalista, dissertativo, narrativo. Características típicas do currículo tradicional, afastadas da realidade existencial das pessoas envolvidas no processo educacional (p. 49-50).

A Figura 1 ilustra a ação do professor universitário na prática da pedagogia do *universitas*, em que a ação da cátedra se resumia à transmissão dos conteúdos contidos nos currículos. Como se pode observar na Figura 1, o movimento era feito exclusivamente pelo professor, o detentor da cátedra agia de forma a discursar a aula, acreditando que depositava e/ou transferia o conteúdo das disciplinas (geralmente de forma verbal).

Figura 1 – Relação currículo universitário tradicional e pedagogia do *universitas*



Fonte: elaborada pelo autor.

O currículo universitário tradicional induzia a uma perspectiva pedagógica que levava o alunado a desenvolver a consciência ingênua¹⁴, também levando à desumanização do estudante. É uma relação de causalidade, em que, para Menezes

¹⁴ Paulo Freire, em seu livro intitulado *Educação e Mudança*, caracteriza a consciência ingênua de que ela é simplória, age como tal e, assim, também na interpretação dos problemas. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato, com conclusões apressadas e superficiais. O ingênuo acredita que sabe tudo, é polêmico, sua discussão é baseada nas ideias emocionais de criticidade: não procura a verdade; trata de impô-la (FREIRE, 2008).

e Santiago (2014), a pedagogia desenvolvida pelo professor induzia o aluno ao desenvolvimento da memorização do conteúdo, na qual o estudante não se envolve com o elemento de estudo.

Nesse contexto educacional, o currículo, “[...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 2001, p. 62).

Como já foi mostrado anteriormente por Silva (2019), o currículo é um documento que demonstra a identidade de uma sociedade dentro de uma lacuna de tempo, em que se pode notar as intenções do ou dos grupos mandatários daquela época. A Reforma de Córdoba, iniciada em 1918, se deu em meio a uma sociedade que, à época, era conservadora e que vivia sob os dogmas e costumes da Igreja Católica e dos colonizadores (LEITE, 2018). Isso pode ser percebido na afirmação de Freire e Shor para, mais uma vez, fazer menção à ideia de que o currículo tradicional induz à educação também tradicional.

[...] o currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos (FREIRE; SHOR, 2008, p. 97).

Com as propostas advindas da Reforma de Córdoba e a forma como ela se sustentou, deu-se o fortalecimento das ideias dos estudantes gestadas em ações estudantis¹⁵ anteriores a 1918, o surgimento de outras ações e, conseqüentemente, a multiplicação dos movimentos estudantis nos anos seguintes, também com professores e profissionais administrativos das universidades, que se engajavam cada vez mais com as causas levantadas pelos estudantes. Esse ambiente instigante, provocador e fértil para a teorização dos campos do currículo universitário e da pedagogia universitária foi se perpetuando.

¹⁵ A reforma em si teve uma preparação político-pedagógica dos estudantes. Não se fez ao acaso ou por acaso. Congressos estudantis foram incentivadores da discussão em torno de estatutos e métodos de ensino, do co-governo estudantil, da liberdade de cátedra, do ensino livre e da universidade laica e gratuita. O primeiro congresso aconteceu em 1901 na Guatemala – 1er. Congresso Centroamericano de Estudantes Universitários; depois, em 1908 – Congresso Internacional de Estudantes de Montevideo; em 1910 – Congresso Internacional de Estudantes de Buenos Aires, em 1912 – Congresso Internacional de Estudantes de Lima, Peru (LEITE, 2018).

Com o exposto até aqui a respeito de currículo e vendo como a Reforma de Córdoba contribuiu para a instituição da pedagogia universitária latina, podemos começar a observar o início do movimento e a interação entre o currículo universitário e a pedagogia também no contexto universitário. Talvez os estudantes de Córdoba não tivessem ideia da dimensão do que iniciaram nem dos muitos caminhos que a suas ideias e ideais permitiriam à universidade e à sociedade trilharem. Leite comemorou os cem anos da Reforma de Córdoba em 2018 dizendo:

A Pedagogia, a cadeia de elos transmissores da Reforma, mostrou a sequência, ruptura, continuidades, mudança, inovação. Não foi atingida de súbito, não se chegou de uma única vez, pois que Reforma não é meta alcançada, é processo, se está sempre em marcha, em sua direção. É periodicidade revolucionária. [...] Imprimiu uma Pedagogia que transmite a mensagem de que se a reforma educativa não faz a reforma social, contribui para ela. A reforma de Córdoba por sua Pedagogia é o maior e mais íntegro legado político-pedagógico universitário latino-americano. Frente a ela, durante 100 anos, somos eternos estudantes (LEITE, 2018, p. 52).

Para se aproximar do campo de pesquisa e do objeto desta pesquisa, vamos caminhar mais alguns anos na história da Universidade Latina, chegando à constituição da Universidade na América Latina Portuguesa. Para tanto, devemos ir ao ano de 1931, quando no Brasil o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, foi publicado, iniciando a história da pedagogia universitária brasileira, pois neste Decreto foi publicado o Estatuto das Universidades Brasileiras. A Lei Francisco Campos “Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto...” (BRASIL, 1931).

As universidades brasileiras já se instalaram bem tardiamente em comparação aos nossos vizinhos latinos, pois as primeiras instituições universitárias em nosso território surgem apenas a partir do século XX. A primeira instituída pela União na capital da República em 1920, inicialmente foi batizada como Universidade do Rio de Janeiro, que hoje conhecemos como UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Poucos anos depois, o Governo de Minas Gerais funda a Universidade de Minas Gerais que futuramente mudaria de nome para UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais (ARAÚJO, 2008).

As Universidades Latinas Portuguesas já nasceram em um contexto favorável no que diz respeito ao currículo e à pedagogia universitária, como podemos verificar no texto de criação de seu estatuto, Art. 1º do Decreto, que diz: “O ensino universitário

tem como finalidade [...] concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias...” (BRASIL, 1931).

Mais à frente, também fica explícito no Decreto que os acadêmicos devem participar da gestão universitária e ainda legitima o movimento estudantil, quando, no Capítulo II, Art. 22, fala da constituição do conselho universitário, o qual garante a participação dos estudantes, sendo eles representados pelo presidente do Diretório Central dos Estudantes (BRASIL, 1931).

Trazendo à memória o que foi demonstrado na Figura 1, é notório que o sistema universitário brasileiro é estabelecido em um contexto de reorganização universitária, levando em conta a relação do currículo e a pedagogia universitária, como expresso na Figura 2.

Figura 2 – Relação currículo universitário e pedagogia universitária



Fonte: elaborada pelo autor.

Neste contexto, mostra-se uma outra dinâmica entre os dois campos, em que o currículo em maior proporção continua orientando a ação e as relações pedagógicas¹⁶, contudo o currículo também recebe influência das ações (professores e acadêmicos) da pedagogia universitária, mesmo que em menor proporção. A relação currículo e pedagogia no contexto universitário se efetiva nas relações

¹⁶ De acordo com Scott, Mortimer e Ametler (2011), na aprendizagem construtivista, o acadêmico estabelece relações entre o conhecimento já existente e as novas ideias. Nisso é baseada a relação pedagógica em que ocorre a construção de significado pelo aluno, mas com base nas ideias compartilhadas em sala por professores e estudantes.

pedagógicas. E é nesse contexto de relação entre currículo e pedagogia universitária em que professores e acadêmicos não só estão inseridos mas constroem práticas e vivem experiências formativas é que a inovação pode ocorrer, como podemos compreender a partir da leitura do texto abaixo.

3 INOVAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Muitos autores, ao retratarem a Reforma de Córdoba, associam as palavras “política” e “pedagogia”, pois afirmam que a reforma proposta foi além do campo pedagógico. Naquele ano (1918), a inovação não havia se constituído como campo de estudo no contexto do mercado produtivo, nem tampouco aplicada à conjuntura educacional; no entanto, observando como os fatos ocorreram na IES de Córdoba, pode-se afirmar que a Reforma foi uma grande revolução inovadora, pois ela proporcionou toda a reorganização do sistema educativo, propondo e levando a ruptura de ideias impostas e petrificadas por gerações como explanado no capítulo anterior.

A Reforma de Córdoba alcançou o currículo, passou pelo campo das relações professor-aluno (hoje entendida como pedagogia universitária), e chegou até as atividades administrativas, o que também foi discutido no capítulo precedente a este. A compreensão de que a Reforma de Córdoba foi a primeira grande inovação na Educação Superior nas Américas Espanhola e Portuguesa pode ser percebida se olharmos a Reforma com a mesma lente que Giacomazzo, Morés e Fiuza (2020, p. 591), ao afirmarem que a inovação necessita de:

[...] possibilidades criativas, autonomia, rupturas com paradigmas tradicionais, o que não é propiciado quando se tem formulários de avaliação padronizados. Portanto, não basta incluir a inovação como um objetivo a ser alcançado pelas IES. É necessário criar as efetivas condições de estabelecimento da inovação nas instituições e as efetivas formas de avaliação no cerne dos processos de regulação do ensino superior.

Além da preocupação com a avaliação apresentada pelos autores acima citados, Leite, Genro e Braga (2011), preocupam-se com o docente e suas deliberações, sua formação e o exercício da prática pedagógica do professor em sala de aula. As autoras ainda apresentam alguns desafios para a pedagogia universitária, dentre os quais se destacam a diversidade institucional e os projetos descontínuos.

Para a compreensão conceitual, será recorrente revisitarmos algumas ponderações já discutidas neste trabalho a respeito de currículo e pedagogia universitária, ou mesmo lançar novos olhares sobre os dois primeiros temas abordados nesta escrita, uma vez que mais à frente pretende-se fazer a correlação

da tríade currículo/pedagogia/ inovação na conjuntura do ensino de graduação e com o olhar orientado pela perspectiva crítica¹⁷.

Para iniciar a escrita do texto com foco no que deve ser discorrido neste capítulo, faz-se necessário explicar o motivo pelo qual, no título desta dissertação, assim como no título deste tópico, encontra-se o termo “Educação Superior” e não “Ensino Superior”. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), em todos os artigos do Capítulo V, o qual é dedicado ao tema da “Educação Superior”, o termo “Ensino Superior” é encontrado 14 vezes, sendo que em todos a palavra “educação” infere o sentido de ação (ação de educar), já as 11 vezes em que a palavra “ensino” é encontrada no mesmo capítulo da referida Lei, o vocábulo se encontra sempre ligado à ideia de instituição (ideia de universidade). Isso pode ser verificado claramente na LDB, capítulo V, art. 45, em que se pode ler: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL 1996).

A palavra “Superior” do termo “Educação Superior”, de acordo com Teichler (2001 *apud* MOROSINI, 2006, p. 59), “[...] sugere uma qualidade específica, indicando que os estudantes aprenderam as principais regras e habilidades e compreenderam teorias, métodos e o objeto do conhecimento acadêmico”. Ainda na ideia dos teóricos, o referido termo “Superior” é ajuntado ao termo “Ensino”, indicando que a instituição desenvolve a pesquisa, tendo a função de criar e preservar o conhecimento sistematizado. Esclarecido isso, fica compreendido que, ao indicar a ação e/ou intenção de inovar nas IES, deve ser empregada a dupla de palavras “Educação Superior”.

Neste momento, surgem as seguintes questões: É possível definir quais ações envolvem a Educação Superior? Quem exercita (atua) essas ações?

É possível citar quem são os envolvidos na ação de educar e definir todas as ações quiçá em uma pesquisa destinada apenas a esse fim. Aqui, acredita-se ser suficiente por hora abarcar as ações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, perpassando pelos atores envolvidos neste processo, sendo eles: os docentes e os

¹⁷ Os modelos tradicionais do currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical (SILVA, 2019). A pedagogia libertadora de Freire gira em torno de uma ideia central de central de práxis (ação consciente) em que os estudantes e professores tornam-se sujeitos que sabem ver a realidade, refletir criticamente sobre a realidade e assumir uma ação transformadora para mudar essa realidade (AU, 2011).

estudantes das IES. Como são ações e atores muito intensamente ligados e que se perpassam, na investida de responder às questões anteriormente colocadas, as duas questões serão abordadas em conjunto.

De acordo com Morosini (2006), o processo ensino-aprendizagem é parte integrante de um conjunto de processos que inclui diversos outros determinantes, ao qual a autora chama de *ensinagem*¹⁸, processo que envolve docente e acadêmico, entre os quais deve haver forte parceria para que seja possível a construção do conhecimento escolar e acadêmico, que são resultado de ações efetivas em aula. O professor atua com os alunos sobre o objeto e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas para facilitar o processo de apreensão pelos alunos. Ao passo que isso ocorre, o conhecimento é recriado e ressignificado pelo alunado. Neste processo, a aula é feita pelo professor em parceria com os alunos (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Para dividir objetivamente as responsabilidades de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, ao professor compete a responsabilidade de auxiliar o aluno a apreender o conhecimento e/ou desenvolver valores. Para Coelho (2013, p. 29) “Ensinar é mobilizar procedimentos para que o aluno adquira competências que lhe permitam construir as suas próprias aprendizagens sejam de conhecimentos ou de valores”. Na competência do professor se inclui a escolha da melhor estratégia¹⁹ a ser utilizada no fazer aula (ANASTASIOU; ALVES, 2009).

O ensino se caracteriza, portanto, como uma ação que se articula a aprendizagem. Na verdade, é impossível falar de ensino desvinculado de aprendizagem. Muitas vezes ouvimos o professor afirmar que ensinou e que “infelizmente alguns alunos não aprenderam”. Temos que pensar se é possível uma afirmação dessa natureza. Se pensarmos o ensino como gesto de socialização – construção e reconstrução – de conhecimento e valores, temos que afirmar que ele ganha significado apenas na articulação – dialética – com o processo de aprendizagem (RIOS, 2010, p. 53).

¹⁸ Termo pensado e cunhado por Anastasiou (1998), em sua tese Tese de Doutorado intitulada: *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Refere-se a situações de ensino que geram a aprendizagem do aluno, a parceria professor/alunos é elementar para o enfrentamento do conhecimento, fundamental na formação do acadêmico no período da graduação.

¹⁹ “Na metodologia dialética, o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercidas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revista, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivências pessoal e de renovação. Nisso o professor deverá ser um verdadeiro *estrategista*, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 69).

Assim o ensino e a aprendizagem possuem significações diferentes, mas não deixam de ser interdependentes, pois a relação de troca, respeito, ética e empatia entre professor-aluno, aluno-professor deve ser uma parceria explícita. Já foi abordado o papel do professor (ator/ação), em que o aluno tem sua parcela de ação no campo da aprendizagem, pois deve se colocar como sujeito aberto e motivado a apreender com a prática pedagógica dialógica do professor, pois como diz Morosini (2006), nem professor nem aluno podem se eximir de suas responsabilidades, “o aluno deve ultrapassar os limites de sua prática, recriando espaços tempo da reflexão e da cultura em relações democráticas e éticas” (MOROSINI, 2006, p. 447).

O acadêmico ao sair da posição de passividade, (pra evitar a prescrição deve, deve, deve...) tende a se inquietar, a ser curioso epistemologicamente, valendo-se disso para, também, além de se relacionar com o professor, se envolver na perspectiva da relação pedagógica crítica com seus colegas de turma. Mesmo o aprendizado sendo individual, ao tecer a relação professor-aluno-aluno, potencializa-se o processo de ensino-aprendizagem, tanto pelo fato de permitir mais conexões entre o objeto de aprendizagem e as múltiplas realidades e contextos dos integrantes da turma quanto por permitir que o professor tome mais conhecimento sobre os próprios alunos, o que permite a elaboração de situações de aprendizagem efetivas.

Ao relacionar o termo “inovação” ao contexto da Educação Superior, é comum se perceber certa resistência na academia, talvez por uma compreensão reducionista do tema, ou mesmo pela compreensão equivocada. Ou seja, aqui temos de, inicialmente, abordar a inovação no contexto da Educação Superior, considerando os campos do currículo e da pedagogia universitária, olhando para esses campos de estudo, procurando verificar como e quando ocorrem as inovações e, se (caso ocorra a inovação) ela ocorre na vertente sustentadora e/ou disruptiva. Logo mais à frente no texto será discorrido sobre cada uma das vertentes em que a inovação pode ocorrer.

A educação é reconhecida como um dos muitos processos de trabalho humano, contudo o seu resultado, na maioria das vezes, é difícil de ser mensurado, tanto para quem o produz como para quem o recebe. Saviani (2011, p. 12) relaciona a categoria do “trabalho não material”, com:

[...] a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção

humana. Obviamente a educação situa-se na categoria do trabalho não material.

Compreender a educação enquanto categoria de trabalho permite compreender melhor a inovação no contexto da educação e, mais especificamente, nas IES, onde o próprio modo de abordar e entender a inovação tem de ser repensado, pois se a educação é um ato não material, não podemos utilizar o mesmo entendimento que o setor produtivo/econômico tem a respeito da inovação aplicada aos processos administrativos, serviços, tecnologia, enfim ao setor econômico.

Na ideia de Saviani (2011), o produto e o produtor não se separam e, mais ainda, o consumo do produto se dá exatamente no mesmo instante da produção. “Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelo aluno)” (SAVIANI, 2011, p. 12). Aqui, percebe-se um dos motivos da dificuldade de compreender a inovação no fazer pedagógico ou, pode-se dizer, na relação pedagógica entre professor e aluno.

Não é raro o acadêmico de uma forma errônea entender o conteúdo que o professor expôs no quadro, e/ou com o uso do Datashow, como a materialização do produto educacional. Essa compreensão equivocada gera, por muitas vezes, a manifestação do desejo quase que inconsciente de copiar/transcrever tudo para o caderno, como se esse ato tivesse o poder de apreender o conhecimento. Parafraseando Freire de uma forma inversa: seria como se, ao copiar para o caderno os conteúdos expostos pelo professor (como orientava o *Ratio Studiorum*²⁰ em 1599 que tinha como sinônimo memorização e aprendizado), fosse possível corporificar o extrato da educação bancária, à qual o alunado foi condicionado desde as séries iniciais. Isso dificulta em grande parte o processo de ensinagem²¹, pois como dizem Anastasiou e Alves (2015), a ação de ensinar é diretamente ligada à ação de aprender, sendo que, neste movimento, o objetivo é que o acadêmico possa se apropriar tanto do conteúdo como do próprio processo.

²⁰ “Manual que continha as normas utilizadas nos colégios jesuítas, cuja primeira edição data de 1599, e que representa o resultado de estudos iniciados em 1564” (ANASTASIOU, 1998, p. 96-97).

²¹ “Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nesta superação da exposição tradicional como única forma de explicar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 20).

No pensamento de Leite, Genro e Braga (2011), encontramos outro ponto que se não for bem compreendido e discutido na comunidade acadêmica, pode se torna motivo de embaraço caso não seja compreendido o entendimento da inovação na Educação Superior, pois ali é produzido algo invisível, além de que a produção, para ser findada, exige prazo necessariamente alongado.

O ensino, por sua vez vai produzir um produto invisível que demanda longo prazo em sua preparação – o aluno formado, o profissional para o mercado cujo valor completo aparecerá pelo menos após quatro longos anos de estudo, de trabalho intensivo e extensivo (LEITE, GENRO E BRAGA, 2011, p. 23).

Até aqui, aventaram-se dois pontos que podem ser nevrálgicos para a boa apreensão quando se quer unir o conceito de inovação ao contexto da Educação Superior: em primeiro lugar, a não percepção de que a educação está situada na categoria de trabalho não material; e, em segundo lugar, a não percepção de como se dá o consumo do produto do trabalho educacional, o que pode induzir ao entendimento equivocado da inovação no contexto da educação, e/ou levar ao insucesso na prática e implementação da inovação na conjuntura desejada.

Anteriormente, ao aventar a possibilidade do entendimento reducionista da inovação no contexto do ensino de graduação o pensamento era de que a inovação, em certos casos, vem sendo reduzida à adição de ferramentas, tecnologias ou procedimentos no espaço e fazer pedagógico. Nesse ponto, faz-se necessário trazer as diferenciações entre *inovação sustentadora* e *inovação disruptiva*, conforme Demo (2010).

Quando pensamos a inovação sustentadora, podemos ilustrá-la como um processo de inovação que parou no meio do caminho ou que pulou uma grande etapa e começou do meio para o fim; neste caso, a inovação traz algo novo, e esse algo é incorporado ao produto já existente, substituindo uma parte do produto. Demo (2010) diz que a inovação sustentadora é bem-vinda, contudo, ela prolonga a permanência do que já é praticado ou usado. Seu objetivo não é romper com modelos já estabelecidos, mas ela objetiva sim fazer melhoramentos, aperfeiçoamentos, sustentando a permanência dos mesmos caminhos.

Na busca pela compreensão conceitual, cita-se Christensen (2002, p. XVIII), que esclarece a gênese da inovação no campo das ciências sociais aplicadas: “O que todas as tecnologias de sustentação têm em comum é que aprimoram o desempenho de produtos estabelecidos, ao longo de dimensões de desempenho que clientes

prevalentes em mercados maiores têm valorizado historicamente”. Dessa forma, mesmo sendo no contexto econômico, traduzido para a educação por Demo (2010), esse autor contribui com a perspectiva da inovação sustentadora.

Trazendo a inovação sustentadora e a interpretando pelo fazer docente em sala de aula, poderia se inferir um exemplo prático. Para isso, vamos pensar na aula expositiva não dialógica, em que o ato pedagógico é centrado no professor, com uso de textos em sala de aula – há algum tempo, o que se usava era o quadro negro e o giz – o docente copiava os textos no quadro e os acadêmicos passavam para os cadernos. Com o passar do tempo, o quadro negro e o giz foram substituídos pelo quadro branco e o pincel e, posteriormente, foi adicionado o retroprojetor com o uso de lâminas transparentes e, mais atualmente, o computador e o projetor foram inseridos na sala de aula. É notável que cada uma dessas adições de tecnologias ao espaço da sala de aula produziu mudanças, contudo, somente as tecnologias inseridas sem a reflexão sobre a ação docente não são suficientes para caracterizar inovação pedagógica, sustentando o modelo praticado ainda quando a tecnologia utilizada era o quadro negro e o giz de pedra. Sendo assim, a aula prosseguiu no mesmo passo a passo e, em sua maioria, expositivas da mesma forma, ou seja, houve inovação sustentadora do modelo.

A inovação sustentadora no ensino de graduação possibilita momentaneamente maior interação e participação dos sujeitos, há um sentimento de maior interesse dos acadêmicos por tempo determinado, com prazo de validade, mas de forma geral são superficiais, assim como as mudanças, não permanecendo, ou seja, sustentando o que já vem sendo praticado. A inovação sustentadora por si só não basta para atender e superar as atuais necessidades postas à educação nas IES.

Cada IES tem suas características, sua cultura, e está inserida em uma sociedade/localidade com necessidades específicas, além de ser formada por um coletivo de professores com formações distintas, que também atuam nos mais diferentes cursos. Face a isso, entende-se que a inovação deve ser tratada localmente, estudada e compreendida no contexto em que se quer desenvolvê-la.

Portanto, indica-se “[...] pensar a inovação pedagógica, antes do que apenas a inovação tecnológica, sob o filtro dos valores e da ética da educação e da formação, tarefa fundamental da universidade e dos docentes” (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 11). Na proposta de inovar de forma disruptiva na pedagogia, Lucarelli (2003 *apud* MOROSINI, 2006) sugere a interrupção em determinadas formas de procedimentos

adotados que se sedimentaram por tempos. Ainda, para a mesma autora, “legitima-se, dialeticamente, com a possibilidade de relacionar essa nova prática com as já existentes por meio de mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação” (LUCARELLI, 2003 *apud* MOROSINI, 2006, p. 446).

A inovação sustentadora poderá ser um passo inicial rumo à inovação consciente conceitualmente e, assim, difundir o entendimento de inovação com os professores vinculando-a à educação. Quando a inovação se torna consciente, ela produz efeitos nos processos educativos, tanto para professores quanto para os estudantes.

Por outro lado, a inovação disruptiva tem como proposta romper com modelos pré-estabelecidos e sedimentados, instiga o pensamento questionador, não lida bem com a pessoa investida de autoridade, mas se alegra da autoridade que o conhecimento passa a assumir. Nesta categoria de inovação, a mudança é radical, sendo necessário o uso de habilidades de desconstruir/reconstruir. Observemos que “[...] tecnologias disruptivas – que rompem com dinâmicas vigentes e acenam para alternativas radicais – induzem mudanças aparentemente dúbias no curto prazo, ou seja, desempenho deficitário em relação a produtos estabelecidos...” (DEMO, 2010, p. 863).

Para Cunha (2006), a ruptura nas inovações educacionais leva em seu bojo uma forte perspectiva epistemológica, pois é preciso conhecer que a ruptura é mais que rearranjos de métodos, há realmente uma quebra no *status quo*. Reconstruindo o exposto para o entendimento no espaço educacional, uma das formas de interpretar poderia ser a seguinte: ao trocar o método de aprendizagem por via da memorização do conhecimento morto, sendo que “[...] o conhecimento morto é um cadáver de informação porque está congelado em um livro ou texto...” (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 12), passando o docente a induzir intencionalmente a autoria dos estudantes, dessa forma, a dinâmica do ato pedagógico traz para a sala de aula o conhecimento vivo.

O conhecimento vivo é aquele que se estabelece em sala de aula, a partir do que está dado pela pesquisa e consubstanciado no livro, mas vivo e desafiador porque se transforma frente aos alunos ao resgatar o lado humano da relação educativa juntamente com o lado cognitivo da relação tradicional entre professor e aluno (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 12).

Esse movimento é de ruptura e de desconstrução e reconstrução, contudo, provavelmente no curto prazo ficará explícito o desempenho deficitário do acadêmico,

trazendo a percepção apressada de que o método praticado anteriormente era mais facilmente desenvolvido na percepção do educando, pois fazer os caminhos já memorizados é mais cômodo. “A noção de que aluno aprende escutando aula tornou-se petrificada, não admitindo sequer discussão preliminar” (DEMO, 2010, p. 867-868), é algo que a inovação disruptiva procura superar. A inovação disruptiva exige do professor e dos alunos maiores esforços, que ambos se desacomodem e que não se satisfaçam com a memorização de conteúdo, não se dando por satisfeitos em assimilar informações e dados, mas se apropriando deles, interpretando-os a partir de conhecimentos prévios, ou seja, saindo do assimilar/assimilando.

A inovação, a pedagogia universitária e todos os outros processos educativos envolvem pessoas, envolvem relações entre alguém que educa e alguém que apreende o conhecimento. Fernandes e Grillo (2006 *apud* SANTOS 1987, p. 451) dizem que a relação professor-aluno é:

[...] relação humana e pedagógica mediada pelo trabalho com o conhecimento em seus meios de produção, disseminação e ressignificação. Essa relação, quando rompe com as visões antropológicas e metodológicas marcadas pela precisão da racionalidade técnica da modernidade, possibilita outras relações construídas na perspectiva do paradigma emergente.

Nesta relação, o protagonismo é compartilhado, favorecendo maior abertura e havendo interação, assim favorecendo práticas mais democráticas e acolhimento das diferenças. O professor que institui a democracia no espaço áulico e na relação professores-alunos-alunos a reforça, instigando a capacidade crítica e a curiosidade (FREIRE, 1997). Ainda discutindo a relação professor-aluno, verifica-se a importância da dialogicidade, uma vez que com ela o interlocutor também ensina ao emissor, mesmo com a relação sendo horizontalizada. A responsabilidade de direcionar o processo de aprendizagem permanece com o professor, mas não retira do acadêmico a carga de responsabilidade reflexiva necessária à dialogicidade (FERNANDES, 1999).

Para Volpato (2007, p. 54), “[...] a maioria dos saberes com os quais os professores trabalham não são por eles produzidos ou elaborados, por isso ocorre uma supervalorização dos saberes oriundos da própria experiência”. A maioria dos professores que atuam em universidades produzem conhecimento, no entanto poucos socializam suas produções com seus alunos na graduação, o que poderia ser instigante para os alunos terem contato com as produções de seus professores. A instigação poderia se dar por diversos motivos, dentre eles o incentivo da escrita

científica que é pouco difundida na sociedade brasileira, e mesmo nos cursos de graduação esse tipo de gênero textual geralmente é cobrado ao final do curso, quando chega o momento do trabalho de conclusão.

Nesse sentido, Leite, Genro e Braga (2011) sustentam a afirmação de que o docente, ao se autoproduzir, deve publicizar, entre outras coisas, suas construções e elaborações práticas e teóricas, sempre na observância da perspectiva da ética e da emancipação humana. As autoras acreditam que quando o docente leva essa prática pedagógica para o ambiente de sala de aula, cria-se uma atmosfera favorável para que os acadêmicos também se constituam autores. Se o catedrático, em sua liberdade, se coloca como autoridade que se permite ser questionado, ele abre mais uma oportunidade de aprendizagem significativa²², trazendo mais uma característica da sala de aula inovadora, que é oportunizar a criação do conhecimento social²³.

Para Leite, Genro e Braga (2011), os professores devem, em suas estratégias pedagógicas, utilizar do conhecimento morto junto de seus alunos para gestarem o conhecimento e trazerem ao mundo o conhecimento vivo. “No caso, o conhecimento social se arma com os conhecimentos científicos, da academia e os tecnológicos, do mundo da vida e do trabalho, e com os saberes do cotidiano, dos alunos e das pessoas” (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 12). Aqui vemos mais uma oportunidade para levar os acadêmicos a estabelecerem outros modos/caminhos de criar situações de estimulação cognitiva²⁴.

Depois de trazer vários elementos que podem contribuir no processo de inovação no contexto da Educação Superior, voltemos a um dos possíveis entendimentos que se pode ter a respeito da pedagogia universitária:

A Pedagogia Universitária preocupa-se com o estudo do docente universitário, entendido como um intelectual público, um protagonista do ato

²² “A aprendizagem significativa ocorre quando as novas informações e conhecimentos podem relacionar-se de uma maneira não-arbitrária com aquilo que a pessoa já sabe. No momento em que aquilo que se está aprendendo pode entrar em relação e integrar-se a conhecimentos já possuídos” (SANTOMÉ, 1998, p. 41).

²³ “O conhecimento social integra os estudos da pedagogia universitária porque é um conhecimento que se constrói por meio de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento ‘vivo’ e conhecimento ‘morto’” (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 12).

²⁴ Entende-se o cérebro como um órgão dinâmico, capaz de aprender e mudar ao longo de toda a vida. Ao mesmo tempo, dados relevantes de investigações recentes mostram que a aprendizagem e os processos educativos formais podem modificar a organização funcional e estrutural do cérebro, revelando a importância das experiências e oportunidades de aprendizagem para o seu desenvolvimento. Esses dados, fornecidos pela investigação científica, estão no centro do interesse crescente e na base de experiências recentes de colaboração entre Ciências Cognitivas e Ciências da Educação, especialmente no que diz respeito às Neurociências Cognitivas, assim como no interesse da comunidade científica na exploração das possibilidades dessa colaboração (GONÇALVES, 2012).

pedagógico e formativo. Esse profissional, antes de ser transmissor de conhecimento, reificado em livros e textos, se constitui como pessoa em interação com seus estudantes porque coloca nas questões sociais e políticas a ênfase de seu trabalho. O docente intelectual público se autoproduz ao tornar públicos seus referenciais, pensamentos, construções e elaborações teóricas e práticas, fruto de suas pesquisas e curiosidades adjetivadas pela perspectiva da ética e da emancipação humana (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 14).

O que as autoras discorrem sobre a pedagogia universitária é parte integrante do esquema de interação representado a seguir (Figura 3), nos muitos movimentos possíveis entre os três integrantes representados no contexto universitário.

Figura 3 – Relação currículo universitário, pedagogia universitária e inovação



Fonte: elaborada pelo autor.

Ao analisar a Figura 3, em que os três esquemas se apresentam ao longo do texto, e observando a narrativa que foi se desenvolvendo ao longo da escrita apoiada no diálogo desenvolvido com as autoras e teóricos convidados para conversar sobre o contexto universitário com foco na inovação, discutindo-a a partir da pedagogia universitária e do currículo, poderíamos, entre outras coisas, inferir que a inovação, neste contexto, e em especial na pedagogia universitária, se dá no âmbito das relações humanas, ou seja, é imperativo “inovar-se para inovar” (DEMO, 2010, p. 867). Mas o que seria inovar-se neste contexto?

Para responder à essa pergunta, vamos fazer alguns apontamentos, os quais devem ser paralelamente observados conjuntamente com a Figura 3. Em primeiro lugar, vamos rever o momento histórico do ano de 1918 (Reforma de Córdoba). Vejamos que as principais reivindicações dos estudantes enfatizavam necessidades de mudanças na esfera das relações interpessoais, em especial entre docentes e discentes, seja entre os docentes que ocupavam cargos na administração universitária, e/ou dos que atuavam em sala de aula à época (a relação professor e

aluno era inexistente). A importância dessa relação professor-aluno, aluno-professor encontra apoio em Masetto (2003, p. 76-77):

Algumas pesquisas nos dizem (e podemos tentar isso conosco mesmos) que os professores que nos marcaram para o resto de nossas vidas, além de serem competentes em suas áreas de conhecimento, foram aqueles que incentivaram a pesquisa; abriram nossas cabeças para outros campos, outras ciências, outras visões de mundo; nos ajudaram a aprender a ser críticos, criativos, exploradores da imaginação; manifestaram respeito aos alunos, interesse e preocupação por eles, disponibilidade em atendê-los, resolver-lhes as dúvidas, orientá-los em decisões profissionais; demonstraram honestidade intelectual, coerência entre o discurso de aula e sua ação, amizade; enfim, aspectos marcantes relacionados à convivência humana em sala de aula.

Com base nessa citação, podemos afirmar que a relação humana é fator determinante para promover a educação que humaniza, sem interações, relações e conexões entre professor e aluno, a educação não humanizará.

Em segundo lugar, observamos que a Figura 3 demonstra a possibilidade de múltiplas formas de interação: há vários caminhos para se chegar à inovação, no entanto há um senso comum de que a aula boa é aquela aula em que o professor encontra os alunos e fala/diz/discursa o conteúdo, ou seja, a aula expositiva em que há pouca ou nenhuma interação dos estudantes, sendo que isso é justamente um dos elementos centrais no processo de aprendizagem. “Se durante tantos séculos, a aula sempre foi didática central, quase que única, por que se teria tornado obsoleta?” (DEMO, 2010, p. 867).

A cultura da aula dada está enraizada na nossa escola e em grande parte absorvida pela universidade; ir contra essa ideia (cultura) entranhada na comunidade acadêmica, muitas vezes, é difícil, mas necessário, pois se percorremos sempre o mesmo caminho não há possibilidades de alcançarmos resultados diferentes. Contudo, como mostra Demo (2010, p. 867), “[...] os alunos e seus pais querem aula. Nas greves, o que se repõe, são aulas, nada mais, porque se imagina que aula é a razão de ser da escola. Certamente há aula e aula. Estou falando aqui de aula instrucionista, aquela dada sem autoria”.

O terceiro ponto a ser observado demonstra, como na Figura 3, a interação entre os três campos: Currículo, Pedagogia Universitária e Inovação, sendo que para essa interação ocorrer é vital haver a interação relacional (descrita anteriormente a partir de Masetto). Quando o professor leva a sua autoria para dentro de sala de aula e, também, procura incentivar os acadêmicos a desenvolverem em aula a própria

autoria, é o momento em que surge o que a professora Denise Leite denomina de “conhecimento social”. Por consequência dessa ação pedagógica, desencadeia-se a interação entre os três campos demonstrados na Figura 3.

Poderiam ser feitas outras correlações levando em conta outros aspectos que não se centram no fator da relação humana, mas se compreende que, ao fugir dessa centralidade, também se estaria fugindo da própria proposta desta pesquisa que, falando em outras palavras, é verificar as ações docentes que contribuem para a inovação. Aparentemente, o caminho para a inovação passa pela humanização em diversos momentos do fazer docente – antes, durante e depois do ato da interação em sala de aula.

A educação humaniza o homem, faz dele um cidadão, constrói o ser político, conscientiza o indivíduo do seu papel social e o leva para a postura crítica. Tudo isso se dá por meio das interações humanas e do autoconhecimento. Olhando especificamente para o docente, podemos fazer uma nova pergunta: O professor universitário conhece sua história? Para Arroyo (2000, p. 29), “Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história...”, ao passo que o docente da Educação Superior procura conhecer a história dessa na sua comunidade/sociedade (aqui se refere à história da Educação Superior na América Latina e localmente no Brasil), o que contribui para uma melhor compreensão da pedagogia universitária que, por consequência, qualifica a práxis do docente na Educação Superior.

O valor do trabalho docente vai além do valor da mão de obra, ele tem papel singular no desenvolvimento de toda a sociedade, justamente por isso se justifica a importância dos que têm como ofício a profissão docente na universidade conhecerem a história da profissão ao menos na América Latina. Isso contribuirá para o ser e fazer docente consciente e como fator de mudança social. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudem a melhor realizar o trabalho e a melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005). Isso se reflete na práxis do docente, assim como na até aqui tão falada relação humanizada e humanizadora que o docente pode desenvolver com seus interlocutores em sala de aula.

Talvez se possa iniciar a inovação procurando profissionalizar os docentes atuantes na educação, permitindo e proporcionando a eles uma formação em pedagogia universitária, passando minimamente pela história da constituição da

universidade na América Latina, trabalhando a Reforma de Córdoba como exemplo da primeira proposta de inovação disruptiva.

No contexto universitário, nem todos os docentes passaram por uma formação que os licencia como professores. Essa parcela provavelmente pode passar a elaborar com mais acuracidade dificuldades encontradas ao analisarem criticamente os contextos sociais e históricos nos quais a atividade docente os colocará, ao passo que o docente que conhece a trajetória daqueles que vieram antes dele, e como o contexto atual da profissão docente foi escrito, qualifica o fazer pedagógico e a práxis do professor em sala de aula.

Desse modo, qualifica-se o trabalho docente, contribuindo para que ele atue criticamente no fazer da docência, trazendo para a aula, como diz Imbert (2003), o estado de inacabamento em que a relação pedagógica é desenvolvida entre sujeitos engajados e o processo não é mais em busca de um acabamento.

A partir desse arcabouço teórico, que fundamenta o estudo, passamos a apresentação do caminho metodológico da pesquisa, dos seus pressupostos, da técnica de coleta de dados, do lócus, dos sujeitos envolvidos bem como da perspectiva de análise.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo da pergunta apresentada na introdução, do problema desta investigação e de seu objetivo geral, sendo ele analisar ações docentes que contribuem para a organização de currículos inovadores e adequados aos desafios da Educação Superior no século XXI, o percurso metodológico da pesquisa se define como: pesquisa de abordagem qualitativa, de campo, do tipo exploratória e descritiva.

A abordagem qualitativa permite que o pesquisador tenha contato direto com o objeto de estudo em seu ambiente natural, possibilitando, entre outras coisas, perceber como se dá a interação entre os sujeitos que compõem o objeto e a relação deles com o próprio ambiente. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um tralho mais intensivo de campo”.

A investigação foi exploratória ao usar fontes primárias como o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), elaborado para o quadriênio de 2018 a 2022; o PPI (Projeto Pedagógico Institucional), sendo que para Prodanov e Freitas (2013, p. 127), explorar documentos “Visa a proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele.

Ao caracterizar o GPI, grupo de professores ao qual foram aplicados os instrumentos de coleta de dados, verificou-se que a investigação também se classifica como descritiva, acerca da qual Prodanov e Freitas (2013, p. 127) dizem que, em sua ação, “Expõe as características de uma determinada população ou fenômeno, demandando técnicas padronizadas de coleta de dados”.

A possibilidade de a mesma pesquisa se classificar como exploratória e descritiva eleva a quantidade de dados que podem ser coletados, pois permite coletá-los em fontes de origens diferentes, mas também possibilita a maior pluralidade de análises.

As pesquisas descritivas são, juntamente com as pesquisas exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Em sua forma mais simples, as pesquisas descritivas aproximam-se das exploratórias, quando proporcionam uma nova visão do problema. Em outros casos, quando ultrapassam a identificação das relações entre as variáveis, procurando estabelecer a natureza dessas relações... (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 53).

A coleta de dados foi organizada a partir do recurso metodológico denominado *grupo focal*. De acordo com Powell e Single (2004 *apud* GATTI, 2005, p. 7), “um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Nesta técnica, os participantes do grupo focal são estimulados a participarem de forma dialógica, expondo seus pontos de vista livremente sobre o tema do estudo proposto, previamente elaborado pelo pesquisador.

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de ponto de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados [...] permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período de tempo mais curto [...] ganha-se em relação à captação de processos e conteúdos cognitivos, emocionais, ideológicos, representacionais, mais coletivos, portanto, e menos idiossincráticos e individualizados [...] permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta (GATTI, 2005, p. 9-10).

Nota-se que, com a utilização do grupo focal, o objetivo não é obter resultados estatísticos, uma vez que as respostas não são objetivas, o que permite compreender a percepção do grupo convidado sobre o assunto de interesse da pesquisa.

O grupo focal permite aos participantes demonstrarem como agem, como pensam e, ao mesmo tempo, que se manifestem espontaneamente e voluntariamente, contribuindo para a pesquisa, mas também para o próprio entendimento do grupo sobre o tema, visto que também é de interesse comum do grupo que estuda a inovação pedagógica e curricular no contexto da Educação Superior. Ainda como refere Gatti (2005, p. 11), “O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes”.

O recomendado é que o grupo focal não seja muito grande, com no máximo doze participantes, para que a troca de ideias e elaborações possa ser aprofundada no sentido do tema da pesquisa.

Gatti (2005) ainda chama a atenção para como deve ser feita a abertura dos grupos focais, sendo que é de responsabilidade do moderador criar uma atmosfera que deixe os participantes confortáveis para participar. Cabe ao moderador iniciar fazendo a sua apresentação e conduzir para que o grupo faça o mesmo. O moderador deve também solicitar a anuência de todos para que o encontro seja gravado, informar como isso será feito, assim como garantir aos participantes o sigilo. Mesmo os

participantes tendo assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido do Participante (ANEXO 1) previamente à realização dos grupos focais, tendo sido entregue a todos uma via do Termo, antes de iniciar as interações dos professores do GPI, foram abordados pelo moderador os seguintes pontos:

- Objetivo da pesquisa;
- Livre desistência do participante a qualquer momento;
- Participação voluntária;
- Dados sigilosos dos participantes;
- Instituição não identificada na pesquisa;
- Direito dos participantes de solicitação de informações da pesquisa;
- Forma de participação.

O moderador deve efetivar seu papel de forma clara e rápida, não tomando muito tempo e evitando conduzir o raciocínio do grupo. Ele deve introduzir o assunto ou propor questões que foquem o tema da pesquisa, mas se colocando na posição de ouvinte, nunca fazendo argumentações ou expressando que algum dos participantes está certo ou errado, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar (GATTI, 2005).

O principal diferencial do uso do grupo focal como método de coleta de dados consiste na interação que a técnica permite que ocorra entre os participantes do grupo, contudo, para que a interação não fique prejudicada pelo excesso de controle, é recomendado por autores como Ribeiro e Milan (2004), Gatti (2005) e outros que se evite a utilização rígida de roteiros, como se fosse um passo a passo rigoroso a ser seguido, o que desvirtua o propósito da pesquisa e compromete a fidedignidade do resultado. Entretanto, levando em conta o que Ribeiro e Milan (2004) dizem, algum planejamento deve ser feito antecipadamente, como: identificação dos entrevistados, detalhamento do estudo e as alternativas de análise. No Quadro 1, a seguir, poderá ser verificado o detalhamento.

Quadro 1 – Grupos focais: planejamento

ETAPA	VERIFICAR
Definições iniciais	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de estudo; • Público a ser pesquisado.
Detalhamento do estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Número de sessões; • Local, data e hora; • Infraestrutura; • Forma de registro das informações; • Número de participantes por grupo; • Perfil dos participantes; • Convite aos participantes.
Alternativas de análise	<ul style="list-style-type: none"> • Listar antecipadamente as possibilidades de análise; • Critério de classificação das informações; • Comparações que poderão ser feitas.

Fonte: adaptado de Ribeiro e Ruppenthal (2002).

Os sujeitos da pesquisa participantes do grupo focal foram seis professores das seguintes áreas: Ciências Sociais Aplicadas (CSA), Ciências da Saúde (SAU) e da Ciências da Engenharia e Tecnologia (CET), integrantes do GPI. Ao verificar as atividades que cada um dos integrantes do GPI desenvolve atualmente na Universidade, foi constatado que apenas seis, dos 30 que pertencem ao mesmo, não possuem atividades ligadas à gestão da Instituição. A exclusão dos 24 do GPI foi necessária para salvaguardar o sigilo e ética no desenvolvimento das atividades propostas, assim como a fidedignidade da coleta dos dados.

O **Grupo Focal 1** foi formado com a seguinte configuração: 1 professor da CSA e 2 da CET. Totalizando 3 professores de 2 áreas distintas. O **Grupo Focal 2** foi formado por: 3 professores da SAU. Houve a adesão de todos os participantes do GPI que não possuíam atividade na gestão da Universidade até 15 de novembro de 2021.

Os dados dos professores foram solicitados à Assessoria Pedagógica que é vinculada à Diretoria de Ensino de Graduação da Universidade. Os contatos para os convites foram feitos por meio de ligações telefônicas, posteriormente foram criados grupos de *WhatsApp*, já fazendo a divisão dos grupos por data de cada Roda de Conversa. O Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento para participar foi enviado para primeira leitura dos grupos e, posteriormente à leitura por parte dos professores, foi solicitada nova confirmação de participação em caráter de voluntariado. Os próprios professores chegaram ao consenso e definiram as datas e horários das Rodas de Conversa. Ao pesquisador e moderador ficou incumbida a responsabilidade de fazer o agendamento na *Agenda do Google*, enviar às agendas

dos professores participantes e, para facilitar, enviar o link de acesso ao *Google Meet* em cada grupo de *WhatsApp* respectivo.

As mediações dos grupos focais foram conduzidas pelo pesquisador/moderador. Realizaram-se duas sessões em formato online, utilizando a ferramenta *Meet* do *Google*. As datas e horários de realização dos grupos focais, conforme a preferência dos participantes, foram: dia 30 de outubro de 2021 (sábado) e 15 de novembro de 2021 (segunda-feira, feriado nacional pela Proclamação da República) ambos às 9h.

As interações entre os participantes do grupo focal e desses com o moderador/pesquisador foram registradas em forma de gravação de áudio e vídeo pela própria ferramenta e por anotações²⁵. Cada encontro teve a duração de uma a duas horas, dentro do que a autora referenciada anteriormente recomenda.

Quadro 2 – Grupos focais: integrantes

ÁREA DO CONHECIMENTO DOS CURSOS EM QUE ATUA	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Ciências Sociais Aplicadas – CSA	1
Ciências da Saúde – SAU	3
Ciências, Engenharias e Tecnologias – CET	2

Fonte: elaborado pelo autor.

Para a análise das categorias elencadas, as falas foram transcritas e posteriormente organizadas para verificar os argumentos, dúvidas, impressões, podendo, assim, compreender as ações docentes em relação à inovação e aos desafios pedagógicos, bem como verificar como ocorre a interação entre o currículo, a pedagogia universitária e a inovação na Educação Superior.

Como a identidade dos professores participantes será mantida em sigilo, em toda a escrita os participantes serão tratados no indicativo de masculino como “professores”. Para diferenciar as falas de cada participante, os nomes serão substituídos por códigos alfanuméricos formados da seguinte forma:

- RC: Roda de Conversa;
- 1: Roda de Conversa de 30 de outubro de 2021;

²⁵ Para auxiliar nas anotações durante a ocorrência dos grupos focais, houve a participação de uma psicóloga, a qual não conhecia previamente os participantes do GPI, dado que ela reside e trabalha na cidade de Brasília – DF. A auxiliar convidada atua como psicóloga técnica responsável em uma clínica-escola pertencente a uma IES em Brasília. Ela também desenvolve atividade laboral em psicologia clínica como terapeuta, é aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica e Cultural (PPGPsicc) da Universidade de Brasília (UnB).

- 2: Roda de Conversa de 15 de novembro de 2021;
- Professores A, B, C: participantes da Roda de Conversa 1;
- Professores D, E, F: participantes da Roda de Conversa 2.

Assim, formam-se os códigos que serão utilizados em substituição aos nomes dos professores RC1A, RC1B, RC1C, RC2D, RC2E e RC2F.

Definidos e esclarecidos como os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos, fica possível encaminhar a escrita para a análise dos dados, os quais podem ser observados no capítulo a seguir.

5 ANÁLISES POSSÍVEIS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO GPI

No intuito de caracterizar o GPI, faz-se necessário compreendê-lo, primeiramente, a partir do que aponta o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES em que o GPI foi institucionalizado. Nesse sentido, é possível verificar que o conjunto de palavras “Inovação Pedagógica e Curricular” é citado em quatro momentos distintos. O primeiro é encontrado no subitem 3.5.1 “Educação para o século XXI”. É interessante observar que, neste primeiro momento, a Universidade aponta dados do Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado para os anos de 2014 a 2024, em que são apontadas ações que as universidades devem desenvolver:

- a) Expansão do acesso à graduação pela oferta de vagas em diferentes modalidades de ensino com o intuito de contribuir para o aumento das taxas de matrícula;
- b) Expansão do acesso à pós-graduação *stricto sensu* pela oferta de vagas com o intuito de contribuir para o aumento do número de mestres e doutores e a conseqüente melhoria da pesquisa no país;
- c) Melhoria da qualidade da educação superior pelo investimento em: qualificação e profissionalização dos profissionais da educação; inovação pedagógica e curricular; e infraestrutura (DOCUMENTO INSTITUCIONAL, 2019, p. 95)²⁶.

Com base no observado, verifica-se que a inovação no contexto da Educação Superior não é apenas uma estratégia para a sobrevivência e adaptação das universidades aos desafios impostos que a educação encontra no século XXI, mas também uma diretriz debatida pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em 2010, posteriormente sendo ratificada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014). Aqui também é importante pontuar que se a ordem dos termos buscados no PDI for modificada, o resultado será outro. Foi constatado que, ao buscar pelos termos “Inovação Curricular e Pedagógica” no documento, podemos observar os termos em oito etapas do Plano.

Na observação quanto à ordem em que os termos aparecem (Inovação Pedagógica e Curricular ou Inovação Curricular e Pedagógica) no PDI, podemos atribuir a ordem de importância e/ou a ordem das ações que seriam iniciadas no ano

²⁶ Não foi nomeada a instituição para salvaguardar a identidade da instituição, isto foi garantido a IES quando da solicitação de autorização para desenvolver a pesquisa. Para os componentes da banca de avaliação desta pesquisa, foi disponibilizada a citação com o nome da IES que elaborou e publicou o documento, para que caso necessário fosse, pudessem acessar o referido documento na íntegra.

de 2019; ações essas objetivando praticar a inovação no ecossistema institucional da IES. Essas ações compõem o Programa de Inovação Curricular e Pedagógica da instituição *lócus* da pesquisa, em que:

[...] tem se intensificado o olhar para os princípios institucionais da Graduação e para os princípios de formação do acadêmico e da acadêmica da [...], os quais norteiam as ações vinculadas aos processos de aprendizagem dentro da Universidade. Na [...] a Inovação é entendida na perspectiva da ruptura paradigmática. Essa dimensão extrapola o aparato tecnológico e o rearranjo metodológico de práticas de sala de aula (DOCUMENTO INSTITUCIONAL, 2019, p. 117-118)²⁷.

Também pode ser observado neste ponto da escrita do PDI que a Universidade se ocupa em definir o que é o Programa de Inovação da Instituição, como a inovação é compreendida, sendo ela “[...] um procedimento de mudança planejado e passível de avaliação que leva a processos de ensino e aprendizagem centrados no estudante, mediados pelo professor...” (DOCUMENTO INSTITUCIONAL, 2019, p. 119)²⁸. Para apresentar as características da inovação, a IES os pontua com o intuito futuro de implementá-los. É válido salientar a ação do professor enquanto protagonista do fazer pedagógico.

Prática pedagógica planejada, cooperativa e reflexiva; b) Mobilização e desafio para o desenvolvimento de atitudes científicas e de autonomia com base na problematização da realidade e do conhecimento existente a seu respeito; c) Pesquisa, o que pressupõe considerar o conhecimento como ferramenta de intervenção na realidade; d) Relação entre teoria e prática; e) Interdisciplinaridade, com o intuito de promover o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento na compreensão da realidade; f) Desenvolvimento de habilidades, conhecimento e atitudes de maneira integrada; g) Uso das tecnologias de informação e comunicação como forma de potencializar a aprendizagem, contemplar as diferenças individuais e contribuir para a inserção no mundo digital; h) Avaliação sistemática da aprendizagem e que contemple tanto o aspecto formativo quanto o somativo do processo de ensino e aprendizagem; i) Comportamento ético e democrático de professores e estudantes (DOCUMENTO INSTITUCIONAL, p. 119)²⁹.

Com a institucionalização do Programa de Inovação da IES, fica claro que, para a Instituição, a inovação deve ser praticada na perspectiva da disrupção paradigmática, indo além do aparato tecnológico e do rearranjo metodológico de práticas de sala de aula.

²⁷ Idem.

²⁸ Idem

²⁹ Idem

A segunda vez em que os termos “Inovação Pedagógica e Curricular” são citados nessa ordem é no item 3.6.8 do PDI, em que o título do próprio item, em sua representação escrita, consta da seguinte forma: “Inovação Curricular e Pedagógica”.

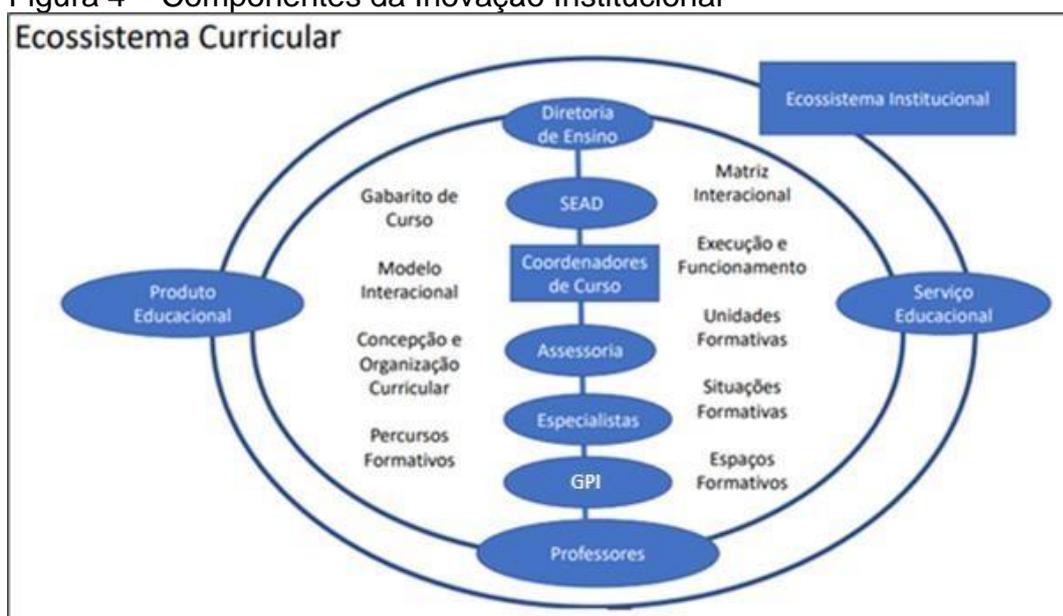
Apesar de, no título, a palavra “Currículo” constar antes da palavra “Pedagogia”, pode-se inferir que, não por acaso, ao longo do texto nesse mesmo item, o termo “pedagógica” é alocado antes do termo “currículo” na construção das frases e na formação do sentido do texto (por mais duas vezes), pois nessas três oportunidades verifica-se que as ações, em sua maior parte, são desenvolvidas por docentes. Ao

elencar as características, descrever os princípios e os eixos do Programa de Inovação da Instituição, o professor consta como figura central envolvida no processo.

O Grupo de Professores Institucional (GPI) não é citado no PDI e eles também não possuem portaria que os oficialize como grupo de trabalho e/ou de estudo da Instituição, entretanto, o GPI consta em outros documentos oficiais e de planejamento, como o Plano de Ação para os anos de 2019 e 2020 elaborado pela Diretoria de Ensino de Graduação (documento pode ser verificado no Anexo 2). Entretanto as ações propostas no cronograma foram efetivadas somente até fevereiro de 2020, por conta da Pandemia de Covid-19.

Com o Programa de Inovação da Instituição, a proposta era que fosse gerado um Ecosistema Curricular, como o esquematizado a seguir pela Diretoria de Ensino de Graduação.

Figura 4 – Componentes da Inovação Institucional



Fonte: adaptado de Documento Institucional (2019)³⁰.

³⁰ Idem

Como pode ser observado, o GPI é vinculado à Diretoria de Ensino de Graduação. Vários integrantes, além de serem professores, desenvolvem atividades de gestão e/ou administrativas na Universidade, como: coordenação de curso, assessoria pedagógica, assessoria administrativa, assessoria de área do conhecimento, assessoria da Diretoria de Extensão, assessoria da Diretoria de Pesquisa etc.

O GPI participou ainda em 2019 de oficinas e desafios propostos pela Diretoria de Ensino de Graduação, com início em outubro e término em dezembro do mesmo ano; os temas foram diversificados. O objetivo era praticar e multiplicar as vivências e experiências adquiridas na PUCPR em agosto do mesmo ano. O cronograma e os temas podem ser verificados nos Anexos 3, 4 e 5.

A Assessoria Pedagógica da modalidade presencial e a Assessoria Pedagógica do EaD iniciaram, em setembro de 2019, a atividade de criação de novos cursos com a ajuda de uma consultoria. O objetivo era que os cursos fossem orientados por experiências formativas, as quais poderiam ser, em uma certa porcentagem, escolhidas pelos próprios acadêmicos, objetivando dar mais autonomia ao acadêmico, também proporcionando, em certa medida, personalização da formação. Contudo, as equipes encontraram grande dificuldade em desenvolver o trabalho, segundo relatos registrados pelos integrantes das próprias equipes. Os relatos apontam a não compreensão da metodologia como principal dificuldade.

Relembrando algumas datas para compreender o percurso trilhado pela IES e acompanhado pelo GPI:

- Julho de 2019 – lançamento do Programa de Inovação da Instituição;
- Agosto de 2019 – o GPI vai à PUCPR;
- Setembro de 2019 – são propostas e iniciadas oficinas para estudo;
- Setembro a dezembro de 2019 – prototipagem de novos cursos;
- Novembro de 2019 – criados cursos EaD para a Unidade Polo;
- Novembro de 2019 – a Avaliação Docente é repensada;
- Dezembro de 2019 – reformulação dos currículos de cursos presenciais, implantando metodologias por competências (neste ponto foram encontradas dificuldades de compreensão da metodologia).

Aqui percebe-se a efetivação do observado no PDI: colocou-se a inovação curricular de formar a preterir a inovação pedagógica. A pergunta que se faz é: a ordem dessas palavras no “cronograma de inovação” pode interferir na eficiência do processo de inovação? Acredita-se que até o final desta escrita poderá ser inferida uma resposta possível ou não.

Para possibilitar a compreensão mais aprofundada dos fatores que podem influenciar as arguições dos professores nos grupos focais, faz-se necessário delinear alguns aspectos do Plano de Contingenciamento da Pandemia de Covid-19, pois as ações e orientações da IES (que se materializaram em certa parte no Caderno Pedagógico³¹) certamente afetaram as percepções e os sentimentos dos docentes em relação ao tema desta pesquisa. A Instituição inicialmente passou a praticar a definição de: Aulas Mediadas por Tecnologias (AMT). “As AMTs poderão ser realizadas de forma síncrona ou assíncrona. As aulas deverão ser estruturadas seguindo o Plano de Aula” (DOCUMENTO INSTITUCIONAL, 2020, p. 32)³².

Os temas encontrados no Caderno Pedagógico foram desenvolvidos por parte dos integrantes do GPI, baseados no Regimento Geral da Universidade, Resolução da Câmara de Ensino e autores utilizados no referencial teórico desta pesquisa. Os capítulos dialogam com:

- O Plano de Ensino: princípio do planejamento;
- A sala: o Plano de Aula;
- Método, metodologia, estratégia e recursos;
- Avaliação;
- Recuperação paralela;
- A ética no processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior.

O Caderno disponibiliza, ainda, uma série de instruções de como utilizar formulários e documentos institucionais, tutoriais de ferramentas disponibilizadas pela IES aos professores e proposta de como fazer avaliações em período de AMT. Na agenda da Formação Continuada da IES, os integrantes do GPI contribuíram

³¹ Parte das orientações pedagógicas e curriculares que a IES desenvolveu para não paralisar as suas atividades em decorrência da pandemia de Covid-19 pode ser encontrada no documento institucional Caderno Pedagógico – Possibilidades de Percurso Formativo Efetivo, disponível em: <https://bit.ly/3vvigHW>.

³² Idem

oferecendo momentos formativos, oficinas e palestras sobre os temas listados anteriormente e as seguintes ferramentas:

- Cronograma de aulas;
- Roteiro de avaliação;
- Diário online;
- Google Meet;
- Uso do Drive;
- Uso do Moodle;
- PowerPoint com gravação;
- AVA.

Munidos dessas informações e do conhecimento sobre as atividades do GPI, apresenta-se no próximo item o perfil do Grupo Focal.

5.2 GRUPO FOCAL – PERFIL DOCENTE

Os professores participantes da Roda de Conversa 1³³ são: RC1A, RC1B e RC1C. Desse trio de docentes, apenas um possui graduação na área educacional, sendo o único licenciado dentre todos os seis participantes da pesquisa. Os professores da primeira Roda de Conversa atuam em cursos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas (CSA) e de Ciências, Engenharias e Tecnologias (CET), sendo 1 professor mestre e 2 doutores. Todos os professores deste grupo relataram que, mesmo após já estarem a mais de quatro anos atuando como professores na graduação, ainda hoje se espelham nos seus melhores professores do período da graduação e/ou do ensino médio. Isso pode ser notado na fala do RC1A (2021, p. 2).

Quando eu estudava, eu olhava para os meus professores: “nossa, como eles são sábios! Eles têm uma teoria, eles olham a prática das empresas, eles fazem os comentários, faz tudo tão sentido!”. Eu nunca conseguiria chegar naquilo, e aí hoje estando como professora eu me acho frágil no sentido da necessidade de estar buscando o conhecimento constante, por isso em construção, porque eu não vejo o fim do conhecimento no momento que eu vou dizer assim que eu sei que agora eu estou aqui na frente para ensinar

³³ Os participantes do Grupo Focal 1 e 2 não foram identificados para salvaguardar a identidade deles e da IES, isto foi garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Participante, assinados por todos os participantes quando convidados a participar da pesquisa. Para os componentes da banca de avaliação desta pesquisa, foram disponibilizadas as transcrições dos Grupos Focais, para que caso necessário fosse, pudessem acessar o referido documento na íntegra.

vocês. É troca, eu me sinto frágil no sentido de estar sempre buscando tanto para levar para sala de aula, como também para receber dos alunos em sala de aula (informação verbal)³⁴.

Outros professores dizem compartilhar, desse mesmo sentimento de estado de inacabamento enquanto professores. RC1B indica esse sentimento de incompletude, corroborando com RC1A ao afirmar que sempre pode melhorar para o semestre seguinte “[...] a gente sempre quer fazer coisa nova, a gente nunca está satisfeito com o trabalho que a gente fez nesse semestre, a gente sempre vê as coisas que a gente pode modificar, a gente pode melhorar para o próximo semestre...” (informação verbal)³⁵.

Outro ponto em comum entre os professores são as experiências em monitoria (entendendo aqui atividades de extensão com finalidade de ensinar como equivalentes) no período da graduação e/ou mestrado, além de terem cursado disciplina em que, na nomenclatura, constava a “docência na Educação Superior”. Nas arguições ocorridas na Roda de Conversa, dentre as falas em que isso pode ser constatado, destacamos a do RC1C.

Embora eu tenha feito estágio-docência durante o mestrado, foi bom porque foi a primeira vez que de fato eu enfrentei uma turma do outro lado da mesa, digamos assim, mas ainda assim eu me lembro que nas primeiras aulas do curso eu tremia igual vara verde, depois que eu fui me adaptando. Você é meio que jogado no meio de uma turma de 40 alunos e a gente se vira, você tem que dar conta dessa turma, e os alunos percebem quando você está na primeira aula e eles não perdoam, o que é bom também. Eu acho que eu tive um desempenho melhor no início, este início que é sempre mais complicado, sobretudo com uma pessoa como eu que sempre tive um pouco mais de dificuldade com o público, muito embora não tenha me restringido a enfrentar os diferentes públicos por uma questão: “ah, não vou ficar na moita! Quero vencer esses medos!” (informação verbal)³⁶.

Aqui se observa que, mesmo os professores tendo trajetórias distintas, possuem pontos convergentes no que diz respeito a não terem passado pelas licenciaturas no período da graduação (exceto um docente da amostra total, ou seja, um de seis), os outros cinco constituíram-se professores na própria experiência da professoralidade, tendo os antigos professores como referência, reproduzindo

³⁴ Grupo Focal participação RC1A; RC1B; RC1C. Roda de Conversa 1. [out. 2021]. Moderador: Valdenir Barbosa da Cruz. Criciúma, 2021. 1 arquivo .mp3 (124 min.). A transcrição na íntegra foi retirada dos Apêndice por questões éticas, assim como para manter a identidade dos participantes em sigilo.

³⁵ Ibid., p. 3.

³⁶ Ibid., p. 5.

modelos dos que eram considerados os melhores, assim como relembrando as ações dos que não tinham as melhores práticas para “aprender com os erros deles”.

No que se refere ao contato com a disciplina de didática, apenas um dos docentes teve cadeiras na graduação em que a didática foi objeto de estudo; como os demais são profissionais liberais, apenas no mestrado se aproximaram da didática e/ou docência na Educação Superior. Trazemos novamente Volpato (2007) para a discussão com a pergunta: Profissionais liberais e/ou professores?³⁷. A indagação pode cooperar para elaborarmos o porquê de apenas um dos professores possuir graduação na área da Educação e, também, contribuir para formar conjecturas sobre motivo de o professor RC1C, assim como outros participantes, terem passado pelo que Morosini (2006) entende por “solidão pedagógica”. Paralelo a isso, terem também elaborado suas dificuldades ao exercerem à docência universitária.

Volpato (2007) percebeu que o profissional liberal leva para a sala de aula os saberes adquiridos no exercício da atividade profissional, o que é bem avaliado pelos alunos, contudo os professores que adentram à docência universitária advindos do mercado de trabalho dos profissionais liberais, ao se depararem com a “verdade da professoralidade” no cotidiano, percebem-se deficitários nas habilidades e competências pedagógicas.

A Roda de Conversa 2 foi composta por três professores integrantes de diferentes cursos das Ciências da Saúde. Esses participantes também são profissionais liberais e tiveram alguma formação no campo da didática em disciplina do mestrado voltada para a docência no Ensino Superior. Outra questão comum entre dois dos participantes é o fato de serem egressos da Instituição em que exercem a docência, ou seja, fizeram graduação, mestrado e doutorado na IES onde permanecem na condição de professores.

O professor RC2F relata que o seu interesse pela docência na Educação Superior surgiu a partir da experiência que teve em monitorias, como revelado na fala do educador: “[...] o interesse de dar aula foi a parte das monitorias, de tudo o que eu fiz foi o que mais me instigou, eu dei umas 4 monitorias ao longo da graduação, todo semestre praticamente eu pegava monitoria [...]” (informação verbal)³⁸. O professor segue relatando:

³⁷ Pergunta título da Tese de doutoramento do professor Gildo Volpato (2007). O título completo é: *Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliações da docência na educação superior*.

³⁸ Ibid., p. 1.

Foi isso que me deu mais vontade de começar a lecionar. Aí eu via esse potencial de ensinar e partir para o mestrado, aí veio as disciplinas, a metodologia do ensino superior que foi muito legal com o professor [...], sensacional as aulas dele, ele passa esse lado de professor, ele ensina a ser professor (informação verbal)³⁹.

Os professores de ambas as Rodas de Conversa relatam que, no início da professoralidade, eram inseguros e que viram na formação continuada da Universidade a oportunidade de iniciar de forma mais orientada a constituição do ser docente, como diz o professor RC2D: “[...] assim que eu fui chamada e comecei a lecionar, participei de várias formações continuadas, foi aí que eu aprendi bastante nas primeiras formações” (informação verbal)⁴⁰. Ao participar das formações continuadas oferecidas pela IES, o professor de forma proativa evita o que Morosini (2006) teoriza como solidão pedagógica.

Assim, a inexistência de espaços para o compartilhamento das vivências na ação educativa geram o sentimento que ISAIA (2006b, p. 373) também denominou solidão pedagógica, que é compreendido como:

“Sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. [...]” Os professores ingressam no Ensino Superior, passando a exercer a docência respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum, da prática educativa e da experiência passada como alunos do Ensino Superior.

O professor RC2D percebeu rapidamente a sua própria incompletude; nesse sentido, Freire (1997) diz que, ao passo que o indivíduo entra no estado de consciência do seu inacabamento, ele instintivamente se insere no movimento de busca. Aqui, pode-se inferir que o professor iniciou o seu movimento pessoal de busca logo que ingressou na docência da Educação Superior, permanecendo na busca não somente participando do Programa de Formação da IES, mas também se colocando à disposição para participar do GPI.

O mesmo movimento que o professor RC2D trilhou também é percebido nos relatos do professor RC2E no seguinte trecho:

³⁹ Op. cit.

⁴⁰ Grupo Focal participação RC2D; RC2E; RC2F. Roda de Conversa 2. [out. 2021]. Moderador: Valdenir Barbosa da Cruz. Criciúma, 2021. 1 arquivo .mp3 (140 min.). Grupo Focal na íntegra encontra-se transcrito no Apêndice 4 desta Dissertação.

[...] sou formada em psicologia, fiz mestrado em psicologia clínica, atuo na [...] desde 2014, estive em outros cursos, mas atualmente estou lotada diretamente para a psicologia. Atualmente eu faço uma pós-graduação, uma formação de 4 anos em psicanálise, que é uma das disciplinas que eu mais me volto na graduação. E faço parte do núcleo docente estruturante também do curso de psicologia. Por enquanto é isso.

Aqui, constata-se o raciocínio de se perceber incompleto, e ele também está no movimento de busca, a única diferença é que na busca desse docente, ele tanto se aperfeiçoa para a sua prática como docente como para a sua atividade como profissional liberal. O que não causa qualquer perda de qualidade para nem um dos dois, profissão e/ou ofício.

5.3 AÇÕES DOCENTES E CURRÍCULOS INOVADORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: ANÁLISE SOBRE OS GRUPOS FOCAIS

Neste capítulo, apresentam-se as análises da pesquisa a partir das Rodas de Conversa que contribuíram de forma basilar na busca pelo alcance dos objetivos desta pesquisa. Sendo essas informações de caráter qualitativo, compreendeu-se mister a categorização dos dados, bem como o exercício de triangulação entre a pedagogia universitária, o currículo universitário e a inovação no contexto da Educação Superior. Portanto, as categorias de análise são: Experiência no GPI e a Inovação; Experiência do Planejamento e a Inovação e Certezas da Docência.

Toda a análise foi remetida às ideias desenvolvidas e aos autores que constam no referencial teórico. Como já discorrido na escrita, objetiva-se especificamente: Compreender quais ações docentes são inovadoras e respondem aos desafios pedagógicos da Educação Superior; Verificar como ocorre a interação entre o currículo, a pedagogia universitária e a inovação na Educação Superior.

5.3.1 EXPERIÊNCIA NO GPI E AÇÕES DOCENTES INOVADORAS

Como já explanado, os professores que integram o GPI participam de atividades, discussões e formações específicas (as atividades do GPI podem ser verificadas nos Anexos 2, 3, 4, e 5). Além de participarem com mais ênfase do programa de formação continuada, eles propunham temas para as atividades, sendo que alguns integrantes do GPI também formatam e desenvolvem algumas das atividades que a

IES oferece em diversas modalidades e formatos ao longo do ano, entretanto as formações costumam ser mais intensas nas semanas que antecedem o início dos semestres letivos. Dessa forma, tornou-se necessário direcionar as ações em relação à formação continuada da IES.

Logo no início do desenvolvimento dos grupos focais, foi colocada na Roda de Conversa a temática do GPI: os professores foram instigados a exporem seus pontos de vista e sentimentos, a respeito de como tem sido participar do Grupo de Professores Institucional.

O RC1C iniciou falando sobre a formação continuada, revelando que no início participava pouco, mas que ele atualmente tem se envolvido mais, participando da agenda de formações oferecida pela IES. O ponto de vista do participante do Grupo Focal RC1C, em relação à formação continuada de docentes na Universidade pode ser verificado nos seguintes trechos:

Hoje eu me interesso um pouco mais pelas formações, muito embora acho que ainda assim poderiam ter algumas atividades que fossem específicas para alguns cursos que tem demandas, e às vezes já tem uma estrutura, uma prática que é peculiar em relação a outra [...]. Então eu acho que nesse sentido falta, ainda falta avançar, mas eu acho que por outro lado tem sido bem positivo (informação verbal)⁴¹.

Ainda observando a fala acima, pode ser verificado o indicativo de que a formação continuada da IES é importante, e que o envolvimento no GPI faz com que os docentes participem de palestras, cursos, oficinas e outras atividades oferecidas no Programa de Formação Continuada da Universidade.

O professor seguiu falando, adentrando como foi e tem sido a experiência de participar do GPI, mesmo sem ser perguntado diretamente. Isso contribuiu para que a temática fosse discutida naturalmente, mas com a intencionalidade que o moderador esperava, surgindo falas nos seguintes sentidos: como os participantes avaliam a proposta do GPI; como se avaliam após serem inseridos nas atividades do GPI. Para iniciar a análise das falas com os relatos nos sentidos destacados, podemos começar pelo trecho do relato do RC1C que pode ser acompanhado a seguir:

[...] ainda aproveitando a fala, eu acho que foi bastante importante, também foi um passo importante da minha carreira como profissão no sentido de formação como professores, de ver que muito embora eu já soubesse, mas me falta experimentar outras metodologias, muito embora sempre, pelo

⁴¹ Ibid., p. 7.

menos para mim eu vejo que uma boa aula não é necessariamente uma aula com várias técnicas ativas, isso não faz uma boa aula (informação verbal)⁴².

Na fala do professor, fica claro que ele fez o exercício da autocrítica, permitindo-se perceber-se inacabado para o processo pedagógico. Imbert (2003), já citado anteriormente, traz a seguinte ideia de que, quando o docente se coloca no estado de inacabamento, ele intrinsecamente dispõe-se (às vezes inconscientemente) a se engajar aos outros sujeitos participantes do processo pedagógico.

Outro professor também afirma que o GPI e a formação continuada contribuíram para o engajamento entre os partícipes do processo pedagógico (professores e alunos). O docente RC1B relata o seguinte sobre suas próprias aulas:

[...] antes minhas aulas eram puramente expositivas, eu utilizava alguma coisa de recursos tecnológicos para auxiliar na sala de aula, algumas coisas bem poucas. O encontro do GPI, assim como a formação continuada que a [...] fornece para a gente ir até outros cursos de formação continuada que eu já fiz, alguns cursos online, etc, com certeza são importantes para dinamização das metodologias de ensino, não só quando se fala em recurso para utilizar para explicar o conteúdo, mas também em relação as metodologias de avaliação, metodologias de sala de aula, agrupamentos de alunos e assim por diante (informação verbal)⁴³.

O professor segue dizendo:

Eu sei que antigamente na apresentação do plano de ensino, chegávamos em sala de aula: “para que vocês vão aprender isso aqui? Isso aqui vocês têm que aprender e ponto final”. Não discutia muita coisa. Hoje, abro o plano de ensino falando para eles assim: “Se vocês me perguntarem se vão utilizar isso no mercado de trabalho, eu vou falar que não! Você não vai usar a segunda lei de Newton no mercado de trabalho, você não vai utilizar a conservação de energia no mercado de trabalho, mas tem uma coisa na minha disciplina que você vai utilizar para a sua graduação e para o resto da sua vida, que é o desenvolvimento do raciocínio lógico, isto é extremamente importante para o curso [...] Então isso é o mais importante, é muito subjetivo. Como fazemos isso? Como eu vou desenvolver o raciocínio lógico? Como vou ajudar vocês a desenvolver o raciocínio lógico? Por meio de consciência de física, trabalhar a parte matemática junto com o conselho de física para desenvolver o raciocínio lógico. Então, o GPI e a formação continuada me ajudaram a enxergar este aspecto da disciplina que eu leciono. A formação continuada que eu continuo participando, os cursos online que eu continuo assistindo, me ajudam a enxergar isso cada vez mais, e com isto dinamizar cada vez mais minhas aulas (informação verbal)⁴⁴.

⁴² Op. cit.

⁴³ Ibid., p. 7.

⁴⁴ Op. cit.

Vemos, aqui, que esse docente, além de participar do GPI e da formação continuada, também busca a autoformação. O RC1B vai além, trazendo em sua fala mais aspectos sobre o processo pedagógico, para ele, participar do GPI apurou o seu olhar em relação à avaliação. Vejamos o que foi dito sobre isso por RC1B:

[...] não tem mais sentido de fazer uma avaliação tradicional sem consulta e individualmente, na minha opinião não tem mais sentido por quê se ele não vai utilizar aquele conceito no mercado de trabalho, por que o cara tem que saber aquilo ali para fazer uma prova em 3 horas? Não faz sentido. Não necessariamente o cara vai estar em um dia bom para desenvolver aquele raciocínio lógico, naquele momento. Então, para entregar na hora, já morre por aí. Segundo: um engenheiro trabalha sozinho? Existe, mas normalmente eles trabalham em grupo, hoje em dia tudo trabalham de modo colaborativo, então também não faz sentido cobrar deles avaliações de uma disciplina como essa de forma individual, então, tô partindo deste pressuposto, e isso foi uma visão que eu ganhei tanto no [...] quanto nas formações continuadas. Hoje em dia minhas avaliações são todas com prazo de entrega, então eles têm um prazo para entregar. Eles têm todos os recursos tecnológicos e a própria internet para fazer pesquisa, e eu indico muitos recursos, eu até indiquei eles desenvolverem habilidades com algumas ferramentas para auxiliar eles nas atividades (informação verbal)⁴⁵.

Nessa fala, é possível pontuar que os efeitos da participação no GPI e da formação oferecida pela IES se desdobram continuamente, ou seja, o professor vai processualmente reconstituindo o seu fazer na docência, iniciando pela adição de tecnologia à sala de aula, passando pela problematização do plano de ensino, tirando o foco do conteúdo e passando para o desenvolver habilidades e, mais atualmente, utilizando o contexto pandêmico para rever a forma de avaliar os educandos. Trabalhar o conteúdo de forma que leve os alunos a desenvolverem habilidades requer mudanças também no momento de avaliar. O professor percebeu a necessidade de a avaliação condizer com os objetivos acordados no primeiro dia de aula (no contrato pedagógico firmado com cada turma).

Até aqui, aparentemente, as atividades desenvolvidas no GPI e na formação continuada da IES perpassam a adição de tecnologia e métodos de ensino, utilizando esses como alicerce para a problematização dos conteúdos e envolvendo os atores do fazer pedagógico. Esses são alguns dos desafios enumerados por Cunha (2016).

O professor RC1A contribui com sua percepção sobre a participação no GPI trazendo sua experiência e autocrítica:

⁴⁵ Ibid., p. 9.

Esta quebra do que é a teoria e o que o aluno tem que se apropriar, esta diferença eu notei muito também no GPI, de eu levar uma carga teórica enorme para passar e eu pensar: “Poxa vida, se o aluno pegar e ir lá na internet e digitar o nome dessas teorias ele vai encontrar muito mais coisas, muito mais interessante e desnecessário!”. e aí eu também começo a entrar em uma linha de que temos que desenvolver o pensamento crítico dentro de uma empresa, e esta quebra de paradigma foi o que eu senti. Eu aprendi várias ferramentas legais neste momento tecnológico? Sim, maravilhoso! Adorei! Utilizo nas minhas aulas? Utilizo! Mas eu acho que a principal coisa, foi aquela coisa assim: “eu não tenho que entregar tudo para o aluno, se eu não dou conta, eu tenho que acompanhar o ritmo da turma”, então se eu não vou dar conta de todo o conteúdo, de toda aquela carga teórica que eu tenho que passar, não tem problema, eu tenho que passar pelas principais, demonstrar para ele: “olha, está vendo isso aqui? É este cenário, essa realidade, agora como tu faz para encaixar em um cenário real? Procura mais teorias na internet!” (informação verbal)⁴⁶.

Vemos que mais um professor se manifesta na mesma linha de ações que os docentes anteriormente citados, tendendo as vozes a serem uníssonas em relação aos objetivos que o diretor de ensino da Instituição declarou ainda no discurso de apresentação do Programa de Formação Continuada no ano de 2019.

O professor RC1A prosseguiu compartilhando uma lembrança do início da sua jornada como docente, refletindo a complexidade da Educação Superior na contemporaneidade, repensando como a formação continuada e o GPI contribuíram para que ele pudesse, primeiramente, reorganizar e reconsiderar as suas próprias competências e habilidades para, assim, poder propor novas formas de fazer a docência, juntamente com seus alunos. Verifiquemos isto a seguir, no dizer de RC1A.

[...] eu me lembro que quando eu comecei a lecionar uma colega me disse o seguinte: “sempre entregue mais para o aluno para não faltar!”. E eu tinha aquilo, tem que levar mais para não faltar. Só que eu levando mais, o aluno ficava sufocado em um monte de material, não sabia o que fazer e não fazia nada. A partir do momento que eu parei e vi que não é levar mais, é mostrar onde tem e trabalhar algumas coisas profundamente para eles entenderem, e a partir disso entender o pensamento crítico. [...]. Na área que atuo, na área de gestão principalmente é essencial o professor, mestre, doutor que está ali pesquisando, não é que ele tenha mais tempo para isso, mas ele está vivenciando mais isso em outros momentos do seu dia a dia, mas é extremamente relevante o professor de mercado, é o casamento, vem se complementando. Então o que acontece? Os nossos professores de mercado eles trabalham de manhã, de tarde na empresa e dão aula à noite, e muitas vezes eles não têm esse contato (como os professores pesquisadores têm) com esse tipo de material, esse tipo de atualização, e a formação continuada é a forma como eles (os professores de mercado) têm para conseguir trazer este conhecimento a mais e complementar a atividade no dia a dia deles (informação verbal)⁴⁷.

⁴⁶ Ibid., p. 10.

⁴⁷ Op. cit.

Para o professor, antes o foco era em utilizar todo o tempo de aula, cumprindo o que o documento currículo orienta, “vencendo o conteúdo”, ou seja, ela procurava depositar o conhecimento nos alunos seguindo a orientação de uma colega de trabalho que, possivelmente reproduzia o raciocínio/ação. Quando ela muda o foco do conteúdo para o aluno, também percebe que há perfis de professores diferentes na Universidade, ainda identificando como a relação professor-professor pode contribuir positivamente para a melhoria das práticas em sala de aula. Entretanto, também verificamos como um colega professor que continua com a concepção bancária de educação pode influenciar negativamente um professor em início de carreira. Ou seja, a formação continuada, além de colaborar para o desenvolvimento técnico do professor, também impacta positivamente as relações humanas (professor-professor, professor-aluno, aluno-professor) nas IES.

O professor RC1A traz, ainda, observações dos efeitos propositivos/reflexivos que a formação continuada tem desencadeado nos professores da Educação Superior, os quais Volpato (2007) problematiza se são docentes ou profissionais liberais? Ou se são profissionais liberais docentes ou docentes profissionais liberais?

O professor seguiu em sua fala abordando como ele percebe o resultado da formação em seus colegas. Vejamos RC1A:

Eu noto sim que já aconteceu mais de uma vez que, após o professor de mercado passar por alguma formação continuada, vem depois questionar [...] “como funciona mesmo? Pode mostrar um pouquinho melhor? Tem algum material extra que você poderia emprestar para dar uma olhadinha?”. Então, eu acho que a formação continuada tem um papel importante (informação verbal)⁴⁸.

A primeira atividade do GPI foi a imersão que os trinta professores integrantes fizeram na PUCPR de Curitiba, onde participaram de oficinas de metodologia de aprendizagem efetiva, rodas de conversa, compartilhamento de estratégias de gestão de cursos, palestras sobre como a PUC modificou os currículos e, também, como a Instituição deu estímulos aos professores no sentido de repensarem as práticas pedagógicas. O GPI assistiu a depoimentos de professores que relataram como foi a experiência/percurso individual e em grupo na mudança de mentalidade (forma de pensar).

⁴⁸ Ibid., p. 2.

O RC2F foi o participante da Roda de Conversa 2 que iniciou a temática sobre a experiência de participar do GPI como formação didática. Vejamos a questão do ponto de RC2F:

Sendo bem sincero, lá em Curitiba pra mim foi uma experiência fantástica porque eu acho que fui sempre muito instintivo nas minhas metodologias e vi muitas outras formas de aprendizado, de ensinar e que eu sinceramente não fazia ideia que existia. Foi lá mesmo que eu vi que ser professor era realmente uma profissão, tu tens que estudar, não é só falar o que você sabe. Vai muito além do instinto, até lá comentaram de vários livros que a gente poderia estudar, várias metodologias. Então assim, pra mim foi uma experiência muito legal mesmo e eu gostei de lá porque eles eram muito práticos, pelo menos foi o que eu percebi lá em Curitiba, o ensino deles foi muito bom e todo o grupo acabou contribuindo [...] (informação verbal)⁴⁹.

Aqui na transcrição desse trecho é notório o entusiasmo; durante a Roda de Conversa foi perceptível que esse docente ficou entusiasmado com as possibilidades de fazer a docência de formas mais elaboradas. Nessa fala, o professor RC2F se coloca de forma inconsciente no papel do aluno, pois construiu significados com base nas ideias que os docentes da PUC compartilharam e com a contribuição do próprio GPI (SCOTT; MORTIMER; AMETTLER, 2011).

Vejamos como o professor RC2F continua a expor seu ponto de vista:

[...] Depois vieram as reuniões que a gente era acostumado a fazer, depois colocava em prática, conversa um pouco entre a gente. Essa forma de compartilhar metodologia é muito legal [...] a gente acaba se acomodando muito no que é nosso e a nossa forma de ensinar por exemplo. Às vezes na correria do dia a gente esquece de pegar coisas além, de pesquisar novas formas, porque leva muito tempo para preparar um material novo, fazer uma nova metodologia. Às vezes a gente acaba se acomodando pelos materiais que já temos e nossa forma também de ensinar. O GPI trouxe um pouquinho dessa coisa de: “vai, toca pra frente o negócio, tem muito mais coisas” (informação verbal)⁵⁰.

O RC2F desenvolveu o sentimento de pertencer/ser aceito ao grupo. Note-se que ele passou da posição inicial de “aluno expectador” dos professores da PUC, colocando-se como professor confiante que compartilha suas estratégias com os colegas docentes.

O professor RC2D acompanhou o raciocínio do professor RC2F, mas antes de contribuir com a reflexão, informou que estava apenas há dois meses na Instituição quando participou da imersão com o grupo na PUC de Curitiba.

⁴⁹ Ibid., p. 3.

⁵⁰ Op. cit.

Como a minha graduação estava muito próxima, menos de 10 anos [...] na minha graduação, eu senti a necessidade de [...] fazer seminário de forma diferenciada, porque quando eu era acadêmica, eu não curti muito a parte dos seminários, tipo a leitura que rola nos seminários e eu não gostava, [...] eu não quero que meus acadêmicos percam 2 dias de aulas escutando os outros lerem informações [...] Aí eu comecei a fazer teatros, jogos, isso me chamou muita atenção porque os acadêmicos gostavam bastante, aplicavam na rede social, ficavam comentando muito nos seminários, que eles sentiam dificuldade de fazer porque demandava mais tempo pra produzir no PowerPoint, mas dava muito certo e eles se engajavam bastante (informação verbal)⁵¹.

Aqui, percebemos que, quando o professor RC2D era aluno, a pedagogia desenvolvida pelos professores induzia à memorização. Como afirmam Menezes e Santiago (2014), esse tipo de pedagogia não permite que o estudante se envolva com o elemento de estudo, porém permanecer na espera da memorização é mais cômodo e “fácil” para o aluno e professor. Isso explica o motivo de os alunos dizerem que produzir demanda mais tempo: o “tempo” que se demanda a mais se justifica pela maior complexidade que o processo de se apropriar primeiramente do conhecimento para somente então produzir o que o professor pediu demanda.

O professor RC2D relata que, com a pandemia, a necessidade de romper com a aula tradicional (que levava à memorização) tornou-se mais evidente.

[...] eu percebia e sentia, pós pandemia isso foi muito maior, a necessidade disso mudar a proposta tradicional de aula, uma proposta tradicional onde o professor só fica falando e o aluno como receptor, [...] eles precisavam produzir conteúdo, escrever, interagir entre eles, discutir com propostas diferentes. A gente vive em um mundo tão tecnológico que é difícil manter atenção dos acadêmicos [...] E eu vi em Curitiba, essa forma mais dinâmica, sala de aula invertida [...] vejo que dá muito certo. Eu trabalho com muita tecnologia atualmente [...] aprendi com o GPI, trazer mais dinamismo pra aula, trazer novas tecnologias. E algo que eu aprendi com o RC2F, foi a parte tecnológica dos jogos e trazendo esse dinamismo pra sala de aula. Os alunos já sabem que não dá mais pra ficar sentado escutando [...] por mais que seja gostoso o conteúdo que está falando. Por isso que trabalhar com vídeo, produção de conteúdo, discutir conteúdos é uma nova tendência. Isso foi (aprendi) com o GPI [...] produção do conteúdo em sala de aula (informação verbal)⁵².

A pandemia acelerou muitos processos e impôs mudanças tanto por parte do docente como do discente e da Instituição. Neste emaranhado de necessidades, o professor RC2D procurou envolver mais os alunos no processo pedagógico, dividindo

⁵¹ Ibid., p. 3.

⁵² Ibid., p. 2.

com eles as responsabilidades, entretanto o professor fez o que Anastasiou e Alves (2009) acreditam que seja da competência do professor: a escolha da melhor estratégia a ser colocada em prática no espaço áulico.

O professor RC2D finaliza falando da vantagem de o GPI ser um grupo interdisciplinar. Para ele, isso qualifica o trabalho desenvolvido pelo grupo.

[...] a gente fala muito na área da saúde que é muito importante o interdisciplinar entre as profissões, olhar o paciente como um todo e não: “a enfermagem faz isso, psicologia faz isso e nutrição faz isso”, não separadamente, [...] aí entra por exemplo o professor [...] que entende muito da área da computação, entra o [...] que tem muito a ver com artes visuais. Então, esse olhar interdisciplinar do [...] deu muito certo, porque as discussões elas são bem ricas. [...] por curso, ficaria muito aquela visão restrita, porque não é abrangente como nós vemos no GPI, acredito que essas reuniões no GPI são enriquecedoras, [...] aquelas leituras dos livros que fazia [...] cada um tinha a visão da sua área que se complementava [...] cada um com a sua visão e gerava uma discussão muito rica, do nada entrava algo tecnológico que resolvia um problema de alguém lá da educação, então foi bem interessante por isso pra mim (informação verbal)⁵³.

O professor RC2E, por ser o último a falar sobre a temática desta categoria de análise na Roda de Conversa 2, faz um apanhado geral das falas anteriores, fazendo o comparativo entre a formação continuada da Instituição em que trabalhava anteriormente e da IES em que atualmente trabalha, onde faz parte do GPI. Mostrou-se, ainda, como sujeito que está em processo de se constituir como docente, sendo que nesse processo o GPI e a formação continuada têm contribuído fortemente.

Averiguemos o relato do professor RC2D:

[...] entrando no grupo, esses encontros eram muito dinâmicos, eles partiam justamente de uma proposta inicial, fazer uma montagem, resolver um problema, aí a gente discutia o que estávamos fazendo ali, porque pensamos em fazer isso e também nas formações continuadas, vocês falaram da sala de aula invertida, realmente onde o aluno é colocado a um desafio, a partir dele o que a gente vai conseguindo engajar no conteúdo. Então, isso eu percebi como muito enriquecedor pra minha prática [...], eu já tinha experiência em outra universidade, mas aí chega na [...] e tenho toda essa formação continuada [...]. Mas logo no começo da docência, tu vai no parâmetro que tem como referência que são os seus professores e eu sou formada em agosto de 2000, os professores eram bastante tradicionais [...] Aí claro, a gente tende a repetir os modelos que a gente admirava, mas eu vejo que [...] eu consegui ir aprimorando esse jeito por meio dessas formações continuadas que traziam todo esse know how das metodologias ativas e ali nos encontros com o grupo [...], essa forma mais prática de resolver algo e ser convidada a pensar naquilo, a partir de um dispositivo, sair dali pra fazer um processo de pensar e ir agregando a teoria junto [...]. É mais espontâneo, natural, faz com que eles engajem mais. [...] vejo que tem alunos que adoram e tem outros alunos que são mais passivos [...]. Mas realmente

⁵³ Ibid., p. 5.

eu não volto atrás, essa perspectiva de engajar o aluno é essencial, mesmo que tenha um outro que demore a se adaptar, [...] vejo que a maioria tem um aprendizado melhor a partir disso (informação verbal)⁵⁴.

Usar as metodologias diferenciadas como ferramentas de dinamização das aulas, mas ir além do uso instrumental das técnicas, utilizando-as de formas que levem os alunos a exporem o conhecimento prévio que possuem, permitindo que eles compartilhem seus pontos de vista, o que já entendem sobre o conteúdo trazido à aula (pelo professor) e, ao professor, cabe moderar a discussão (também inserindo-se nela), trazendo o conhecimento acadêmico, assim criando-se meios para a produção do conhecimento social no espaço áulico.

Os alunos tendem a resistir às mudanças na dinâmica da aula, pois isso exige deles desenvolver outras ligações cognitivas, demandando maiores esforços (GONÇALVES, 2012), não é esperando do professor todas as respostas em aula, confiando na memorização. Ou seja, no início, quando os alunos são instigados a saírem da posição de passividade, eles reclamam, mas com a insistência do professor, ao final eles percebem que se apropriam tanto do conhecimento quanto do processo; os próprios acadêmicos percebem a melhoria do seu próprio desempenho acadêmico, assim como nas relações que conseguem fazer entre o mundo das ideias e a vida cotidiana. O que se expressa na ideia freiriana de recriar o mundo e não simplesmente no mundo (FREIRE, 2001).

De forma geral, a respeito desta categoria de análise, vemos que os docentes compartilham pontos de vista comuns e/ou complementares sobre a participação no GPI, os desdobramentos que essa participação vem tendo sobre o fazer pedagógico, a autopercepção enquanto professores e as relações professor-aluno, aluno-professor, professor-professor e aluno-aluno. Os professores também fazem correlações entre o GPI e a formação continuada dos docentes na Universidade, percebem as contribuições das formações para o fazer pedagógico, mas também apontam oportunidades de melhorias para o Programa de Formação Continuada Docente. Isso pode ser verificado especificamente na fala do professor RC1B em que diz: “eu acredito que a formação continuada ainda falha muito na questão de desenvolvimento de atividades com ferramentas digitais para os professores” (informação verbal)⁵⁵.

⁵⁴ Ibid., p. 4.

⁵⁵ Ibid., p. 9.

O professor RC1C também enxerga pontos em que a formação continuada institucional pode melhorar. Anteriormente, ele já havia exposto seu pensamento no seguinte sentido: “há como a Formação Continuada da IES ser mais qualificada ainda, se a instituição olhar para as necessidades específicas de alguns cursos” (informação verbal)⁵⁶. Ou seja, o professor indica que, na formação continuada da IES, encontra qualidade e temas importantes, mas que a formação é pensada e oferecida de forma geral (para todos os cursos da IES). A crítica do docente é no sentido de, na formação continuada, haver oficinas, palestras e outras atividades especificamente pensadas para as especificidades de cada curso e/ou área.

Justifica-se, então, analisar as próximas categorias, observando se os professores do GPI são ou se sentem escutados pela Instituição, no sentido de suas percepções produzirem efeitos na agenda do Programa de Formação Continuada da IES e/ou nas atividades formativas do próprio GPI.

5.3.2 INOVAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para levar os professores a discutirem a respeito das modificações no plano de ensino e no conteúdo programático, foi colocada uma situação pela qual todos os professores passam no início dos semestres. O moderador pediu para os professores que se vislumbrassem na seguinte situação: Vocês já fizeram todo o planejamento para a disciplina naquele semestre, mas após a primeira aula (primeiro contato com os alunos) em que são explicados e discutidos a ementa, o plano de ensino e o conteúdo programático, você sentiu a necessidade de rever o seu planejamento. Isso já aconteceu? Por quê? Qual o motivo? O que despertou esse interesse em mudar, em escutar os alunos?

O professor RC1A, com sua animação perceptível, pediu a palavra e iniciou dizendo:

[...] eu nunca consegui dar a mesma disciplina de forma igual para duas turmas, porque vai muito do aluno. Pegar uma turma de 50 e pegar uma turma de 20 você já tem uma mudança [...]. Além disso, eu noto que alunos de cursos diferentes tem um posicionamento diferente, vou dar um exemplo: [...] a primeira fase [...] muitas vezes ele não é o aluno de 17 anos, ele é um aluno de 20 e poucos, 30 anos que já tem mais experiência no mercado de trabalho, ele vem com uma carga diferente de conhecimento, então, eu posso cobrar mais, eu posso aprofundar mais, eu posso buscar coisas a mais. Já no curso

⁵⁶ Ibid., p. 6.

[...], noto que o aluno de primeira fase é o adolescente de 17 anos [...], então às vezes ele não tem experiência ainda na área, eu já tenho que trabalhar em uma outra perspectiva. [...] eu gosto muito de usar estudo de caso para desenvolver pensamento crítico, porque tem muito aquela visão assim: “professora, na teoria é tudo muito bonito, na prática é diferente!” (informação verbal)⁵⁷.

A perspectiva à qual o professor se refere é a de olhar os estudantes e perceber o perfil do grupo com o qual irá trabalhar, assim permitindo ao professor pensar a sua didática pela perspectiva e necessidades do acadêmico; propondo situações de aprendizagem que sejam colocadas no “mundo do aluno”; levando em conta observações como: se o acadêmico trabalha ou não, sua idade, seus interesses pessoais e para com o mundo do trabalho. Questões a partir das quais, como Freire (1997) orienta, o ensino tem de partir de situações concretas da vida do aprendente.

O professor continuou desenvolvendo o seu raciocínio e trazendo situações vividas recentemente em sala de aula para ilustrar a sua forma de se relacionar com as turmas, ainda trazendo questionamentos sobre o processo de ensinagem que tem desenvolvido com a turma atual (no 2º semestre de 2021). O que pode ser visto na fala do professor RC1A:

[...] noto que tem turmas que eu dou estudo de caso, é questão de uma hora já está tudo desenvolvido e a gente vai para a discussão. Tem turmas que eu preciso deixar 2 horas eles vão para casa com estudo de caso [...]. Eu estou tendo uma experiência muito interessante esse semestre o que é a disciplina [...], era uma disciplina que ela fluía em uma velocidade, e essa turma que eu estou é uma turma bastante pequena e ela flui de forma muito mais lenta, porque os alunos estão com mais dificuldade de entender realmente o que é, em compensação as discussões são muito mais profundas, então, para mim eu fico até questionando: “Afiml eles estão mais lentos mesmo, ou eles estão se aprofundando mais no entendimento?” [...] eu volto para casa de queixo caído e realização extremo porque eles vão engatando em discussões, e aí é aquilo que o [...] falou, às vezes não é metodologia, às vezes eu trago uma metodologia ativa, vou usar um aplicativo, alguma coisa, e aquilo ali não é do interesse deles, mas eu abro uma temática de discussão, eles vão uma hora discutindo [...] E eles estão levando a aula, discutindo com a experiência deles. Às vezes eu só estou fazendo um link, então, realmente não dá para botar tudo em uma pastinha só e dizer: “essa daqui é disciplina, acabou aqui”. Todo semestre na minha opinião tem a mudança (informação verbal)⁵⁸.

Notoriamente, o professor deixar a aula fluir de acordo com os conhecimentos prévios que os alunos têm. Isso é possível pelo fato de o professor trazer os conteúdos de forma provocadora e propositiva, fazendo com que os alunos vejam sentido na teoria. Esse mesmo professor anteriormente comentou que, no início de sua carreira

⁵⁷ Ibid., p. 11.

⁵⁸ Ibid., p. 12.

como docente, preocupava-se em trazer quantidade de conteúdo, vencer o programa de ensino definido, preocupava-se com o tempo. No relato do professor RC1A, vemos que isso mudou até mesmo pela questão que ele coloca para si mesmo, “Afiml eles estão mais lentos mesmo, ou eles estão se aprofundando mais no entendimento?” (informação verbal)⁵⁹. Como afirma Volpato (2007), o tempo é fator fundamental para o professor adquirir maturidade pelas experiências e por ela também, o docente vai aprendendo a trabalhar, “dominando progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (VOLPATO, 2007, p. 51).

Talvez esse tempo a mais que o aluno esteja precisando para desenvolver os estudos de caso e se sentir apto para as discussões seja necessário para eles elaborarem e internalizarem significados para a apreensão do conhecimento. Como possibilidade de explicação, há o entendimento de Leite (2011): quando o acadêmico atribui interesse ao conteúdo, isso o motiva intrinsecamente a estudar-aprender, motivando-o a buscar outras estratégias de estudo com foco na ideia de deixá-las mais favoráveis ao aprendizado, então, se preciso for, o aluno consultará livros e outras fontes por iniciativa própria. Também podemos trazer o que Demo (2010) acredita que pode ocorrer quando o professor rompe com as dinâmicas petrificadas, adotando atitudes pedagógicas que rompem com a mesmice à qual os acadêmicos foram condicionados ao longo da vida educacional. O impacto inicial que a mudança de mentalidade exige de início pode aparentar que o desempenho dos alunos ficou aquém do esperado se comparado ao método anterior baseado na memorização (mais fácil de se medir quantitativamente).

O professor RC1B inicia concordando com o professor RC1A dizendo: “Na mesma linha que a [...] está falando, realmente é de turma para turma, e não é simplesmente em duas áreas relativamente diferentes que a gente encontra as diferenças” (informação verbal)⁶⁰, e segue na fala trazendo o panorama dos cursos em que leciona, pois trabalha com disciplinas comuns em vários cursos (Sugiro, tirar ou trazer a nota de rodapé 55 para cá), e que alunos de cursos distintos podem cursar a disciplina com ele e pedir aproveitamento no curso de origem. Verifica ainda que as aplicações dos conteúdos das disciplinas dele têm diferentes aplicações para cada um dos cursos, mesmo que a ementa seja igual, o conteúdo programático seja igual

⁵⁹ Ibid., p. 12.

⁶⁰ Op. cit.

e os objetivos da disciplina sejam também iguais para cursos distintos, há diferenciações a serem levadas em conta no perfil dos acadêmicos.

Então basicamente eu vou brincando de variar de um semestre para outro as metodologias, principalmente no que tange a parte de avaliação, no que tange a parte de metodologia de sala de aula, mas eu tenho trabalhado bastante desde o primeiro semestre da pandemia com a dinamização das avaliações em grupo, montando os grupos de maneira completamente aleatória de forma que os alunos de diferentes [...] tenham contatos uns com os outros e tenham a máxima heterogeneidade possível nas discussões de grupos para realização das avaliações. Então, isso tem funcionado bem, mas entre um semestre e outro eu vou variando, principalmente como eu monto os grupos [...] (informação verbal)⁶¹.

Em disciplinas otimizadas⁶², é necessário dar visões diferentes para o mesmo conteúdo. Trabalhar com alunos de diferentes cursos na mesma disciplina exige mais do professor, contudo, essa heterogeneidade enriquece as discussões em sala de aula (ou nas aulas síncronas mediadas por tecnologia). O professor traz um novo elemento ao contribuir para a Roda de Conversa, trazendo a lógica: se a forma de ensinar foi modificada, a avaliação não pode permanecer da mesma forma, devendo ser repensada. Vejamos como isso se efetiva na rotina pedagógica do docente RC1B:

[...] utilizo muito ferramentas como as avaliações entre pares, os alunos de um grupo em relação aos demais alunos do mesmo grupo para ver o feedback deles: “olha, lá não ajudou muito!”. Aí vejo o perfil do cara, aí eu vou lá, converso, etc. então é complicado, isso faz com que seja necessário o dinamismo de semestre para semestre (informação verbal)⁶³.

Também há professores que são mais passivos no sentido de esperar a manifestação, o pedido ou mesmo as sugestões dos alunos para que os gatilhos das modificações sejam ativados, efetivando-se em transformações/adaptações nas interações com a ementa, os conteúdos programáticos e/ou na forma como as relações com os objetivos de aprendizagem se efetivam nas atividades de sala de aula. Pelas falas desses professores, percebe-se que eles entendem que, para haver mudança, elas têm de constar no Projeto Pedagógico do Curso, ou seja, no currículo ou em parte dele (na ementa e principalmente no conteúdo programático).

⁶¹ Ibid., p. 11.

⁶² Quando a mesma disciplina é equivalente em diferentes cursos e os acadêmicos desses diferentes cursos não matriculados na mesma turma.

⁶³ Ibid., p. 13.

Mesmo com certa passividade, percebe-se a abertura dos professores ao diálogo, aos questionamentos e pedidos dos acadêmicos para que os docentes façam correlações entre teorias e conteúdos curriculares com o contexto social e/ou campo do trabalho. Essa abertura dos educadores às sugestões e solicitações dos alunos são fatores fundamentais ao desenvolvimento da relação aluno-professor, entretanto o catedrático é o responsável por desenvolver a estratégia pedagógica. “Nisso o professor deverá ser um verdadeiro *estrategista*, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento” (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 69).

Com a mudança de posição de professor passivo para propositivo, podem se abrir caminhos para a “reconfiguração do tempo e espaço de aprendizagem”, que arquiteta Morosini (2006, p. 432-432) “[...] como elemento que liberta os processos de ensinar e aprender da regulação do currículo tradicional e os conhecimentos e saberes que constituem a formação dos estudantes”. Observemos isso nas contribuições dos docentes no decorrer de uma das Rodas de Conversa quando foi abordado o tema desta categoria de análise.

Na sequência de trechos das interações de três docentes, podemos correlacionar com a ideia desenvolvida acima, a iniciar pela fala do professor RC2F:

Eu procuro sempre estar atualizando e conversando com os alunos sobre o contexto fora da universidade também e não só aquele conteúdo engessado que costuma passar, eu trouxe muito essa questão da pandemia agora, sobre tudo que envolveu a parte das vacinas. Tinha que falar um pouquinho de vacina, um pouquinho de diagnóstico, um pouquinho do vírus, mas sem a pandemia, eu procuro sempre dar uma olhada nas ementas, vejo se está tudo certo, vejo se posso agregar alguma coisa. Na maioria das vezes, a gente não muda porque tem muitas coisas ali que são teóricas, é aquilo e ponto, não tem muito o que ficar mudando sempre. Mas, eu acho que o que eu mais mudo é em questão de atualidades, aí eu vou passando aquilo que está acontecendo lá fora (informação verbal)⁶⁴.

Em seguida, no mesmo sentido, o professor o RC2E contribuiu:

O plano a gente expõe no início das aulas para os acadêmicos e pensamos junto com eles e sempre deixo um espaço de conteúdo pra eles ir além daquilo que precisa pra contemplar a ementa, essencialmente a disciplina em um espaço pra relacionar aquilo que gostariam. Então, sempre é feita essa conversa no início do semestre pra agregar e tem sido bem importante eles poderem participar nesse sentido. E tanto em termos de conteúdo quanto de

⁶⁴ Ibid., p. 6.

método, eu sempre busco essa conversa com eles, porque se não tem uma discussão inicial, eu vejo uma diferença, porque fica mais impositivo daí. Então, o conteúdo sim, é um conteúdo programático, é de acordo com cada turma, eles têm essa oportunidade de agregar o conteúdo. Tanto isso como a metodologia também, com certeza, cada turma é uma turma e aí, eles podem opinar em relação também, tanto é que a gente faz esse acordo, o plano não é apresentado, ele é pensado junto, é proposto e a gente vai vendo. Ao longo do semestre pode mudar também, porque eles falam: “ah profe, tal coisa dá pra flexibilizar porque estamos com muita coisa”, aí a gente vai pensando juntos (informação verbal)⁶⁵.

Igualmente aos dois educadores anteriores, o professor RC2F deu continuidade desta forma:

Eu também mudo constantemente, a parte da ementa em si, pós pandemia eu acabei gravando todas as aulas em conteúdo teórico, a base da disciplina eu tenho gravado em vídeo aula, às vezes eu sempre acabo disponibilizando os vídeos pra fazer sala de aula invertida. Eu não quero ficar perdendo muito tempo nas partes teóricas, aí entra as polêmicas e isso constantemente é bem alterado, porque vai muito da turma e dos questionamentos deles. A parte teórica é bem tranquila de passar, a parte da ementa em si, mas a parte da [...] é bem abrangente e os alunos sentem essa necessidade de falar desses assuntos que o [...] falou, aí vai de cada turma, sempre altera bastante. E algo que eu percebi que eu tinha bastante alteração, foram nas disciplinas otimizadas, [...] dois cursos na mesma disciplina, eu senti bastante necessidade de mudar, porque ficar só na parte do conteúdo não deu muito certo, eu vi que tinha que ir para os dois cursos ao mesmo tempo, na mesma turma, atrair a atenção deles. [...] Então, eu vi que o interesse de cada um era diferente, então sim, muda bastante a parte do conteúdo programático ao longo do semestre. Nós temos que estar sempre abertos pra fazer essas mudanças, porque pra manter o engajamento deles, a atenção e o interesse pela disciplina, você vai precisar entrar em conteúdos atuais que nem sempre estão no livro, por isso que eu acho as videoaulas e usar a tecnologia pra parte teórica, assim eles têm disponibilidade da parte teórica, mas deixar pra mais discussão e produzir mais conteúdo, então muda sim bastante coisa (informação verbal)⁶⁶.

Após a fala do professor RC2F, o docente RC2F voltou a falar neste sentido:

Eu também procuro ser bem aberto, eu monto o conteúdo, apresento pra turma e sou muito flexível, sempre falo pra eles ficarem bem à vontade pra ficar oportuno do que eles aprenderam, mas eu ainda sinto que no meu ponto de vista, a grande maioria das turmas deixam a gente levar, é difícil ter uma turma que vem reclamar ou falar do conteúdo, nem lembro a última vez que isso aconteceu. Mas por mais que isso fique claro, eu sempre falo: “gente, fiquem à vontade, me perguntem, questionem, querem que eu mude alguma coisa?” Mas eu sinto que eles ainda são muito refém da gente, é difícil eles virem com coisas novas ou querer fazer coisas novas, [...] mas é difícil ter uma turma assim: “ah, vamos fazer um seminário, vamos fazer isso.” Pelo menos as minhas não acontece isso. Por mais que a gente tenta fazer essas metodologias ativas, eu sinto que os alunos estão muito preguiçosos, falando

⁶⁵ Op. cit.

⁶⁶ Ibid., p. 7.

bem a real. A gente sempre tenta mudar, mas tem que ter um pouquinho deles também (informação verbal)⁶⁷.

Percebe-se que, quando os professores querem destacar algo em suas práticas, algo que poderia ser indicado como inovador, seja na ação pedagógica e/ou no currículo, é quando docentes e alunos estão fazendo a aula em conjunto, na qual o professor define as estratégias olhando para os interesses dos acadêmicos. Como diz Anastasiou e Alves (2004), no processo de ensinagem é envolvida uma complexidade social que abrange docente e discente em movimentos que se perpassam, em que ambos ensinam e aprendem.

5.3.3 CERTEZAS DA DOCÊNCIA

Os professores da primeira Roda de Conversa foram unânimes ao concordarem que é muito difícil pensar em algo que não pode ou deveria ser modificado no contexto da Educação Superior, principalmente quanto à pedagogia e/ou ao currículo. O professor RC1C iniciou dizendo: “Eu acho que o professor não pode deixar de ser professor” (informação verbal)⁶⁸. Observando a construção inicial da ideia de RC1C, certamente pode-se pensar que esse docente deve ser rígido, autoritário, que desenvolve seu trabalho em sala de aula com esquemas e diretrizes acabadas. Como a fala inicial do docente foi curta, vamos verificá-la na íntegra:

O professor não é colega, ele é professor, ainda que não significa ser autoritário, nada disso, mas eu acho que ele tem que ter uma autoridade em sala de aula. O conhecimento pode ser produzido ou descoberto pelos próprios alunos, mas o professor tem um papel que não é ser o colega que vai fazer trabalho em conjunto, então eu acho que ele às vezes pode ter uma confusão nisso, o professor tem seu papel (informação verbal)⁶⁹.

Ao mesmo tempo em que o professor se mostra aberto ao diálogo e à coprodução de conhecimento com os alunos, ele também se coloca em posição de autoridade, em uma outra esfera ou patamar, mas permitindo que o aluno seja ativo no ato áulico. Isso contribui para evitar certos vícios que podem advir da formação, não difíceis de se encontrar, o que Demo (2010, p. 868) aponta como cacoete de formação, mostrando que:

⁶⁷ Op. cit.

⁶⁸ Ibid., p. 14.

⁶⁹ Ibid., p. 12.

Os professores, por cacoete de formação, têm dificuldade extrema de se aceitarem “discutíveis”. Nossa tendência é de encarnar o argumento de autoridade – impróprio no mundo científico – em especial transmitindo reprodutivamente conteúdos curriculares, em geral sem produção própria.

Como nos diz Freire (1997), o professor deve deixar e exercer a profissão no mesmo dia em que não fizer mais questão da sua autoridade.

Analisando a fala do professor RC1C pela ótica de Demo (2010), podemos dizer que o professor pode sim exercer a autoridade em sala de aula, mas fazendo uso da autoridade do conhecimento, reconstruindo-se para construir novos conhecimentos juntamente com os alunos. O reconstruir-se pode ser concretizado pela ação de o professor levar as suas produções científicas, a sua autoria para a sala de aula, promovendo abertura de diálogos científicos críticos com o aluno. “Aprender é este vai e vem sem fim de desconstrução e reconstrução, no qual nos esquematizamos e nos liquefazemos” (DEMO, 2010, p. 868).

Outro docente, além de demonstrar dúvidas para definir o que não poderia mudar, deixa claro que certas modificações no currículo o amedrontam, pois podem aproximar de forma prejudicial a Educação Superior e a formação técnica. Isso é perceptível nos fragmentos de fala do professor RC1B que seguem:

[...] O que me traz muito medo ao longo dessas mudanças, por acaso a gente ir implementando cada vez mais essas mudanças, deixando tudo muito mais direto, tudo muito mais objetivo para a formação do curso, o quanto a gente vai desvirtuar este caminho do desenvolvimento, um pensador de soluções e de repente aproximar ele para o técnico. [...] a gente tem que pensar até onde a gente pode ir para não desvirtuar essa ideia da formação de cabeças pensantes e diferentes formações de execução, de pessoas que botam a mão para executar o negócio. Então, eu tenho essa visão, para mim é uma separação muito clara entre o que é um [...] e que é um técnico (informação verbal)⁷⁰.

Em vários momentos do arcabouço teórico, foi referenciada a Pedagogia Crítica, ou se fez menção a ela, usando as ideias de autores destinados como: Silva (2019), Au (2011), Barnett (2001), Imbert (2003) e outros, todos sempre no sentido de que o acadêmico tem de se apropriar do conhecimento, fazendo conexões entre o mundo das ideias, seu mundo pessoal, a realidade na qual o indivíduo está inserido, assim como os alunos devem corroborar uns com os outros e obviamente com o professor.

⁷⁰ Ibid., p. 15-16.

O discurso desse professor ao longo de toda a Roda de Conversa demonstra preocupação com a qualidade do ensino, e clara intenção de investir tempo e energia para qualificar suas ações docentes. Foi apontado também nesta categoria de análise um dos desafios que os professores enfrentam na atualidade: atender também às demandas do mercado, o que justifica o medo relatado pelo professor RC1B.

O fato de a maior receita da Universidade, locus da pesquisa, ser composta pelas mensalidades pagas pelos alunos da graduação, o que a coloca em uma posição diferente das IES públicas, exige da Instituição e dos professores maior capacidade de adaptação às diversas demandas da sociedade, assim como exige dos professores maior capacidade de ler os caminhos que a sociedade pode tomar em diversas áreas. Isso é notório no que diz o professor RC1B:

Então a gente tem que se adaptar, as Universidades públicas também têm que se adaptar, embora façam isso em um ritmo um pouco menor que o nosso, porque nós temos a necessidade de mercado de fazer isso, mas eu não sei de novo, até que ponto eu vou dizer assim: “beleza, nós precisamos mudar, precisamos ir por este caminho! Isso tem que ser mudado obrigatoriamente ou até que ponto... (informação verbal)⁷¹.

O professor RC1A vai na mesma linha de pensamento do professor RC1B quanto à educação crítica, mas também é perceptível pela forma como esse professor vem se colocando no diálogo ao longo da Roda de Conversa. Ele procura desenvolver com os alunos uma aproximação e relação de confiança para promover a educação humanizadora primeiramente, ou como Freire (2001) diz, que devem ser homens recriadores do mundo, desenvolvendo a visão crítica, ou seja, se o aluno na Universidade tiver em seu processo de educação a formação humana, ele tem maiores condições de desenvolver a visão crítica, isso independentemente da área de que o cidadão seja egresso, sendo capaz de criar e recriar seu mundo, sua comunidade, seu próprio conhecimento. Isso pode ser notado em RC1A:

[...] eu acho que é esse pensamento de como fazer com que o aluno saiba buscar, busque o que é confiável, porque a gente também tem outro problema, a cada dois dias a universidade gera o que existia de dados até o ano de 2003, e se você olhar a quantidade de dados é muito grande, e a gente está aqui para mostrar o que é verdade para eles. Não sou contente com a notícia que está ali na internet, você tem que saber se aquilo é verdade, analisar se isso é verdade. Então eu acho que é esse constructo profissional, não só esse lado o que a técnica manda que vai vir também, mas principalmente da visão crítica mesmo (informação verbal)⁷².

⁷¹ Ibid., p. 16.

⁷² Ibid., p. 17.

Na segunda Roda de Conversa, em relação à temática sobre “o que não pode mudar”, trazida para a discussão, os professores levaram as arguições para o contexto do momento vivido naquele final de semestre (de adaptações à conjuntura pandêmica de Covid-19). As falas foram em um tom de cansaço e carregadas de certo desestímulo. No caso da IES em que a pesquisa foi desenvolvida, adotou-se inicialmente as AMT e, posteriormente, com a flexibilização de algumas medidas de contenção e a elaboração e implementação do PLANCON – Edu/Ensino Superior Covid-19⁷³, as aulas híbridas para que houvesse a adaptação institucional pensando em:

[...] diferentes realidades que temos hoje em nosso cotidiano, ou seja, em momentos de virtualidade, síncronos ou assíncronos, e momentos de presencialidade em aulas teóricas, práticas e teórico-práticas. Os momentos que envolverão presencialidade e virtualidade concomitantemente serão denominados de aula híbrida (DOCUMENTO INSTITUCIONAL, 2021, p. 32).

O professor iniciou sua contribuição reforçando algo já explanado anteriormente por ele mesmo e outros colegas em ambas as Rodas de Conversa: a necessidade do desenvolvimento e da continuidade da relação professor-aluno, como é teorizada por Freire (1997) e também por Fernandes (1999). Na fala do professor RC2F é perceptível a desmotivação fruto da inexistência da dialogicidade reflexiva que deveria emanar no espaço áulico, independentemente do meio ou forma de comunicação:

[...], pra mim, tinha que continuar tudo sendo presencial. Não gosto de fazer as gravações, porque eu sou movido pelos alunos, eu sou muito dependente deles. Então, se eu chego numa sala que tem 2, 3 alunos em uma turma de 50 pessoas, eu já fico desanimado, porque a minha aula é por eles, então eu gosto de ficar ali perguntando pra ver se estão entendendo. Pra mim, tinha que ser 100% presencial pra sempre, acabar com essas gravações que eu não aguento mais [...]. Quando estamos no presencial a gente dá bastante risada, uso bastante o quadro, eu ainda me sinto muito tradicional em relação a isso. [...]. O mundo é isso na verdade, interagir pessoalmente, não temos que ficar interagindo no online, no WhatsApp e no Instagram (informação verbal)⁷⁴

⁷³ Plano de Contingência da Instituição, elaborado e aprovado no âmbito do Comitê Técnico Científico da Defesa Civil do Estado de Santa Catarina, em acordo com decretos e portarias do Governo Estadual e Federal. Em vigência enquanto durar a pandemia de Covid-19.

⁷⁴ Ibid., p. 10.

O professor imputa a falta de dialogicidade reflexiva na relação professor-aluno ao formato das aulas (forma de comunicação); talvez caiba uma reflexão institucional aprofundada, aberta e epistemológica sobre as responsabilidades de alunos e professores quanto à horizontalização da relação pedagógica dialógica reflexiva, de forma objetiva, mas isso sob a orientação de Freire (1997) e Fernandes (1999), redimensionando as responsabilidades do docente e discente no processo de aprendizagem e, como Anastasiou e Alves (2004) afirmam, ampliar para a ensinagem.

O segundo professor fez um contraponto ao professor RC2F e o fez muito alinhado ao professor RC1C da Roda de Conversa anterior, ambos indicando que o professor não pode deixar de ser autoridade. Vejamos a expressão literal do professor RC2E: “[...] aonde você deixar ficar de igual pra igual, sem considerar que existe alguém que cuida do espaço, no sentido de ser não autoridade autoritária, mas uma autoridade daquela que cuida” (informação verbal)⁷⁵.

A questão é que o RC2E não diz como o docente pode se revestir dessa autoridade não autoritária. RC2E dá seguimento: “se o professor não exercer a autoridade [...] acho que se perde a própria relação professor aluno, mas, no mais é a gente se abrir para as mudanças” (informação verbal)⁷⁶. Entretanto sem deixar de exercer o poder, a autoridade. Ora podemos pensar que: ao passo que a perda da autoridade do professor levará à derrocada da relação professor-aluno, então, para essa relação existir, obrigatoriamente deve haver um opressor e um oprimido, ou mesmo um dominador e um dominado, o que seria sinônimo de professor como autoridade autoritária.

Em outro trecho, o professor RC2E sustenta que:

Eu acho que nós temos algumas normativas que temos que seguir, o MEC, aquilo que é diretriz do nosso próprio curso, no mais, a gente tem a questão teórica e técnica e é isso, o resto da pra flexibilizar bem. [...] aquilo que precisa ser mantido por necessidades de normativas, pro aprendizado daquela especificidade daquela área [...], mas no mais, acho que pode ser muito bem ponderado e organizado sim⁷⁷.

Falando em questões que envolvem autoridade (poder) e autoritarismos, há que se trabalhar com uma lente de aumento para se discorrer sobre, pois poderíamos dizer que essas duas formas de comportamento podem se entrelaçar

⁷⁵ Op. cit.

⁷⁶ Op. cit.

⁷⁷ Op. cit.

despercebidamente por aquele em função de destaque, neste caso o docente, rompendo a linha tênue que os separam (autoridade e autoritarismo). Demo (2010, p. 864) afirma que “uma coisa é ver o poder de baixo para cima (contestando-o), outra é ver de cima para baixo (exercendo-o)”, ou seja, fazendo o link entre essas duas últimas falas do professor RC2E e uma outra fala anterior dele, quando relata que, em sua época de graduação, como acadêmico, via a maioria dos seus professores como conservadores no estilo de docência, entretanto quando ele passa a ser professor, toma para si esses mesmos professores conservadores como referência.

Demo (2010, p. 864) traz a ideia de que “os revolucionários, chegando ao poder, se tornam conservadores, não interessaria mais tomar o poder, mas desenhar mudanças que se mantenham em mutação constante”. Trazendo essa ideia para contribuir para a nossa argumentação, uma forma de o professor exercer a autoridade, mas diminuindo a probabilidade de se tornar autoritário, é pedindo emprestada a autoridade do conhecimento, exercendo-a em função dos alunos, permitindo que eles também possam demonstrar o conhecimento prévio que já possuem. Ou seja, os professores, ao praticarem a pedagogia na Educação Superior, deveriam levar as suas produções para dentro de sala de aula, permitindo que o espírito revolucionário de seus alunos fale por meio dos questionamentos, das críticas, quebrando o círculo vicioso que de “todo revolucionário encarapitado no poder vai-se tornando, com o tempo e com o desfrute do poder, reacionário” (DEMO, 2010, p. 864), propondo o caminho contínuo da geração de conhecimento acadêmico e social e contribuindo para que o docente mantenha traços de seu espírito revolucionário de quando estudante universitário.

Após o professor RC2E concluir a suas ideias sobre este tema, o moderador fez uma pergunta direta ao grupo: Os artigos que vocês mesmos produzem são levados para a sala de aula? Vocês usam as suas produções nas aulas?

A resposta foi do professor RC2E: “Eu não levo pra sala de aula, mas levo pros meus alunos que estão fazendo intervenção na escola, que estão em contato com a comunidade sim, mas eu acredito que esse processo tem que ser ampliado pra sala de aula sim, acho importante” (informação verbal)⁷⁸. Isso demonstra a necessidade da continuidade do Programa de Formação Continuada e da retomada das atividades do GPI, pois assim como o professor RC2E, outros também devem necessitar de mais

⁷⁸ Ibid., p. 10.

apoio para continuarem a se perceber inacabados, qualificando os seus processos pedagógicos disruptivos.

5.3.4 O PROCESSO DE INOVAÇÃO

Ao conduzir a mudança de foco nas interações dos professores, o moderador procurou unir algumas questões do Roteiro (Apêndice 2) que tem como foco central a “Inovação no contexto da Educação Superior”, pretendendo verificar como os professores percebiam o movimento de inovação no qual estão inseridos, tanto por participarem do GPI quanto por serem docentes da IES, que atualmente se encontra em movimento de mudanças nos currículos de todos os cursos (processo de inovação curricular).

O moderador utilizou uma fala anterior de um dos professores, na qual relatou uma das dificuldades que encontra no exercício da docência para, com isto, motivar os participantes a revelarem sentimentos, medos e motivações, enfim, gatilhos ou empecilhos que os docentes possam enumerar quanto ao processo de inovação pedagógica ou curricular.

O primeiro docente a falar sobre, inicialmente demonstrando dúvida e desconfiança quanto aos motivos que podem disparar o processo de inovação, foi RC1C: “[...] primeiro que eu acho que tem que ir no óbvio, é importante também não cair em armadilhas, eu acho que às vezes a inovação vem como mero enxugamento” (informação verbal)⁷⁹. O óbvio a que o professor se refere é que a inovação é necessária, pois logo afirma que muitos setores e aspectos da sociedade estão em transformação e enumera alguns que merecem destaque, como “as profissões” e “a maneira de se relacionar com as pessoas”. O docente segue desenvolvendo a sua crítica:

[...] a universidade tem que mudar, ela tem que acompanhar a sociedade e em alguns momentos conduzir de algum modo os debates da sociedade, tem que mudar. Claro que voltando de novo, às vezes o mercado fala que tem que mudar, mas ele não está mudando, ele só está enxugando [...] (informação verbal)⁸⁰.

⁷⁹ Ibid., p. 15.

⁸⁰ Ibid., p. 15.

A inovação na universidade não deve ser apenas para atender às demandas dos setores da sociedade. Para Santos (2011), a universidade tem de voltar a se colocar na vanguarda, conduzindo discussões em diferentes áreas e níveis, propondo e, muitas vezes, conduzindo ações envolvendo governos, iniciativa privada, comunidade civil organizada e a quem mais interesse participar. A inovação proporciona diversas oportunidades às IES, inclusive de ela se inserir mais ainda na sociedade como um todo, tornando-se mais conhecida e aberta com e para a coletividade. Isso pode contribuir para que a sociedade perceba a importância das IES e a necessidade do fortalecimento do sistema educacional superior.

A universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de responsabilidade social, mas não deve ser funcionalizada nesse sentido. A responsabilidade social da universidade tem de ser assumida pela unidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor (SANTOS, 2011, p. 89).

O professor RC1C fez referência a uma fala de outro professor ao reafirmar que: a aula não necessariamente tem que ser um “show pirotécnico” para ela se tornar interessante aos alunos. E continuou abordando como se vê no processo de inovação, trazendo a percepção que tem sobre tecnologias em sala de aula e como se percebe no que diz respeito à relação professor-aluno:

[...] às vezes a aula com um giz em quadro é uma aula inovadora, depende da maneira como eu lido com o quadro, [...] e lido com a turma, [...] se eu ficar só passando o conteúdo e dou um exercício para resolver, [...] com instrumentos baratos e ter uma relação de interação com a turma, talvez seja uma aula inovadora. Então, eu acho que esta relação que se tem com os alunos, eu tenho sido a cada semestre um pouco mais tolerante com as diferenças dos alunos e com as suas dificuldades (informação verbal)⁸¹.

Deu prosseguimento à sua participação encaminhando para fechar o seu raciocínio quanto à essa temática. RC1C diz:

[...] por vezes eu tenho a sensação de que esta tolerância também, [...] vai se forçando em função [...] do contexto de turmas diferentes vamos atualizando cada vez mais a maneira de dar aula, [...] tem sido também um aprendizado, a gente não aprende a dar aulas inovadoras do dia para a noite, eu acho que a gente também vai se colocando na parede, então em algum momento a gente se propõe, é um processo, mas sempre tendo como objetivo a meu ver uma formação de excelência, que se dá pelo diálogo, pelas trocas, pelos

⁸¹ Op. cit.

temas que o aluno traz, por suas experiências e por aí vai. E usando a tecnologia, eu acho importante isso, usar a tecnologia (informação verbal)⁸².

O professor percebe que a inovação depende muito mais de como a relação professor-aluno se dá do que dos recursos empregados, deixando claro que o mais importante é como as ferramentas e técnicas podem ser usadas para proporcionar reflexão e potencializar a apropriação dos alunos, sendo que eles devem ser indivíduos ativos no fazer pedagógico em sala de aula. Ao final do penúltimo trecho da fala do professor RC1C, compreende-se que ele mesmo se vislumbra em processo de mudança no que tange o modo como percebe os acadêmicos. Essa mudança podemos perceber efetivamente na forma como o professor descreve que têm sido as suas interações/relação com os acadêmicos, percebendo as individualidades e problemáticas. Note-se que, no último trecho, o professor deixa claro que a formação de excelência é seu objetivo, e que a excelência é atingida nas aulas dele, por meio do diálogo, valorização das experiências dos acadêmicos e trocas que podem ser entre alunos-professor, aluno-aluno, professor-aluno, assim permitindo que a aprendizagem seja o foco, e não mais apenas vencer o conteúdo programático.

O professor RC1B veio com uma visão de inovação diferente da colocada pelo professor RC1C. Para o professor RC1B, a inovação das disciplinas que ele ministra, pelo fato de ser da área de exatas, está ligada ao incremento de tecnologia. Vejamos em RC1B: “para mim a Inovação dentro do ensino [...] especificamente é tecnológica [...], então eu vejo duas áreas diferentes, uma é a tecnologia que o professor utiliza para sua aula, outra a tecnologia que o professor trabalha com seus alunos” (informação verbal)⁸³. Conforme Demo (2010), inicialmente, verificamos a inovação sustentadora. Vamos observar que a primeira experiência com a inovação que o professor relata que teve em 2014, como esperado, ficou no campo da sustentação do que já era praticado. RC1B corrobora relatando: “comprei uma mesa digitalizadora, aprendi a utilizar ela para lecionar em sala de aula. [...] quando eu vi um designer fazer isso, eu disse: ‘meu Deus, eu quero isso para mim!’. Eu comecei a utilizar na sala de aula e resultados bons apareceram de imediato [...]” (informação verbal)⁸⁴. Até o momento o que notamos é a praticidade, o conforto para o professor e o ganho de

⁸² Ibid., p. 15-16.

⁸³ Ibid., p. 16.

⁸⁴ Op. cit.

tempo/agilidade para o docente e os discentes, pois não necessitaram mais copiar os exemplos feitos pelo professor.

Prossigamos na fala de RC1B para obtermos mais elementos:

[...] mesmo para uma aula puramente demonstrativa onde eu utilizava para resolver os exercícios em sala de aula, [...] isso deu um resultado muito bom porque os alunos tinham um exercício resolvido pronto para eles via plataforma, [...] e me deu a impressão de melhor desempenho dos alunos, [...] eles sabem que eles vão ter acesso aquele documento afinal, eles não perdem tempo copiando [...] e prestam atenção na explicação, porque ela é muito mais importante, então eu falo: “tome nota do que vocês acham interessante, façam perguntas” então isso já foi uma grande modificação. Então para mim a inovação é a introdução de tecnologia na sala de aula (informação verbal)⁸⁵.

A aula continuou centrada no professor, ele ainda é o protagonista do ato pedagógico, houve a mudança no meio de comunicação das mensagens enviadas ao alunado, a adição da tecnologia permitiu também aos acadêmicos consultarem novamente o material, tendo acesso à mesma mensagem repetidas vezes, proporcionando maiores chances de memorização, ou seja, a adição da tecnologia não levou à apropriação do processo, do conteúdo, e não modificou o processo de correlações que o aluno deve fazer entre o conhecimento prévio que já tem com o conhecimento acadêmico. Isso é reafirmado por RC1C (2021, p. 16): “[...] como utilizo a tecnologia na sala de aula, no desenvolvimento da minha aula, mas o aluno não utiliza ela para fim nenhum, ele continua tendo que fazer exercício na mão, aquela coisa toda, isso para 2014 [...]”.

Se hoje a tecnologia estiver disponível tanto para o docente quando para os discentes, e o “tempo ganho” for aproveitado para desenvolver outra relação com a tecnologia que permita também ao professor e ao aluno modificarem os objetivos e o produto das suas interações, continuemos a verificar o relato do professor, procurando indícios de mudanças nos aspectos citados. RC1B continuou:

Hoje em dia eu já tenho as duas coisas, a tecnologia na minha mão, e a tecnologia na mão do aluno trabalhando juntas, da mesma forma que eu continuo utilizando a mesa digitalizadora para dar as minhas aulas [...] e eu propondo cada vez mais que eles utilizem ferramentas tecnológicas, como eu falei, ideias para desenhar gráfico, o pessoal fica desenhando o gráfico na mão, é uma porcaria, horrível, é difícil de você fazer, você erra os pontos e fica confuso, uma ferramenta você digita a equação e ele vai te dar o gráfico (informação verbal)⁸⁶.

⁸⁵ Op. cit.

⁸⁶ Op. cit.

Aparentemente, o professor RC1B imputa à tecnologia o sucesso que os alunos obtiveram no aprendizado, mas o indício que se percebe é que, inicialmente, a inovação sustentadora permitiu ao professor mais tempo para observar e perceber as necessidades dos acadêmicos, para então reformular o seu fazer pedagógico, trazendo para a sala de aula ferramentas que estivessem disponíveis aos acadêmicos, fazendo com que o uso desse ferramental tivesse sentido para os alunos, tanto na vida profissional quanto no cotidiano pessoal, permitindo também desenvolver outra perspectiva na interação professor-aluno, aluno-professor e talvez aluno-aluno. Podemos observar isso no trecho em que RC1B explana sobre a forma como usa a tecnologia como meio de interação e cocriação em sala de aula:

Então, é isso que eu peço: entrego o passo a passo, mostro como se utiliza a ferramenta e cobro deles a utilização, solicito a análise e entrega de um exercício, usando uma linguagem de programação científica que é extremamente importante, Microsoft Excel para fazer previsões, para fazer cálculos rápidos, dados tabulados. Então hoje em dia eu consigo ver essa inovação, e para mim cada vez mais para a tecnologia, porque essa gurizada de 19, 20 anos hoje tem proporcionalmente, mais tempo de tecnologia do que nós temos ao longo da nossa vida inteira [...] (informação verbal)⁸⁷.

O uso da tecnologia faz parte da estratégia que RC1B elabora e se prepara para desenvolver junto ao corpo discente. Ao desenvolver suas aulas desta forma, o docente corrobora em sua prática pedagógica com Anastasiou e Alves (2009), pois para o desenvolvimento de sua aula, o professor estudou os hábitos da faixa etária dos alunos, selecionou as ferramentas acessíveis aos acadêmicos, para facilitar por parte do corpo discente a apropriação do conhecimento, ou seja, neste quesito RC1B tem sido um verdadeiro *estrategista*.

RC1B conclui a sua participação fazendo o link entre inovação e tecnologia, dizendo:

[...] Inovação é introduzir cada vez mais tecnologia tanto para o professor utilizar na sua explicação, sua metodologia de sala de aula, quanto para o aluno, mostrando a ele ferramentas que podem ser úteis para o aprendizado daquilo que o professor passa, e como utilizar essas ferramentas para fazer modelagem, construção de cenários e fazer entregas cada vez melhores. Então no meu ponto de vista, inovação está ligada diretamente com tecnologia (informação verbal)⁸⁸.

⁸⁷ Ibid., p. 16-17.

⁸⁸ Ibid., p. 17.

No fechamento da fala, depreende-se que pode até não ser do conhecimento de RC1B o que seja inovação sustentadora e disruptiva, mas ele transitou da sustentação para a disrupção em seu fazer pedagógico. Note que na explicação o docente deixa claro que a forma, a intenção e os objetivos do uso da tecnologia mudaram drasticamente de 2014 para 2021. Agora, tecnologia é meio de comunicação, permite a mudança de forma de raciocínio, mudança no modelo mental de como resolver problemas, de como se antecipar aos problemas, aproximando, também, o professor da forma de linguagem e dos hábitos dos acadêmicos, principalmente das gerações mais novas.

O professor RC1C ponderou sobre a questão que para ele é mais difícil: manter a atenção dos alunos durante todo o curso da aula. Em sua primeira frase, ele traz uma visão diferente do professor RC1B, não no sentido de discordar, mas de complementar, quando RC1A traz até embasamento teórico para sustentar sua contribuição:

Eu vou completar um pouquinho também, a tecnologia, se a gente olhar lá nos conceitos de Vieira Pinto, é um conjunto de técnicas. Então eu acredito sim na tecnologia, no software, eu utilizo muito [...] no sentido de envolver o aluno em sala de aula [...] Gosto muito de trabalhar com estudo de caso da Kodak, empresa centenária que quebrou, [...] eles começam a olhar e dizer assim: “meu Deus, como eles foram burros, não viram o que era óbvio!”. E aí, a gente começa a ver o mundo paralelo, o cenário paralelo, e eu começo: “gente, pesquisa aí quando surgiu a internet! Pesquisa aí quando surgiu o computador!” E eles durante a aula no celular estão ali pesquisando: “professora, foi tal ano!”. Prefiro, fazer a interação deles com o uso tecnologia, mas eu também acho que é o conjunto de técnicas. Então não é só a tecnologia, é uma simulação de análise de custo, [...] outros métodos e técnicas que eles vão utilizar futuramente (informação verbal)⁸⁹.

É possível verificarmos algumas questões que o professor RC1A toma para si como importantes para o planejamento e desenvolvimento de suas aulas, como compreender a tecnologia para fazer uso dela junto dos alunos, procurando dinamizar as suas aulas e torná-las interessantes do ponto de vista dos alunos. Para isso, ele se utiliza da tecnologia para instigar a participação dos acadêmicos, também mesclando as aulas com estudos de caso para, assim, viabilizar que os acadêmicos se percebam como sujeitos que já possuem algum conhecimento sobre o assunto, proporcionando oportunidades de troca de experiências (conhecimento morto proporcionando o surgimento do conhecimento vivo/social). O conjunto dessas ações

⁸⁹ Op. cit.

e interações entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor pode gerar situações de aprendizagem em que os alunos sejam os protagonistas.

Após o professor RC1A colocar para o grupo seu ponto de vista, continuou sua fala trazendo o que considera um desafio para inovar no contexto da Educação Superior. A seguir, veremos que pelo modo como o docente expõe a sua opinião, ele nos leva a entender que questões sociais atuais estão modelando o perfil dos acadêmicos que adentram a Educação Superior, sendo possível verificar em RC1A:

O que na minha opinião está como desafio é manter a atenção do aluno, é a gente entender a realidade do aluno, e aí claro, vai provavelmente o meu cenário ser muito diferente do professor, porque ele leciona de manhã, é um público diferente. O meu público por exemplo da noite é o público que trabalha o dia todo e estuda à noite. [...] então o meu desafio da inovação vai além do aceite da tecnologia, ou de dominar a tecnologia, o meu desafio eu vejo que é a questão de manter a atenção dos alunos [...] (informação verbal)⁹⁰.

O professor RC1A adentrou também a questão da avaliação; no depoimento do docente, verifica-se que o redirecionamento da centralidade da aula do professor para o aluno resultará também em repensar o modo de avaliar o conhecimento de que os acadêmicos conseguiram se apropriar. Neste momento, RC1A tem uma percepção muito similar à do professor RC1B quando esse, na categoria Experiência de Participar do GPI⁹¹, também aborda a temática da avaliação. Vejamos o relato de RC1A de um episódio ocorrido com acadêmico em momento de avaliação:

Já aconteceu de eu estar aplicando uma prova e o aluno dizer: “[...] eu estava em auditoria o dia todo, eu não consigo mexer o meu pescoço por causa de tensão”. Então, como eu vou falar para o meu aluno fazer a prova, que vou avaliar o conhecimento dele depois de um dia desses? Eu disse para a minha aluna: “você tem que fazer a prova, mas eu não quero que você se apegue na nota que você tirar, porque eu sei que ela não refletirá o seu conhecimento, depois a gente vê o que faz [...]” (informação verbal)⁹².

RC1A prosseguiu, concordando com o posicionamento de RC1C, que a tecnologia não é fim, mas pode ser meio/ferramenta utilizada por docentes e discentes, entretanto, o mais importante é o professor desenvolver a capacidade de tornar o assunto (conteúdo) interessante do ponto de vista do acadêmico. Para RC1A, essa capacidade de inovar está vinculada à habilidade/capacidade de o professor perceber o estudante em diversos aspectos (capacidade cognitiva, nível de

⁹⁰ Op. cit.

⁹¹ Ibid., p. 53.

⁹² Ibid., p. 17-18.

conhecimento, estado emocional, disposição física), inclusive como foi o dia aluno e avaliar como pode impactar no seu desempenho no desenvolvimento da aula ou no momento da avaliação. Notem-se as inferências na fala de RC1A:

[...] a inovação, ela vai ter que complementar no sentido de puxar atenção do aluno, fazer com que eles mergulham nessa discussão, que eles criem interesse, e aí vem o posicionamento que o Gustavo falou, que eu acho que foi muito pertinente, o que é a questão de que as vezes não é a tecnologia, às vezes é o assunto, então você realmente vai usar uma tecnologia para atrair a visão deles, para facilitar, [...] além disso, é como prender a atenção do aluno de acordo com o perfil dele? É aquela coisa a gente não é psicólogo, mas temos que conseguir ler melhor nossos alunos [...] (informação verbal)⁹³.

Anteriormente, RC1A mencionou que adaptar as aulas e conteúdos ao perfil dos alunos era algo desafiador. O professor se refere à pandemia de Covid-19 como um complicador, pois para ele a transposição da interação síncrona e presencial para a AMT, síncrona ou assíncrona, dificultou as interações professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, o que, por consequência, inviabilizou o professor de captar os sinais que os acadêmicos voluntária ou involuntariamente enviavam ao docente, sinais esses que, parafraseando RC1A, permitia que os “alunos fossem lidos”. Isso pode ser verificado no trecho a seguir de RC1A, quando ele se refere às AMT, que ocorreram pela ferramenta Google Meet:

[...] na pandemia foi a minha maior dificuldade, o meu maior banho de água fria, [...] quando está a bolinha só ali na câmera, eu não estou conseguindo ver a cara de vocês, eu pergunto se vocês entenderam e vocês estão jantando, e vocês não ouviram a explicação [...]. Então eu acho que é muito mais essa questão da atenção da discussão, de relaxar em certos momentos de um dia tenso, de rir, brincar, socialização (informação verbal)⁹⁴.

RC1A termina a sua interação nesta categoria reafirmando que, para ele, a inovação no Ensino Superior se concretiza pela forma como a relação professor-aluno, aluno-professor se efetiva, mas deixa claro que a gestão das situações de aprendizagem e manifestações de estado emocional e outros é de responsabilidade do professor, ou seja, como já falado, o professor tem de ser um estrategista antes e durante o ato pedagógico de sala de aula. Veremos isso no trecho da fala de RC1A.

Às vezes eu acho que a inovação vai estar nisso: tirar o aluno da zona de conforto, de ficar sentadinho, só ouvindo e recebendo, fazendo sua aula fluir

⁹³ Ibid., p. 18.

⁹⁴ Op. cit.

melhor, realmente aprender [...]. Eles não conseguem ficar duas horas prestando atenção. Mas aí, o aluno está lá lançando uma folha de pagamento tenso, estressado de um dia que o cliente já buzinou no ouvido o dia todo e eles estão irritados, e aí às vezes é um momento de descontração, é o momento de uma piada [...]. E tu quebra aquilo ali, ele dá uma risadinha, e ele se abre: “Professor, hoje o dia foi chato, foi cansativo, foi estressante!”. Ele volta a produzir e a coisa flui. Então eu acho que a inovação também está na forma do relacionamento professor/aluno, atenção, disponibilidade e tudo mais (informação verbal)⁹⁵.

Na análise desta categoria da Roda de Conversa ocorrida no dia 30 de novembro de 2021, é possível inferir que esses três professores já passaram por experiências labirínticas⁹⁶, pois eles demonstraram ter passado por momentos de certezas e dúvidas em suas vidas pessoais e profissionais, as quais apontaram para o desenvolvimento como professores e como sujeitos integrantes de uma sociedade que se encontra em movimento de mudança.

Esses indivíduos entendem que o desenvolvimento pessoal não se dissocia do desenvolvimento profissional, sendo o inverso também uma afirmativa verdadeira. “Sua possibilidade real está vinculada ao fato dos docentes poderem sentir-se seguros como pessoas e como grupo, na medida em que encontram no centro do labirinto o eu verdadeiro (ABRAHAM, 1986; ISAIA, 2001 *apud* MOROSINI, 2006, p. 372). Ao passo que os docentes/indivíduos trilham pelos caminhos do labirinto, vão se legitimando enquanto docentes e se abrindo de forma consciente à inovação, como o grupo em que os docentes estão inseridos faz parte dos alicerces dessa caminhada/constituição/reconstrução, a socialização das descobertas e o compartilhamento das possibilidades de desenvolvimento é algo natural (ISAIA, 1992).

Na Roda de Conversa 2, para introduzir a temática do movimento de inovação com foco no currículo que a gestão da IES vem capitaneando, o moderador levou para a conversa uma matéria jornalística (datada da segunda semana de novembro de 2021), na qual a Universidade se comunicou com a comunidade externa, informando que a Instituição estava em processo de inovação curricular, objetivando mudanças em todos os 35 cursos presenciais, com início das implementações no primeiro

⁹⁵ Op. cit.

⁹⁶ “[...] compreende as intrincadas relações entre o eu profissional individual e coletivo e representa o difícil e tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores na busca de solucionar situações confusas, conflitantes e alienantes em que se encontram ao longo de suas trajetórias. Esta experiência evoca, simultaneamente, a certeza e a incerteza, o buscado e o encontrado. Sua essência é movimento e busca, sendo ambos responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional (ABRAHAM, 1986 *apud* MOROSINI, 2006, p. 372-374).

semestre de 2022. O intuito foi de verificar como estava se dando a participação dos docentes nas mudanças curriculares e como eles se observavam no processo.

O professor RC2E pediu a palavra, então ele relatou que se envolveu no processo, mas por ser membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso em que mais possui horas/aula. Vejamos no trecho em que RC2E expôs: “[...] como membro do Núcleo Docente Estruturante, a gente participa diretamente, não só ali na equipe do NDE, mas também na exposição aos professores [...]” (informação verbal)⁹⁷. Inicialmente, notamos que os professores não integrantes do NDE e/ou da coordenação de curso apenas são informados das mudanças, sem participação no processo.

RC2F vai na mesma linha de pensamento e relata:

Eu também faço parte do NDE, da [...], comecei a participar [...] no final do ano passado, esse ano então eu estive bastante presente nas reuniões, principalmente por causa da mudança da grade [...], a universidade com certeza não está fazendo todas essas mudanças por fazer, tem que ter muitas coisas por trás com certeza e a gente vai ter que seguir o barco (informação verbal)⁹⁸.

RC2E seguiu sua avaliação de como o processo se deu na avaliação dele:

[...] achei que a experiência que a gente trouxe para os professores foi positiva, pois a formulação da proposta foi interessante, apresentou a necessidade da instituição em vários aspectos, necessidade mediante mercado, mediante a questão de sustentabilidade, a questão própria da necessidade de colocar realmente o aluno em um lugar mais ativo. Assim foi apresentada pela coordenação (informação verbal)⁹⁹.

Pelo fato de a instituição ser comunitária, a inovação proposta é motivada por múltiplos fatores, além de objetivar o desenvolvimento da autonomia do acadêmico, no desenvolvimento de habilidades, na formação humana crítica, a necessidade de inovar é posta e justificada também pelo fator econômico e de mercado, pois a Instituição depende financeiramente dos valores arrecadados com as mensalidades pagas pelos alunos. Isso coloca a IES em um contexto de concorrência com outras Instituições de Educação Superior de caráter público, privado e comunitário. Talvez essa conjuntura de múltiplos fatores que incidem sobre as instituições de caráter comunitário leve a gestão da Universidade a ser mais ágil em suas decisões,

⁹⁷ Ibid., p. 8

⁹⁸ Ibid., p. 9.

⁹⁹ Ibid., p. 8.

planejamento e implementações. Isso ficou notório no trecho em que RC2E expõe o seguinte:

[...] acho muito perspicaz no sentido de ver a necessidade e vamos pensar, vamos fazer. Esse trânsito ele é curto, é bem rápido. Nós vamos saber realmente os efeitos no semestre que vem, estamos observando ainda esse processo, é uma mudança por semestre. Parte EaD a gente teve mudança considerável de conteúdos [...] a área da saúde propicia 60% presencial e até 40% EaD. Agora com essa repercussão a gente vai ver. Esperamos que seja bastante positiva, porque estamos vendo que ela está sendo pensada com muito carinho (informação verbal)¹⁰⁰.

Há docentes que veem a Universidade com característica de empresa, como afirmou RC2F, a inovação veio de cima para baixo.

Eu sou muito de vestir a camisa, considero a universidade como se fosse uma empresa, nós somos colaboradores e temos que nos unir pra fazer ela crescer, [...] não posso me impor contra as opções do que vem lá de cima e claro que sempre tem algum ponto que a gente pode ser mais a favor, ou às vezes não concordar com alguma coisa, isso é normal, olha quantos colaboradores tem ali na universidade, quantos professores, quantos funcionários. Tem muita coisa, a gente não pode só ficar pensando na gente, nós temos que pensar num todo como se fosse uma empresa (informação verbal)¹⁰¹.

Como falado no referencial teórico, a inovação deve ser pensada localmente, levando em conta a realidade de cada instituição, a cultura interna e as questões da sociedade na qual a instituição se encontra inserida. O exposto anteriormente são alguns dos fatores que compõem a realidade da IES em questão.

O docente RC2E finalizou sua fala assim: “Eu tive como opinar por fazer parte do núcleo, mas a coordenação perguntou várias vezes para os professores o que achávamos, aí foram perguntando e foram sendo respondidos, mas o processo já veio, foi apresentado e questionado aos professores” (informação verbal)¹⁰².

Essa fala indica que o processo de inovação na Universidade foi escalonado de cima para baixo, sendo que quanto mais distante o professor estiver da gestão (no sentido de não ter atividade ligada à gestão da IES), menor o poder de opinar, conseqüentemente menos ativo na inovação o docente será. Isso também indica que, neste momento, a inovação é focada no documento currículo, que direciona a percentagem de disciplinas EaD nos cursos presenciais, cargas horárias das

¹⁰⁰ Ibid., p. 8.

¹⁰¹ Ibid., p. 9.

¹⁰² Ibid., p. 8.

disciplinas, quantidade de semanas do semestre letivo, disciplinas transformadas em laboratórios formativos (unificando disciplinas, objetivando a transdisciplinaridade, a interatividade e colocando o aluno em situações de aprendizagem, estimulando a aprendizagem colaborativa, em que o professor faz a mediação pedagógica¹⁰³). Ou seja, a inovação pedagógica, atualmente, tem caráter secundário, até pelo fato de que, para atender às necessidades financeiras e de mercado, as modificações em primeiro momento são feitas no currículo, posteriormente refletindo de algum modo no fazer docente, até porque, para Maciel (2006 *apud* MOROSINI, 2006, p. 378-379), a aprendizagem colaborativa “pode ser concebida como possibilidade em um ambiente virtual de educação, utilizando-se os recursos tecnológicos como pontes de aproximação”. Fato é que, em todos os currículos de cursos presenciais, o percentual de disciplinas virtuais será elevado.

RC2F traz um aspecto novo: para ele, há professores que não querem ou não podem se envolver com o processo de inovação. Veja a fala de RC2F:

Eu sinto que as informações não chegam tão precisamente pra esses quanto chegam para os colaboradores do NDE [...], não sei também se os professores vão em busca, porque parte um pouco do professor de querer ir atrás, perguntar, querer saber se aconteceu alguma mudança na universidade. Eu sinto que muitos vão pra dar a aula, vão pra casa e deu (informação verbal)¹⁰⁴.

Talvez isso se deva ao fato de, na área da Saúde, a grande maioria dos docentes serem profissionais liberais, tendo outra ocupação no mercado de trabalho. O próprio professor RC2F é profissional liberal, o que poderia, de alguma forma, justificar ele enxergar a IES como uma empresa. A depender de como essas distinções no perfil dos docentes da Universidade são geridas, elas podem ser empregadas como potencial força para a inovação em diversos campos, formatos e objetivos, permitindo, como mostra Morosini (2006, p. 205-206), a “relação entre universidade, Estado e empresa na constituição de espaços institucionalizados para o desenvolvimento cooperado, situados ou não geograficamente na IES”.

Costa (2005 *apud* MOROSINI, 2006) mostra que, nesses espaços, o conhecimento é a matéria-prima e que, para criar um “habitat” de inovação, é

¹⁰³ “[...] processo interativo que estimula a aprendizagem colaborativa à medida que explora processos proximais de desenvolvimento, utilizando-se estrategicamente do diálogo (des)construtivo de estruturas existentes e também de ferramentas culturais que desafiem cognitivamente o sujeito a avançar em direção aos seus potenciais ainda inexplorados.” (MOROSINI, 2006, p. 378).

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 9.

necessário pensar de forma cooperada/coletivamente com vistas ao desenvolvimento regional, debatendo criticamente os desdobramentos para a Universidade em face ao mercado.

O professor RC2D corrobora com RC2F, pois ele não é oficialmente do NDE do curso, mas se disponibilizou a participar do processo junto ao grupo incumbido da tarefa. Percebe-se o engajamento de RC2D, em “Eu não faço parte do NDE do meu curso, mas eles me chamaram para as reuniões, eu era a única que não fazia parte do NDE, mas participava das reuniões [...]”¹⁰⁵. Fica implícito que o curso do qual RC2D faz parte não possui um número expressivo de docentes em seu quadro; justamente pelo grupo ser reduzido, torna-se facilitado o engajamento, o compartilhamento de informações e a participação no processo de inovação.

RC2D concorda novamente com RC2F sobre a participação dos professores nas decisões do que seria modificado e como seria modificado. Para RC2D, o processo poderia ser mais participativo. Vejamos no trecho a seguir:

Sobre o recebimento da informação pelos outros professores, eu também concordo com o [...], acho que não chegou da mesma forma como chegou pra quem estava participando do processo [...], mas poderia ficar mais explicado, mais exemplificado de como vai acontecer. Todo mundo que participou das reuniões pode dar opinião, mas para os que não participaram foi mais imposto mesmo. Poderiam ser mais participativo [...] (informação verbal)¹⁰⁶.

Com o exposto neste item, podemos compreender como se deu o processo de inovação nas diretrizes curriculares dos cursos presenciais da IES, os quais começarão a ser implementados no primeiro semestre de 2022 para os novos alunos ingressantes. Com a leitura dos capítulos e itens anteriores, é possível inferir se os professores participantes da pesquisa praticam a inovação pedagógica. A seguir, continuamos as Rodas de Conversa para verificar em que circunstâncias da prática dos docentes a inovação é “materializada”.

5.3.5 MUDANÇAS PEDAGÓGICAS QUE PRODUZIRAM MUDANÇAS NO CURRÍCULO

¹⁰⁵ Ibid., p. 9.

¹⁰⁶ Ibid., p. 10.

Para promover o intercâmbio de ideias entre os participantes com enfoque em suas próprias práticas pedagógicas que poderiam produzir ou produziram mudanças nos currículos dos cursos em que atuam, o moderador exibiu as Figuras 2 e 3 que compõem o referencial teórico desta pesquisa, pedindo para os professores as analisarem, fazendo uma correlação com suas próprias práticas. O Pesquisador fez a seguinte moderação: “[...] vocês conseguem identificar alguma ação pedagógica que vocês desenvolvem ou desenvolveram que faz o caminho contrário, modificando o currículo? Vocês percebem algo assim?” (informação verbal)¹⁰⁷.

O professor RC1A se mostrou muito confortável com a provocação, rapidamente pedindo a palavra. RC1A iniciou assim: “Se me permitir, eu sinto bastante isso. Bem normal, na verdade. Talvez você tenha ouvido eu falar um pouco desse meu projeto que faço já há uns cinco ou seis anos [...]” (informação verbal)¹⁰⁸.

A necessidade de inovar adveio após perceber as dificuldades que os alunos apresentam logo no início do curso; muitas vezes, as dificuldades se perpetuavam até o momento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Dificuldades como compreender o pensamento científico, o método científico, em desenvolver a escrita científica e, também, de os alunos se perceberem como sujeitos capazes de produzir conhecimento científico. Podemos verificar isso em RC1A, quando diz:

[...] percebi que o aluno ia saber o que era ciência quando ia fazer o TCC, e isso me dava uma agonia muito grande, porque quando chegava no TCC era aquela coisa de descobrir que existia o artigo científico. Então para ele aprender a ler um arquivo científico, aprender a usar, era muito difícil a linguagem técnica [...] Eu tinha isso comigo e pensava que tem que mudar, e claro, eu sou um grão de areia no oceano, mas eu tentei fazer a minha parte (informação verbal)¹⁰⁹.

Na data da Roda de Conversa, RC1A estava no período do semestre (com turmas do primeiro e sexto períodos do curso) em que desenvolvia com os alunos os preparativos para a prática pedagógica inovadora. Então ele descreveu o passo a passo de como se dava o processo. Verifica-se no trecho em que RC1A descreve:

Então a gente está em processo agora de construção dos banners. Uma aula que eu paro e explico para os alunos: o que é um artigo científico, a composição, o que vai onde, o que é a ciência, eu explico que aquilo é um TCC, eu comparo por exemplo, com a descoberta da vacina. Quando

¹⁰⁷ Ibid., p. 19-20.

¹⁰⁸ Ibid., p. 20.

¹⁰⁹ Op. cit.

descobriram, como publicaram? Foi via artigo científico, então é assim que se faz uma coisa para provar que é verdadeiro.

Aqui, notamos que o docente procura fazer correlação da teoria com situações da atualidade que estão em voga na sociedade, para facilitar a ressignificação do conhecimento por parte dos acadêmicos. Posteriormente, o professor leva os alunos a executarem buscas nas bases de dados, acompanhando o processo. RC1A relata:

[...] apresenta uma base para eles, eles buscam o artigo, eu peço para eles me mandarem esse artigo para eu ver se de fácil compreensão, [...] não precisa ser o mais difícil de arrancada, e estando ok, leem o artigo, fazem o fichamento do artigo com o modelinho que dou, eles criam perguntas daquele artigo para aplicar em uma empresa e me devolvem. Eu faço uma correção principalmente com foco nas perguntas, entrego novamente para eles (informação verbal)¹¹⁰.

Até o momento, nota-se que, no processo, se passou por duas etapas e se encaminha para a terceira. No primeiro momento, houve a explicação do que é o conhecimento científico e como ele é produzido; posteriormente, o professor leva os acadêmicos a experienciarem o acesso a uma base de dados científicos e desenvolverem uma busca, orientando, acompanhando e pedindo a entrega de algo que demonstre o aprendizado processual, em que o professor verifica a primeira produção dos acadêmicos e dá uma devolutiva, ou seja, uma avaliação formativa¹¹¹.

Vejamos como RC1A, desenvolve a terceira etapa do processo de ensinagem com os alunos:

Eles aplicam este questionário em uma empresa, [...] os dados eles comparam com o fichamento que eles fizeram do artigo montam um banner analisando o que eles acharam no mercado com o que eles acharam na teoria, aí eu explico um pouquinho de metodologia para eles, explico onde está a ciência da coisa e esses banners a gente faz uma amostra científica com avaliadores externos e tudo mais [...] (informação verbal)¹¹².

RC1A compartilhou suas experiências pedagógicas com os colegas de trabalho e com a coordenação de curso, propondo fazerem experiências pedagógicas em conjunto com os colegas de outras disciplinas e períodos. Isso permite maior integração entre os professores e interdisciplinaridade de diferentes áreas, permitindo

¹¹⁰ Op. cit.

¹¹¹ “[...] tipo de avaliação que tem lugar no decurso de uma ação avaliativa em andamento, durante as fases de planejamento ou desenvolvimento de um programa com a finalidade de efetuar uma intervenção visando sua melhoria...” (REQUENA, 1995; LEITE, 2006 *apud* MOROSINI, 2006, p. 501).

¹¹² *Ibid.*, p. 20.

aos alunos novas oportunidade de aprendizagem. Após algum tempo, a iniciativa inovadora da professora foi reconhecida por seus pares, passando a compor o calendário do curso. Percebemos isso no trecho em que RC1A diz:

Mudou já o calendário do curso já é uma prática certa da primeira fase. A partir disso foi traçado em outras fases, então, a sexta fase também faz uma atividade semelhante em conjunto, que é uma parceria, que é outra coisa muito interessante deste movimento de inovação que é a socialização. E eu tenho isso muito forte com os meus colegas com quem eu trabalho no dia a dia [...] (informação verbal)¹¹³.

A interação entre professores e a socialização das práticas pedagógicas levaram a continuidades da inovação que a professora iniciou há cinco anos. Hoje, outro professor de outra disciplina e fase mais avançada do curso também incluiu investigação científica como processo de ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2004), sendo que o fato que mais chama a atenção é a interação dos alunos de diferentes fases do curso. Isso mostra a importância das relações (professor-professor, professor-aluno, professor-aluno-professor, aluno-aluno e aluno-professor-aluno) para a continuidade do processo de inovação com o conhecimento pedagógico compartilhado¹¹⁴. Ou seja, a inovação pedagógica é diretamente dependente das relações, seja para iniciar, para se expandir e, também, para que a inovação evolua e se expanda.

A interação entre os professores proporcionou que acadêmicos de diferentes fases e turmas também pudessem efetivar trocas de experiências, permitindo que eles se autoavaliassem e/ou vislumbrassem a evolução que terão no decorrer do curso, também construindo para desenvolverem a “autonomia intelectual, [...] do aprender continuamente, da construção permanente do conhecimento e da educação de sujeitos emancipados sob o ponto de vista da capacidade de pensar” (MOROSINI, 2006, p. 401). Para RC1A:

[...] agora é feito primeira e sexta fases juntos, e faz com que a primeira fase olhe: “Poxa, meu trabalho não está tão ruim com relação ao da sexta fase, ele é um pouquinho mais simples, mas como eu vou avançar até chegar na

¹¹³ Op. cit.

¹¹⁴ “[...] implica em uma rede de relações interpessoais. Organiza-se com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica. O processo de constituição desse conhecimento implica na reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, da organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho dos docentes, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desses sistemas” (BOLZAN, 2002 *apud* MOROSINI, 2006, p. 380).

sexta fase!”. E na sexta fase, percebe: “como eu avancei da primeira fase!”. É uma troca, é enriquecimento, mudou. Então eu acho que acontece. Esse foi um exemplo maior que aconteceu na minha vida, mas eu percebo em pequenas práticas, inserção de aulas em laboratórios, parcerias com professores (informação verbal)¹¹⁵.

A importância das trocas de experiência é frisada na fala final de RC1A:

[...] relação professor-professor conta muito na minha opinião, é muito importante! [...] desde que liberaram a nossa volta, eu vou todos os dias para [...], quando a [...] diz que professores já podem voltar a trabalhar presencialmente, eu já ia, por mais que a turma estivesse em casa, eu lecionava da universidade de forma on-line, porque é muito rico, às vezes você está com um probleminha, e o colega teve já uma experiência boa em sala de aula e ele compartilha contigo, são ideias, você já consegue fazer uma interpretação completamente diferente para a sua aula e uma releitura daquela prática para a sua aula, e já muda (informação verbal)¹¹⁶.

RC1A acredita que há cinco anos vem desenvolvendo em parceria com seus alunos e colegas de trabalho o processo de inovação pedagógica, levando os procedimentos de pesquisa para o espaço de sala de aula, e como compartilha com seus pares a forma como pratica a ensinagem. Ele inicia sua proposta instigando os acadêmicos a se colocarem como investigadores partindo para a análise de conhecimentos que já foram produzidos, acompanha os alunos nos procedimentos de análise, fornece um “roteiro de pesquisa”, incentiva a coleta de dados no campo, e o mais importante: permite que os alunos se apropriem do conhecimento teórico/científico, mas também que façam ligações entre teoria e prática, entre, como diz Leite (2011), “conhecimento morto e conhecimento vivo”, gerando no processo o conhecimento social. A participação no GPI trouxe mais conhecimento teórico sobre a inovação, levando o professor a perceber seus próprios diferenciais, podendo sistematizar suas práticas, assim qualificando a forma como socializa as suas atividades pedagógicas, mantendo em construção o seu eu docente em continuidade.

RC1B concordou com RC1A que a inovação pedagógica necessita das relações professor-professor e professor-aluno para se efetivar, pois com as trocas de experiências, as práticas pedagógicas vão sendo integradas ao currículo, mudando no curso como a professoralidade é entendida.

[...] com o G30, e comigo junto com outros professores nesse ambiente compartilhado, eu percebi que outros professores começaram a mudar em

¹¹⁵ Ibid., p. 21.

¹¹⁶ Ibid., p. 22.

suas aulas a maneira de como lidar com as turmas, de modo que hoje isso foi se integrando aos currículos, às disciplinas e agora mesmo na questão da matriz, o currículo do curso, como um dos princípios, a interação, a mediação, o professor como mediador na construção do conhecimento e por aí vai (informação verbal)¹¹⁷.

RC1B credita parte do movimento de mudança nas relações à coordenação do curso, mas a fala do professor mais ao final deixou certa dúvida, como se o processo pudesse ser melhor gerido e desenvolvido. Observemos em RC1B:

[...] a prática vai sendo incorporada no currículo e em um ambiente o que é compartilhado, que a gente tem também uma relação legal com os colegas [...]. Existe a integração de uma equipe, existe uma coordenação, uma esfera gestão de pessoas que eu acho fundamental nesse processo, ter uma equipe que trabalha junto com o curso, uma escola. Acho que as coisas tendem a se equalizar melhor de uma maneira mais fluida, mais fácil. Acho que no nosso caso lá nós temos alguns sintomas deste processo que é bem interessante. (informação verbal)¹¹⁸.

Na continuidade da fala de RC1B, ele se centrou em comentar a afirmação do professor RC1A quanto às motivações para inovar, contudo, em sua fala, ele se distancia de RC1A ao revelar algo que ficou subentendido que poderia estar faltando. Para RC1B, a motivação para inovar, em um primeiro momento, é extrínseca, cabendo à IES prover: ambiente favorável, equipamentos e recursos financeiros, pois esses fatores para RC1B são motivadores. Vejamos como isso ficou demonstrado nas palavras de RC1B:

[...] eu acho que a motivação além das práticas de sala de aula além desta percepção dos professores, essa gestão também do compartilhamento de informações, um ambiente saudável é importante, mas além disso também tem alguns motivadores que são essenciais: dar tempo para o professor se preparar, não é só cobrar do professor sem dar um reparo [...]. Dar uma remuneração digna para que esse professor também se sinta motivado, porque só exigir motivação, inovação e não dar nada em troca é injusto. Eu acho que se é todo mundo junto na construção da educação inovadora, eu acho que existem vários fatores que convergindo se constroem esse ambiente inovador. (informação verbal)¹¹⁹.

A participação de RC1B neste tema foi sucinta, o professor não compartilhou experiências próprias que julgasse inovadoras em seu fazer pedagógico, mas acredita que contribuiu para que outros professores do seu curso reavaliassem a

¹¹⁷ Ibid., p. 21.

¹¹⁸ Op. cit.

¹¹⁹ Ibid., p. 23.

professoralidade, principalmente no quesito de relacionamento professor-professor e professor-aluno, contudo não descreveu como.

O professor RC1C não participou desta temática, pois necessitou se ausentar antes do início por motivos pessoais. Em outras oportunidades, RC1C demonstrou, de 2019 até os dias atuais, que vem modificando as suas práticas enquanto docente, procurando se formar e informar para além da Formação Docente oferecida pela IES, modificando as formas como elabora as avaliações de suas disciplinas.

Como os professores que compuseram a Roda de Conversa 2, o moderador percebeu que seria necessário introduzir a temática das práticas pedagógicas que poderiam produzir ou produziram mudanças nos currículos, foi mostrado aos docentes os mesmos dois esquemas (Figuras 2 e 3), mas instigando os participantes a discorrem, se no ponto de vista deles, em alguma área do conhecimento, a inovação e ou a Curricularização da Extensão é integrada às ações docentes com mais facilidade e/ou naturalidade.

Os professores foram taxativos ao afirmarem que, na visão deles, a área da Saúde tem mais abertura para a inovação. Vejamos alguns trechos dos comentários dos docentes, iniciando por RC2E: “[...] há uma total abertura pra extensão, inclusive, [...] vejo como experiências ótimas para o próprio curso, se eu for ampliar para a área da saúde, eu acredito que sim também porque toda a área da saúde tem muito contato com o paciente e o usuário” (informação verbal)¹²⁰.

Para RC2F, é fato que cursos voltados para a saúde são mais inovadores, e justifica a afirmativa alegando que na IES, os cursos da Ciências da Saúde (SAU) desenvolverem mais projetos de extensão que as demais áreas. Vejamos o que falou sobre RC2F: “[...] a área da saúde [...] comparada com outras, é a área que mais recebe essa questão da inovação [...]. Nós temos muitos projetos de extensão, muitos projetos de pesquisa, então recebemos muito bem essa parte inovadora [...]”. (informação verbal)¹²¹.

RC2D concorda com os colegas – para ele, como a área produz muito conhecimento, a inovação nos cursos da SAU é algo inerente aos cursos. Verifiquemos o que diz RC2D: “Não tem como a gente não inovar, porque diariamente

¹²⁰ Ibid., p. 16.

¹²¹ Op. cit.

saem vários artigos diferentes com informações diferentes. A inovação já está embutida desde o início com a mudança” (informação verbal)¹²².

As afirmações e argumentos dos docentes reflete o pensamento ingênuo popular de que ciência é produzida ou mais produzida na área da Saúde. Lembrando o que foi exposto por RC1A, nos cursos da CSA ele tem de mostrar aos acadêmicos que na área também se produz conhecimento. Isso talvez se deva ao fato de as produções na área da Saúde serem mais divulgadas e comentadas nos meios de comunicação.

Aproveitando o momento criado, o moderador fez uma pergunta mais direta, para verificar se os docentes compartilhavam em sala de aula as suas produções, mas infelizmente o pesquisador conseguiu apenas a resposta de um dos participantes. RC2E respondeu: “Eu não levo pra sala de aula, mas levo pros meus alunos que estão fazendo intervenção na escola, que estão em contato com a comunidade sim, mas eu acredito que esse processo tem que ser ampliado pra sala de aula sim, acho importante” (informação verbal)¹²³.

Para excitar os docentes no sentido de falarem de sua professoralidade, principalmente àqueles que estimam produzir em algum momento mudanças no currículo, o mediador trouxe uma observação que os professores fizeram em outra categoria, pois os participantes afirmaram que estão participando das tratativas das implementações das mudanças nos currículos. Logo, eles poderiam propor mudanças no currículo baseadas em suas práticas. Então, foi proposto que falassem se, enquanto professores, desenvolviam alguma ação inovadora, ou se propuseram alguma inovação para o currículo novo.

RC2D iniciou, dando a entender que inovar pedagogicamente em disciplinas que são teóricas é mais complicado para ele, mas que pensar onde e quando aquele conteúdo teórico será utilizado no desenvolvimento da atividade profissional é algo que leva em conta para balizar as suas interações com os acadêmicos em sala de aula. Podemos verificar em RC2D:

[...] atualmente eu me questiono sobre isso, tentar correlacionar uma disciplina teórica na prática, pra entenderem onde vão usar, em que momento, quando isso vai estar aumentado, quando isso vai estar diminuindo, o que muda, o que não muda e principalmente, algo que eu levo muito, tanto na minha prática profissional como os meus pacientes quanto na

¹²² Op. cit.

¹²³ Op. cit.

vida acadêmica, que é saber buscar, saber ir atrás das suas respostas (informação verbal)¹²⁴.

No processo de planejamento da atividade docente, a professora se questiona sobre qual seria a melhor abordagem do conteúdo teórico, visando permitir que os acadêmicos possam construir conexões, vislumbrando onde, como e quando vão fazer uso da teoria, seja na vida cotidiana ou profissional. Vemos o docente praticando o processo de ensinagem, também demonstrando que a ciência é fluida e procurando, com isso, não produzir uma educação puramente técnica, mas levar os alunos a desenvolverem a autonomia, em que RC1D procura “mostrar pro acadêmico aonde buscar as suas respostas, buscar sua própria autonomia. Porque resposta pronta sem saber colocar na prática é perda de tempo, para coisas prontas o Google está aí [...]” (informação verbal)¹²⁵.

O docente também procura falar na linguagem que os acadêmicos utilizam. Durante a Roda de Conversa, percebe-se que, em alguns momentos, ele utiliza da produção de conteúdo como sinônimo de produção de conhecimento. Não surpreendentemente, o docente em seguida relatou que faz uso das redes sociais como meio de avaliação de aprendizagem. Vejamos em RC2D:

[...] sobre prática e metodologia, já citei isso em outros momentos, mas acho que são eles produzirem conteúdos, tanto é que um dos seminários que eu disponibilizo no final do semestre é eles produzirem vídeos no estilo YouTube, que se tornem um youtuber e façam uma videoaula. Acho isso bem importante, se prepararem em um mundo que é dinâmico (informação verbal)¹²⁶.

RC1D fez uma proposta de intervenção em uma atividade que o curso já desenvolvia, levando para o colegiado a sua forma de interagir com os acadêmicos, procurando se deslocar “do seu mundo” (formalidade acadêmica) para o “mundo dos alunos” (sem formalidades e intimista), demonstrando disponibilidade e abertura para se relacionar com os alunos. RC2D expõe em:

[...] sugeri produzir reels fazendo as receitas. O engajamento foi sensacional, tinha a premiação como tinha no presencial, cresceu tanto que até o nosso Instagram do curso aumentou, aumenta até a capacitação do vídeo, porque deu mais de 30 reels de receitas saudáveis que foram compartilhadas. A vencedora e foi a receita mais curtida (informação verbal)¹²⁷.

¹²⁴ Ibid., p. 12.

¹²⁵ Op. cit.

¹²⁶ Op. cit.

¹²⁷ Ibid., p. 13.

Interessante é que o docente se comunica na linguagem (palavras como “reels”, “produzir conteúdo”, “curtidas”) utilizada pelos alunos e com a ferramenta (rede social Instagram) utilizada pelos acadêmicos. Isso permite gerar proximidade entre professor-aluno, aluno-aluno, além de ser uma solução para que a avaliação fosse desenvolvida com qualidade mesmo no contexto pandêmico, no desenvolvimento das AMTs.

Então, RC2D continuou a falar como o processo se deu.

Ele produzia na sua casa, fazia o vídeo, a gente postou esse vídeo na página do curso, eles começaram a compartilhar, então o engajamento foi muito maior [...]. Eles gostam muito disso, sendo para o aluno mais motivador eles produzirem um conteúdo (informação verbal)¹²⁸.

Ficou notório que fazer a atividade avaliativa nesses moldes não foi do agrado de todos os professores. Pelo relato dos participantes, os docentes de idade mais avançada não aderiram inicialmente à forma como o processo iria ser desenvolvido, talvez por não serem familiarizados com a técnica ou por não compreenderem como inovação pedagógica.

[...] para os professores mais novos, esse contato talvez seja mais fácil pelo fato da gente conviver com outras pessoas que constantemente fazem isso, mas acredito que é uma certa dificuldade para os professores mais antigos que acabam não tendo esse contato com tecnologia (informação verbal)¹²⁹.

O docente finaliza passando a ideia de que a sua proposta vai no mesmo sentido de como a IES acredita e estimula que as atividades docentes devem ser desenvolvidas, pois na última Formação Continuada os temas corroboraram a sua ideia de produzir conteúdo. Observe-se a fala de RC2D: “[...] eu percebi bastante nas formações continuadas, nessas últimas que teve sobre produção de vídeo, dicas de produção de vídeos e Google Drive, compartilhamento, armazenamento. Isso é uma tendência e tem que ser cada vez mais disponibilizadas” (informação verbal)¹³⁰.

Mais uma vez, o fator motivacional é pontuado por mais um docente. Vale esclarecer que a questão motivacional surgiu de forma espontânea, trazida à conversa pelos professores convidados, sendo que na Roda de Conversa 1 a motivação foi

¹²⁸ Op. cit.

¹²⁹ Ibid., p. 13.

¹³⁰ Op. cit.

colocada uma necessidade para que os professores pudessem inovar, já na Roda de Conversa 2 a questão motivacional foi posta como fator indispensável aos alunos para o seu aprendizado, sendo que RC2D põe o professor como um agente responsável por motivar os acadêmicos.

O docente RC2E Iniciou falando como costuma terminar as atividades com os alunos ao final do semestre: ele pede para os acadêmicos avaliarem o seu trabalho ao longo do semestre, explica que o objetivo é saber em quais aspectos pode melhorar e verifica como os acadêmicos avaliam a sua desenvoltura com as metodologias e estratégias utilizadas. Segue a fala inicial de RC2E:

[...] costumo fazer uma avaliação com eles, o que acharam, o que me sugerem pra metodologias diferentes, pro próximo semestre, enfim. Isso é bem importante, eu gosto mais desse tipo de contato do que depois ler uma coisa que eu não sei quem escreveu, que às vezes a avaliação está ótima, mas teve outro que ficou incomodado por algum motivo (informação verbal)¹³¹.

De posse das opiniões, o docente reavalia a sua desenvoltura para que, no próximo semestre, possa se constituir um docente melhor, mas já observou que de maneira geral os acadêmicos gostam de atividades que os aproximem da prática profissional. Quanto a isso, RC2E diz que:

“O fato de poder contemplar algo que é da geração deles, por exemplo, o estudo de caso do livro que é de forma mais tradicional, mas já é mais perto da prática, isso eles gostam. Documentário, poder pegar filmes que retratem aquilo que a gente está vendo na teoria” (informação verbal)¹³².

Na continuidade, o docente discorre sobre a forma como orienta a apresentação dos trabalhos, dando ênfase que percebe maior tendência à efetiva participação quando transfere aos alunos o poder de escolha de como cada grupo deve se organizar na estratégia de apresentação, pois assim consegue trabalhar os conteúdos de forma mais leve, também permitindo a ele observar quais as melhores formas de comunicação com cada grupo e turma. A cada semestre posterior, o professor inova assumindo as formas de comunicação mais exitosas utilizadas pelos discentes no semestre anterior. Vejamos em RC2E:

¹³¹ Op. cit.

¹³² Op. cit.

[...] inovar faz parte disso, de trazer novas estratégias, mas deixar que eles se proponham aquilo que está mais próximo a eles e que vai fazer com que isso se torne mais leve, a turma em geral curte muito quando alguns alunos trazem uma forma diferente de apresentação e eu pretendo também aderir a isso, vamos ver se daqui a pouco a gente consegue fazer algo diferente nesse sentido, podcast é algo bem legal da atualidade (informação verbal)¹³³.

RC2E conclui sua fala trazendo o tipo de resistência que encontra quando os acadêmicos se deparam com uma situação de aprendizagem nova, ou com mudanças na forma como o professor trabalha o conteúdo, seja com o uso de metodologias ativas, ou procurando levar os alunos a desenvolverem a autonomia na aprendizagem. Inicialmente, reclamando, podem dizer que o professor quer complicar a disciplina, que o professor não é bom, entre outras coisas. Isso ocorre porque a mudança do professor demandará mudança também por parte dos acadêmicos. Percebe-se no trecho a seguir de RC2E:

[...] em um primeiro momento eles podem até chiar, mas depois agradecem. Eu passo essa questão do trabalho muitas vezes pra eles e ficam assustados, no final dão um bom feedback, falam que foi uma das disciplinas que eu mais aprenderem [...]. Essa mudança de cultura tem que acontecer gradativamente, mas a gente tem também que experimentar com eles [...] ter essa atividade do acadêmico, é trabalhoso, mas no final vale a pena (informação verbal)¹³⁴.

O professor RC2F não compartilhou uma abordagem que pratica e considera inovadora ou que produza modificações no currículo, porém dividiu com o grupo algo que o preocupa e justifica algumas dificuldades que encontra para inovar. Segundo ele, os alunos vêm da Educação Básica fundamentados com a mentalidade de que somente é aula quando os conteúdos são abordados de forma expositiva. Indica ainda que as mudanças nos currículos e na pedagogia devem ser paulatinas, pois se o processo for apressado, os acadêmicos podem atribuir ao professor preguiça, que não quer trabalhar, entendendo a inovação como uma transferência de responsabilidade. Vejamos como RC2F descreve o comportamento dos acadêmicos de primeiros períodos: “[...] eles gostam que a gente seja tradicional, porque para eles é muito mais cômodo receber a informação e está tudo certo. Mas é muito de perceber que os alunos aprendem muito mais quando eles trabalham por si” (informação verbal)¹³⁵.

¹³³ Ibid., p. 13-14.

¹³⁴ Ibid., p. 15.

¹³⁵ Op. cit.

O docente continua fazendo um comparativo entre o principal curso em que ele é professor e o curso de Medicina; para RC2F, utilizar a metodologia de tutorias é algo que traz um ganho para o aprendizado dos acadêmicos, contribui para o aluno desenvolver o senso de responsabilidade e dedicação, o que é afirmado na fala de RC2F a seguir:

A minha [...] faz medicina aqui na [...] e eu consigo ver o quanto ela se dedica, principalmente pela metodologia dos tutoriais. Ela está na 4ª, 5ª fase e ela sabe de tanta coisa, porque teve que buscar isso e passar para os colegas dela. Não é querer desmerecer, mas é de se notar o quanto um aluno da primeira fase já sabe muito mais comparando com alunos de outros cursos pela metodologia que eles acabam utilizando (informação verbal)¹³⁶.

Outra questão que RC2F traz, que já foi pontuada na Roda de Conversa 1 em outra categoria de análise pelo professor RC1C, é que se a metodologia muda, a forma de avaliar, por consequência, tem de ser repensada em paralelo. Observa-se a seguir o que RC2F diz: “[...] às vezes eu pergunto coisas pra [...], porque ela já sabe explicar e eles tem que fazer isso, é obrigatório, porque a nota deles é refletida por como eles explicam e como passam os conteúdos” (informação verbal)¹³⁷.

Trazendo o pensamento de Menezes e Santiago (2014), compreendemos que os estudantes passaram muitos anos sendo estimulados à memorização, a escutarem o professor e transcrever o conteúdo para os cadernos, pois os currículos tradicionais com os quais foram acostumados a lidar por muitos anos distancia tanto o professor quanto o aluno da possibilidade de adaptarem os conteúdos programáticos e assuntos da vida cotidiana dos envolvidos no ato de educar, dessa forma, compreende-se o último trecho do comentário de RC2F: “A metodologia é super importante, só que é um passinho de cada vez, bem devagar, porque imagina que do nada a gente pega os nossos alunos e fala: ‘esse semestre vamos trabalhar com tutoriais’, eles vão ficar loucos, não vão conseguir fazer” (informação verbal)¹³⁸.

No intuito de sistematizar as categorias de análise apresentadas, bem como a citada proposta de triangulação entre inovação, pedagogia e o currículo no contexto da Educação Superior, apresenta-se a Figura 5. É válido lembrar que, em um triângulo perfeito, os três lados possuem exatamente o mesmo tamanho, assim como as distâncias entre os pontos de união são idênticas. Isso pode ser entendido como

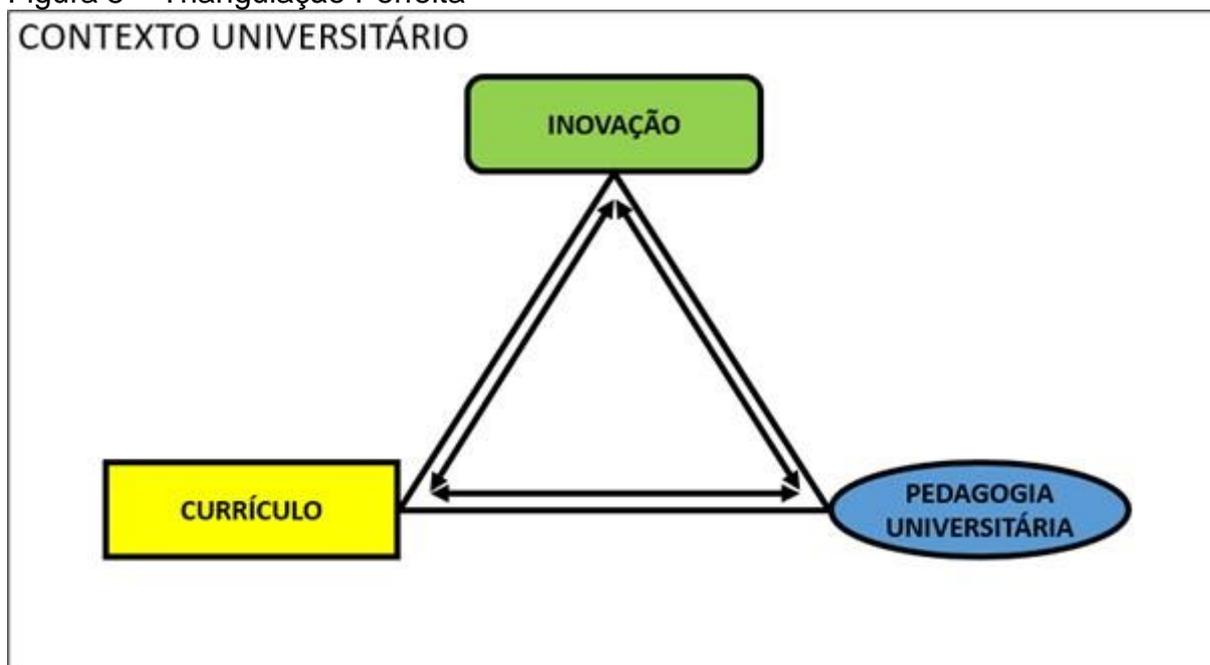
¹³⁶ Op. cit.

¹³⁷ Ibid., p. 15.

¹³⁸ Op. cit.

equivalência, não havendo ordem de importância, ou seja, se um dos lados do triângulo for maior que o outro, ele continuará sendo um triângulo, mas será imperfeito. Vejamos a Figura 5 e, em paralelo, retomemos à memória elementos das categorias de análise para que, se necessário for, reconfiguremos o triângulo posteriormente.

Figura 5 – Triangulação Perfeita



Fonte: elaborada pelo autor.

Para facilitar o exercício de trazer à memória alguns elementos que se manifestaram durante as Rodas de Conversa, a seguir são elencados os nomes das categorias de análise:

- Ações docentes e currículos inovadores na Educação Superior no século XXI: análise sobre os grupos focais;
- Experiência no GPI e ações docentes inovadoras;
- Inovação, currículo e prática pedagógica;
- Certezas da docência
- O processo de inovação;
- Mudanças pedagógicas que produziram mudanças no currículo.

Primeiramente, foi feita uma ambientação de como a análise foi realizada, levando em conta o entendimento do pesquisador na discussão com os autores que compõem o referencial teórico. Também foi reafirmado que os dados foram coletados por meio de Rodas de Conversa (Grupos Focais), o que permitiu, em alguns

momentos, perceber nas falas dos participantes certas nuances no que diz respeito a sentimentos, vontades implícitas, afeições a alguns assuntos ou opiniões e até medos de abordar determinados assuntos.

Na categoria “Experiências no GPI e Ações Docentes Inovadoras”, ficou explícito que os professores veem a participação no GPI como algo que contribuiu beneficentemente para a profissionalização docente, pois fizeram intercâmbio de saberes e práticas por meio da aproximação com outros docentes de cursos distintos e de áreas diferentes, com os quais dificilmente desenvolveriam algum relacionamento se não fosse por meio das atividades do GPI. Foi consensual que a autocrítica é algo comum e natural entre os participantes, o que viabiliza oportunidades de repensar o modo de fazer a docência e perceber que o estado de inacabamento é permanente.

Quanto ao item “Inovação, Currículo e Prática Pedagógica”, verificou-se que mesmo que os professores não compreendam conceitualmente o que é inovação sustentadora e inovação disruptiva, eles sabem que existem vertentes diferentes de inovação e que a forma como o processo é conduzido contribui para resultados mais ou menos eficazes e mais ou menos duradouros.

Os docentes também concordam que pensar as estratégias pedagógicas orientadas pela perspectiva dos acadêmicos, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, são opções efetivas e afetivas que podem contribuir para a motivação intrínseca dos estudantes que desencadeia uma série de oportunidade e situações de aprendizagem. Isso levou a uma conclusão em um dos grupos de que, se a forma de ensinar foi modificada, a forma de avaliação não pode permanecer da mesma forma, pois com a mudança de posição de professor passivo (aquele que reproduz a ementa em sala de aula) para propositivo (professor estrategista), podem se abrir caminhos para a reconfiguração do tempo-espço de aprendizagem, em que o professor não mais apenas ensina, mas também aprende com os alunos. A aula é feita com a parceria professor-aluno.

Em “Há tabus na docência?”, o pesquisador procurou saber se para os professores havia algo que não poderia ser modificado. Ficou claro que o que não poderia mudar são elementos próprios da profissão docente, como a autoridade do professor em sala de aula, aquela autoridade de cuidado, que cuida das estratégias de ensino-aprendizagem, que cuida para que o ambiente áulico seja propício para que os estudantes se apropriem do conhecimento e que seja uma educação crítica, em

que a Educação Superior forme cidadãos críticos que são mais que meras pessoas com capacidades técnicas.

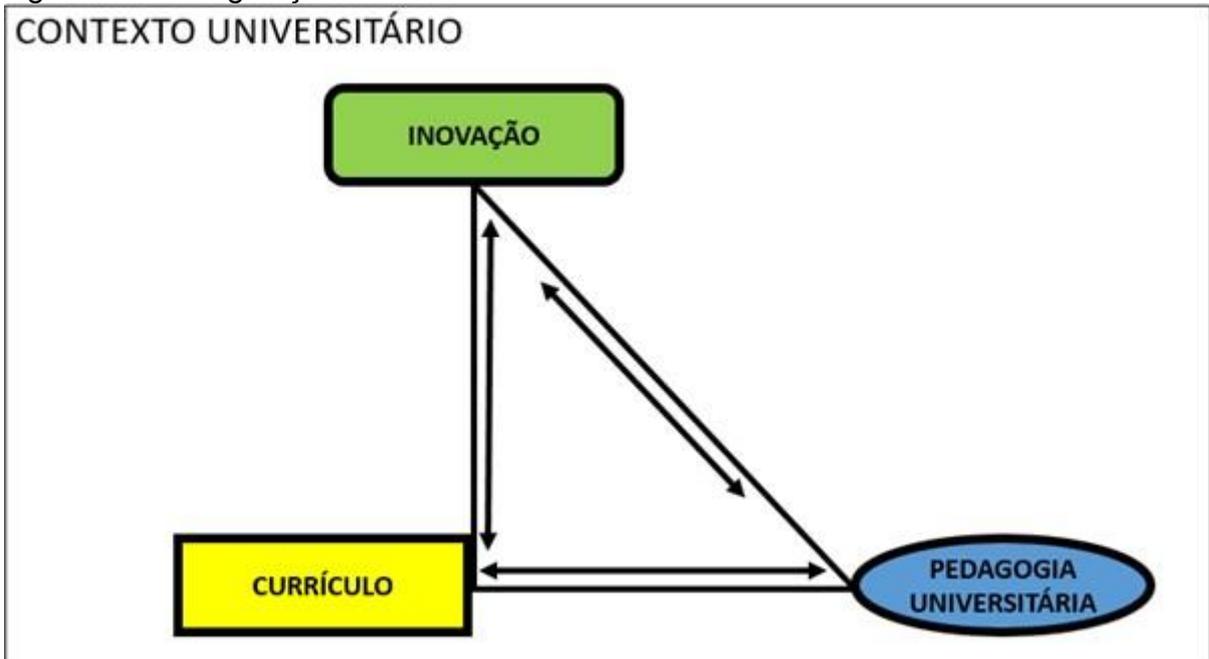
Referente ao item “O Processos de Inovação”, objetivou-se verificar como estava sendo percebido pelos docentes esse processo. Nos grupos, o entendimento foi que os professores no geral foram informados das mudanças nos currículos, isso gerou dúvidas sobre o que motivou a IES a notificar os currículos de todos os cursos de graduação presencial de uma vez, sendo que as mudanças curriculares avançaram mais que o movimento de inovação pedagógica, em que as mudanças no currículo forçarão modificações na atividade pedagógica. Contudo, os professores percebem que a inovação se efetiva na relação professor-aluno, aluno-professor e, para o pesquisador, ficou demonstrada a necessidade de se discutir de forma ampliada os conceitos teóricos de inovação aplicada à Educação Superior para qualificar o processo de inovação na IES.

Por fim, quanto à temática “Mudanças pedagógicas que produziram mudanças no currículo”, os professores demonstraram que produziram inovações pedagógicas que modificaram o currículo. Três docentes, além de demonstrarem comportamentos inovadores, desenvolvem continuamente processos pedagógicos inovadores que iniciaram de forma isolada, mas com a insistência e perseverança individual, foram sendo percebidos por outros professores e se expandindo para outras disciplinas, chegando a ser reconhecidos pelo curso e se tornando atividades que proporcionam a interação de turmas de períodos distintos, em outros casos, proporcionando também o engajamento da comunidade interna da IES, refletindo na comunidade externa e chamando a atenção para a ciência produzida pelos acadêmicos.

Ao final dos grupos, a percepção que ficou para o pesquisador é de que aparentemente a IES não mapeia os processos inovadores desenvolvidos espontaneamente pelos docentes, perdendo a oportunidade de integrar mais efetivamente um número maior de professores ao processo de inovação pedagógica e curricular da IES além de dar visibilidade e motivar outras iniciativas.

Considerando a sistematização, o leitor é convidado a retornar à observação da Figura 5 e, posteriormente, a analisar a Figura 6 para, assim, fechar a triangulação, levando em conta a inovação, a pedagogia e o currículo no contexto universitário da IES pesquisada.

Figura 6 – Triangulação Real



Fonte: elaborada pelo autor.

Com a sistematização, vemos que na IES a estratégia para inovar inicialmente concentra mais esforços no elemento currículo, pretendendo que as mudanças curriculares produzam transformações pedagógicas. Por esse motivo, percebemos que na Figura 6 o currículo se coloca mais aproximado da inovação na triangulação. Talvez isso se deva ao fato de a pandemia de Covid-19 ter dificultado as atividades da IES, levando-a a preterir alguns processos para gerir a crise pandêmica. Dito isso, é fato que gerar inovação pela pedagogia na universidade é algo que ainda estamos por ver. Por essa razão, nota-se que na Figura 6 a pedagogia universitária consta mais distante da inovação, ou seja, hoje a triangulação entre os três elementos demonstra um triângulo imperfeito, pois a IES atualmente não procura desenvolver o movimento de inovar o currículo pelas ações pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as ideias da conclusão deste processo de pesquisa e/ou verificar as oportunidades de novos estudos, convido o leitor a revisitar o título desta escrita: **Inovação Pedagógica e Curricular na Educação Superior: uma análise sobre as ações docentes**. Feito isso, cabe comentar a motivação para, na primeira parte do título, a palavra “pedagogia” ser colocada anteriormente ao termo “currículo”. Isso se deve ao fato de o pesquisador perceber a necessidade de elaborar internamente e compreender o que é a pedagogia universitária, quando este campo de estudo surgiu na América Espanhola e Portuguesa e mais localmente quando ela surgiu no Brasil.

Esse percurso perpassou a história da Reforma de Córdoba, movimento que deu início à pedagogia e a formas de currículos universitários nas Américas Espanhola e Portuguesa, onde a contribuição da autora Denise Leite foi ímpar na construção da apreensão de que nem sempre os estudantes tiveram lugar de fala; a importância da relação professor-aluno foi percebida em tempos quase que recentes. Durante a caracterização do campo de estudo, destacou-se a contribuição de Tomas Tadeu da Silva e também de Ivo Goodson, que entre outras deram subsídio ao investigador para olhar o currículo para além de um documento, vê-lo como um retrato local e do momento da sociedade, contudo, esse retrato pode ser enviesado por forças dominantes como a política e forças empresariais, entretanto há as vozes reivindicadoras das minorias, as quais, com o passar do tempo, foram se organizando e vêm conseguindo representatividade, como no caso dos movimentos sociais, dentre os quais alguns também buscam visibilidade de questões sociais por meio de modificações nos currículos.

A tarefa que o pesquisador pegou para si de repensar conceitualmente a inovação pela ótica da Educação Superior exigiu esforço adicional, pois ele tinha a compreensão da inovação aplicada ao mercado produtivo e/ou de serviços. Para juntar a inovação ao campo de estudos da pedagogia universitária e do currículo, foi necessário colocar em suspenso os aprendizados sobre a época da graduação, não para classificá-los como errados, mas sim para conseguir pensar com outra lógica, visto que no contexto universitário os modos de se viver e conviver no trabalho, produzir e entregar ao aluno os frutos do labor são totalmente diferentes.

Talvez a prometida triangulação não tenha sido 100% alcançada, portanto um ponto de partida possível para novas investigações poderia ser voltar a visitar a IES

como investigador em um prazo médio para verificar se o triângulo inovação, currículo e pedagogia universitária se tornou equânime, com os três elementos do contexto universitário interagindo entre si e retroalimentando um ao outro.

No vai e vem desta pesquisa, nos diálogos iniciados com Denise Leite, Lea das Graças Camargos Anastasiou, Maria Isabel da Cunha e Marília Costa Morosini, em que foi debatida a inovação no contexto e parâmetros já citados, fica a chamada por novas pesquisas, pois difundir e ampliar o debate sobre este tema no meio acadêmico é mister para que, no futuro, o currículo seja o retrato mais fiel da sociedade, com a pedagogia sendo praticada de forma ativa e reflexiva em todos os cursos superiores de todas as áreas do conhecimento.

Voltando ao título da pesquisa, atentando-se para a segunda metade, vemos assim escrito: “uma análise sobre as ações docentes”. Tendo o pesquisador intuito de saber como realmente o currículo é colocado na prática pedagógica, não haveria melhor fonte de dados que uma amostra de professores provocados a conversarem, debaterem, exporem seus pontos de vista, sentimentos, medos e motivações, em um ambiente seguro e confortável. Então, com base principalmente nas estratégias de Bernardete Angelina Gatti quanto ao preparo e desenvolvimento de grupos focais, especificamente para a atividade de pesquisa em ciências sociais, foi possível juntar um rico material, que posteriormente foi categorizado para que a análise pudesse ser feita e apresentada neste texto. Fato é que os objetivos iniciais foram alcançados, mas o tema, abastado de significados que o é, ainda possui muitos significados a serem levantados, discutidos e rediscutidos para ser plenamente compreendido.

A inovação é tema contemporâneo em todos os setores da sociedade, mas ela tem de ser problematizada com mais especificidade, reconfigurada para caber no contexto da Educação Superior e aplicada à pedagogia e ao currículo, visto que esses não são mercadorias, nem tampouco produtos acabados. A inovação na égide universitária deve ser compreendida ainda localmente, levando em conta a cultura local. Tendo isso em vista, definiu-se o objetivo geral: analisar ações docentes que contribuem para a organização de currículos inovadores e adequados aos desafios da Educação Superior no século XXI.

No percurso da pesquisa, na análise das falas dos professores, notou-se que, institucionalmente, há um descompasso nas ações que objetivam promover especificamente a inovação na pedagogia e no currículo, colocando o currículo em primeiro plano, talvez pelo fato de as mudanças curriculares serem mais formais e

induzirem, em certo nível, as ações dos professores responsáveis pelo desenvolvimento do ato pedagógico.

Também é notório que a temática desta pesquisa é abrangente, mesmo com os esforço de afunilar a amplitude da necessidade de pesquisa, também acredita-se que a pandemia de Covid-19, iniciada em 2020 e que perdura até os dias atuais (2022), impactou sobremaneira nos resultados, pois distanciou fisicamente os envolvidos na pesquisa dos alunos e da própria Instituição; por outro lado, obrigou a IES a dividir seu capital intelectual e financeiro na superação das problemáticas impostas pela crise sanitária.

Nesse sentido, compreende-se que algumas lacunas podem ter ficado em aberto, tal qual a melhor explicitação de como a inovação será gerida em médio prazo e longo prazo. Como as ações docentes inovadoras serão sistematizadas com vistas a alimentar o processo contínuo de inovação, tanto no currículo quanto na própria pedagogia universitária?

Por fim, acredita-se que o presente estudo contribui para que a comunidade acadêmica inicie o percurso de compreensão da inovação aplicada à conjuntura da Educação Superior, refletindo criticamente e localmente possíveis modos de desenvolver processos educacionais inovadores.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, Philip. **International higher education**. New York: Garland, 1991.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville, SC: Univille, 2015.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos aula**. 5. ed. Joenville, SC: Univille, 2009.

ARAÚJO, José Carlos. Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3423>. Acesso em: 1 jun. 2021.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagem e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. *In*: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

BERNHEIM, B. Douglas. Financial illiteracy, education, and retirement saving. *In*: MITCHELL, Olivia S.; SCHIEBER, Sylvester J. (eds.). **Living with defined contribution pensions**. Philadelphia: Pension Research Council, 1998. p. 38-68.

BRASIL. Lei Francisco Campos. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto da universidade brasileiras. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario... **Diário Oficial da União: seção 1**, Rio de Janeiro, p. 5.800, 15 abr. 1931. Disponível em: <https://bit.ly/3fHN8fu>. Acesso em: 8 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2GqzWds>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: edição extra, Brasília, DF, a. 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2UzlyWN>. Acesso em: 28 fev. 2022.

CHRISTENSEN, Clayton M. **The innovator's dilemma**. Harvard: Harper Collins Publishers, 2002. (Collins Business Essentials).

COELHO, Livia Dias. **Procedimentos de ensino**: um movimento entre a teoria e a prática pedagógica. 2. ed. rev. e ampl. Curitiba: Champagnat, 2013. 177 p.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3K5tmaQ>. Acesso em: 2 de ago. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. Inovação na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, v. 29, n. 97, 2016.

DEMO, Pedro. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400011>. Acesso em: 2 jul. 2021.

FENSHAM, Peter J. Dimensions for defining the curriculum. **Studies in Higher Education**, v. 2, n. 1, p. 89-96, 1977.

FERNANDES, Cleoni. **Sala de aula universitária**: ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livros, 2005.

GIACOMAZZO, Graziela; MORÉS, Andréia; FIUZA, Patricia Jantsch. Inovação e avaliação no cenário da expansão do ensino superior no Brasil. *In: LINDÍN, Carles et al. (eds.). Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació*. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona). Albacete: LiberLibro, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3AK2WGT>. Acesso em: 16 ago. 2021.

GONÇALVES, Teresa N. R. Ciência da educação e ciências cognitivas: contributos para uma abordagem transdisciplinar. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 25, n. 1, p. 217-239, jan. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/37vDTKW>. Acesso em: 4 jul. 2021.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas, SP: Unicamp, 2019.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAMILTON, David. Sobre as origens do termo classe e curriculum. *Teoria e Educação*, n. 6, 1992.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Tradução de Rogério de Andrade Córdova. Brasília, DF: Plano, 2003.

ISAIA, Silvia. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus**: produção de conhecimento e qualidade de ensino. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

LEITE, Denise. Pedagogia da Reforma de Córdoba. *Integración y Conocimiento*, v. 1, p. 1-53, 2018.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria de Souza (orgs.). **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 256 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posição*, v. 25, n. 3, p. 45-62, set./dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3g2QTg3>. Acesso em: 22 maio 2021.

MOROSINI, Marília Costa (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Porto Alegre: INEP/RIES, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAVOURA, Tiago Nicola. A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e221954, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3xC7c9b>. Acesso em: 8 ago. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RIBEIRO, José Luís Duarte; MILAN, Gabriel Sperandio. **Entrevistas individuais**: teoria e aplicações. Porto Alegre: FEENG; UFRGS, 2004.

RIBEIRO, José Luís Duarte; RUPPENTHAL, Carla Simone. Estudos qualitativos com apoio de grupos focais. *In*: SEMANA DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E TRANSPORTES, 2., 2002, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: FEENG, 2002.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RUZON, Bruno Ponich. Filhos de Coimbra: uma história do ensino jurídico brasileiro. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 10, n. 1201, out. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3ILx1Bp>. Acesso em: 10 maio 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCOTT, Phil; MORTIMER, Eduardo; AMETTLER, Jaume. Pedagogical link-making: a fundamental aspect of teaching and learning scientific conceptual knowledge. **Studies in Science Education**, London, v. 47, n. 1. p. 3-36, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057267.2011.549619>. Acesso em: 6 jun. 2020.

SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo como construção histórico-cultural. **Titosena**, p. 4.819-4.828, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/37r1U63>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

UNESC. **Caderno Pedagógico Unesc**: possibilidades de percurso formativo efetivo. Criciúma, SC: Unesc, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3yC6OsL>. Acesso em: 2 ago. 2021.

UNESC. Comitê de Análise e Gestão Covid-19. **Plano de contingência para a Covid-19: PLANCON - Edu/Ensino Superior Covid-19**. 5. ed. Criciúma, SC: Unesc, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3tmDfKn>. Acesso em: 28 fev. 2022.

UNESC. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018 - 2022**. Criciúma, SC: Unesc, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3yLxA29>. Acesso em: 19 nov. 2020.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores?** Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

APÉNDICES

APÊNDICE 1 – BIBLIOGRAFIA SELECIONADA

	Títulos	Referência	Palavras-chave	Relaciona-se com inovação curricular e/ou pedagógica	Cenário ou locus da pesquisa voltado para o ensino universitário	Relaciona-se com outros elementos não relevantes para esta pesquisa
1	Pesquisa Social em Educação e o Sucesso Educacional no Brasil	TAVARES JR., Fernando. Pesquisa social em educação e o sucesso educacional no Brasil. Lua Nova: Revista de Cultura e Política , n. 110, p. 134-154, 2020.	Educação Básica; Escola Pública; Sucesso Educacional	0	0	1. Educação Básica
2	Inovação Pedagógica com a Atividade Orientadora de Ensino: uma experiência com a carta argumentativa	MANZONI, Rosa Maria; SANTOS, Thaís Cavalcanti; CANIZARES, Kathia Alexandra. Inovação pedagógica com a Atividade Orientadora de Ensino: uma experiência com a carta argumentativa. Revista de estudos y experiencias em educación , v. 19, n. 39, abr. 2020.	Atividade Orientadora de ensino (AOE); Carta Argumentativa; Avaliação; Sequência didática	1. Inovação Pedagógica	0	2. Ensino Médio
3	Desafiando o Abismo Tradicional: uma aproximação entre práticas e o modelo de educação esportiva no âmbito da Educação Física	SILVA, Bruna Saurin; SOUZA, Ana Cláudia Ferreira de; MARTINS, Mariana Zuaneti. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte , v. 42, jun. 2020.	Esporte; Prática Inovadora; Jovens; Escola	1. Inovação Pedagógica	0	3. Educação Escolar

4	Formação de Professores e Inovação Pedagógica em Portugal no Século XX: entrevista com Joaquim Pintassilgo	ÁVILA, Virgínia; ZIEGLER, Sandra. Formação de professores e inovação pedagógica em Portugal no século XX: entrevista com Joaquim Pintassilgo. Revista Brasileira de História da Educação , v. 20, nov. 2020.		0	0	4. Entrevista
5	Abordagem Histórica do Sistema Circulatório Humano: o valor educativo pelo olhar dos alunos de Ciências Biológicas	RIBEIRO, Gabriel; SILVA, José. Abordagem histórica do sistema circulatório humano: o valor educativo pelo olhar dos alunos de ciências biológicas. Ciência & Educação , Bauru, v. 25 n. 4, dez. 2019.	História da Ciência; Sistema Circulatório; Ensino de Anatomia Humana	0	1. Curso de Graduação	0
6	Por que Precisamos da Diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualidade e seus paradoxos	SILVA, Rafael; SCHERER, Renata. Por que precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. Revista Brasileira de Educação , v. 24, jan. 2019.	Educação; Pedagogia; Individualidade	1. Inovação Pedagógica	0	3. Educação Escolar
7	Brincando e Aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo	CHICON, José <i>et al.</i> Brincando e aprendendo: aspectos relacionais da criança com autismo. Revista Brasileira de Ciências do Esporte , v. 41, n. 2, jun. 2019.	Autismo Infantil; Interação Social; Mediação Pedagógica; Brincadeira	0	0	5. Ensino Infantil

8	Clínica em Saúde Bucal como Espaço de Produção de Diálogo, Vínculo e Subjetividades entre Usuários e Cirurgiões-dentistas da Atenção Primária à Saúde	GRAFF, Vinícius; TOASSI, Romana. Clínica em saúde bucal como espaço de produção de diálogo, vínculo e subjetividades entre usuários e cirurgiões-dentistas da atenção primária à saúde. Phsis: Revista de Saúde Coletiva , v. 28, n. 3, jan. 2018.	Integralidade; Saúde Bucal; Pesquisa Qualitativa; Atenção Primária à Saúde; Sistema de Saúde	2. Inovação Pedagógica e Curricular	1. Curso de Graduação	0
9	Clínica em Saúde Bucal como Espaço de Produção de Diálogo, Vínculo e Subjetividades entre Usuários e Cirurgiões-dentistas da Atenção Primária à Saúde (REPETIDO)	GRAFF, Vinícius; TOASSI, Romana. Clínica em saúde bucal como espaço de produção de diálogo, vínculo e subjetividades entre usuários e cirurgiões-dentistas da atenção primária à saúde. Phsis: Revista de Saúde Coletiva , v. 28, n. 3, jan. 2018.	Integralidade; Saúde Bucal; Pesquisa Qualitativa; Atenção Primária à Saúde; Sistema de Saúde	2. Inovação Pedagógica e Curricular	1. Curso de Graduação	0
10	Encontro da Hermenêutica da Escola: anatomia de uma política em mutação	CAETANO, Pedro Jorge. Em torno da hermenêutica da escola: anatomia de uma política em mutação. Educação e Pesquisa , v. 44, nov. 2018.	Escola; Governamentalidade; Milieu; Segurança; Normalização	1. Inovação Pedagógica	0	3. Educação Escolar
11	A Apropriação do Espaço Escolar pelo Projeto Pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal)	SILVA, Carlos; RIBEIRO, Cláudia. A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte. Educação e Pesquisa , v. 44, set. 2018.	Escola da Ponte; Escolas de Área Aberta; Inovação Pedagógica; Projeto Pedagógico	1. Inovação Pedagógica	0	3. Educação Escolar

12	A Inspiração Nos Trabalhos “dos Grandes Centros de Estudos Pedagógicos”: considerações sobre as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná (1960-1967)	CHAVES JR., Sergio Roberto. A inspiração nos trabalhos “dos grandes centros de estudos pedagógicos”: considerações sobre as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná (1960-1967). História da Educação , v. 22, n. 55, ago. 2018.	Classes Integrais; Ensino Secundário; Inovação Pedagógica; Colégio Estadual do Paraná	1. Inovação Pedagógica	0	6. Ensino Secundarista
13	Metodologias Ativas de Aprendizagem: caminhos possíveis para a inovação no ensino da saúde	MACEDO, Kelly <i>et al.</i> Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para a inovação no ensino da saúde. Escola Ann Nery , v. 22, n. 3, jul. 2018.	Aprendizagem Baseada em Problemas; Ensino; Educação Superior; Enfermagem; Educação em Saúde	0	2. Educação Superior	7. Estratégia Pedagógica 8. Metodologias Ativas
14	Construção e Prática de Professores Inovadores: um estudo de caso	HARRES, João <i>et al.</i> Construção e prática de professores inovadores: um estudo de caso. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências , Belo Horizonte, v. 20, abr. 2018.	Inovação Educativa; Escolas Alternativas; Formação Continuada	3. Inovação Educativa	3. Escola Pedagógica	9. Formação Continuada
15	Formação Médica na UFSB: III. Aprendizagem orientada por problemas e competências	FILHO, Naomar <i>et al.</i> Formação médica na UFSB: III. aprendizagem orientada por problemas e competências. Revista Brasileira de Educação Médica , v. 42, n. 1, mar. 2018.	Educação Médica; Aprendizagem Baseada em Problemas; Educação Baseada em Competências; Educação Superior	0	3. Escola Pedagógica	10. Educação Médica
16	Desenvolvimento do Currículo no Ensino Superior: desafios para a docência universitária	MESQUITA, Diana; FLORES, Maria-Assunção; LIMA, Rui. Desenvolvimento do currículo no ensino superior: desafios para a docência universitária. Revista Iberoamericana de Educación Superior , v. 9, n. 25, jun. 2018.	Docência Universitária; Desenvolvimento do Currículo; Ensino Superior, Portugal	4. Inovação Curricular	4. Currículo no Ensino Superior 5. Docência Universitária	0

17	Inovação Pedagógica Universitária Mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z	QUINTANILHA, Luiz Fernando. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à Geração-Z. Educação em Revista , n. 65, set. 2017.	Facebook; YouTube; Educação; Geração Z	0	2. Educação Superior	11. Uso de Tecnologias Virtuais
18	Inovação na Formação Médica: apoio material em programas de residência	OLIVEIRA, José <i>et al.</i> Inovação na formação médica: apoio material em programas de residência. Interface - Comunicação, Saúde, Educação , v. 22, n. 64, maio 2017.	Apoio Material; Metodologia Paidéia; Modelos Educativos; Internato y Residência; Sistema de Salud	0	2. Educação Superior	12. Modelos Educativo
19	Inovação na Formação Médica: apoio material em programas de residência (REPETIDO)	OLIVEIRA, José <i>et al.</i> Inovação na formação médica: apoio material em programas de residência. Interface - Comunicação, Saúde, Educação , v. 22, n. 64, maio 2017.	Apoio Material; Metodologia Paidéia; Modelos Educativos; Internato y Residência; Sistema de Salud	1. Inovação Pedagógica	2. Educação Superior	12. Modelos Educativo
20	Um Canal Aberto no Ensino Superior? MOOC e REA no mundo digital	MALLMANN, Elena Maria; NOBRE, Ana Maria Ferreira. Um canal aberto no ensino superior? MOOC e REA no mundo digital. Apertura , Guadalajara, v. 9, n. 2, out. 2017.	Tecnologia Educação; MOOC; Recursos Educacionais Abertos; Educação Virtual; Ensino Superior	1. Inovação Pedagógica	6. Ensino Superior	13. Educação Virtual
21	Apostas de mudança na Educação Médica: trajetórias de uma escola de medicina	TEÓFILO, Tiago; SANTOS, Nereida; BADUY, Rosana. Apostas de mudança na educação médica: trajetórias de uma escola de medicina. Interface - Comunicação, Saúde, Educação , v. 21, n. 60, out. 2016.	Medicina; Educação Médica; Aprendizagem Baseada em Problemas; Saúde Pública	1. Inovação Pedagógica	1. Curso de Graduação	14. Educação Médica

22	Apostas de mudança na Educação Médica: trajetórias de uma escola de medicina (REPETIDO)	TEÓFILO, Tiago; SANTOS, Nereida; BADUY, Rosana. Apostas de mudança na educação médica: trajetórias de uma escola de medicina. Interface - Comunicação, Saúde, Educação , v. 21, n. 60, out. 2016.	Medicina; Educação Médica; Aprendizagem Baseada em Problemas; Saúde Pública	1. Inovação Pedagógica	1. Curso de Graduação	14. Educação Médica
23	Evolução do Perfil Didático-pedagógico do Professor-engenheiro	MOLISANI, André Luiz. Evolução do perfil didático-pedagógico do professor-engenheiro. Educação e Pesquisa , v. 43, n. 2, set. 2016.	Professor-engenheiro; Capacitação; Educação em Engenharia	0	1. Curso de Graduação	15. Ensino-aprendizagem 16. Perfil Didático-pedagógico do professor
TOTAIS		23 trabalhos encontrados na base de dados SciELO		14 têm relação com inovação	14 são correlacionados ao ensino universitário	11 voltados ao ensino de primeiro grau
		3 trabalhos repetidos	Levando em conta essas 3 informações sobre os trabalhos, acredita-se que 5 deles (os que estão destacados na cor cinza), têm correlação com a presente pesquisa			
		1 é entrevista científica				

APÊNDICE 2 – PROPOSTA DE ROTEIRO GPI

Mestrado em Educação

Título da pesquisa: **Inovação Pedagógica e Curricular na educação superior: uma análise sobre as ações docentes.**

Objetivo geral: “Analisar ações docentes que contribuem para a organização de currículos inovadores e adequados aos desafios da educação superior no século XXI”.

Orientadora: **Profa. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo**

Mestrando: Valdenir Barbosa da Cruz

Datas: ___/___/2021, ___/___/2021 e ___/___/2021

Grupo do GPI

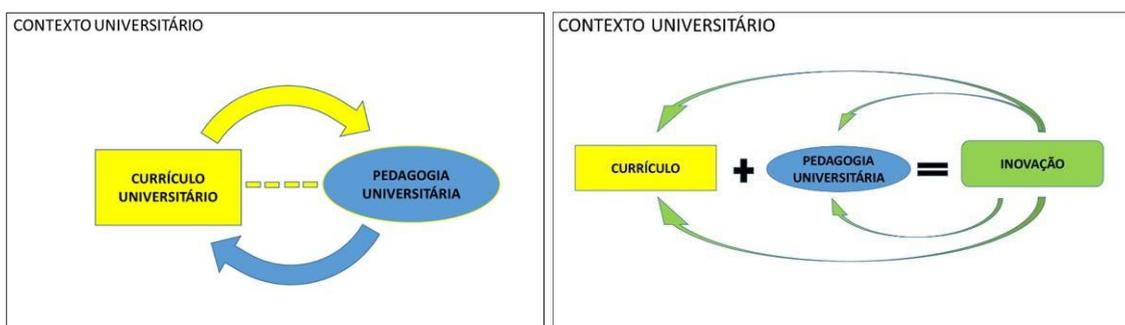
1. Apresentar-se falando: área de formação e os dois principais cursos em que atuam.
2. Na formação de vocês (graduação), vocês fizeram alguma disciplina de didática? E após essa formação realizaram alguma formação nessa área?
3. Fale sobre a opção e experiência de participar do GPI na IES até o momento.

Currículo e prática pedagógica

1. Vocês revisam e modificam a ementa de suas disciplinas? Quando? Qual o motivo?
2. Quando estão planejando a disciplina antes do início do semestre, o que levam em conta ao organizar os conteúdos e atividades?
3. Após o primeiro dia de aula e depois de interagir com os acadêmicos, já efetuaram alguma modificação no planejamento do semestre? Quais foram os motivos? Exemplifique:
4. A instituição, atualmente, encontra-se em um movimento de inovação curricular, como vocês veem esse movimento nas ações docentes?
5. Na sua ação docente, há algo que nunca modificou? Há algo que sempre modifica ou melhora?
6. O que não pode ser modificado no currículo e nas ações docentes?
7. Na atuação de vocês, como percebem a integração das tecnologias digitais (computador, programas, ferramentas de relatório, ferramentas de interação) nas suas práticas?

Inovação no contexto da educação superior

1. Quais ações docentes (fazer pedagógico do professor) vocês consideram uma inovação? Exemplifique uma ação realizada que você considera inovadora.
2. Quais os desafios encontrados na docência para inovar? Como vocês respondem a esses desafios?
3. As ações desenvolvidas para responder aos desafios impactam de alguma forma o currículo a ponto de modificá-lo?
4. Nas trocas de ideias e experiências entre os componentes do GPI e com outros professores da universidade, vocês observam que alguma área do conhecimento tem maior tendência em inovar?
5. Como vocês veem a interação entre as atividades de pesquisa e extensão para a inovação na educação? Qual sua experiência em relação a essa interação? Que resultados ela produz?
6. Como interfere na sua prática a incorporação de tecnologias aos processos pedagógicos; as mudanças do mundo do trabalho; as orientações das diretrizes curriculares do seu curso; entre outras demandas emergentes?
7. Vou mostrar duas figuras (Figura 2 e 3) e gostaria que vocês discutissem sobre elas.



ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

Estamos realizando um projeto de pesquisa intitulado “Inovação Pedagógica e Curricular na educação superior: uma análise sobre as ações docentes”.

O(a) Sr.(a) foi plenamente esclarecido(a) de que, participando deste projeto, estará participando de um estudo de cunho acadêmico, que tem como objetivo geral “Analisar ações docentes que contribuem para a organização de currículos inovadores e adequados aos desafios da educação superior no século XXI”.

Embora o(a) Sr.(a) venha a aceitar a participar deste projeto, estará garantido que poderá desistir a qualquer momento, bastando, para isso, informar sua decisão. Foi esclarecido(a) ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, o(a) Sr.(a) não terá direito a nenhuma remuneração. Os dados referentes ao Sr.(a) serão sigilosos e privados, sendo que poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

A forma de participação na pesquisa será por meio de respostas a algumas perguntas durante a sua participação em um grupo focal, haverá diálogo entre os participantes a respeito dos temas colocados em forma de pergunta, a sua participação e dos demais componentes será gravada.

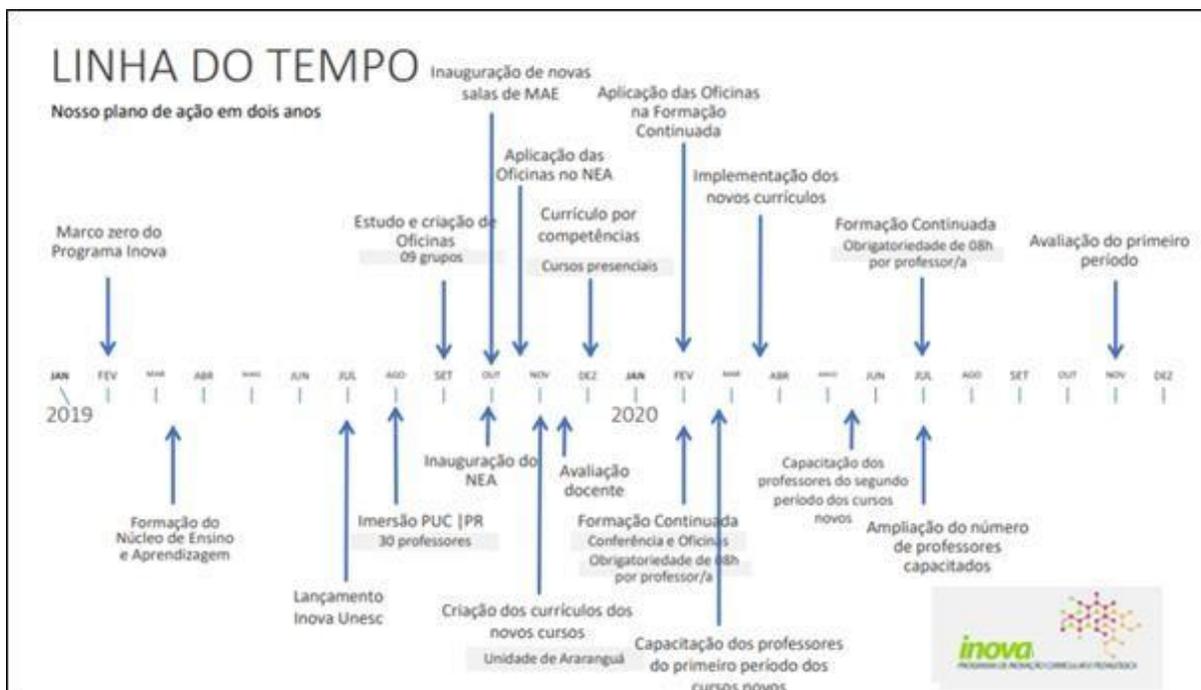
Os benefícios desta pesquisa referem-se à produção do conhecimento científico a respeito do currículo, pedagogia e da inovação no contexto da educação superior.

Os trabalhos do grupo focal serão conduzidos pelo mestrando Valdenir Barbosa da Cruz – telefone para contato: (61) 98570-3712. O referido mestrando é aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unesc – (48) 3431-2594, orientado pela Profa. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo.

Criciúma, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do Participante

ANEXO 2 – LINHA DO TEMPO GPI



ANEXO 3 – OFICINAS E DESAFIOS DO GPI

CRONOGRAMA DE OFICINAS E DESAFIOS DO GPI				
Estudo, prototipagem e aplicação no grupo				
				
GRUPO 01 10 10 2019 08h às 12h Pt: Mi, L, Lo e F	18 10 2019 14h às 17h GPI	GRUPO 02 24 10 2019 08h30 às 10h Pt: Mi, L, Lo e F	GRUPO 03 24 10 2019 10h às 11h30 Pt: Me, A e Th	31 10 2019 08h30 às 11h30 GPI
Uso de tecnologias em sala de aula (socrative, kahoot, mentimeter, plickers)	Leitura coletiva e estudo da obra de Gérard Scallan	Blended Learning e Flipped Classroom	Team Based Learning (TBL)	Oficina de temas – Experiência formativa no currículo por competências

ANEXO 4 – OFICINAS E DESAFIOS DO GPI

CRONOGRAMA DE OFICINAS E DESAFIOS DO GPI				
Estudo, prototipagem e aplicação no grupo				
				
GRUPO 04 01 11 2019 14h às 15h30 PI: H, F e M	GRUPO 05 01 11 2019 15h30 às 17h PI: S e I	07 11 2019 09h às 12h GPI	08 11 2019 09h às 12h GPI	GRUPO 06 14 11 2019 14h às 15h30 PI: T, L, M, A e G
Estratégias para aprendizagem ativa em aulas expositivas	Aprendizagem baseada em casos	Leitura coletiva e estudo da obra de Gérard Scallan	Oficina de temas – Experiência formativa no currículo por competências	Peer Instruction e Ensino sob Medida

ANEXO 5 – OFICINAS E DESAFIOS DO GPI

CRONOGRAMA DE OFICINAS E DESAFIOS DO GPI				
Estudo, prototipagem e aplicação no grupo				
				
GRUPO 07 14 11 2019 15h30 às 17h PI: M, P e E	21 11 2019 09h às 12h GPI	GRUPO 08 29 11 2019 14h às 15h30 PI: A, L e Lo	GRUPO 09 29 11 2019 15h30 às 17h PI: AU, TC, M e G	05 12 2019 14h às 17h GPI
CBR – Community Based Participatory Resear	Leitura coletiva e estudo da obra de Gérard Scallon	Problem Based Learning (PBL)	Project Based Learning (PjBL)	Avaliação das oficinas e organização da Formação Continuada 2020