



## Sobre a inovação curricular pedagógica no contexto universitário

É POSSÍVEL A INOVAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO DESCONSIDERANDO OS PPP DOS CURSOS? [1]

As transformações que acometem a universidade têm, nos últimos anos, impactado sua forma de organização, seja acadêmica, seja curricular, o que repercute sensivelmente na ação pedagógica desenvolvida pelos docentes universitários. Esse movimento nos conduz a pensar a inovação no contexto universitário e, conseqüentemente, pensar se inovação curricular implica inovação pedagógica.

Essas reflexões nos fazem focar o papel que os Projetos Políticos Pedagógicos – PPP dos cursos podem vir a ter para que as inovações curriculares, num desenho formativo mais interdisciplinar e articulado, desencadeiem as propostas formativas contidas nesses documentos, percebidas como rupturas episte-

mológicas da ação profissional do professor universitário, de modo a se caracterizar como inovadora no ensino, pesquisa e extensão. A inovação traz a ideia de que é necessária a criação de algum caminho novo que possa responder a questões que precisam ser superadas e exigirá, portanto, que os PPP sejam entendidos como documentos vivos e não apenas como algo a ser aprovado, a ser apresentado a órgãos superiores e esquecido na sequência (AZEVEDO, XAVIER, CARRASCO, 2017).

A partir dessa assertiva, o que se tem observado é que os PPP são elaborados de forma a regular uma proposta formativa, numa exigência institucional balizada no atendimento de uma determinada política educacional, desconsti-

tuída do exercício sistemático e contínuo das pessoas que os deveriam construir, implementar e avaliar, isto é, professores, alunos, gestores e funcionários. Assim, os PPP se transformam em documentos regulatórios na universidade, fazendo com que a busca pela reorganização curricular seja entendida apenas como mudança de carga horária e acréscimo ou descarte de disciplinas (AZEVEDO, XAVIER, CARRASCO, 2017). Essas condições evidenciam que as Coordenações ou os Conselhos dos Cursos perdem bastante em não darem valor a um lugar em que as avaliações sistemáticas das propostas formativas, contidas nos PPP, possam ser reconsideradas e redimensionadas durante a sua implementação.

Na contramão de tal entendimento, os PPP devem ser concebidos e entendidos a partir do envolvimento da comunidade universitária, sob uma perspectiva emancipatória. A inovação curricular não deve ser entendida como mudança de carga horária e nome da disciplina apenas, pois ela por si só não dará conta de mudanças estruturais, organizacionais e pedagógicas, caso não haja um forte envolvimento da compreensão e apreensão da proposta curricular como um todo no todo do curso (AZEVEDO, XAVIER, CARRASCO, 2017). Deste modo, as propostas formativas dos PPP devem surgir não mediante a prévia construção de uma determinada grade curricular, para que somente depois da elaboração desta grade se gere a proposta. Primeiramente deve-se focar a proposta formativa, a partir da construção totalizadora do currículo, e, a partir disso, o desenho da proposta curricular vai ganhando sentido e vida, mediante as devidas articulações, interfaces e interconexões das diferentes áreas de conhecimento e eixos formativos.

Apostar, portanto, na inovação curricular como movimento que garanta mudanças e traga melhorias para os processos de ensinar e aprender na universidade não é algo que possa desconsiderar o contexto universitário, suas demandas, políticas e realidade sócio-histórica. Nesse cenário, defendemos que se

deve assumir inovação curricular via PPP, de tal forma que se promova, em detrimento às disciplinas isoladas materializadas em planos de ensino também isolados, eixos norteadores desenhados por programas de aprendizagem. Essa arquitetura curricular envolve diversos professores, articulando áreas numa perspectiva interdisciplinar. Exigirá, portanto, uma mudança na cultura profissional do docente universitário, que deverá aprender a ensinar de forma diferente daquela à qual está habituado, que se encontra, em sua grande maioria, fundamentada no paradigma dominante da transmissão de conteúdos curriculares (AZEVEDO, XAVIER, CARRASCO, 2017; CUNHA, 2008, 2009; CUNHA, SOARES, RIBEIRO, 2009; XAVIER, 2014).

A inovação curricular assumida e construída coletivamente por via dos PPP desencadeia a necessidade de a prática pedagógica docente ser inovada, no sentido de se tornar coerente com a proposta de inovação curricular. Assim entendido, o docente, para inovar suas práticas

ESTUDOS NO CAMPO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA TÊM APONTADO QUE OS SABERES PEDAGÓGICOS FORAM COLOCADOS EM POSIÇÃO DE DESPRIVILÉGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

pedagógicas, precisa se perceber como ator do processo de inovação e dominar os saberes que envolvem a profissão docente, relacionando o construto teórico da inovação curricular e da inovação pedagógica ao construto prático (AZEVEDO, XAVIER, CARRASCO, 2017).

Contudo, estudos no campo da Pedagogia Universitária têm apontado que os saberes pedagógicos foram colocados em posição de desprivilégio na formação do professor universitário. Os estudos de Cunha (1998, 2008, 2009) concluem que há na universidade a ideia engessada de que o bom modelo de ensino é aquele baseado unicamente no paradigma dominante – positivista –, paradigma esse que desvaloriza, na ação do professor univer-

sitário, a importância da aprendizagem acerca da docência, acoplada aos construtos da área específica em que ele atuar, via valorização das ações pedagógicas de um determinado campo profissional. Nessa lógica, Morgado (2009) afirma que o modelo dominante de ensino se perpetuou e contribuiu para que a reflexão pedagógica, que orienta a construção de saberes, não se tornasse uma prática; então os saberes pedagógicos foram definidos como desnecessários, sendo desmotivada a formação do docente universitário nesse rol.

Ainda nessa direção, os estudos realizados por Cunha (2009) também têm apontado que a dedicação dos docentes para as questões pedagógicas do ensino não tem a mesma in-

do contexto da docência; ignoram, portanto, que o contexto de inovação exige a construção de novos saberes (XAVIER, 2014). Complementando a questão, em pesquisa recente, Carrasco (2016, p. 54) defende que “apesar de parecer claro, a formação pedagógica, que pode ser considerada parte da formação docente, é pouco valorizada na universidade”, decorrente de fatores como maior valorização da pesquisa em detrimento do ensino, da extensão, da questão da avaliação do professor, da produtividade acadêmica, e das próprias crenças dos docentes, assevera a autora.

O que não se pode perder de vista, entretanto, é que as transformações no ensino e nos modelos universitários são irreversíveis (SOUSA SANTOS, 2008) e que isso remete à evidência de que “abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes” (CUNHA, 2008, p. 19). São esses saberes aqueles relacionados à experiência, à profissão, ao currículo, ao relacionamento pedagógico. A apropriação de novos conceitos e saberes poderá, então, orientar, fundamentar e legitimar a prática pedagógica inovadora.

Acerca da inovação pedagógica das práticas, Lucarelli (2003) nos lembra que é uma prática protagônica que acontece no processo de ensino e que leva a rupturas com as práticas habituais desse processo. Por assim ser, a inovação pedagógica interrompe comportamentos que se repetem no tempo e determinam o paradigma dominante. Sob essa lógica, a inovação pedagógica se legitima pela possibilidade de relacionar novas práticas com as que existem, utilizando, para tanto, mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação, tais qual defende a autora.

A inovação pedagógica deve ser entendida como ruptura (CUNHA, 2006) que, a partir da ótica epistemológica, significa compreender que a inovação se diferencia dos rearranjos metodológicos e acontece quando se assume que a produção do conhecimento se dá para além

tensidade que tem para os conteúdos específicos que ministram. Segundo Cunha, Soares e Ribeiro (2009), o que realmente interessa para o professor universitário é o domínio do conhecimento da área em que se especializou, o que o leva a se preparar para as atividades de pesquisa, prioritariamente. Por assim ser, o descompromisso com os saberes pedagógicos contribuiu para que a formação do docente universitário se compusesse como um habitus[2] conservador (XAVIER, 2014). Um modelo que fez de esteios a transmissão de conhecimentos e a reprodução de saberes.

As mesmas evidências são encontradas nos estudos de Azevedo (2009), com os cursos de licenciatura. A autora constatou que ocorre, na formação de professores, a valorização da formação específica, em detrimento dos aspectos pedagógicos. Essa condição, em muito, fortalece a desarticulação entre conteúdo específico e formação pedagógica. De fato, os docentes acreditam que os saberes da docência são sempre os mesmos, independentemente

#### A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA SE LEGITIMA PELA POSSIBILIDADE DE RELACIONAR NOVAS PRÁTICAS COM AS QUE EXISTEM, UTILIZANDO, PARA TANTO, MECANISMOS DE OPOSIÇÃO, DIFERENCIAÇÃO OU ARTICULAÇÃO



© Depositphotos

apenas da perspectiva dominante. As transformações a que nos referimos na introdução demonstram que o conhecimento precisa ser produzido face às novas reivindicações da sociedade, que são diferentes das reivindicações de séculos anteriores. Essa exigência representa um requisito para se inovar pedagogicamente, porque as mudanças sociais exigem do sujeito novas formas de ser e estar na sociedade.

Em trabalho anterior, Azevedo, Xavier e Carrasco defendem que as práticas pedagógicas inovadoras devem potencializar os modelos curriculares inovadores. Devem romper com a mera transmissão de conhecimentos, de forma que permitam a protagonização dos processos de ensino e de aprendizagem. Aqui se evidencia, novamente, o papel formativo contido nos PPP, tidos como alicerces vivos da inovação pedagógica, porque se envolvem com os projetos de inovações curriculares, em um processo coerente, quando se preocupam com o desenvolvimento de competências científicas e profissionais, bem como com as

competências axiológicas, comunicacionais e afetivas. Frente à necessidade de promover a inovação pedagógica de suas práticas, em um movimento de ruptura com o paradigma dominante de concepção do conhecimento, e que, conseqüentemente, exigirá uma reconfiguração de saberes, os professores poderão se respaldar nas propostas formativas contidas nos PPP, para então se encorajarem à inovação.

Entretanto, percebemos que não somente os PPP alicerçaram o salto para a inovação pedagógica das práticas docentes, frente a propostas curriculares inovadoras. Caso a universidade venha a investir na inovação curricular, deve tomar em consideração que a inovação pedagógica deve estar acoplada ao processo e, deste modo, é necessário que a instituição crie condições para que seus docentes se preparem para os desafios que inevitavelmente surgem nesses processos de transformação (AZEVEDO, XAVIER, CARRASCO, 2017). O que estamos evidenciando aqui é que a universidade deve, então, ocupar-se da institucionalização



de programas de desenvolvimento profissional, promovendo lugares de formação, que devem nascer pelo reconhecimento de que a trajetória acadêmica desses docentes os preparou para a atuação na pesquisa. Esses lugares de formação devem preparar os docentes para os desafios de aprenderem a pesquisar, também, a própria docência.

Estudos de Cochran-Smith (2012) mostram que a experiência refletida se torna uma importante ferramenta de formação pedagógica e profissional da docência, o que nos leva a defender que a valorização institucional dos espaços de formação deve acontecer a partir da adoção de tais concepções. A instituição deve observar, também, o perfil de docentes que apresentam práticas inovadoras (CUNHA, 2009), porque conduzem a estratégias de fomento à inovação pedagógica. Essas práticas se caracterizam como indicativos para que os programas de formação do docente universitário sinalizem processos de inovação apresentados e iniciados na própria experiência.

Nesse sentido, a formação pedagógica reflete a intenção de construir uma nova epistemologia para as práticas pedagógicas dos docentes, em que o terreno sócio-científico-cultural é compreendido em sua complexidade. Essa ação permite a construção de espaços de formação que se transformam em lugares de formação; e é, portanto, no reconhecimento da legitimidade dessas iniciativas que se vislumbram possibilidades, define Carrasco (2016). A constituição dos espaços de formação como lugar dá-se quando se atribui sentido aos espaços (CUNHA, 2010). A autora afirma que a condição de lugar extrapola a condição de espaço, pois há a atribuição de “um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço, mas quando coloco minhas coisas dentro dela e reconheço a propriedade dessa organização, defino um lugar” (CUNHA, 2010, p. 53-54). O território, por sua vez, é uma concepção ainda mais ampla que espaço e lugar, porque no território existe uma “ocupação e essa revela intencionalida-



© Depositphotos

des: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva não há territórios neutros” (CUNHA, 2010, p. 55). Territórios, então, implicam em legitimidade de um trabalho que tem sido desenvolvido ao longo de um determinado tempo, e que revela a “intensidade de sua institucionalização” (ibid., p. 57). Por conseguinte, a evolução dos espaços de formação acontece quando “o espaço se transforma em lugar, quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados” (CUNHA, 2010, p. 56).

A partir dessa lógica, Carrasco (2016) infere que a mudança de paradigma com relação à concepção de inovação se dará, dentre outras formas, por um processo de formação e tomada de consciência do docente acerca da importância da docência e da sua com-

plexidade. Essa formação deve proporcionar condições de entendimento de que a relação entre inovação curricular e inovação pedagógica é primordial para a obtenção de êxito no processo de ensino e aprendizagem, visto que a compreensão dos docentes acerca das propostas de inovação curricular e as concepções que elas abarcam conduzirão à construção de projetos que orientam o ensinar e o aprender na universidade. Torna-se um ciclo no qual as propostas de inovação curricular impactam a construção dos PPP, que, por sua vez, impactam o desenvolvimento e a inovação das práticas pedagógicas (AZEVEDO, XAVIER, ANDRADE, 2017).

#### A CONFIGURAÇÃO DE UM GRANDE DESAFIO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, NO CONTEXTO DE INOVAÇÃO CURRICULAR, TEM SIDO A CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES QUE ALICERÇAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Assente nas concepções aqui assumidas, a institucionalização dos programas de formação docente, deve conduzir, principalmente nos contextos de inovação curricular, à necessária assimilação das demais características instrumentais de mobilização e participação dos sujeitos na construção de sua formação, porque rompem com o processo educativo baseado na transmissão de conhecimentos, efetivando a protagonização dos processos de ensino e de aprendizagem. Rompe-se com o vício de aceitar, como denuncia Lucarelli (1994), teoria e prática como tarefas marginalizadas uma da outra.

#### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A configuração de um grande desafio para a docência universitária, no contexto de inovação curricular, tem sido a construção de novos saberes que alicerçam a prática pedagógica, permitindo a inovação enquanto ruptura com os paradigmas dominantes. Deste modo, os cursos que buscarem propor inovações em seus currículos precisarão compreender que as mudanças necessárias devem estar vinculadas



**Maria Antonia Ramos de Azevedo é vice-diretora do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro, onde é professora na área de Didática. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Pedagogia Universitária; Formação de Professores; Processos de Gestão Escolar e Universitária e Interdisciplinaridade. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (GEPPU/Unesp) e membro do Grupo de Pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino (DOFPEN/Unesp) e do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores, Ensino e Avaliação (UNISINOS), todos certificados no CNPq. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Câmpus de Rio Claro, na Linha de Pesquisa “Linguagem – Experiência – Memória – Formação”. Atualmente atua no Corpo Editorial da revista *Interface/Unesp* como editora de área.**

MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO



© Depositphotos

à busca por uma formação que potencialize discussões não apenas na estruturação de um currículo novo, mas, também, na ressignificação da ação profissional dos seus professores, pois eles terão que desencadear aprendizagens acerca os construtos epistemológicos e pedagógicos da área que ensinam.

O enfrentamento desses desafios que se refletem nos movimentos de inovação exigidos dos processos de ensinar e aprender na universidade perpassa pela institucionalização de programas de desenvolvimento profissional, que devem se ocupar da construção dos espaços formativos que propiciem condições de reflexão e aprendizagem da docência, com vistas à inovação da prática pedagógica docente. À vista disso, é possível concluir que é para refletir sobre tais questões, trocar experiências e construir novos saberes, em um espaço institucionalizado e coletivo, que servirão os programas de desenvolvimento profissional, porque, afinal, a existência da inovação cur-

ricular não significa a existência da inovação pedagógica.

Os espaços de reflexão construídos pelos programas de desenvolvimento profissional precisam ser capazes de encorajar o salto para a inovação pedagógica. De tal forma, a formação pedagógica oferecida ao docente que se vê inserido em contextos de inovação curricular permitirá que se compreenda, profissionalmente, como ocorrem os processos formativos do professor universitário, em tais contextos. Então, essa compreensão poderá também contribuir para a inovação das práticas pedagógicas.

Também a construção de PPP emancipatórios, com prejuízo àqueles regulatórios, parecem configurar um caminho possível para efetivar os saberes e as práticas pedagógicas inovadoras, que foram refletidos, aprendidos, apropriados e planejados nos espaços de formação oportunizados pelos programas institucionais de desenvolvimento profissional. Para tanto, construir os PPP, ativa e coletivamen-

te, é um quesito para garantir sua natureza emancipatória e conduzir à emancipação dos docentes, dos discentes, dos funcionários e da própria equipe gestora frente às opções institucionais de inovação curricular e necessidades de inovação pedagógica. Os PPP emancipatórios podem contribuir para a efetivação das práticas pedagógicas inovadoras, porque acolhem em seu interior os conceitos e concepções aqui apresentados e defendidos, fomentando a reflexão e a atuação dos seus participantes. Assim, o projeto pedagógico pode ser um poderoso aliado para a inovação pedagógica, pois dificulta a lógica pura do *habitus* como prática docente.

Entretanto, a crença na construção coletiva e refletida dos PPP é base para que o projeto pedagógico se efetive como emancipatório. Porque, mesmo sendo construído coletivamente, os docentes apresentam grande dificuldade em se emanciparem, porque carecem da construção de conhecimentos no campo pedagógico, ao passo que a manutenção da transmissão como método de ensino e a valorização do conhecimento especializado em detrimento dos demais saberes da docência dificultam os processos de ruptura necessários à inovação. Essas assertivas prescrevem a dificuldade rumo à emancipação e reforçam a necessidade da institucionalização da formação pedagógica docente. <sup>1c</sup>

[1] Artigo derivado do Relatório Final de Projeto de Pesquisa "Inovação Curricular implica em inovação pedagógica? Investigação da prática pedagógica na Universidade Nova", financiado pelo MCTI/CNPq/MEC/CAPES (AZEVEDO, XAVIER, CARRASCO, 2017).

[2] Conceito definido por Bourdieu para designar uma matriz de princípios que predispõe o indivíduo a agir de determinadas formas, a partir de analogias; é um *modus operandi*, uma disposição estável para operar em determinado sentido (CUNHA, 2008).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N.; SOUSA SANTOS, B. A. *Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

AZEVEDO, M. A. R. *Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.

\_\_\_\_\_. ; XAVIER, A. R. C.; CARRASCO, L. B. Z., *Inovação Curricular implica em inovação pedagógica: investigação da prática pedagógica na Universidade Nova*. Relatório Final de Projeto de Pesquisa. Rio Claro/Poços de Caldas: CNPq, 2017.

\_\_\_\_\_. *Inovação Curricular e Pedagógica no contexto universitário*. Unesp Agência de Notícias, São Paulo, março/2017. Disponível em <<http://unan.unesp.br/destaques/26016/inovacao-curricular-e-pedagogica-no-contexto-universitario?pagina=1>>.

CARRASCO, L. B. Z. *Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação docente universitário*. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: Unesp, 2016.

COCHRAN-SMITH, M. *A tale of two teachers: learning to teach over time*. Kappa Delta Pi Record, 48:3, p. 108-122, ago 2012.

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

\_\_\_\_\_. ISAIA, S. M. A. Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed. Chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. São Paulo: Cadernos Pedagogia Universitária, USP, 2008.

\_\_\_\_\_. Inovações Pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EdUSP, 2009, p. 211-236.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.

CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Org.). *Docência Universitária: profissionalização e prática educativa*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

LUCARELLI, E. *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1994.

\_\_\_\_\_. *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctica curricular*. Tese de Doutorado. Buenos Aires: UBA, 2003.

MORGADO, J. C. *Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado*. Campinas: Educação e Sociedade, v. 30, n. 106, p. 37-62, 2009.

SOUSA SANTOS, B. A. *Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

XAVIER, A. R. C. *Universidade Nova: desafios da prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado. Rio Claro: Unesp, 2014.