

Inovação e Educação Superior – rupturas e continuidades

Innovation and Higher Education – rupture and continuity

Gisele Palma
gisapalma@terra.com.br

Mari Margarete dos Santos Forster
mari.forster@gmail.com

Resumo: O presente artigo refere-se à investigação em andamento intitulada “Um estudo sobre inovação na ação e na formação docente”, cujo campo empírico é uma escola da rede municipal de educação de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. As interlocutoras do trabalho foram quatro professoras indicadas, pela direção da escola e demais docentes, por serem consideradas *inovadoras*. As mesmas nos possibilitaram compreender os processos formativos que as constituíram como tal, conduzindo-nos a uma reflexão mais aprofundada sobre a Universidade e seu papel frente à formação de professores inovadores. A pesquisa é de natureza qualitativa, sendo que os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados foram: observação, ficha de registros; análise de registros e documentos; narrativas e entrevistas recorrentes. Para a análise de dados utilizou-se como metodologia a Análise de Conteúdo. Os estudos até então realizados explicitam que a formação acadêmica universitária provocou rupturas paradigmáticas nas concepções educacionais das professoras. No entanto, parece-nos evidente, também, que a Universidade precisa formar uma nova corrente de saberes, construídos pelos professores universitários e professores em formação, considerando suas experiências docentes no cotidiano escolar. Entendemos que a Universidade é, potencialmente, um espaço de reconfiguração dos saberes enraizados nas subjetividades de cada futuro professor ou professora, constitutivos de seu modo de ser *gente-professor*, indissociáveis e, por isso, merecedores de especial atenção.

Palavras-chave: universidade, inovação, ação docente.

Abstract: The present article refers to the ongoing investigation titled “A study about the innovation in the teaching action and formation”, which empirical field is a school of the municipal education system in São Leopoldo, Rio Grande do Sul State, Brazil. The interlocutors of this work were four teachers indicated by the board of the school and other teachers for being considered *innovators*. They made it possible for us to understand the formation processes that constituted them as such, conducting us to a deepest reflection about the University and its role in face of the formation of innovating teachers. It is a qualitative research, and the instruments and procedures for the collection of the data were: observation, registration cards; analysis of the registrations and documents; narratives and recurring interviews. For the analysis of the data the Content Analysis methodology was used. The studies so far accomplished make explicit that the university academic formation enabled paradigmatic ruptures in the educational conceptions of the teachers. However, it seemed evident to us, also, that the University needs to form a new set of knowledge, constructed by the university professors and the teachers in formation, considering their teaching experiences in the school daily life. So, we understand that the University is, potentially, a space for the reconfiguration of knowledge rooted in the subjectivities of each future teacher, constitutive of their way of being *person-teacher*, impossible to separate and, therefore, deserving special attention.

Key words: university, innovation, teacher action.

Introdução

Ao olhar para o cenário mundial educacional, percebemos que algumas mudanças ocorreram ao longo da história; porém, na maior parte dos casos, pouco mudaram as práticas escolares tradicionais centenárias, e os conteúdos trabalhados foram mais atualizados do que revisados e modificados (Carbonell, 2002). Conforme Carbonell (2002, p. 16),

[a]s mudanças, em geral, foram mais epidérmicas que reais. E, em suma, detectaram-se os sintomas de modernidade, mas não de mudança. Assim, os artefatos tecnológicos cumprem função idêntica à dos livros de texto e limitam-se a ditar a mesma lição de sempre. Muda o formato e nada mais.

Nesse sentido, entendemos que os processos de mudança propostos nas Universidades como movimentos individuais e/ou institucionalizados traduzidos como *inovações* precisam ser investigados/estudados criteriosamente, considerando os contextos em que se desenvolvem, uma vez que, para compreendermos a inovação didático-curricular como uma *prática contextualizada*, é necessária a percepção histórica e situacional da ação docente que se efetiva em função e na relação com os fatores concretos que a condicionam/marcam. Neste caso, a situação da aula se estende ao entorno institucional e social, compreendendo também os fatores peculiares que caracterizam os sujeitos da inovação, sendo que as metodologias e recursos utilizados na aula são afetados pelas especificidades de cada conteúdo a ensinar e aprender (Lucarelli, 2003).

Com base nesses pressupostos, apresentamos o presente artigo, o qual se refere à investigação intitulada “Um estudo sobre inovação na ação e na formação docente”, cujo campo empírico é uma escola da

rede municipal de educação de São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. As interlocutoras desse trabalho foram quatro professoras indicadas pela direção da escola e demais docentes por serem consideradas *inovadoras*. As mesmas nos possibilitaram compreender os processos formativos que as constituíram como tal, conduzindo-nos a uma reflexão mais aprofundada sobre a Universidade e seu papel frente à formação de professores inovadores.

Optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, cujo

[...] propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações. Tarefa esta realizada segundo uma compreensão interpretativa da primeira ordem de interpretação das pessoas, expressa em sua linguagem, gestos, etc. Trata-se de um processo de compreensão, em geral, com dois níveis. O primeiro é o da compreensão direta ou a apreensão imediata da ação humana sem qualquer inferência consciente sobre a atividade. No segundo nível, que é mais profundo, o pesquisador procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá a sua ação (Santos Filho e Gamboa, 2002, p. 43).

Os instrumentos e procedimentos de pesquisa utilizados foram: observação, ficha de registro; análise de registros e documentos; narrativas e entrevistas recorrentes. Para melhor compreender as iniciativas e práticas inovadoras, buscamos o diálogo com Cunha (Cunha *et al.*, 2006, p. 63-64), a fim de retomar as categorias por ela utilizadas, em estudo referente à inovação na pedagogia universitária. São elas:

- (i) *Ruptura com a forma tradicional de ensinar* [...];
- (ii) *Gestão participativa*, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência [...];

- (iii) *Reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura. educação/trabalho, etc.;
- (iv) *Reorganização da relação teoria/prática* [...];
- (v) *Perspectiva orgânica no processo* de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;
- (vi) *Mediação* entre as subjetividades dos envolvidos o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer;
- (vii) *Protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Os achados da pesquisa foram organizados em categorias e analisados segundo os princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2009).

Com base nesse processo investigativo, foi organizado este artigo, o qual propõe a reflexão referente à inovação na Educação Superior, imbricada à formação de professores.

Inovação: concepções

O termo *inovação*, na contemporaneidade, tem sido discutido sob múltiplos olhares e a partir de diferentes lugares, fazendo-se presente nas mais diversas situações: nas tecnologias, nas práticas docentes, nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho. Nesse sentido, a inovação tem provocado discussões nos mais variados campos do conhecimento, trazendo abordagens e reflexões de múltiplas naturezas.

A inovação foi incorporada como *estratégia econômica* e, em muitos

casos, encontra-se a serviço do capital, no sentido de captar novos consumidores ao consumo acrítico e/ou sem reflexão.

Consideramos função da Universidade andar na *contramão* dessa lógica, visando à formação de sujeitos que sejam capazes de posturas críticas e responsáveis, tomando decisões sobre suas formas de viver e usufruir dos bens que a revolução industrial e o sistema capitalista trouxeram – de forma desigual e, por que não dizer, desumana – à sociedade atual. Pensamos que as Instituições de Educação Superior precisam estar atentas a essas realidades, contribuindo para a formação de sujeitos-cidadãos capazes de analisar suas reais necessidades, na relação com os outros. Nesse sentido, a Universidade assume um compromisso com a cidadania, percebendo cada cidadão como sujeito ativo nos processos de ressignificação e de construção de uma nova lógica de relações na contemporaneidade, sem deixar de lembrar que as relações no mundo do trabalho estão aí imbricadas. Acreditamos que “a educação, isoladamente, não transforma a sociedade, mas a transformação na educação é parte da transformação social” (Azevedo, 2007, p. 107).

A fim de ilustrar essas afirmativas, trazemos o *olhar* da Administração/Gestão frente às questões relacionadas à inovação na educação. Segundo Christensen *et al.* (2007), nos últimos anos ocorreram grandes inovações no campo da educação, que remodelaram a oferta do ensino, favorecendo o crescimento de instituições com diferentes modelos de gestão, tais como: o ensino *online*, que possibilitou o acesso de milhares de estudantes à universidade, e a criação dos cursos de graduação profissionalizantes, de curta duração, favorecendo a profissionalização rápida e econo-

micamente acessível. Esses cursos, ao nosso olhar, em muitos casos, desqualificam as ações educativas, aligeirando o processo de formação, visando à ocupação de *postos de trabalho*, desvinculados dos processos culturais, políticos, econômicos e históricos que constituem o mundo do trabalho na atualidade. Os autores, com o olhar nos novos modelos de gestão e aumento do capital das organizações, ao referenciar tais modalidades de ensino, não levam em consideração as ideologias e concepções que as sustentam.

De acordo com o Decreto nº 5.563 de 2005, o qual dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, em seu artigo 2º, a inovação é entendida como a “introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulta em novos produtos, processos ou serviços” (Brasil, 2005).

Ao refletir sobre essas concepções, as quais contêm em si as marcas de distintas ideologias, concordamos com Andrade (2004) quando afirma que “inovação” parece uma palavra mágica, carente de conceituação, sendo definida por grupos sociais os mais diversos.

Esse mesmo autor salienta, ainda, que é possível apontar duas grandes tendências quando se pretende compreender o conceito de inovação tecnológica no mundo contemporâneo: as correntes econômicas e a sociologia construtivista das técnicas, que criou espaço para a incorporação da temática nas Ciências Sociais (Andrade, 2004). Segundo a primeira vertente, o comportamento empreendedor deve introduzir e ampliar as inovações tecnológicas nas organizações, considerando o fator econômico como essencial nas tomadas de decisão. Já no que se refere à sociologia construtivista das técnicas,

[o] determinismo presente no debate econômico sobre a lógica e os modelos de inovação, relacionado à noção de eficiência e racionalidade dos agentes, precisa dar lugar a uma abordagem contextual e multilinear, que não aceita como autossuficientes os parâmetros das escolhas econômicas (Andrade, 2004, p. 92).

Ampliando ainda esse diálogo, poderíamos abordar a inovação na perspectiva do debate ambiental, da Medicina e de muitas outras ciências ou campos do conhecimento. No entanto, não esgotaríamos a diversidade que esse termo guarda em si.

Decidimos, então, *viajar na história*, a fim de melhor compreender as múltiplas faces da inovação na atualidade. O vocábulo *inovação* se origina do latim *innovatio/innovationis* (Cunha, 2007, p. 552), tendo-se, no século XV, o primeiro registro de seu uso, por meio dos vocábulos *ennouaço* e *emnouaçam*, que se modificaram através dos tempos, até formar o termo *inovação* (século XVI). Neste sentido, a inovação é um desdobramento do termo “novo” – do latim *novus* (século XIII), que significava “moço, jovem”, “original”, “de pouco uso”.

Sendo assim, a *inovação* tem sido relacionada ao longo da história com o *novo*, conforme descrevem Houaiss *et al.* (2009, p. 424) ao defini-la como “concepção, proposição e/ou realização de algo novo; coisa nova; novidade – antônimo de manutenção”, enquanto que *novo*, de acordo com os mesmos autores, significa “o que é recente, moderno, antônimo de antigo; jovem, de pouca idade; que ainda não foi usado, que se encontra no início de um ciclo, de um processo; inexperiente, novato; que apareceu pela primeira vez; inédito, antônimo de tradicional” (Houaiss *et al.*, 2009, p. 531).

Parece que a evolução natural da língua, no caso do termo *inovação*,

situou-se tanto no campo do *vocabulo* em si como no que se refere ao seu sentido e concepção, que tem sido adequado às ideologias de diferentes naturezas e cenários. Assim, ao longo da história, e assumindo diferentes estigmas e roupagens, o termo *inovação* tem sido utilizado sem muita reflexão, numa perspectiva aplicacionista e/ou funcionalista da educação, atendendo às necessidades emergentes dos mercados que se modificam – sendo fortemente relacionada à *novidade* e ao *novo*.

Considerando que a inovação tem sido associada à *novidade* e que, “do ponto de vista do senso comum, a novidade é associada com o avanço; mais ainda, com a melhoria” (Rios, 2002, p. 156), Rios questiona: “A novidade implica necessariamente melhoria? Implica transformação que traz benefícios? É necessariamente *renovadora*?” (2002, p. 156, grifo do autor).

Ao refletir acerca desses questionamentos, entendemos que a *inovação na educação* vai além do novo ou da novidade, assumindo a perspectiva de “uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando a uma melhoria da ação educativa” (Cardoso, 1997), que requer rupturas paradigmáticas e busca transformar “inquietude em energias emancipatórias” (Sousa Santos, 2005, p. 346).

Sob essa perspectiva, alguns pesquisadores e pesquisadoras têm estudado a relação dialética entre a inovação e a Universidade, enquanto elementos potencialmente transformadores, que interagem com outros fenômenos, em movimentos não lineares – ora impulsionando a rupturas paradigmáticas, ora retraindo os avanços num esforço de manutenção da atual organização acadêmica e das relações daí decorrentes.

Na revisão bibliográfica realizada por Palma (2010), na intenção de

identificar as tendências e pressupostos que vêm contribuindo para a compreensão da *inovação na educação*, constatou-se que, dentre os 28 estudos da *inovação* entendida como *ruptura paradigmática*, numa perspectiva emancipatória, 21 referiam-se à investigação de fenômenos relacionados à Educação Superior – cursos de formação de professores, enquanto quatro artigos estavam voltados diretamente para a pesquisa na Educação Básica e três abordavam a inovação sem se referir a um nível específico de ensino. Sendo assim, 75% dos artigos que desenvolveram estudos da inovação entendida como *ruptura paradigmática*, numa perspectiva emancipatória, voltavam-se para a Educação Superior.

Seguindo essa tendência e apostando na relevância dessa temática, propomos, a partir desse momento, a reflexão referente à inovação na Educação Superior, mais especificamente, nos cursos de formação de professores.

Inovação e Educação Superior – rupturas com a forma tradicional de ensinar

Adotamos, nesse estudo, a concepção de inovação como *ruptura*, numa perspectiva emancipatória. Segundo Elisa Lucarelli,

[c]ategorizar a la innovación como ruptura implica entenderla como la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo y que se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación (Lucarelli, 2009, p. 52).

É importante lembrar que “uma ruptura é sempre fruto de um processo e assim precisa ser analisada” (Leite *et al.*, 1999, p. 67), sendo que

a mesma não se dá de *um instante para o outro*, mas se constrói por meio de uma trajetória individual, vivida no coletivo e, por isso, é única para cada indivíduo. Não ocorre, portanto, do mesmo jeito, do mesmo modo, na mesma intensidade, tampouco no mesmo momento com todas as pessoas, mesmo que envolvidas em um único processo institucional.

No entanto, não podemos negar que “as condições políticas e culturais presentes na sociedade e estimuladas pelos governos e pelos projetos pedagógicos institucionais são elementos importantes para o desencadeamento ou refreamento de iniciativas inovadoras” (Broilo *et al.*, 2006, p. 110). As rupturas, então, ocorrem em movimentos dialéticos não lineares – localizados cultural, geográfica e historicamente.

Mas, afinal, de que rupturas estamos falando?

La ruptura puede originarse en la modificación de algún componente técnico (se introduce la metodología basada en problemas, por ejemplo) o de una práctica específica de los sujetos (el aprendizaje teórico práctico de una habilidad se desarrolla en terreno, no en la institución), pero sólo se entiende que hay transformación innovadora en la medida en que se propague al resto de los componentes de la situación (Lucarelli, 2009, p. 53).

Nesse sentido e com base nas afirmativas da autora, compreendemos que as mudanças ocorridas nas práticas docentes – provocadas por diferentes fenômenos individuais e/ou coletivos – implicam questionamentos dos professores, referentes a diferentes fatores, tais como: os conteúdos e conceitos a ensinar; as relações da Universidade com a comunidade; as relações entre os docentes entre si e com os alunos; as relações de poder estabelecidas na instituição escolar. Mas somente

será possível compreendermos a dimensão inovadora de tais práticas, ao analisarmos as repercussões desses fenômenos nas vidas dos sujeitos envolvidos em tais processos, entendendo suas trajetórias de formação/construção profissional, imbricadas ao seu desenvolvimento pessoal – individual e coletivo. Sendo assim,

[u]na práctica renovadora de la enseñanza puede ser entendida solamente si se la analiza como parte del conjunto de prácticas que se desarrollan en un determinado actor; se parte del supuesto de que ese comportamiento cobra sentido a la luz del repertorio de formas de actuar que ha desarrollado ese sujeto a lo largo de su vida, en esto caso en lo referente al desempeño de su rol docente (Lucarelli, 2009, p. 53-54).

Se esse professor for entendido como um sujeito que se construiu ao longo de sua trajetória vivida, ao pensarmos nas rupturas de suas práticas docentes, precisamos pensar, também, nas rupturas epistemológicas imbricadas a tais práticas, considerando sua formação acadêmica, bem como as *coisas que aprendeu* informalmente e, por que não dizer, por meio dos *saberes do senso comum*.

Nesse sentido, vale lembrar que,

[n]a ciência moderna, a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; no conhecimento-emancipação, esse salto qualitativo deve ser complementado por um outro, igualmente importante, do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum (Sousa Santos, 2005, p. 108)

A compreensão da ruptura numa perspectiva emancipatória requer, então, considerar o contexto no qual é produzida; os processos de construção dos sujeitos envolvidos; os conhecimentos do senso comum; os conhe-

cimentos científicos e as maneiras de transformá-los em senso comum, para que possam interferir e transformar – de forma positiva – a qualidade de vida da humanidade em geral.

Sendo assim, para dialogar sobre a ação e a formação dos professores, precisamos compreendê-las de forma contextualizada; afinal, a Universidade e a escola não estão isoladas em um mundo apenas “pedagógico” ou cognitivo, mas fazem parte da vida real, permeada de sentimentos, imposições da estrutura de classes, das políticas educacionais, dos entraves econômicos e políticos, das realidades familiares, das trajetórias de vida de seus alunos, professores e de todos os membros da comunidade acadêmica. A ação docente é perpassada por sentimentos e ações das mais variadas origens, e a diversidade é elemento constituinte do seu contexto.

É nesse cenário que o docente precisa dispor de *saberes* para realizar de forma qualificada o seu trabalho. Considerando a diversidade em que sua ação se realiza, é evidente que as situações com as quais ele se depara no cotidiano escolar são, muitas vezes, inusitadas, pois “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (Tardif, 2005, p. 31), que são únicos e imprevisíveis. As alternativas que viabilizam o enfrentamento de problemas e as formas de lidar com diferentes situações vivenciadas no cotidiano acadêmico não estão descritas em livros, como regras ou receitas. O professor precisa descobri-las, a partir de suas vivências e de sua trajetória pessoal e escolar, das coisas que aprendeu na sua formação profissional e ao longo dos seus “fazer pedagógicos”, isto é, da sua própria prática docente.

Assim, podemos entender que os saberes docentes se configuram no cotidiano, na busca pela solução de

problemas e em situações novas que precisam ser explicitadas. No entanto, esses saberes não são construídos por acaso, mas estão sustentados nos “saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2005, p. 36), que são permeados por saberes pessoais e provenientes da educação escolar. Desta forma, novos saberes são produzidos e validados pelos próprios docentes no processo autêntico pedagógico de sua ação, isto é, na práxis educativa. É importante salientar que os saberes experienciais surgem da percepção crítica das realidades do ambiente acadêmico e dos desafios que essas realidades impõem, assim como da reflexão crítica sobre os saberes adquiridos no período de formação – ideologias pedagógicas, saberes oriundos das ciências da educação, saberes disciplinares e curriculares. Os saberes experienciais são validados na coletividade, na medida em que são propiciados momentos de discussão, partilha de experiências e estudos, para que os docentes possam ter condições de confrontar seus saberes de formação com a realidade cotidiana e as possibilidades que eles mesmos conseguiram criar diante dessas realidades, articulando saberes e criando estratégias que, na verdade, constituem-se em novos saberes. “Os saberes da experiência têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (Tardif, 2005, p. 52).

Compreender as formas de produção e as relações que os professores estabelecem com os saberes necessários à prática docente requer pensar de forma mais ampla sobre esses atores, reconhecendo-os enquanto *grupo social* (Tardif, 2005, p. 33; Pérez Gómez, 2001, p. 163). E, como todo grupo social, este também é possuidor de uma cultura própria.

Podemos definir a cultura dos docentes como o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si (Pérez Gómez, 2001, p. 163-164).

Esta cultura define, então, os valores e as formas de agir dos professores nos seus contextos de trabalho, isto é, determina as regras explícitas e ocultas que fazem parte do cotidiano dos professores. Assumindo a cultura dos docentes, “[...] os professores e as professoras se sentem protegidos pela força e pela rotina do grupo de colegas, pelos sinais de identidade da profissão” (Pérez Gómez, 2001, p. 165).

É importante lembrar que os professores, muito antes de iniciarem sua carreira profissional, já começam a se familiarizar e a internalizar valores, crenças e modelos referentes à cultura docente. Essa realidade é considerada por Tardif (2005) ao se referir aos saberes adquiridos pelos docentes na sua trajetória de vida, no seu processo de socialização enquanto alunos.

Para ilustrar essa afirmativa, trazemos o depoimento de uma das interlocutoras, ao relembra uma experiência marcante, ocorrida em seu período de escolarização:

Eu nunca vou esquecer que na nossa primeira composição a professora nos levou embaixo de uma figueira grande que tinha perto da escola, nos sentou e pediu para a gente observar. A gente observou, observou, e ela disse: “Vocês podem subir na figueira, vocês podem fazer o que quiserem”. Nossa... foi maravilhoso! Alguns fizeram balanço... Muito legal, e depois nós retornamos para a sala de aula e escrevemos uma composição.

Essas vivências constituem saberes relacionados à cultura docente

e continuam se consolidando ao longo do processo de socialização do professor no ambiente de trabalho, conforme podemos pensar a partir da narrativa da mesma interlocutora:

[...] são pequenos fatos que acontecem, como aqui na escola, ficou muito marcado – eu estava dando a minha aula, como eu te disse, às vezes a gente tem que mudar! Aí começou um barulho, um barulho, eu pensei: “Puxa vida, acabou com a minha aula”. Então fomos todos na janela ver o que era. Era o SEMAE [Serviço Municipal de Água e Esgoto] aqui na frente, abrindo o esgoto. Resumindo, fomos todos para a frente da escola, botei todos a observar a máquina trabalhando, abriram o buraco, aí fomos perguntar o que tinha acontecido. Era o lixo que tinha entupido os bueiros. Bem... virou um projeto – eles fizeram maquete, pesquisa sobre o lixo – “o porquê, o que acontecia com o lixo, de onde é que vinha esse lixo”. Na época eu fazia minha graduação, o que me ajudou a ter ideias! Foi muito bacana. E daquela experiência surgiram outros projetos – que muito me reportaram para a experiência da figueira, ela ficou muito viva para mim!

A partir desse depoimento, entendemos que a professora ressignificou suas vivências escolares por meio tanto de suas experiências docentes como das reflexões propostas pela Universidade, construindo, assim, seu *modo* de ser e pensar a profissão, imbricado ao seu desejo de mudar. Salientamos que, nessa perspectiva, a

[...] cultura docente é um fator importante a ser considerado em todo o projeto de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada (Pérez Gómez, 2001, p. 165).

Mas, afinal, como contribuir para a superação da *cultura herdada* e das

práticas conservadoras e centenárias, ainda dominantes no cenário educacional? Como os cursos de formação de professores podem favorecer a construção de outra lógica, que faça sentido para os professores em formação, possibilitando a ressignificação dos conceitos e das crenças que os constituem?

Tardif (2005) reconhece a necessidade de mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação de professores, principalmente no que se refere ao reconhecimento de (i) “que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento [...], que deveriam ter direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional” (Tardif, 2005, p. 240); (ii) que os conhecimentos mobilizados pelos professores em seu trabalho deveriam estar presentes nos currículos e manter estreito vínculo com os conhecimentos abordados nos cursos de formação; e (iii) que os alunos deveriam ser reconhecidos “como sujeitos do conhecimento, e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais” (Tardif, 2005, p. 242).

Assim, ao pensarmos em espaços de formação docente potencialmente inovadores ou rupturantes das formas e concepções conservadoras de formação, precisamos perceber os professores como sujeitos-ativos de seu próprio processo formativo, contextualizado à sua trajetória histórica, a fim de possibilitar a produção de “um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas” (Nóvoa, 1992, p. 24).

Acreditamos, assim, que a mobilização das histórias de vida dos professores – ou futuros professores – nos seus processos formativos é

fundamental para a compreensão da construção desses sujeitos-profissionais e para a ressignificação das mesmas, possibilitando a construção de novos sentidos e significados para as experiências vividas – potencialmente produtoras de novas práticas, contextualizadas nas realidades políticas, sociais, econômicas e humanas do cotidiano dos professores. Salienta uma das professoras, interlocutora dessa pesquisa:

[...] depois que conversamos, no dia da narrativa, eu saí pensando... Puxa, olhei para tudo que vivi como professora e me dei conta de coisas que eu nunca havia pensado – nem quando eu fiz a Faculdade. Sabes, tem horas que eu me vi igualzinha aos meus professores – e o pior – daqueles que eu não gostava! Vou rever algumas coisas nas minhas aulas!

No entanto, as realidades institucionais nem sempre se constituem como *campo fértil* para tais processos formativos; elas apresentam, muitas vezes, dificuldades em

[...] mobilizar as dimensões pessoais [...], de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma *logia* (uma razão) há sempre uma *filia* (um sentimento), que o *auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis, que [...] o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele (Nóvoa, 1992, p. 25, grifo do autor).

Nesse sentido, entendemos que cabe a nós – professores formadores de professores – lutarmos por espaços sustentados por uma lógica de formação que nos auxilie a olhar para nós mesmos, num processo de autoconhecimento e de ressignificação de conhecimentos construídos ao longo de nossas vidas pessoais, profissionais e acadêmicas, bem como possibilitarmos aos nossos colegas e alunos vivenciarem os mes-

mos processos – num “movimento” que contribui para inscrever a problemática do *sujeito* no centro das preocupações sobre o conhecimento e a formação” (Nóvoa, 2004, p. 11, grifo do autor), ou seja, as *histórias de vida* no centro dos processos de formação dos professores – interpretando, provocando a reflexão, a ressignificação e a reconstrução do fazer docente cotidiano.

Essa modalidade de formação – se é que assim podemos chamá-la – vai além das dimensões técnicas e tecnológicas do trabalho docente, procurando compreender com maior profundidade os *processos* pelos quais as pessoas se formam – não apenas na vida acadêmica ou profissional, mas ao longo de suas histórias vividas, em diferentes dimensões.

Nesse sentido, a formação,

[...] encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas (Josso, 2004, p. 38).

É importante lembrar que esses tensionamentos ocorrem no interior de cada indivíduo, que não vive sozinho, mas na coletividade. Sendo assim, as narrativas das histórias de vida possibilitam a construção de significados para cada sujeito que

se narra, bem como para cada um que *o ouve*, num processo dialético, tensionado pelas diversidades culturais e históricas de cada um dos participantes. Sentidos e significados diferenciados, abordagens distintas, compreensões e percepções que vão ao encontro das emoções, dos desejos, dos conhecimentos, das expectativas, das experiências, dos fazeres de cada sujeito – participe de seu próprio processo formativo e transformador de sua prática – tornam-se, assim, elementos indissociáveis da formação e da ação docente, em direção a práticas rupturantes e inovadoras. Uma das interlocutoras da pesquisa afirmou: “[...] a faculdade me deu muitas oportunidades de pensar na minha prática, me trouxe novas temáticas, me fez pensar de forma interdisciplinar. Eu mudei como pessoa”.

A formação pode ocupar, então, um lugar importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, na medida em que possibilitar o *desenvolvimento pessoal* dos professores.

Nóvoa (1995) aborda o *desenvolvimento pessoal* como a possibilidade de estimular, ao longo da formação, uma perspectiva crítico-reflexiva, potencialmente produtora de um pensamento autônomo e facilitador das dinâmicas de autoformação participada. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1995, p. 25). Nesse sentido, a formação não ocorre por *acumulação*, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre o profissional e o pessoal, sobre as práticas e a identidade pessoal, permitindo compreender a globalidade dos sujeitos, que assumem a formação como um processo interativo e dinâmico.

Já no que se refere ao *desenvolvimento profissional*, o autor salienta que “[...] práticas de formação que tomem como referência as *dimensões coletivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1995, p. 27).

Uma formação que incentive a autonomia contextualizada da profissão docente requer a valorização da construção de professores reflexivos, “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (Nóvoa, 1995, p. 27).

Conta-nos uma das professoras interlocutoras:

O Projeto Político-Pedagógico busca uma direção, uma identidade, tendo como pressuposto a participação coletiva de todos os segmentos. Isso é importante para nós, professores, porque nos sentimos responsáveis por tudo o que acontece na escola e temos que nos preparar bem para isso! A direção tem proporcionado momentos de estudo, e sabemos que isso é fundamental para o andamento do trabalho.

É preciso, assim, reconhecer o professor como produtor – e portador – de saberes, e trabalhá-los sob a perspectiva prática e teórico-conceitual, entendendo prática e teoria como imbricadas e indissociáveis, pois toda prática contém em si uma teoria que a sustenta, e toda teoria contém em si uma prática que lhe dá significado e sustentação. O professor precisa ter condições de tomar decisões e descobrir alternativas para solucionar os tensionamentos que o cotidiano docente lhe coloca; para tal, é necessário que possa refletir sobre/com/por meio de suas práticas e concepções teóricas, criando,

construindo e atribuindo-lhes novos sentidos e significados, num processo permanente de desenvolvimento profissional.

Os professores são, então, “produtores de sua profissão” (Nóvoa, 1995), sendo que sua formação deve ser concebida, em conexão com outros setores e áreas, como importante *componente* de mudança – não como condição prévia, mas produzida *durante* os esforços de inovação e transformação da Universidade e da escola.

Já ao se referir ao *desenvolvimento organizacional*, Nóvoa (1995) lembra que

[a] mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas [...] nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola (Nóvoa, 1995, p. 29).

No entanto, essa maneira de pensar a organização dos cursos de formação de professores está longe de ter força social e política, capaz de causar rupturas nas formas tradicionais e hegemônicas de organização acadêmica e curricular. Porém, muitos movimentos de transformação dessas realidades podem ser identificados, provocados por pessoas que acreditam na possibilidade de superação desse modelo organizacional.

Resultados da pesquisa

Os estudos e reflexões até então realizados nos possibilitaram pensar que, em algumas situações, a formação acadêmica universitária provocou rupturas nos paradigmas que permeavam as ações docentes das professoras interlocutoras dessa

pesquisa. No entanto, para que essas rupturas sejam mais significativas, os currículos dos cursos de formação de professores precisam considerar de forma mais efetiva e sistemática tanto as histórias de vida de seus alunos e alunas e suas vivências, enquanto alunas nos processos de escolarização, como as experiências docentes dos alunos/professores, em formação. A Universidade precisa formar uma nova corrente de saberes, construídos na coletividade – professores universitários e professores em formação, considerando suas experiências docentes, no cotidiano escolar.

É necessário que a Universidade dê espaço a um profundo processo de reflexão, que somente será possível se cada aluno e/ou professor se sentir autorizado e motivado a olhar para si próprio, enquanto agente de sua formação.

Assim, entendemos que a Universidade é, potencialmente, um espaço de reconfiguração dos saberes enraizados nas subjetividades de cada futuro professor ou professora, constitutivos de seu modo de ser *gente-professor*, indissociáveis e, por isso, merecedores de especial atenção.

Referências

- ANDRADE, T. 2004. Inovação tecnológica e meio ambiente: a construção de novos enfoques. *Ambiente & Sociedade*, 7(1):89-105.
- AZEVEDO, J.C. de. 2007. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre, Sulina/Editora Universitária Metodista, 271 p.
- BARDIN, L. 2009. *Análise de Conteúdo*. 7ª ed., São Paulo, Edições 70, 281 p.
- BRASIL. 2005. Decreto nº 5.563, de 11 de outubro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5563.htm. Acesso em: 19/06/2009.

- BROILO, C.L.; PEDROSO, M.B.; FRAGA, E. de A.T. 2006. Os alunos como parceiros: adesões e resistências às inovações no espaço de sala de aula. In: M.I. da CUNHA (org.), *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, Junqueira & Marin, p. 109-125.
- CARBONELL, J. 2002. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre, Artmed Editora, 120 p. (Coleção Inovação Pedagógica).
- CARDOSO, A.P.P.O. 1997. Educação e inovação. *Revista Millenium On-Line*, 6. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/pce6_apc.htm. Acesso em: 04/09/2007.
- CHRISTENSEN, C.M.; ANTHONY, S.; ROTH, E. 2007. *O futuro da inovação: usando as teorias da inovação para prever mudanças no Mercado*. Rio de Janeiro, Elsevier, 336 p.
- CUNHA, A.G. 2007. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Lexikon, 839 p.
- CUNHA, M.I. da; AZEVEDO, M.A. de; VOLPATO, G. 2006. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: M.I. da CUNHA (org.), *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, Junqueira & Marin, p. 61-96.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F.M. de M. 2009. *Mini Houaiss: dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Objetiva, 917 p.
- JOSSO, M.C. 2004. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez, 285 p.
- LEITE, D.; LUCARELLI, E.; VEIGA, I. 1999. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. In: D. LEITE (org.), *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre, Ed. Universidade/UFRGS, p. 63-78.
- LUCARELLI, E. 2003. *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. Buenos Aires, AR. Tese de Doutorado. Universidad de Buenos Aires, 268 p.
- LUCARELLI, E. 2009. *Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 286 p. (Colección Educación, Crítica & Debate).
- NÓVOA, A. (org.). 1992. *Vidas de professores*. Portugal, Porto Editora, 216 p. (Coleção Ciências da Educação).
- NÓVOA, A. 1995. *Os professores e a sua formação*. 2ª ed., Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional e Autores, 158 p. (Coleção Temas de Educação).
- NÓVOA, A. 2004. Prefácio. In: M.-C. JOSSO, *Experiências de vida e formação*. São Paulo, Cortez Editora, p. 11-17.
- PALMA, G. 2010. Estado da arte da inovação na educação – o que tem sido produzido no Brasil? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, VIII, Londrina, 2010. *Anais...* Paraná, p. 1-22.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, Artmed, 320 p.
- RIOS, T.A. 2002. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: D. ROSA; V.C. de SOUSA; D. FELDMAN (orgs.), *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, DP&A, p. 154-172.
- SANTOS FILHO, J.C. dos; GAMBOA, S.S. 2002. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 5ª ed., São Paulo, Cortez, 111 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 42).
- SOUSA SANTOS, B. de. 2005. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 5ª ed., São Paulo, Cortez, 415 p.
- TARDIF, M. 2005. *Saberes docentes e formação profissional*. 5ª ed., Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 325 p.

Submetido em: 06/04/2011

Aceito em: 12/07/2011

Gisele Palma
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Av. Unisinos, 950, Cristo Rei
93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil

Mari Margarete dos Santos Forster
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Av. Unisinos, 950, Cristo Rei
93022-000, São Leopoldo, RS, Brasil