



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo  
Revista E-Curriculum  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

## **EDUCAÇÃO, INOVAÇÃO E O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.**

### **EDUCATION, INNOVATION AND THE PROFESSOR**

**ASSIS**, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz  
f.spalonzi@ig.com.br.  
**CASTANHO**, Maria Eugênia L. M.  
meu@dglnet.com.br

#### **RESUMO:**

O presente texto trata da posição do professor universitário como profissional com relação às exigências presentes nos paradigmas emergentes, principalmente àquele voltado para a inovação de qualidade. Para tanto é realizado um esboço do quadro atual acerca do ato de “inovar”, o qual é indissociável do ato de “pesquisar”, seguido de uma reflexão sobre a figura do professor do ensino superior buscando as vertentes legislativas e pedagógicas e finalizando com uma apreciação acerca do trabalho inovador de qualidade do profissional em questão.



Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006.  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

Problematiza-se a atividade docente no ensino superior, que é, legal e institucionalmente, mal definida, diante de necessidades didático-pedagógicas desconhecidas porém importantes e das quais se cobram inovação de qualidade.

**Palavras chave:** Professor Universitário; Inovação; Qualidade.

**ABSTRACT:**

The present text talks about the status of the professor as a professional concerning the current demands due to the emerging paradigms, especially the ones facing quality innovative practices. In order to do that, it is necessary to show a range of the current facts related to “innovation”, which cannot be detached from “research”, followed by a reflection on the professor as a role model, searching for legislative and pedagogical paths, and eventually depicting quality innovative work in the university field. Our aim is to investigate how the teaching activity at the university, which is not really defined, can be deal with the unknown and important pedagogical needs which require quality innovation.

**Key Words:** Professor; Innovation; Quality.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente fala-se muito em “inovação”, não apenas no campo educacional, mas nas áreas de conhecimento como um todo; de fato, é saudável pensar na mudança, já que como coloca Castanho (2000):

*Inovação* é a ação de mudar. Alterar as coisas, pela introdução de algo novo. Não se deve confundi-la com *invenção* (criação de algo que não existia) ou com *descoberta* (ato de encontrar o que existia e não era conhecido). A inovação consiste na aplicação de conhecimentos já existentes(...). Inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes.(p.76)



Seja a mudança de maneira equilibrada, regular, ocorrida num tempo anônimo, objetivo e coletivo, controlando os eventos, como pregam as Ciências Sociais para a compreensão da construção histórica do homem (REIS, 2000):

As ciências sociais opõem-se à visão da história como a construção linear e acelerada do futuro, da utopia, da liberdade, pois, para elas, uma abordagem especulativa da história é inválida e perigosa (...) buscam encontrar no mundo humano regularidades, estabilidades, reversibilidades. O tempo das ciências sociais não se refere à sucessão, à mudança, à assimetria do passado/futuro, mas tende aboli-las em uma simultaneidade estrutural. (p.31)

Ou seja ainda como uma necessidade para superação da crise que se apresenta, o que não é de todo ruim, pois, como bem colocam Comesaña-Santalices e Galué em seu estudo sobre crise educacional com o suporte teórico de Hannah Arendt:

una situación de crisis, es una ocasión única de volver a pensar problemas que ya ni siquiera planteamos correctamente, porque han quedado envueltos en prejuicios y aparências. Es posible superar la crisis [...] sólo a través de la capacidad que tengamos los individuos de establecer juicios originários y no perjudicados en relación con las situaciones a las que nos enfrentamos. Estas situaciones de crisis, le parecen pues especialmente propicias para volver a ‘ver’ claramente la esencia” (1982, p. 51)

Mas o que mais nos preocupa é uma terceira possibilidade, muito característica do mundo atual: inovar por inovar; numa ânsia descontrolada por obter e apresentar novidades, o homem produz conhecimento, muitas vezes encorajado pelas próprias instituições de ensino e pesquisa, sem refletir sobre aquilo que cria.

Rouanet, em um manifesto intitulado “Contra o produtivismo em Ciências Humanas”, a respeito desta cobrança da produção científica inovadora desenfreada, aponta:

Outro ponto a se discutir da atual política de fomento e avaliação à pesquisa (e aqui minha crítica não está centrada na atual administração, mas se deve a uma história, conforme relatado acima) é o produtivismo desenfreado que ela exige. Pelo menos em Ciências Humanas, nem sempre a quantidade é indicadora de qualidade: com freqüência, é o contrário que ocorre. Ora, a pressão sobre as universidades, e sobre os professores e alunos, para que produzam (aliás, o termo é significativo da óptica de rendição ao mercado, não que este possa ser ignorado) acaba resultando em uma quantidade de material que não tem a ver, obrigatoriamente, com qualidade. O intelectual precisa de tempo de maturação. Não se faz uma boa tese, com honrosas exceções, em 2 anos! Não se produz dez



artigos de qualidade por ano! É preciso tempo de pesquisa, é preciso ano sabático, é preciso tempo de maturação! (2005, pg. 1).

Não é, portanto, apenas a futilidade o ponto a ser pressionado na grande massa populacional pelo fetichismo, mas também os chamados “intelectuais da sociedade” que sofrem pressão para produção e consumo de conhecimento sem objetivo real, ao contrário do que dizem os objetivos proclamados (SAVIANI, 2003).

E onde entra o professor universitário nesta preocupante questão? A resposta é simples, já o problema, por ser histórico, é bem complexo, pois ao mesmo tempo em que é cobrado a realizar pesquisas e produções, o paradigma atual aponta, justamente, para a sua atuação docente, como inová-la, cobrando-lhe uma posição diante das questões acerca do ensinar o aluno a “aprender a aprender” buscando efetivar a qualidade de ensino.

Ora, o que estamos falando aqui vai ao encontro das constantes colocações “Eu também trabalho além de dar aulas”, que não são em vão, já que o trabalho docente está sendo, equivocadamente, desmerecido, dissociado da pesquisa e da extensão, uma tridimensionalidade já pensada na década de 20 com a ABE (Associação Brasileira de Educação), e tida, com razão, como “o sistema nervoso da Universidade” (BRZEZINSKI, 1996, p. 31).

Na verdade ser professor é reconhecer a existência da práxis (teoria praticante – prática teorizante). Em sua atuação, não há nada mais inovador do que repensar a própria ação, se compreendermos que inovar, é um processo constante de reconstrução e, para tanto, é preciso repensar a prática realizando um processo dialético transformador (DEMO, 1997) e, acima de tudo, original. Como bem coloca Rios (2002),

Trata-se, portanto, de ir em busca do que é inovador, do que não é apenas novidade, mas original. De ir em busca de algo *nas suas origens*. E quando me refiro às origens não estou falando no *começo*. [...] daquilo que é provocador, estimulador de irmos adiante e organizarmos de forma diferente o nosso trabalho. (p.156-7).

Sendo assim, “[...] falar em inovação implica falar em pesquisa [...] é por meio da comunicação, da socialização do que se faz, que as coisas caminham.” (CASTANHO, 2000, p. 68). Pesquisar sobre si mesmo e seus pares não é tarefa fácil, principalmente quando muitos deles não têm a formação adequada para exercício do magistério. E isso não porque desmerecem a necessidade de tê-la, mas sim por falta de instrução, incentivo e, inclusive e principalmente, por falta de uma legislação que direcione a formação do professor universitário - estão defasados em



sua prática e o momento da ciência pede “inovação”. Mas como inovar algo que, na prática, não está ainda resolvido? Como é possível caminhar teoricamente e esquecer os problemas concretos? Não deveria a pesquisa se preocupar com as necessidades reais? Talvez estejamos num momento em que o “fazer” deva ser priorizado sobre o “produzir”.

Infelizmente mesmo depois de dois séculos ainda estamos procurando como conciliar a realidade e a pesquisa, de maneira que, constantemente, nos esquecemos que a pesquisa é a própria realidade. Ainda que vista de um determinado ângulo por uma determinada pessoa, não deixa de ser a sua realidade.

## 2 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: Quem é ele?

Antes de aprofundarmos nossa discussão acerca do ato de inovar no ensino superior, é preciso reconhecer seu sujeito principal com o objetivo de compreender de quem cobramos maturidade e produção intelectual, pois a formação do professor universitário interfere no reconhecimento e aplicabilidade de práticas educativas ditas “inovadoras”.

Recorremos a LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) quando esta se refere aos professores das IES (Instituições de Ensino Superior), mais especificamente nos Títulos V “Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, Capítulo IV “Da Educação Superior”, e VI “Dos profissionais da Educação”:

Título V  
“Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”

(...)

Capítulo IV  
“Da Educação Superior”  
(...)

Art. 52 – (...)

II – um terço do corpo docente, **pelo menos**, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

(...)

Título VI



Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006.  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

“Dos profissionais da Educação”

(...)

Art. 65 – A formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

(...)

Art. 67 – (...)

Parágrafo único: **A experiência docente é pré-requisito** para o exercício profissional **de quaisquer outras funções de magistério**, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

(SAVIANI, 2003, p. 182. Grifo Nosso).

Analisando os artigos que tratam da formação do professor universitário em geral, é possível notar que, na verdade, não tratam desta formação, apenas delimitam alguns espaços onde ela pode ocorrer, espaços que, pelo fato de serem de níveis de pós-graduação (*stricto e/ou lato sensu*) não significam que darão conta de abordar temas pertinentes às práticas educativas. Pelo contrário, quando se fala em especialização, mestrado e/ou doutorado – mesmo os demais níveis de formação acadêmica acima destes – a tendência é especializar-se cada vez mais sobre determinado aspecto:

Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização. O conhecimento é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre o que incide. Nisso reside, aliás, o que hoje se reconhece ser o dilema básico da ciência moderna: o seu rigor aumenta na proporção direta da arbitrariedade com que espartilha o real. Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos. (SANTOS, 1988, p.64).

Sendo assim, a característica maior que a educação tem priorizado hoje em dia é a do diálogo entre as várias áreas do conhecimento, reconhecendo a existência de um complexo que engloba inúmeras partes em contato constante (MORIN, 2003), pois “ Os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre



eles.” (SANTOS,1988, p.59). Não condiz com a exigência formativa especializada, aliás, vai de encontro a ela, e isto é, sem dúvida, um ótimo exemplo de inovação por inovação, pois como cobrar o reconhecimento da existência e possibilidade de se trabalhar com trans/inter/multidisciplinaridade, se a própria formação do professor ainda é compartimentada, cartesiana?

Desta forma, acreditar que o professor universitário, quando com um curso de pós-graduação em seu *curriculum*, está de antemão habilitado para compreender o sistema educacional, as relações de ensino-aprendizagem, as características da práxis educativa, as relações professor-aluno-instituição de ensino, e tantos outros aspectos que envolvem a educação, é ignorar a realidade.

É claro que não podemos nos esquecer de dois fatores importantes. Um deles diz respeito àqueles que buscam a área da Educação, que apresenta diversas possibilidades curriculares com disciplinas relativas às práticas docentes. No entanto, nem sempre, diante do vasto leque de opções, os professores/pesquisadores optam por estas disciplinas. O outro é com relação à existência de disciplinas a serem, obrigatoriamente, cursadas pelos ingressantes das pós, que acabam contemplando, apenas, a área a que estão atreladas, nunca entrando em outro campo, onde a Física, a Arqueologia, a Citologia e tantas outras se restringem a si mesmas; talvez porque apesar de “Universidade” dever ser compreendida como um complexo de faculdades que dialogam entre si – como colocado anteriormente, acaba sendo uma simples alocadora de faculdades fechadas em si mesmas, algo que foi, historicamente, construído (BRZEZINSKI,1996 ; CASTANHO, 2000).

Fica nítido, portanto, que o fato de se ter uma especialização, seja ela qual for, em qualquer área, inclusive Educação, não significa, necessariamente, estar apto para lecionar nas instituições de ensino superior (artigo 67, parágrafo único da LDBEN 9394/96); da mesma forma que tanto o contrário não é verdadeiro – estar apto a lecionar por ter realizado atividades relacionadas às práticas educativas -, quanto o oposto – não estar apto a lecionar devido ao fato de não ter contato com as disciplinas de práticas educativas no ensino superior. Brzezinski (1996), num de seus estudos acerca da história da formação de professores, já havia ressaltado tais aspectos.

Seria, pois, contraditório não considerar a existência de ensinos não institucionalizados e estudos feitos pelo próprio professor a fim de melhorar sua prática, já que se tem, aqui, uma visão



global acerca de “Educação”. O fato é que a especialização não garante, de maneira alguma, uma boa atuação em sala de aula.

Atentemo-nos, agora, para o artigo 65 da Lei em questão, especificando que, para todos os outros níveis de ensino (infantil, fundamental, médio, profissionalizante e EJA – Educação de Jovens e Adultos), exceto superior, será cobrada a prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas, na formação docente. À primeira leitura, parece que há um certo desmerecimento e despreocupação com a formação do professor universitário. Seria mesmo esta a intenção?

Considerando que a LDB de 1996, saiu depois de inúmeras idas e vindas por todas as instâncias possíveis do poder Legislativo brasileiro, e não contemplou grande parte das reivindicações da classe docente envolvida no processo de reestruturação legislativa (SAVIANI,2003), é possível dizer que não.

Agora, atendo-nos às questões históricas, que nos levam a compreender que o surgimento da Universidade no país é demasiado recente, da maneira como o conhecemos, e que, especialmente na última década, as universidades têm surgido desenfreadamente sem o propósito de formação, mas de profissionalização superior (KUENZER,2001) não é de admirar a compreensão que há a necessidade de se criar uma parcela de mão de obra docente, para o nível superior. Isso nos leva a pensar, também, sobre a redução de anos para se completar um estudo em um *stricto sensu* -, o mais rápido possível, com o intuito de, não apenas atender à demanda, mas também às questões econômicas, pois quanto maior a procura, menor o salário a ser oferecido. Por este lado, é possível dizer que sim.

A pergunta que nos fica é a seguinte: Conseguir, qualquer curso universitário, habilitar o profissional para lecionar no nível superior? Temos, então duas grandes vertentes para abordar em relação à questão colocada: os cursos de bacharelado e os cursos de licenciaturas.

Com relação aos cursos de bacharelado, nenhum deles apresenta em sua grade curricular, qualquer disciplina que se reporte às práticas pedagógicas já que o indivíduo ingressa na universidade a fim de exercer uma profissão, seja ela qual for – advogado, arqueólogo, físico, ator, engenheiro, biólogo...- e, apenas depois de conhecer o mundo universitário é que acaba considerando a docência como uma alternativa de exercer, de certa forma, a sua profissão. Antes disso dificilmente alguém ingressa em qualquer curso pensando “quero fazer o curso X para ser professor universitário”, tampouco ouve-se “quero fazer o curso que forma professores



universitários”, mas muito se ouve “após terminar a faculdade farei uma pós para dar aula na universidade”. Mas daí entramos no mérito do problema formativo trabalhado anteriormente.

Poder-se-ia então, questionar sobre os estágios. Nos cursos de bacharelado, os estágios não são, em sua maioria, obrigatórios. Contemplam, quando existem, a atuação do profissional que, como já foi considerado, jamais será voltada para a prática docente.

Por outro lado, nos cursos de licenciatura os estágios são obrigatórios pois, teoricamente, é onde se formam formadores. Temos aí, ainda assim, dois impasses. O primeiro deles diz respeito ao estágio voltado para a educação básica, a qual contempla primeira e segundas etapas do ensino fundamental e o ensino médio – em breve, com a aprovação do Projeto de Lei (PL) n.º 4.735/2001, apresentado por Ivan Valente, a educação infantil também fará parte da educação básica. Sendo assim não fica contemplado o ensino superior nos cursos que formam formadores, pois estes se preocupam com outros níveis de ensino que não o superior, e deles sim, são cobradas as trezentas horas mínimas de práticas de ensino.

Vejamos: como podem formadores de formadores, cobrar, orientar, avaliar estágios de práticas de ensino se eles mesmos não passaram por tais práticas? E que, mesmo tendo passado, é de se reconhecer, sem dúvida, que cada nível de ensino pede uma metodologia diferenciada. As ações pedagógicas possíveis com crianças entre 7 (sete) e 8 (oito) anos não são as mesmas com adultos acima de 17 (dezesete). O fato de existir a EJA (Educação de Jovens e Adultos) já confirma esta afirmação.

O segundo impasse seria, portanto, o fato de que os professores universitários cobram e supervisionam ações necessárias para as práticas educativas que redundem em sucesso de seus alunos em sala de aula, sendo que deles não foram cobradas.

Desta forma acabamos por iniciar um ciclo de falhas constantes, pois, se exigimos dos professores de educação básica qualidade e inovação no ensino, como podem eles reconhecer isto se são formados por pessoas das quais também se cobram as mesmas coisas porém não se delimitam os critérios necessários para assumir sua posição profissional? O que começa errado, tende a prosseguir da mesma maneira.

Tal discussão já nos leva, portanto, a reconhecer a letra da Lei no parágrafo único do artigo 67 exposto anteriormente, onde, em união com o artigo 65 temos que o professor universitário não precisa de nenhum tipo de estágio docente, tampouco ter como pré-requisito a experiência docente, o que faz o problema ficar um pouco maior.



É possível resumir nossa análise em algumas palavras de Anastasiou (2002):

No caso da profissão universitária, para a maioria dos professores que atuam nas instituições de ensino superior, os cursos efetivados na universidade não funcionaram como preparação para a docência, com exceção dos professores oriundos da área da Educação ou Licenciaturas, que tiveram oportunidades de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, porém para outra faixa de idade dos alunos.

Poder-se-ia até dizer que, a maioria dos que atuam na docência universitária, tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores (Conforme Selma Pimenta, em palestra proferida aos professores de educação superior da Universidade Tiradentes, Aracaju, em fevereiro de 2002). Por mais excelência que tragam das diferentes áreas de atuação não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes a docência. Por maior autonomia que tenham em sua profissão de origem, tomando a autonomia como a “capacidade profissional em conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade” (Cavallet, 1999), não há garantias de que estejam preparados para conceber e implementar alternativas e soluções pedagógicas adequadas, diante dos problemas que surgem na aprendizagem de seus alunos, nas salas de aula da universidade.(p.174).

Retomando nossa linha de raciocínio, quando a norma permite que haja pelo menos um terço dos professores com titulação acadêmica (artigo 52, II, LDBEN) e que a preparação para o exercício do magistério no ensino superior deve ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente *stricto sensu* (artigo 66, LDBEN), dá margem para a existência de professores com pouca qualificação –ainda que esta qualificação, como abordado, não dê garantia alguma de boa atuação em sala de aula .

Quando o legislador utiliza a palavra “prioritariamente”, quer dizer que, numa ordem ou série, esta – título de doutor ou mestre – é a que vem em primeiro lugar, existindo outra além dela, que é a especialização. Está claro também que nada menos do que a pós será aceito para contratação de professores universitários, porém sabemos que em muitas IES existem professores sem qualquer titulação.

É importante ressaltar que nosso objetivo não é, de maneira alguma, criticar a atuação dos professores universitários, tampouco generalizar, mas polemizar a necessidade de organização da categoria “professor universitário”, visando todo o sistema educativo, inclusive e, principalmente, os alunos que são por eles avaliados, direcionados, orientados, coordenados.



As cobranças realizadas acerca do trabalho do docente do ensino superior são tantas e das mais variadas espécies que, nada mais justo, do que situar esta figura tão importante numa das vertentes mais fortes de crescimento de um país que é a educação formadora de profissionais.

Agora que compreendemos a polêmica que cerca a (não) formação do professor universitário, fica mais fácil reconhecer porque é tão difícil inovar as suas ações. Quando não se tem compreensão do que seja, por exemplo, uma avaliação nos moldes tradicionais e o atraso intelectual e da autonomia que tal prática traz, e não se consegue nem reconhecê-la em sua própria prática, é impossível transformá-la, pois como vimos, não se trata de “descobrir” ou “inventar” – que é o que o professor universitário sem instrução acaba tentando fazer e se perde em sua prática – mas sim de resgatar e melhorar o que vem sendo feito. Muitas inovações são periféricas, não atingindo as estruturas profundas do ensino.

Rios (2002) coloca, em seu estudo sobre competências e formação de professores, que às vezes o que faz o professor não querer inovar é a falta de originalidade nas propostas realizadas. Ousamos ir além e afirmar que o professor universitário tende a resistir às mudanças por falta de domínio total daquilo que atualmente faz, imaginando que se talvez tentasse se aventurar em novas propostas fosse perder as rédeas que já estão lhe saindo das mãos, mas em contrapartida ele é pressionado a inovar, sempre.

### **3 QUALIDADE: Fator de responsabilidade do professor universitário inovador?**

Quanto mais velho vou ficando, mais vou percebendo que preciso escutar mais os meus alunos...Vou ficando cada vez mais silencioso.

A figura do professor universitário anda perdida nas entrelinhas das legislações e das cobranças das instituições educacionais, e é dele que cobramos uma atividade inovadora. Dentre as várias categorias que permeiam o ato de inovar, a mais importante delas é, sem dúvida, a qualidade; tanto por estar ou não presente no processo inovador, quanto por fazer parte de um questionamento constante acerca da ação docente.

Mas é necessário reconhecer que:

Do ponto de vista do senso comum, a novidade é associada com o avanço; mais ainda, com a melhoria. Quando se colocam placas em algumas casas, no comércio, nas instituições, com os dizeres “Sob nova direção”, procura-se chamar a atenção no sentido de que algo melhorou.[...] Será que é isso mesmo que acontece? A novidade implica necessariamente melhoria? (RIOS, 2002, p.156).



e, retomando as palavras de Rouanet, com toda a certeza é possível responder que não; o fato de inovar nem sempre está ligado à qualidade, à *melhoria*, mas sim a alcança conforme a maneira como é trabalhado o processo de inovação e as características que o permeiam, tais como a crítica transformadora, originalidade e consciência do contexto.

Sendo assim, além da necessidade de inovar as práticas educativas, é preciso que tal ação seja, necessariamente, de qualidade, o que, como já vimos, não é um fator adjetivo automaticamente presente na ação inovadora.

Mas o que seria, então, a qualidade? Almeida Junior (2002) define *qualidade* da seguinte maneira:

Do ponto de vista filosófico, a qualidade, do latim *qualitas* – essência, é entendida como maneira de ser que afeta as coisas em si mesmas. Porque afeta as coisas em si mesmas, possui abrangência maior que a quantidade, pois se aplica às coisas materiais e imateriais.

As qualidades possuem graus de intensidade (sadio, mais sadio); por isso, podem ser expressas em número, mas nunca reduzidas a eles. (p.79).

Sendo assim, trazendo tal conceituação para a realidade que estamos observando, não se restringe à quantidade de, por exemplo, computadores a serviço de uma determinada turma, mas também à qualidade deles (coisas materiais); assim como não importam se cinco avaliações foram realizadas com uma turma, desde que o propósito delas esteja de acordo com uma ação docente de qualidade (coisas imateriais). Falamos então, de algo que permeia todo o processo formativo, desde a estrutura apresentada até as ações educativas.

Se todos os âmbitos educacionais podem ser qualificados, então a ação docente do professor universitário é apenas um deles, o que faz com que nem todo fator de qualidade deva estar voltado para a sua atuação inovadora, mas sim que ele busque nas suas atividades inovar de forma a qualificá-las.

Propomos aqui que o professor universitário procure compreender a sua prática e modifique aquilo que é necessário para construir uma atividade docente inovadora e de qualidade, como por exemplo buscar concepções flexíveis de saber que permitam conceber o cotidiano em sala de aula como um ambiente a se tornar agradável para ambos (professor e aluno).

É hora de o corpo docente universitário compreender que o prazer deve fazer parte da educação superior, que a poesia, as músicas os filmes (CASTANHO, 2002) e, até mesmo brincadeiras, proporcionam momentos de reflexão em sala de aula; não é preciso estar contra os



alunos, mas **com** eles; não é preciso guardar os casos mais difíceis para serem cobrados nas avaliações tradicionais, mas proporcionar momentos de busca de soluções – talvez o professor perceba que há outros caminhos além daqueles que ele conhecia -; dar a chance de que os alunos se mostrem brilhantes à sua maneira, enfim, compreender que de forma alguma o professor perderá o seu espaço se permitir dividi-lo com o aluno sem querer dominar todo o processo educativo, caso contrário estará perdendo não apenas o seu espaço com também momentos maravilhosos de crescimento intelectual e pessoal.

Numa pesquisa realizada por um grupo de docentes foi possível perceber que:

A qualidade da relação professor-aluno acrescida da preocupação com a relação teoria e prática são características dos professores que estimulam a participação, levando à construção de autonomia. As relações interpessoais rompem com a figura do processo centralizador e controlador (CASTANHO, 2002, p. 59).

Desta forma é preciso que o professor universitário se veja, antes de tudo, como tal, assumindo suas responsabilidades dentro do complexo educativo; que tal atividade profissional não é mero acaso ou “acidente”, mas sim carregada de responsabilidades e barreiras, que podem ser transpostas se desejar, basta assumir o compromisso docente procurando olhar além da mesa que o divide de seus alunos.

E, como bem coloca Anastasiou (2002):

Temos assim, atuando nas sala de aula, profissionais competentes em suas áreas de atuação, com pleno domínio dos saberes científicos de suas áreas, sendo desafiados a construir-se como professores, a assumirem-se nessa nova profissão, que tem estatuto, características, compromissos e procedimentos próprios, a serem apreendidos questionados e constantemente reformulados, pelos participantes dos colegiados institucionais da educação superior. Ficam, então, desconsiderados os elementos constitutivos dessa categoria profissional: o ideal, os objetivos, os compromissos pessoais e sociais, o código de ética, as participações nas entidades de classe, que são fundamentais para exercer-se com competência uma profissão, o que possibilitaria um reconhecimento social da profissão (p.176).

#### **4 Considerações Finais**

É possível ressaltar alguns itens de grande relevância reflexiva, com o objetivo de provocar novas pesquisas e análises acerca das questões neste trabalho levantadas:



1. Quando se fala em inovação na Educação, independentemente daquilo que se traz, o material é considerado, de imediato, de boa qualidade; principalmente se trazido de algum país do exterior denominado “primeiro mundo”, mas, como vimos, ambos os conceitos não estão necessariamente vinculados. É preciso que o professor realize o vínculo entre eles da maneira que achar pertinente para o seu espaço de atuação;
2. Considerando que inovar é modificar, foi possível notar que é preciso modificar-se internamente para modificar aquilo que está a sua volta e modificar o ambiente é mexer com a sua cultura o que envolve valores e algo historicamente construído. É preciso reconhecer o processo, infiltrar-se nele e realizar as modificações, pois a vida é dialética, dinâmica, está a todo momento em movimento;
3. Um novo paradigma está emergindo e visa uma maior integração entre professor e aluno, permeada pela inovação de qualidade; sendo assim compreender estes conceitos e atuar de acordo com eles e as convicções que os permeiam é procurar melhorar não apenas a sua prática educativa enquanto professor universitário, mas também um dos ambientes que permeiam o sistema educativo. Importante repisar que para inovar é preciso mexer com as estruturas profundas do ensino e não com a periferia da aula.

Encerramos nossa reflexão afirmando que a atuação do professor universitário pode ser inovadora no sentido aqui exposto, embora muitas dificuldades existam. Sempre encontraremos obstáculos, mas cabe ao engenho humano remover essas pedras do caminho e agir na direção de uma educação de qualidade. Esperamos que o presente texto provoque novas reflexões, conduzindo a novas investigações. Por fim, Drumond:

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra



tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

## Referências

ALMEIDA JUNIOR, João Baptista. A Qualidade de Aprendizagem nos Cursos da área de Ciências Exatas e Engenharias. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, nº12, junho, 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de. **Didática e práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BALZAN, Newton César. A Qualidade de Ensino na Área de Ciências Exatas e Engenharias. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n 12, junho, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996 (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. Docência e Inovação na Área de Ciências Exatas e Engenharias. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, nº12, junho, 2002.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. Professores e Inovações. In: CASTANHO, Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes(orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).



CASTANHO,Sérgio. Metodologia do Ensino ou da Educação Superior? Um olhar Histórico. In: CASTANHO,Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP:Papirus,2001 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.)

COMENSAÑA-SANTALICES,Gloria M. GALUÉ, Katiuska J. Reyes. La crisis educativa según Hannah Arendt: novedad y tradición. In: **Revista Mimesis Ciencias Humanas**. V. 23, nº 2, Bauru, SP: Universidade do Sagrado Coração de Jesus, 1982.

DEMO, Pedro. Obsessão Inovadora do Conhecimento Moderno.In: **Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis,RJ:Vozes,1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO,Sérgio. CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus,2001 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico.)

MORIN, Edgar. **Os sete saberes Necessários à Educação do Futuro**. 8. ed. São Paulo:Cortez,2003.

REIS, José Carlos. Os Annales: A revolução teórico-metodológica e “utópica” da história pela reconstrução do tempo histórico.In: SAVIANI, Dermeval.LOMBARDI, José Caludinei. SANFELICE, José Luis. **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 2ªed. Campinas,SP:Autores Associados:HISTEDBR,2000 (Coleção Educação Contemporânea).

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves. SOUZA, Vanilton Camilo de. **Didática e práticas de Ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**.Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



ROUANET, Luis Paulo. **Contra o Produtivismo em Ciências Humanas**. Texto disponível em <http://geocities.yahoo.com.br/eticaejustica/>. Acessado em 06 de setembro de 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: **Revista de Estudos Avançados do IEA**, n.2, maio/agosto 1988.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 8ªed. Campinas,SP: Autores Associados,2003 (Coleção Educação Contemporânea).

Annales

**Recebido em:** 04/09/2006

**Aceito em:** 12/11/2006.

**Para citar este trabalho:**

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Educação, Inovação e o professor Universitário. **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 3, dezembro 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Visitado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**Breve Currículo das Autoras:**

Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis: Formada em Pedagogia pela PUC-Campinas, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação também da PUC-Campinas, e segundo anista do curso de Direito da mesma Instituição. Mantenedora do Instituto de Educação Anna Vasquez.

Maria Eugênia L. M. Castanho:

Mestre e doutora em educação, na área de Metodologia de ensino, pela UNICAMP. Pedagoga de formação leciona no curso de Pedagogia e no mestrado em educação da PUC-Campinas. É atualmente coordenadora do mestrado em educação da mesma instituição. É líder de grupo de



pesquisa cadastrado no CNPq, publica geralmente pela Editora Papirus e pela Alínea. É co-autora do livro Repensando a didática que se encontra em 22ª. edição. Pertence a vários conselhos editoriais, inclusive o conselho internacional da revista virtual Heuresis, dirigida por José Félix Ângulo Rasco, na Espanha. É presidente do Conselho brasileiro do Fórum para a educação internacional: integração e desenvolvimento, com sede no Chile.



Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006.  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>