

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/0102-469838758>

IMPACTOS DOS CONTEXTOS EMERGENTES NA AULA UNIVERSITÁRIA: TENSÕES E PERSPECTIVAS

Lui Nörnberg, Maria Janine Dalpiaz Reschke , Juliana Bittencourt Garcia

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3539>

Submetido em: 2022-01-28

Postado em: 2022-02-21 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

IMPACTOS NA AULA UNIVERSITÁRIA EM CONTEXTOS EMERGENTES: TENSÕES E PERSPECTIVAS

Lui Nörnberg¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0075-9733>

Maria Janine Dalpiaz Reschke²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3456-749X>

Juliana Bittencourt Garcia³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6467-5264>

RESUMO

Pensar a universidade em contextos emergentes requer considerar que, se a universidade de outrora errou por dar excessiva ênfase ao passado, a de hoje se vê impelida pelo presente inexorável e pelo futuro imprevisível, forçando-a a rever as suas concepções e as práticas pedagógicas na aula universitária. Esse cenário tem sido indutor de movimentos que analisam e questionam o paradigma tradicional de ensinar e aprender e que procuram novas referências que respondam à condição da complexidade. O recorte do estudo que aqui apresentamos se deteve a analisar três relatos de práticas protagonizadas e apresentadas por participantes do XI Seminário Internacional de Educação Superior (XI SIES) da Rede Sulriograndense de Investigadores da Educação Superior (RIES), realizado em 2018 na Universidade Federal de Pelotas. Todos os trabalhos foram analisados com o intuito de identificar indícios de práticas inovadoras na aula universitária. Optamos por descrever a análise dos trabalhos que apresentaram, com maior destaque, duas dimensões de inovação, são elas: Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e Reorganização da relação teoria/prática. Os resultados anunciam o movimento de ações inovadoras que rompem com a forma tradicional de ensinar e aprender e reorganizam a relação teoria e prática, incluindo elementos oriundos do cotidiano dos estudantes e do mundo da vida e do trabalho. Os desafios são muitos, mas o estudo evidenciou o interesse e o protagonismo de professores e estudantes na direção de uma prática pedagógica mais significativa e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia universitária. Inovação. Prática pedagógica.

IMPACTS OF EMERGING CONTEXTS IN THE UNIVERSITY CLASS: TENSIONS AND PERSPECTIVES

¹ UFPel, Pelotas, RS, Brasil. luinornberg@gmail.com

² FACCAT. Taquara, RS, Brasil. mariareschke@faccat.br

³ UFPel, Pelotas, RS, Brasil. jbittencourtgarci@gmail.com

ABSTRACT

Thinking about the university in emerging contexts requires considering that, if the university of yore was wrong to give excessive emphasis to the past, today's is driven by the inexorable present and the unpredictable future, forcing it to review its conceptions and pedagogical practices in university class. This scenario has been inducer of movements that analyze and question the traditional paradigm of teaching and learning and that look for new references that respond to the condition of complexity. The scope of the study presented here focused to analyze three reports of practices performed and presented by participants of the XI Seminário Internacional de Educação Superior (XI SIES) of Rede Sulriograndense de Investigadores da Educação Superior (RIES) held in 2018 at the Universidade Federal de Pelotas. All works were analyzed in order to identify evidence of innovative practices in the university class. We chose to describe the analysis of the works that presented, with greater prominence, two dimensions of innovation, they are: Rupture with the traditional way of teaching and learning and Reorganization of the theory/practice relationship. The results announce the movement of innovative actions that break up with the traditional way of teaching and learning and reorganize the relationship theory and practice, including elements from the daily lives of students and the world of life and work. The challenges are many, but the study showed the interest and protagonism of teachers and students in the direction of a more significant and emancipatory pedagogical practice.

KEY WORDS: University pedagogy. Innovation. Pedagogical practice.

IMPACTOS DE LOS CONTEXTOS EMERGENTES EN EL AULA UNIVERSITARIA: TENSIONES Y PERSPECTIVAS

RESÚMEN

Pensar la universidad en contextos emergentes exige considerar que, si la universidad del pasado se equivocó al poner excesivo énfasis en el pasado, la universidad de hoy se ve impulsada por el inexorable presente y el imprevisible futuro, lo que la obliga a revisar sus concepciones y prácticas pedagógicas en la clase universitaria. Este panorama ha inducido movimientos que analizan y cuestionan el paradigma tradicional de la enseñanza y el aprendizaje y buscan nuevos referentes que respondan a la

condición de complejidad. El corte del estudio que aquí presentamos, se detuvo a analizar tres informes de prácticas protagonizadas y presentadas por los participantes del XI Seminario Internacional de Educación Superior (XI SIES) de la Red Sulriograndense de Investigadores en Educación Superior (RIES), celebrado en 2018 en la Universidad Federal de Pelotas. Se analizaron todos los trabajos con el objetivo de identificar evidencias de prácticas innovadoras en el aula universitaria. Optamos por describir el análisis de los trabajos que presentaban, con mayor protagonismo, dos dimensiones de la innovación, que son: Ruptura con la forma tradicional de enseñar y aprender y Reorganización de la relación teoría/práctica. Los resultados muestran el movimiento de acciones innovadoras que rompen con la forma tradicional de enseñar y aprender y reorganizan la relación entre la teoría y la práctica, incluyendo elementos de la vida cotidiana de los estudiantes y del mundo de la vida y el trabajo. Los retos son muchos, pero el estudio ha puesto de manifiesto el interés y el protagonismo de maestros y alumnos hacia una práctica pedagógica más significativa y emancipadora.

PALABRAS CLAVE: pedagogía universitaria, innovación, práctica pedagógica.

Introdução

São crescentes os desafios a enfrentar num mundo em contínua mudança, o que exige estudos e pesquisas com o intuito de qualificar o trabalho acadêmico. Por isso, o olhar sobre a Universidade na sua complexidade tem sido uma constante no espaço de produção sobre pedagogia universitária.

Neste sentido coube ao Grupo de Pesquisa em Pedagogia Universitária, vinculado ao PPG Educação da Universidade Federal de Pelotas, o tema da Prática Pedagógica, envolvendo o campo do currículo e da aula universitária. No presente texto relatamos o caminho tomado para analisar o que vem acontecendo no espaço da aula, a partir dos trabalhos apresentados no XI Seminário Internacional de Educação Superior (XI SIES) da Rede Sulriograndense de Investigadores da Educação Superior (RIES), realizado em 2018 na Universidade Federal de Pelotas. Este evento teve a Prática Pedagógica como tema central e os Contextos Emergentes como pano de fundo.

Os autores que sustentaram este trabalho são: SOUSA SANTOS (2010), FRANCO (2012), DIDRIKSSON (2008), CUNHA (1998, 2005, 2008), MOROSINI (2014), TARDIF (2002) e SCHULMAN (1989), orientando a análise pretendida, quer

na compreensão dos contextos emergentes, ou no campo das práticas pedagógicas e da inovação.

Os desafios da educação superior: a insurgência dos contextos emergentes

O conceito de contextos emergentes é amplo e capaz de incorporar múltiplas compreensões. Entretanto, compreendemos os contextos emergentes na perspectiva da análise das demandas com origem exógena à universidade. Podem ser elas oriundas tanto das políticas globais e das mudanças tecnológicas, decorrentes do mundo do trabalho, bem como das políticas de democratização do acesso e permanência de novos públicos nas Instituições de Ensino Superior (IES). Estas demandas, muitas vezes são externas à tradição da universidade, ou seja, são iniciativas que não nasceram do próprio ambiente acadêmico, mas vêm de fora, cobrando iniciativas e reflexões sobre as práticas usuais (CUNHA, 2020).

A educação superior vem sendo atingida por diferentes necessidades formativas, impostas pela sociedade contemporânea e marcadas por grandes transformações. Nessas, destaca-se o impacto das tecnologias digitais, em que a transmissão de informações ocorre de maneira cada vez mais acelerada, favorecendo o processo de globalização, não só político-econômico como também cultural. Tal processo coloca a educação superior como um ponto estratégico de consolidação e disseminação de diretrizes nacionais e supranacionais, a partir da atuação dos organismos internacionais.

Nas últimas décadas, o desenvolvimento de uma agenda política procurou articular a educação com os interesses econômicos nacionais e, ao mesmo tempo, enfatizou a educação sob controle da lógica de mercado, definindo-a como um bem privado e competitivo. Neste contexto, a universidade passou a ser um dos dispositivos que inserem os países no mundo globalizado.

Em meio a estes desafios há ainda a convivência com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96 – LDB), com as políticas de avaliação externa (SINAES), bem como com as propostas do Conselho Nacional de Educação (CNE), que protagonizam mudanças nos currículos dos cursos de graduação no Brasil, envolvendo bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia.

Tais documentos promovem a ampliação da liberdade de composição da carga horária e das unidades de estudos a serem ministradas. De acordo com as determinações, os novos currículos devem articular teoria e prática caracterizando-se

por uma sólida formação geral, aliada a práticas de estudos independentes e ao reconhecimento de habilidades e competências adquiridas no mundo do trabalho. Trata-se portanto, de uma perspectiva complexa e desafiante para o contexto universitário.

As proposições apresentadas nos documentos e debates nacionais, aos poucos, vão sendo implementadas pelas IES que foram instadas a registrar suas intenções e concepções pedagógicas em documentos formais, como o Projeto Pedagógico Institucional – PPI; e os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs. Esses devem ser revistos periodicamente, a partir da avaliação das ações realizadas. Certamente, as políticas e metodologias de mudança curricular e de disseminação dessas mudanças têm implicações significativas para a docência. Para LUCARELLI (2000, p.35),

o estudo dos processos de ensino e aprendizagem em/na aula universitária se constitui, no terceiro milênio, num campo de preocupação e desafio para os interessados na análise da instituição universitária, na qualidade de suas práticas e de seus resultados, em termos tanto de formação como de produção do conhecimento.

A educação no ensino superior é impactada pelas transformações na organização do trabalho e pelas modificações na conjuntura econômica. Novas exigências se apresentam e convocam a universidade a enfrentar o mundo das profissões em mudança e o advento de novas especialidades, até então não reconhecidas no âmbito acadêmico. Ocorre a necessidade de um perfil profissional que inclui e potencializa a criatividade e a inovação. Essas transformações e necessidades exigem maior nível de conhecimento e a capacidade de se manter em aprendizagem permanente durante a vida profissional. Essas são questões que interpelam a educação superior a utilizar estratégias diferenciadas para responder às expectativas sociais e econômicas contemporâneas.

As mudanças, certamente, também exigem uma ampla responsabilização dos agentes políticos e dos gestores universitários, e põem em questão o papel docente e as práticas de ensinar e aprender. Esperam-se mudanças que envolvam os saberes e habilidades do professor, afastando-os da perspectiva histórica da transmissão da informação, para incorporar os pressupostos da pesquisa no ensino. Para tal, é preciso valorizar a dúvida como ponto de partida da aprendizagem, como um princípio metodológico constituidor de outros saberes. É também fundamental a incorporação do protagonismo dos estudantes na construção desses saberes, imbricado pelas diferenças culturais, econômicas, históricas, políticas e sociais.

A Universidade Brasileira e os Contextos Emergentes

Nos contextos, suas *emergências* mobilizadoras manifestam-se de acordo com as demandas de cada país, região e universidade. Na América Latina elas são caracterizadas principalmente por um sistema de educação superior complexo, heterogêneo, segmentado socialmente e em constante expansão e interiorização, bem como, uma especial demanda social pela educação superior, além da presença da internacionalização (DIDRIKSSON, 2012).

No Brasil, os contextos emergentes mais evidentes decorrem das políticas de expansão, diversificação e privatização, marcadas também, por tendências democratizantes mas articuladas pela centralização estatal. Dispomos de uma educação superior com distintos formatos de IES, que vem incluindo um contingente de novos docentes e discentes, e reorganizando currículos. As exigências da sociedade, marcadas pela lógica do mercado e da globalização, convivem com a tradição acadêmica e com a perspectiva da formação cidadã.

MOROSINI (2014) caracteriza os contextos emergentes, como um espaço de transição entre dois extremos. O primeiro seria um modelo *weberiano* de educação tradicional, no qual a universidade representa um espaço de geração de conhecimento para a sociedade e de reprodução cultural da nação, voltada ao bem social, na qual a ciência e a tecnologia estão orientadas para o desenvolvimento científico. No outro extremo, o modelo de educação superior neoliberal associado à ideia de uma universidade orientada ao bem individual e de realização pessoal, que atenda às demandas dos perfis estipulados pelo mercado de trabalho, centrada na transferência de tecnologia demandada pelo setor produtivo com uma gestão caracterizada pela eficiência e autofinanciamento.

Pensar a universidade em contextos emergentes requer considerar que, se a universidade de outrora errou por dar excessiva ênfase ao passado, a de hoje se vê impelida pelo presente inexorável e pelo futuro imprevisível, forçando-a a rever as suas concepções e as práticas pedagógicas na aula universitária.

Esse cenário tem sido indutor de movimentos que analisam e questionam o paradigma tradicional de ensinar e aprender e que procuram novas referências que respondam à condição da complexidade. Para tal, temos defendido a importância de uma ruptura epistemológica, que compreenda o conhecimento como relativo e em mudança, capaz da diversificação de olhares e compreensões sobre os fenômenos em estudo (CUNHA, 2006).

Pela própria compreensão de conhecimento que respalda essa posição, questionamos as respostas únicas para situações universais e nos afastamos dos modelos e técnicas descontextualizadas como panaceia para resolver todos os desafios. Ao contrário, apostamos numa docência com competência para o artesanal, compreendida como a capacidade do professor, com base nos seus conhecimentos profissionais - campo de conhecimento, ciência pedagógica e seus estudantes - armar práticas pedagógicas situadas, com significado para seus protagonistas. Nesse sentido, ainda que haja regularidades, cada experiência com os estudantes é única e irrepetível, mesmo que mantenha uma base de sustentação ampliada, o que anuncia a inovação.

A compreensão da inovação pressupõe alterações na concepção de conhecimento presidido pela ciência moderna. Portanto, não se refere somente a arranjos metodológicos ou somente a inclusão de aparatos tecnológicos. Incorpora, necessariamente, uma nova epistemologia que se traduz nas práticas de aula, alterando a concepção de conhecimento. SHULMAN (1989) estuda os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores dominam, configurando uma epistemologia própria. Sua contribuição é importante, porque traz de volta ao centro da discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como esses conteúdos se transformam no ensino, destacando o papel estruturante da dimensão educativa nesse processo. O autor nos auxilia na compreensão de como os professores mobilizam os saberes que dominam para ensinar os saberes que ensinam.

Apoiados nesses pressupostos teóricos e com lentes flexíveis, que se afastam dos modelos prévios, o recorte do estudo que aqui apresentamos, se deteve a analisar três relatos de práticas protagonizadas e apresentadas por participantes do XI Seminário de Educação Superior da RIES, buscando evidências que indicassem a presença de iniciativas inovadoras para responder aos novos tempos.

O estudo e sua metodologia

Os trabalhos apresentados no XI Seminário Internacional de Educação Superior da RIES, foram selecionados a partir de critérios previamente definidos pela organização do evento, bem como avaliados pelos pares. O Seminário estava organizado em cinco eixos temáticos:

- Prática Pedagógica e Internacionalização;

- Prática Pedagógica e Currículo;
- Prática Pedagógica e a Aula universitária;
- Prática Pedagógica e a Gestão acadêmica;
- Docência e Contextos Emergentes.

De acordo com nosso objetivo, todos os trabalhos apresentados foram analisados com o intuito de identificar indícios de práticas inovadoras na aula universitária. Para tal, baseamo-nos no conceito de inovação que acompanha nossos estudos (CUNHA, 2006):

(...) a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento (p. 24-27).

A partir dessa concepção, apresentamos sete dimensões que nos auxiliaram a destacar as iniciativas identificadas como inovadoras na análise dos trabalhos. Conforme CUNHA (2008), são elas:

1. *Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender* e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
2. *Gestão participativa*, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagonista da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
3. *Reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
4. *Reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora;
5. *Perspectiva orgânica no processo* de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;
6. *Mediação*, assumindo a inclusão das relações sócio-afetivas como condição da aprendizagem significativa;
7. *Protagonismo*, rompendo com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade, reconhecendo que tanto os alunos como os professores são

sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens.

Os trabalhos foram lidos por eixo temático e selecionados quando apresentaram indícios de uma ou mais dimensões propostas para a análise. A partir dessa seleção organizamos o recorte aqui apresentado, a análise de três trabalhos a partir de duas dimensões: *Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e Reorganização da relação teoria/prática*.

Dialogando com os achados

Para analisar os dados nos debruçamos sobre os trabalhos selecionados, buscando evidências que indicassem a presença das dimensões que destacamos acima. Como é de se prever, uma prática ou proposição pode conter mais de uma dimensão de inovação, o que significa que não há uma relação linear entre elas. Nossa intenção foi identificar as ênfases das dimensões mais presentes na prática pedagógica enunciada nos relatos, como uma tendência a ser compreendida.

Certamente o estudo provocou muitas possibilidades de análise e compreendemos que poderia ser desdobrado em diversas combinações. Neste estudo optamos por analisar os trabalhos que apresentaram, com maior destaque, duas dimensões de inovação, são elas: *Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e Reorganização da relação teoria/prática*. Os três trabalhos que aqui estamos analisando chamaram nossa atenção pela qualidade e possibilidade analítica que proporcionaram a esta investigação. Doravante, os estamos denominando Texto 1; Texto 2, Texto 3.

Tomamos, então, duas dimensões como estruturantes da discussão dos textos em questão.

Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender

O processo educativo no âmbito da educação superior reivindica a investigação de movimentos que anunciem novas possibilidades de construção e reconstrução pedagógica do conhecimento científico mais próximas de perspectivas interdisciplinares e complementares, assentadas na condição ético-existencial da formação humana. Esta formação tem se alterado, pois os educandos que frequentam os bancos universitários nos contextos emergentes são *outros*, advindos das políticas de expansão e acesso e das mudanças demográficas que repaginaram a aula universitária. ARROYO (2014, p.83)

corroborar ao dizer que [...] todo o processo educativo, formal ou informal não pode ignorar, mas tem de incorporar, as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e de formação a que estão submetidos os educandos.

Esta condição é reforçada pela influência das novas tecnologias de comunicação e interação, que estão cada vez mais presentes na vida cotidiana, em especial na do “*Homo Zappiens*”, expressão utilizada pelos autores VEEN e VRAKING (2009) para denominar a geração atual e o seu processo de aprendizagem, que é balizado por diferentes espaços educativos e de trabalho. Esses espaços estão em constante movimento de ressignificação e extinção, como é o caso de algumas profissões. ARROYO (2014) nos provoca a pensar novas alternativa questionando-nos

[...] Como pensar os currículos, conteúdos e metodologias, formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que educadores reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos? (ARROYO, 2014, p.83).

A ruptura com a forma tradicional de ensinar e a inclusão da inovação na aula universitária é entrecruzada pelas condições subjetivas/objetivas do professor, que é quem detém o papel principal no processo de ensinar/aprender. Esse movimento exige uma visão de mundo e compreensão epistemológica que se distancie da perspectiva positivista da modernidade. Esses são apontamentos feitos pelos estudos realizados por LEITE, (2001, 2002), LUCARELLI, (2004), FERNANDES, (1999) e CUNHA, (1998, 2002). Porém, as autoras alertam que o refreamento das iniciativas inovadoras se dá pela conjuntura política e cultural presente na sociedade alicerçada pelos projetos pedagógicos das instituições e condicionadas pelas demandas e pelas políticas educacionais.

Entretanto, essas condições se dão numa perspectiva dialética entre o macro sistema educativo e o micro espaço da aula universitária. Ou seja, não se pode esperar um processo de mão única, mas um vai e vem de energias que emergem dos diferentes pontos de partida. Se por um lado as macro políticas são fundamentais como sustentáculo das mudanças, por outro elas precisam da energia pontual das instituições e seus atores para se concretizar.

O que se observou nas experiências relatadas foi um investimento em mudanças pedagógicas que, independente do ponto de chegada, levam em conta o ponto de partida e contextualizam o que realizaram. Não podem ser avaliadas somente com indicadores comuns, mas exigem a compreensão dos contextos em que foram produzidas para

verificar o avanço que representam. SOUSA SANTOS (1988) alerta que o grau da ruptura é que mede a inovação; e não o ponto de chegada, pois uma experiência pode ser pouco inovadora num contexto e muito em outro. Se levarmos em conta as culturas dos campos científicos e profissionais que alicerçam os diversos cursos universitários é possível identificar essas diferenças. E é por isso que na universidade as pedagogias são no plural.

Reorganização da relação teoria/prática

Compreendemos que a formação docente é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor e que, como preconiza a abordagem sócio-histórica, é também construída no tempo e no espaço social em que ele habita. Partindo deste princípio, podemos dizer que esta formação depende essencialmente, tanto das teorias, quanto das práticas desenvolvidas no cotidiano acadêmico, sendo, portanto, necessário compreendermos esta interação como condição para a construção dos seus saberes.

PIMENTA (2005) concebe a *práxis* como uma prática que se faz pela atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, consolidando-se em uma atitude diante do mundo, da sociedade e do próprio homem. É preciso ficar atento para os limites da teorização em si, a qual não retém condições suficientes para promover mudanças na realidade concreta, daí ressaltar a atitude de intervir no mundo, não reduzir a ação humana à pura contemplação.

Portanto, a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não se constituindo como *práxis*. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como *práxis* (PIMENTA, 2005). FREIRE (1998) inspira esta posição, ao afirmar que a teoria não dita à prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de *práxis* necessária em um ambiente específico.

Nesse sentido podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica em que a unidade teoria e prática é fundamental para a *práxis* transformadora. Entende-se que a literatura que discute a

interação entre teoria e prática é vasta, no entanto, apesar dos avanços literários, pesquisas e estudos mostram que ainda há desafios para o alcance da *práxis*.

Entretanto, reiteramos que a *práxis* é uma atividade humana, por meio da qual os professores modificam o seu mundo e a si mesmos, criando possibilidades de intervenção, transformando os princípios e regularidades, gerando novas formas de se relacionar e existir. Neste sentido, a formação docente como *práxis* humana é a elaboração da realidade na determinação da existência, ou, nas palavras de KOSIK (2002, p. 240), “O homem cria a sua própria eternidade na *práxis* [...] e, portanto, historicamente nos seus produtos”.

O texto 1 trata da inserção da disciplina de Libras nos Cursos de Fonoaudiologia. O Decreto Federal no 5.626/2005 determina que esta disciplina seja obrigatória, não apenas nos cursos de formação de professores, mas também nos cursos de Fonoaudiologia. Para melhor entendermos a problematização, é preciso considerar que a história da educação de surdos é marcada pelo domínio de ações que tinham como meta habilitar a voz e a audição das pessoas surdas, negando assim a importância da aquisição da linguagem de sinais.

Dentro deste contexto, a inserção da disciplina de Libras nos Cursos de Fonoaudiologia, a partir do decreto, apresenta-se como uma prática *rupturante com a forma tradicional de ensinar e aprender*, porque reconecta duas áreas importantíssimas para a formação do fonoaudiólogo que são a educação e a saúde. A interlocução entre estas áreas altera a compreensão curricular e provoca mudanças epistemológicas no campo disciplinar possibilitando uma prática com ênfase na oralidade que não nega mais a língua de sinais, mas sim, articula-se com ela. Possibilitando o reconhecimento dos sujeitos surdos, como portadores de saberes e culturas facilitando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e por conseguinte a aprendizagem da segunda língua. Cabe ressaltar que a inclusão da disciplina de Libras no curso de Fonoaudiologia tem como propósito formar profissionais preparados para dialogar com os surdos através da língua de sinais, proporcionando assim o objetivo final, que é a aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, seja alcançada.

O texto 1 traz ainda em seu bojo evidências da *reorganização da relação teoria/prática*, uma vez que provoca alterações na prática desenvolvida pelo profissional de fonoaudiologia. Práticas essas que passaram um longo período negando a linguagem de sinais, argumentando que sua aquisição prejudicaria a aprendizagem da

língua oral. Esta postura baseava-se em procedimentos do campo clínico, que se dava por meio de exercícios e treinamentos visando reabilitar a audição e a voz. A inserção desse novo componente curricular faz com que o fonoaudiólogo, passe a desenvolver a sua prática no âmbito do bilinguismo o que implica na conexão interdisciplinar entre as áreas da educação e da saúde, como dito anteriormente. CUNHA (2006, p. 64) alerta que

[...] a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar. Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria na sua interface constitutiva se constitui num eixo fundante da inovação paradigmática.

A alteração relatada na prática do texto 1, nos permite pensar na importância da aula universitária na construção dos sentidos para aqueles que se formam, provocando outras formas de estar/ser professor na dinamização da prática a partir dos problemas vivenciados. O que poderá ser ampliado na medida em que rompemos com a maneira tradicional de produzir conhecimento, “[...] aprendendo como se processa em nós o conhecimento sobre o ensino e para o ensino” (ABDALLA, 2006, p.92).

Consideramos que este relato possui indícios de inovação, uma vez que adere a ruptura paradigmática através do reconhecimento de outras formas de produção de saberes (CUNHA, 2006). Nesse contexto, a produção de outros saberes supera mera reprodução, possibilitando o processamento significativo, que é implicado pela reflexão e possibilita a produção de outras formas de existência e humanização (PIMENTA, 2000).

No texto 2, a autora busca no tripé ensino, pesquisa e extensão as condições para tencionar e *romper com a tradicional forma de ensinar e aprender*. Para CUNHA (2011) o estreitamento dos laços entre o pesquisar, o ensinar e o aprender requerem saberes próprios, que considerem o estudante, a cultura e as condições objetivas e contextuais da aprendizagem. O texto descreve a produção de sentido através da realização de ações sociais propostas a duas turmas de primeiro semestre, na disciplina de Introdução a Administração, dos cursos da área de Negócios. A autora do texto afirma que a responsabilidade social é um conteúdo de suma importância para a formação dos profissionais da administração, e que, na maioria das vezes, esse conteúdo é tratado no âmbito da aula, resumindo-se a explicações de exemplos abstratos. Esse tipo de postura docente, faz com que tal conceito se pareça mais com uma teoria a ser compreendida do que com uma prática inerente ao dia a dia do gestor.

A professora pesquisadora planejou a organização e execução das aulas de modo que conceito de responsabilidade social fosse um tema transversal aos demais conteúdos, e que fosse trabalhado por dentro das ações sociais. Para realizar as ações sociais os estudantes foram organizados em grupos, e tinham a responsabilidade de planejar, organizar, dirigir e controlar a ação. É nessa *outra* forma de aprender e ensinar que se gesta a ruptura paradigmática, pois conforme os resultados apresentados no texto, o fato de os estudantes trabalharem com comunidades marginalizadas, possibilitou a ampliação do seu entendimento sobre a responsabilidade social enquanto desafio real e emergente. Percebemos que as experiências que ultrapassam os muros da universidade mobilizam e corporificam a ruptura paradigmática. GENTILI (1998) corrobora ao dizer que as práticas pedagógicas ao submergir na realidade “sujando-nos da vida social” (p.122), rompem com a suposta inocência de seu fazer.

A prática descrita no texto 2, por abordar a produção de sentido utilizando a responsabilidade social, como tema tensionador das aprendizagens na disciplina de Introdução a Administração, evidencia em seus resultados a presença da dimensão de inovação *reorganização da relação teoria e prática*. A corporificação desta dimensão se dá na imersão feita pelos estudantes na realidade através do desenvolvimento das ações de responsabilidade social. A experiência possibilitou aos estudantes produzirem sentido relacionados à prática da administração, aprendendo a rever suas expectativas e a perceber que os conteúdos estão presentes não só na sala de aula, de maneira teórica, mas também na vida real das diferentes comunidades, tendo sua aplicação elegida conforme suas necessidades.

A unidade entre teoria e prática, nos lembra CUNHA (2006, p.67) “[...] nasce da leitura da realidade.” GRAMSCI (1989, p. 21) reforça essa ideia ao dizer que relação entre teoria e prática “[...] não é um fato mecânico, mas um *dever* histórico [...]”, que constitui a formação da autoconsciência do intelectual orgânico.

O texto 3 trata do tema Curricularização da Extensão, que se refere ao Plano Nacional de Educação 2014-2024 o qual definiu, dentre suas estratégias, a integralização de, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares dos cursos de graduação por meio de programas e de projetos de extensão em áreas de pertinência social. Ao fazê-lo, enfatizou a intersecção de demandas comunitárias com os objetivos acadêmicos e impôs às IES o desafio de repensarem suas concepções, práticas e políticas extensionistas.

NUNES (2011) e XAVIER e FERNANDES (2008) explicam que, através da extensão, a visão convencional da aula é ampliada, podendo o acadêmico obter conhecimentos fora da universidade e o ensino ir além do professor-aluno, com sujeitos e objetos do dia a dia. CUNHA (2006, p.66) quando se refere à dimensão *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender*, a qual é identificada na proposta de curricularização da extensão apresentada no artigo analisado, assegura que a adesão à ruptura paradigmática pressupõe "compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos [...]". ELTON (2008, p.148) corrobora com afirmação feita pela autora e argumenta que "as universidades devem propor à docência problemas ainda não resolvidos e, portanto, como um modo de investigação." Entretanto, o autor salienta que essa perspectiva está distante das práticas acadêmicas.

A *ruptura epistemológica com a forma tradicional de ensinar e aprender* configura-se em um processo que exige reflexões sobre a prática como ponto de partida e de chegada na construção do conhecimento, este movimento dialético se relaciona implicitamente com a *reorganização da relação teoria/prática*. O texto 3, por abarcar as questões referentes a curricularização da extensão, acaba implicando diretamente nessa reorganização, que é condição fundante para que a extensão faça parte do currículo universitário e da formação acadêmica dos estudantes, provavelmente, seja o indicador mais presente nas práticas pedagógicas que rupturam com a lógica acadêmica tradicional.

Segundo CUNHA (2018) na perspectiva tradicional, a teoria sempre antecede a prática e adota uma espécie de supremacia sobre ela. A curricularização da extensão tem sido o caminho para desconstruir a ideia de uma universidade onipotente centrada na supremacia teórica, que mantém "encastelados na torre de marfim" (SANTOS, 2001), os intelectuais alheios a realidade (PAIVA; CASAGRANDE; FONSECA, 2018).

As pesquisas no campo da prática pedagógica no âmbito da aula delineiam algumas condições e, entre elas estão: a necessidade de perceber a docência e a investigação como atividades complementares que se beneficiam mutuamente; a necessidade de adotar a postura epistemológica da incerteza (BARNETT, 2008); e a necessidade de construção da aula junto aos educandos (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Ao encontro da afirmação de SHULMANN (1989), concordamos que a relação orgânica com o conhecimento de referência, é a fonte de exemplos e formas de lidar

com as dificuldades de entendimento dos alunos com relação aos conteúdos trabalhados.

Essas demandas também estão implicadas na curricularização da extensão na universidade, pois esta poderá possibilitar a construção de uma outra forma de relacionar os processos de ensino aprendizagem, contribuindo para a criação de uma nova aula universitária, não reduzida a questões didáticas e metodológicas, mas articulada a educação como prática social e ao conhecimento como produto historicamente e culturalmente situado, em uma relação dialética envolvendo sujeitos, saberes e experiências (FERNANDES, 2003).

A curricularização da extensão possibilita a emergência de uma "universidade da proximidade" (SOUZA SANTOS, 2005), reafirmando *ruptura epistemológica com a forma tradicional de ensinar e aprender* e por conseguinte *reorganização da relação teoria/prática*. Docência e boniteza (FREIRE, 2001) de mãos dadas tramando a sustentabilidade do processo de formação humana, que também se dá dentro e fora da universidade.

Ao analisar os trabalhos que nos serviram de referência para a pesquisa, localizamos descrições de práticas na direção da não dicotomização entre teoria e prática. Nessas condições, a prática é percebida como fonte constituidora dos processos inovadores, pois seu significado ultrapassa as ideias de confirmação e aplicação da teoria. Superar a dicotomia entre teoria e prática no campo da educação requer considerar que os aspectos epistemológicos e conceituais que envolvem essa relação, estão implicados na e pela relação entre os sujeitos que são portadores de diferentes saberes. FREIRE (1998, p. 24) reforça essa ideia ao dizer que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática um ativismo”.

A Ciência Moderna possibilitou conhecimentos significativos para o processo de evolução intelectual, tanto que nos trouxe até aqui. Porém, é chegado o momento de se despedir dos lugares conceituais, não mais condizentes com as expectativas e necessidades da pluralidade humana, possibilitando com isso um salto qualitativo onde a busca do “*conhecimento volte a ser uma aventura encantada*” (SANTOS, 2001, p. 74).

Na modernidade os currículos escolares e o próprio conceito de formação acadêmica apresentavam essa lógica dominante que precisa ser superada. Nesse sentido,

é de suma importância que a universidade promova práticas que provoquem a superação da lógica dominante, para que os estudantes, no futuro, desenvolvam papel de agentes de mudança, porque “a educação é instrumento social, político e econômico, não para produzir, de forma isolada, a mudança social, mas para servir de instrumento para que os sujeitos sociais sejam sujeitos do processo de mudança.” (BELLONI, 2000,p.38).

Considerações finais

O sentido que estimulou o interesse em desenvolver este estudo foi a tentativa de identificar as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas por professores e estudantes que procuram avançar na direção de uma *outra* epistemologia. Buscamos compreender estas práticas inovadoras, onde as implicações da racionalidade técnica na forma de ensinar e aprender tenham sofrido transformações e a relação teoria e prática não seja dicotômica. Nesse sentido, a análise de trabalhos apresentados no XI Seminário de Educação Superior da RIES, anunciaram o movimento de ações inovadoras que *rompem com a forma tradicional de ensinar e aprender e reorganizam a relação teoria e prática*, incluindo elementos oriundos do cotidiano dos estudantes e do mundo da vida e do trabalho.

Esses movimentos inovadores podem se constituir num importante dispositivo metodológico de ensino e aprendizagem, no âmbito da universidade. A superação da dicotomia teoria e prática parece ser possível na medida em que se considera a prática docente uma prática social que contribui para formar as novas gerações e como o ponto de partida para empreender mudanças no cotidiano do ensinar e aprender. Ouvir o aluno, fazer a leitura de sua vida cotidiana, os significados que atribui ao seu percurso de formação e suas expectativas de vida, se constituem numa condição para envolvê-lo na aprendizagem, condição essa que o elege como protagonista do seu processo formativo, contrapondo-se ao modelo dominante.

Certamente há muito o que pesquisar sobre as práticas inovadoras na aula universitária. Mas também é preciso visibilizar o que está sendo feito, considerando que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1998, p. 43). Um processo de reflexão crítica construtiva e rupturante concebe a prática docente como um processo de investigação na ação, estimulando o desenvolvimento intelectual mais complexo, amenizando a reprodução calcada no escutar, copiar e repetir (BEHRENS, 2005).

Os desafios são muitos, mas o estudo evidenciou o interesse e o protagonismo de professores e estudantes na direção de uma prática pedagógica mais significativa e emancipatória. Nossa intenção é valorizar o já realizado para estimular o avanço em direção a qualidade pedagógica da universidade.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.**Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 2014.
- ANASTASIOU, L.G.; ALVES, L.P. Processos de ensinagem na universidade. Joinville, Univille, 3.ed. 2004
- BARNETT, R. (Ed.). **Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia.** Barcelona: Octaedro, 2008.
- BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2014/lei/L13005htm>.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel da. A Universidade em contextos emergentes: O Curso de Veterinária do Programa PRONERA em questão. Mimeo. Pelotas: **Projeto Universidade em Contextos Emergentes/UFPel**. 2020.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição dos paradigmas.** Araraquara/SP: JM Editora, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel da et al. Fontes do Conhecimento e Saberes na construção da Profissão Docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif. In: GARRIDO, Susane, CUNHA, Maria Isabel da & GUE MARTINI, Jussara (orgs.).**Os rumos da educação superior.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, p. 239, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.**Araraquara: Junqueira & Marin Editores. 2006.
- CUNHA, Maria Isabel. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 443-462, jul./dez. 2011
- DIDRIKSON, Axel. **Contexto Global Y Regional de la Educación Superior en America Latina Y el Caribe.**La educación superior en el mercado. Configuraciones emergentes nuevos proveedores. 2008.
- DIDRIKSSON, Axel. Universidad y bien publico en la perspectiva de una sociedad democrática del conocimiento. In: FUENTE, Juan Ramon de la; DIDRIKSSON, A. (Coords.). **Universidad, responsabilidad social y bien publico: el debate desde América Latina.** Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012. P. 61- 97.
- ELTON, L. El saber y el vínculo entre la investigación y la docencia. In: BARNETT, R. (Ed.). **Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia.** Barcelona: Octaedro, 2008.

FERNANDES, Cleoni Maria B. Sala de Aula Universitária – Ruptura, mediação, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica. **Tese de doutorado**. PPGEDU/UFRGS, 1999.

FERNANDES, C. M.B. Prática pedagógica. *In*: MOROSINI et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário, v. 1. Brasília: INEP, 2003.

FRANCO, Maria Amélia. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: V. 97, nº 247. p. 534-551.set/dez 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Traduzido por Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. *In*: MOROSINI, Marília (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. Brasília: Plano Editora, 2001a.

LEITE, Denise. Innovaciones en la educación universitaria. *In*: CONTERA, Cristina. **Primer foro de innovaciones educativas en la enseñanza de grado**. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de La República. 2002.

LUCARELLI, Elisa. **El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Piados, 2000.

LUCARELLI, Elisa. “Una investigación en proceso: la formación de aprendizajes complejos en la universidad” *In*: **Anais do IV Congresso Internacional de Educação. Universidade do vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – São Leopoldo/RS**. CD Room, 2004.

MOROSINI, Marília. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

PAIVA, Cesar de; CASAGRANDE, Elton E.; FONSECA, Sérgio A.; PAIVA, Suzana C. Fernandes de. Para alume da “torre de marfim”: O papel da FCLAr-Unesp no apoio ao desenvolvimento econômico e social dos municípios. *In*: **Extensão Universitária, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional**. PAIVA, César de. (Org). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a Ciência**. Porto: Editora Afrontamento, 1988.

SANTOS, Boaventura Souza. Da ciência moderna ao Novo Senso Comum. *In*: **A Crítica da Razão Indolente**: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA SANTOS, B. **Fórum Social Mundial**: Manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SHULMAN, Lee S. **Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza:** una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. (Ed.) La investigación de la enseñanza I. Barcelona, Buenos Aires – México. Paidós, 1989.

VEEN, Wim; VRAKING, Ben. **Homo zappiens:**educando na era digital. Porto Alegre: Artemed, 2009.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS:

O ator Lui Nörnberg contribuiu com na conceituação e concepção do desenho do estudo e na análise dos dados e redação do manuscrito.

A autora Maria Janine Dalpiaz Reschke colaborou na coleta de dados, na redação do manuscrito e na análise e interpretação dos resultados.

A autora Juliana Bittencourt Garcia contribuiu com a interpretação dos resultados e a revisão crítica do conteúdo.

Todos os autores aprovaram a versão final do manuscrito e garantem a sua precisão e integridade em todos os aspectos.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.