

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA LUIZA MARINO KÜLLER

**Inovação na Educação Superior: Reflexões sobre a
transformação de uma proposta curricular**

São Paulo
2010

ANA LUIZA MARINO KÜLLER

**Inovação na Educação Superior: Reflexões sobre a
transformação de uma proposta curricular**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Estado, Sociedade e
Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Emília Nuevo
Barreto Bruno

São Paulo
2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378 Küller, Ana Luiza Marino
K963i **Inovação na Educação Superior: Reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular** / Ana Luiza Marino Küller; orientação Lucia Emília Nuevo Barreto Bruno. São Paulo: s.n 2010.
172 p.: il.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Inovação Educacional. 2. Educação Superior. 3. Currículo. I. Bruno, Lucia Emília Bueno, orient.

Nome: Küller, Ana Luiza Marino

Título Inovação na Educação Superior: Reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Aprovado em: _____/_____/_____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço com carinho a todos os (amigos, pais, irmãos, sogros, afilhados, professores, colegas de trabalho etc.) que, de alguma forma, participaram do processo desta pesquisa, seja tornando sua realização possível, seja torcendo para que tudo desse certo ou, ainda, desculpando minhas inúmeras ausências.

Agradeço em especial:

Ao Marcus, meu amor, pelo companheirismo, força, paciência e pelo partilhar da vida;

À Marília, minha amada mãe, pela presença, pelo exemplo e pelo pensar junto, sempre;

Ao Júlio e à Márcia, meus queridos sogros, pelo carinho, torcida e compreensão;

À minha orientadora, Lucia Bruno, pela parceria, por todas as discussões e aprendizagens, pelo crescimento proporcionado e, acima de tudo, pela confiança;

Aos membros da banca de meu exame de qualificação, Prof. Dr. Marcos Masetto e Prof^a. Dr^a. Sandra Zákia, pela leitura cuidadosa e pelos ricos e necessários apontamentos que orientaram a continuidade deste trabalho;

Aos funcionários da secretaria acadêmica da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pelo atendimento atencioso e eficiente e por todas as orientações;

Ao Senac São Paulo, por permitir o estudo de sua experiência e por ser um campo tão rico de aprendizados profissionais e pessoais.

RESUMO

KÜLLER, Ana Luiza Marino. **Inovação na Educação Superior: Reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular.** 2010. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

A educação superior vivencia um momento de grandes transformações. Pressionada pelas mudanças originadas na reconfiguração dos processos produtivos e da globalização e cada vez mais marcada pela expansão e privatização intensas, necessita enfrentar novos desafios e, com isso, tem sido chamada a inovar. Este trabalho propõe-se a fazer uma reflexão sobre a inovação educacional, considerando-a no contexto atual da educação superior. Para isso, inicialmente, discute-se o contexto atual da educação superior, de forma a caracterizar o momento pelo qual as instituições estão passando e quais têm sido as pressões impostas, principalmente relacionadas à massificação, diversificação, financiamento e transnacionalização. Em seguida, apresenta-se o conceito de inovação, destacando sua polissemia e explicitando qual a visão adotada neste trabalho. Finalmente, apresenta-se a proposta de inovação educacional realizada por uma Instituição de Educação Superior, o Centro Universitário Senac, com ênfase em seu modelo curricular. Pretende-se refletir se essa proposta pode ser considerada uma inovação educacional no âmbito da instituição estudada e se, além disso, o modelo curricular construído pode indicar caminhos que contribuam para mudança mais ampla de modelo educacional. Para esta reflexão, utilizou-se como instrumento a análise documental, tendo como fontes documentos institucionais oficiais e não oficiais dos períodos anterior e simultâneo/posterior à proposta de inovação. Foi possível explicitar que a proposta considerada trouxe alterações significativas em pontos-chave e constitutivos da educação superior, bem como reconhecer indicativos de uma ruptura com a situação anteriormente vigente, assumindo, portanto, aspectos inovadores, que podem servir, inclusive, de referência para outras instituições em seus processos de inovação. A investigação realizada abre caminhos para estudos da proposta de inovação em ação, em sua dimensão instituinte, favorecendo, assim, a abordagem do processo de sua implantação.

Palavras-chave: Inovação Educacional, Educação Superior, Currículo

ABSTRACT

KÜLLER, Ana Luiza Marino. **Innovation in Higher Education:** Reflections on the transformation of a curricular proposal. 2010. 172 p. Dissertation (Master's Degree in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Higher education has been going through a time of major transformations. Pressured by changes arising from the reconfiguration of productive processes and from globalization, and increasingly marked by its intensive expansion and privatization, higher education needs to face new challenges, and therefore innovation is called for. This work sets out to reflect on educational innovation in the current context of higher education. In order to do that, the current context of higher education is initially discussed in such a way as to characterize the moment through which organizations have been going through, as well as the pressures imposed upon them, especially those related to massification, diversification, funding and transnationalization. Next, the concept of innovation is presented by highlighting its polysemy and explaining the view adopted in this work. Lastly, the educational innovation proposal developed by Centro Universitário Senac, a higher education institution, is presented with an emphasis on its curricular model. The aim is to reflect on whether this proposal can be considered an educational innovation in the scope of the institution studied in this work, as well as on whether the curricular model built can show paths that can contribute to a broader educational model change. A document analysis was used for such reflection, and the sources were official and non-official institutional documents from the periods before, during and after the development of the innovation proposal. It was possible to make it explicit that such proposal brought about significant changes in key and constructive aspects of higher education, as well as to identify signs of a rupture with the previous situation, therefore showing innovative aspects that may even be a benchmark for other institutions in their innovation processes. The examination undertaken paves the way to studies on the proposal for innovation in action, in its instituting dimension, thus favoring the discussion of its implementation process.

Key-words: Educational Innovation, Higher Education, Curriculum

LISTA DE SIGLAS

AGCS	Acordo Geral sobre o Comércio de Bens e Serviços
EAD	Educação a distância
ECTS	European Credit Transfer System - Sistema Europeu de Transferência de Crédito
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
GUIA	Guia para elaboração de projetos pedagógicos
IES	Instituição de Educação Superior
MANUAL	Manual de orientação para elaboração/revisão do Projeto Pedagógico dos Cursos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCG	Proposta Curricular da Graduação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPG	Projeto Pedagógico da Graduação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
REGULAMENTO	Regulamento da Graduação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O MUNDO GLOBALIZADO E A NECESSIDADE DE TRANSFORMAÇÃO.....	31
1.1 Um campo em transformação.....	31
1.2 Uma breve história da universidade.....	33
1.3 Contexto atual: a globalização e a sociedade do conhecimento.....	37
1.4 Universidade: uma instituição em crise	39
1.5 A nova configuração da educação superior.....	42
2 INOVAÇÃO EDUCACIONAL.....	59
2.1 A história do contexto e suas diferentes perspectivas.....	59
2.2 Definições de Inovação Educacional.....	64
2.2.1 Multiplicidade de visões sobre o conceito.....	64
2.2.2 Necessidade de contextualização.....	65
2.2.3 Relações com outros conceitos.....	66
2.2.4 Definições de inovação.....	68
2.2.5 A inovação educacional e a educação superior.....	73
2.3 As dimensões da inovação.....	77
2.4 Inovação na educação superior – <i>um conceito síntese</i>.....	84
3 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....	87
4 EM BUSCA DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL POR MEIO DA MUDANÇA DA PROPOSTA CURRICULAR: O CASO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC.....	97
4.1 O Senac e o Senac São Paulo: uma breve história.....	97
4.2 O Centro Universitário Senac.....	99
4.3 O Projeto Ensino Superior.....	101
4.4 O momento anterior à proposta de inovação.....	102
4.5 Em busca de inovação educacional: Uma nova proposta curricular.....	115
4.5.1 A dimensão institucional.....	116
4.5.2 A dimensão relacional.....	121
4.5.3 A dimensão didático-pedagógica.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXOS.....	167

INTRODUÇÃO

Ao encontro do tema

Este trabalho situa-se no campo da educação superior, mais especificamente, em sua necessidade de reconfiguração devido às transformações pelas quais o mundo vem passando nas últimas décadas. Essas transformações colocam em xeque antigos modelos e paradigmas e chamam a todos os envolvidos com a educação a refletirem sobre as necessidades formativas deste momento, bem como sobre as alternativas possíveis para sua realização.

Como educadora, não poderia deixar de ser afetada por este contexto. Minha atuação profissional sempre esteve orientada por uma constante e necessária reflexão sobre a nossa sociedade e as demandas que traz o âmbito educacional, levando-me a questionar os modos e verdades dados, bem como a inquirir sobre alternativas possíveis para fazer frente aos desafios impostos por uma época instável, em que tudo muda rápida e constantemente.

Ao longo de minha trajetória profissional, grande parte da qual realizada no Senac São Paulo (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo), sempre esteve presente, como balizador de minha ação, o compromisso com uma educação de qualidade, comprometida com o desenvolvimento integral dos seres humanos. A busca por uma concepção inovadora de educação como alternativa para superação dos modelos tradicionais, centrados na transmissão e repetição de conhecimentos desvinculados da realidade, marca continuamente o horizonte de minha ação-reflexão.

Nos últimos anos, envolvi-me intensamente com discussões relacionadas à educação superior, além da formação inicial e continuada e da educação profissional técnica de nível médio, em razão da realização de um processo de reposicionamento da proposta deste nível educacional em meu campo de trabalho, que apontou, dentre outras coisas, para a necessidade de renovação de seu modelo educacional.

Esta necessidade configurou-se em um projeto institucional cujo objetivo foi a construção de uma proposta de inovação educacional para os cursos de graduação, com destaque para seu modelo curricular.

O projeto de inovação desencadeou uma série de pesquisas, levantamentos e debates sobre modelos e funções da educação superior, bem como proporcionou o meu contato com toda a produção relacionada à transformação na educação superior e com as diferentes concepções e alternativas para realizá-la.

Este projeto foi responsável pela gênese deste trabalho que, no entanto, ganhou contornos mais nítidos depois que assumi o Núcleo de Desenvolvimento Educacional do Senac São Paulo, instância responsável pela promoção de discussões relacionadas aos modelos e propostas curriculares para os diferentes níveis educacionais compreendidos pela instituição.

A discussão sobre o contexto de mudanças em que a sociedade está imersa e a necessidade de a educação transformar-se para continuar cumprindo seu papel e os novos papéis que lhe são estabelecidos, bem como para garantir uma formação democrática e cidadã, passou a fazer cada vez mais parte do meu cotidiano profissional.

Desta forma, foi-se criando um ambiente propício à indagação sobre o que é *inovação educacional* em suas diferentes dimensões. A que necessidades ela vem responder? Como as instituições podem engajar-se em processos inovadores? Qual a influência destas propostas para o emergir de novos paradigmas educacionais?

Essas indagações, apesar de não se restringirem ao campo da educação superior, fizeram-se mais fortes neste âmbito devido ao projeto institucional mencionado e seus desdobramentos e também pela multiplicidade de discursos presentes sobre este nível educacional, que vem sofrendo transformações significativas em aspectos bastante cruciais, a ponto de vários autores afirmarem a existência de uma crise na área.

Este recorte justifica-se, também, pelo meu interesse em contribuir com a reflexão sobre caminhos possíveis para a educação superior e pelo reconhecimento da complexidade de fatores e implicações relacionadas às transformações para as quais ela tem sido chamada.

Neste sentido, compartilhamos da posição de Canário (2006) de que as ciências da educação têm como papel contribuir para um acréscimo de lucidez a todos os atores sociais envolvidos no campo da educação, em busca de respostas para uma 'procura social'. Diz o autor:

como qualquer outra atividade científica, as ciências da educação retiram sua importância do modo como se inscrevem e se relacionam com o meio ambiente social em que estão inseridas. **Neste sentido, todo o trabalho de investigação representa uma resposta, direta ou indireta, a uma ‘procura’ social [...]** Assim, é possível afirmar que as ciências da educação (como as ciências sociais em geral), na medida em que dão resposta à ‘procura social’ que lhes é dirigida, formalizam processos de reflexão social que permitem à sociedade pensar em si mesma, examinando e modificando, de modo permanente, as práticas sociais, em função da informação adquirida sobre elas (CANÁRIO, 2006, p. 152, grifo nosso).

Busca-se assim iluminar possíveis caminhos para a ‘procura social’ relacionada à construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática, para o que a educação tem papel fundamental.

Problematização

Vivemos um momento de intensas e rápidas transformações capitaneadas pela globalização econômica, que tem como suas principais características uma nova divisão internacional do trabalho e a interdependência dos mercados, o uso intensivo e extensivo de tecnologias da informação, liberalização e flexibilização nas organizações empresariais, novas relações entre capital e trabalho, aumento das desigualdades sociais, diminuição da presença do Estado na promoção da educação pública e da justiça social, dentre outras (DIAS SOBRINHO, 2005).

As transformações impostas pelo capitalismo globalizado estenderam-se desde o plano político, permeando a economia e alcançando a esfera cultural. Os avanços técnico-científicos permitiram intensificar o fluxo de informações no mundo, encurtando virtualmente distâncias e impondo uma lógica modernizante global.

Essas profundas transformações notabilizaram o conhecimento como espinha dorsal da nova economia, de forma que a educação voltou ao centro das discussões. Discussões que visam o estabelecimento de modelos formativos mais adequados à nova realidade que se impõe.

Casanova (2006) destaca que a educação, como subsistema social, é fortemente condicionada e influenciada pelas circunstâncias contextuais que caracterizam sua época, além de influenciá-las decisivamente, no que é corroborada por Santomé (1998), quando afirma que cada modelo de produção requer pessoas com determinadas capacidades,

conhecimentos, habilidades e valores, necessidade que afeta diretamente às instituições de ensino em seu papel de formação do profissional e cidadão exigido pela sociedade atual.

Desta forma, a discussão sobre os sentidos e funções que a educação deve desempenhar, neste momento de incerteza e de transformações em ritmos cada vez mais acelerados, torna-se mais freqüente e assume uma grande importância.

Esta tendência é facilmente percebida no âmbito da educação superior¹ que, desafiada a se transformar para atender às necessidades da nova configuração social que se apresenta, passa por um movimento bastante intenso de discussão sobre seu sentido e suas funções, bem como de busca por novos modelos e concepções que permitam o enfrentamento dos novos desafios e demandas.

O campo da educação superior está em efervescência como nunca esteve antes. Organismos multilaterais, nações desenvolvidas ou emergentes, instituições de ensino superior e a própria comunidade acadêmica tendem a anunciar que a universidade e toda a educação superior estão em crise (MOROSINI, 2006).

Autores como Garcia (2003) afirmam que a universidade passa por um processo de reconstrução de sua identidade para poder adaptar-se e transformar-se segundo as necessidades da sociedade atual.

Nos estudos recentes relativos à educação superior é recorrente a denúncia de que as instituições de educação superior não vêm atendendo adequadamente às demandas de formação atuais.

Discute-se que a configuração moderna da universidade² deixou de atender às contraditórias demandas atuais, marcadas pelo ritmo e intensidade das mudanças no universo do trabalho, a evolução do conhecimento em todas as áreas, a transformação da ciência e do saber em força produtiva, o surgimento contínuo de novas especialidades e a

¹ Neste trabalho utilizaremos preferencialmente o termo educação superior para denominar este nível educacional. Esta decisão baseia-se tanto no fato deste ser o termo utilizado na LBD para designá-lo, como na consideração de que envolve mais do que a transmissão de conteúdos pela docência (característica do ensino). Cabe destacar que o termo Universidade muitas vezes é utilizado como sinônimo, mas aqui será utilizado apenas para fazer referência a um tipo de instituição específico. Da mesma forma não ignoramos o surgimento de termos como educação terciária ou pós-secundária, que surgem devido à enorme diferenciação de alternativas formativas após o nível secundário, mas eles serão utilizados apenas em citações ou quando for necessário reforçar a posição que eles representam.

² Modelo *humboldtiano*, que defende a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ou *napoleônico*, que enfatiza a formação profissional - serão abordados com maior profundidade no capítulo 1.

demanda permanente de novos perfis de profissionais, dentre outras (MACEDO et al., 2005), o que tem levado a uma busca constante por novas formas de organização acadêmica, que permitam uma melhor resposta às exigências da sociedade em termos de formação geral e profissional e também uma melhor adaptação ao seu papel em relação às diferentes concepções de ciência que atravessam a contemporaneidade.

Todas essas transformações também trazem implicações para o contexto atual da educação superior, marcado, ultimamente, por intensas expansão e privatização, o que tem levado as Instituições de Ensino Superior (IES) a reverem sua organização e sua proposta formativa, revisão esta que pode estar a serviço dos mais diversos interesses, de reprodução da lógica tecnicista ou da criação de uma modelo emancipatório.

Frente a este quadro, é possível notar a ampliação da quantidade de estudos sobre as necessárias transformações da educação superior sob diferentes aspectos, seja na perspectiva educacional ou institucional. Paradigmas estão sendo questionados e regras ditadas, muitas vezes resultando na criação de novos modelos (MOROSINI, 2006).

De acordo com Dias Sobrinho (2005) a educação superior, em especial a universidade, é um campo marcado historicamente e, por conta disto, enraizada em situações concretas que marcam os tempos. Sempre sofreu pressões e sempre interferiu na sociedade de cada época. Mas agora, com a realidade da globalização, impõe-se a necessidade de se reinventar, renovar-se e se redefinir para não ficar a reboque.

Segundo Enricone (2007), as tendências atuais em educação superior no âmbito nacional e internacional têm destacado a necessidade de as instituições de educação superior inovarem para evitar o risco de se automarginalizarem.

Para a autora, as respostas ao desafio da inovar evidenciam-se em diferentes âmbitos da atuação ou posicionamento das IES, tais como alterações curriculares, projetos político-pedagógicos, planos de carreira, utilização de estratégias de pesquisa-ação, serviços à comunidade, capacitação docente, aumento de publicações e periódicos sobre pesquisa e trabalhos teórico-práticos, investimentos em recursos informáticos e na “sociedade rede” etc. e, quaisquer desses pontos têm problemáticas e implicações que demandam soluções peculiares à estrutura, à experiência e ao contexto de cada instituição.

Assim, ao lado das discussões sobre a reconfiguração de todo o sistema de educação superior e visando contribuir com ela por meio do estudo de propostas de ação local, intensificam-se estudos sobre as alterações na *práxis* das IES, em suas mais variadas dimensões.

Uma série de pensadores busca teorizar sobre um futuro com sucesso para a educação superior e, neste processo de construção de conhecimento, o conceito de inovação se destaca.

Termos como reforma, reformulação, renovação e inovação geralmente são utilizados nos processos de mudança da educação. Na maior parte das vezes, eles são utilizados indiscriminadamente, no entanto, mais recentemente, o termo *inovação* ganha proeminência nos estudos que abordam a transformação de paradigmas educacionais, considerando experiências realizadas por instituições educacionais em seu desafio de atuar criticamente no novo contexto socioeconômico.

Inovação, que segundo o dicionário Houaiss, significa “ação ou efeito de inovar”, que por sua vez, pode ser definido como “tornar novo; renovar, restaurar” e “introduzir novidade; fazer algo como não era feito antes”, faz parte do vocabulário das mais diferentes áreas do conhecimento e tem sido mais frequentemente utilizado no contexto educacional a partir da década de 1960.

Porém, não podemos deixar de considerar que a forma como o conceito é entendido e o contexto em que é utilizado sofreram transformações significativas ao longo dos anos. Segundo Messina (2001), nos anos 1960 e 70, a inovação apresentava-se como uma proposta predefinida pela administração a qual os professores e demais agentes educacionais deveriam adotar e implantar em seus respectivos âmbitos. Já nos anos 1990, os trabalhos sobre o tema destacam o caráter auto-gerado e diverso da inovação.

Os sentidos atribuídos ao termo inovação no segmento educacional, bem como nos demais âmbitos em que é utilizado, são múltiplos, uma vez que as concepções de inovação educacional dependem das concepções filosóficas que as fundamentam e com as quais se relacionam. Por conta disso, seu uso pode recobrir diferentes sentidos, podendo ser usado a fim de caracterizar situações completamente diferentes e que respondem a fins antagônicos.

Neste trabalho, consideraremos a ponderação feita por Masetto (2003/2004, p. 197), ao afirmar que a inovação no ensino superior define-se como “conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocados por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”.

Esta escolha deve-se a sua consideração não apenas dos aspectos educacionais, recorte feito por muitos dos autores que utilizam o termo, mas sim a todos os aspectos essenciais e constitutivos da educação superior, garantindo dessa forma um olhar mais amplo sobre o tema.

Cabe o destaque, no entanto, que na inovação educacional, conforme considerada neste trabalho, não se trata de uma alteração em qualquer direção, mas sim em uma direção que marque a ruptura com uma situação anteriormente vigente e que aponte para a superação do paradigma tradicional de educação.

Para a realização desta pesquisa, decidiu-se privilegiar, a dimensão curricular dos processos inovadores. A escolha por este aspecto justifica-se pela centralidade que o *currículo* assume no processo educacional.

Para Berhein e Chauí todas as transformações que afetam ou deveriam afetar as instituições de educação superior, tais como sua missão, organização, estruturas acadêmicas, métodos de ensino e aprendizagem, trabalho individual etc. devem ser incorporadas no replanejamento dos seus currículos. “Afinal de contas uma universidade é o seu currículo” (BERHEIN; CHAÚÍ, 2008, p. 31).

Tavares (2003) também compartilha da posição de que o currículo é elemento fundamental na educação, uma vez que em sua visão, o currículo é um lugar para onde tudo o mais conflui e se articula.

Existem diferentes concepções de currículo. A mais comum é a que o considera apenas como um conjunto de disciplinas justapostas e sem integração que transmitem os conhecimentos necessários à formação de um profissional, organizadas por semestres e por

anos. Nesta perspectiva, o currículo é concebido como um simples instrumento técnico e como tal, desprovido de intencionalidade social e cultural.

Neste trabalho, será considerada a concepção de currículo proposta por autores como Rigal (2000), Masetto (2006), Santomé (1998) Jorge (1996), Cunha (1998) e Macedo (2007) que entendem currículo como um produto cultural ou como “um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas” (MACEDO, 2007, p. 26).

Assume-se que currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializá-las, implicando, assim, em opções formativas que trazem consigo ideologias e formas de poder (SANTOMÉ, 1998).

Assim, a questão pedagógico-curricular é muito mais profunda e anterior ao mero arranjo do conhecimento disciplinar: é de ordem epistemológica (concepção de conhecimento) e de ordem pedagógica (como se concebe o ato de aprender), além da ordem política, como todos os atos humanos, pois pressupõe uma concepção de homem, de sociedade e de fins da educação (CUNHA, 1998).

Ao considerar o currículo nesta amplitude, Masetto (2006) propõe o termo *paradigma curricular*, reafirmando que ele não se restringe a uma listagem de disciplinas, mas contempla um campo conexo e interligado de aspectos fundamentais, quais sejam: a contextualização da sociedade, a definição do perfil profissional-cidadão, princípios epistemológicos, gestão institucional, relação com a comunidade, processo ensino-aprendizagem, organização curricular, metodologia, processo de avaliação e relação entre os sujeitos professor e aluno.

Para o autor, é esse conjunto de aspectos colocados em articulação e de modo operacionalizado que marca o modelo de educação e a formação pretendidos. Jorge (1996) também destaca que é por meio do currículo que se põe em prática uma proposta educativa.

O paradigma curricular tradicional, ainda hegemônico, é caracterizado por um princípio epistemológico que concebe o conhecimento produzido e socializado por meio de disciplinas atuando de forma individualizada e fragmentada, em que impera a lógica linear, a presença de pré-requisitos e a teoria precedendo a prática, bem como a ênfase no desenvolvimento de objetivos cognitivos. Os conhecimentos devem ser transmitidos,

principalmente por meio de aulas expositivas e demonstrações, dos que sabem (professores) aos que não sabem (alunos), que devem reproduzir as informações transmitidas como sinal de sua aprendizagem, estabelecendo-se, assim, uma relação de hierarquia e de poder entre eles.

De acordo com Masetto (2006), uma inovação educacional acontece de fato quando há proposta de novos paradigmas curriculares, ou, como dizem autores como Cunha (2001; 2002), de uma mudança paradigmática no modelo educacional.

Assim, quando falamos sobre inovação no âmbito educacional, considerando-a em seu caráter de ruptura com uma situação vigente e como uma mudança de paradigma, evidencia-se o papel primordial que assume o currículo, já que nele articula-se uma série de elementos fundamentais de uma proposta formativa alvo de transformação.

Para que um novo paradigma curricular/educacional se consolide é necessário alterar todos os seus pontos constitutivos na direção pretendida. Segundo Masetto (2006), inovações que mantêm alguns pontos intocados podem até gerar alguma mudança, mas não alavancam um novo paradigma por manterem aspectos da estrutura anterior.

Parte-se do pressuposto de que, assim como não há educação neutra, uma vez que neste âmbito qualquer atuação veicula certos ideais de homem e de sociedade “não é possível pensar os processos inovativos sem levar em conta seu caráter histórico-social” (CUNHA, 2001, p. 128).

Esses processos se constroem em um tempo e espaço definidos e não podem ser percebidos como uma mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente. A inovação é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos renovadores.

Uma vez considerado seu caráter histórico e social, os critérios adotados para apreciar as inovações educacionais não são neutros, no sentido que implicam certas opções quanto às metas que consideramos prioritárias em matéria de educação, ou mesmo de nossas opções sobre a que fins e objetivos a educação deve responder e qual a formação que desejamos.

Assim sendo, é necessário aprofundar os debates sobre práticas inovadoras na educação superior que comportem mudanças, tendo em vista as novas finalidades educacionais e os modelos de ser humano e de sociedade que se quer alcançar.

Problema

Frente às pressões para a transformação da educação superior e a polissemia da noção de inovação pode-se questionar como podemos conceituar a inovação na educação superior e quais têm sido as propostas das instituições para fazer frente às necessidades trazidas pelo contexto atual.

Desta forma, a intencionalidade deste trabalho é, a partir de uma definição de inovação educacional, mais especificamente para a educação superior, refletir sobre a proposta de inovação feita por uma IES, buscando explicitar as direções e os sentidos implicados na mesma, bem como seu potencial para indicar possibilidades de mudança no paradigma educacional.

Nesta dissertação, o tema *Inovação no Ensino Superior* desdobra-se em três perguntas fundamentais, que pretendemos responder, a saber:

- O que é inovação na educação superior?
- Como as IES vêm se comportando neste contexto?
- E, mais especificamente, quais são as propostas inovadoras feitas pelo Centro Universitário Senac no âmbito do currículo?

Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre a educação superior na contemporaneidade, por meio do aprofundamento dos estudos sobre a *inovação educacional*, com especial destaque para a *inovação na educação superior*, visando problematizar a proposta de inovação educacional com foco na transformação curricular feita por uma IES tomada como um estudo de caso, bem como o seu potencial para contribuir com a mudança de paradigma educacional.

Com a realização do trabalho, pretende-se:

- Contextualizar as transformações pelas quais vem passando a educação superior em nível mundial e as atuais tendências presentes neste âmbito;
- Definir inovação educacional e inovação na educação superior, considerando sua utilização ao longo do tempo, bem como seu caráter multidimensional e sócio-histórico;
- Problematizar a proposta de transformação curricular de uma de uma IES à luz do conceito de inovação educacional, buscando discutir se, de fato, ela pode ser considerada uma inovação;
- Levantar, a partir da proposta de inovação educacional de uma IES, elementos inovadores que possam contribuir para a mudança de paradigma educacional, subsidiando outras instituições que desejem inovar.

A preocupação mais ampla desta pesquisa é compreender o que as IES têm feito para fazer frente ao novo contexto de transformações que acontecem no âmbito social e na própria definição da educação superior, à luz das características atuais da educação superior e do conceito de inovação na educação superior.

Este estudo busca compreender as transformações propostas pelo Centro Universitário Senac na busca por inovação em seu modelo educacional, enfatizando a sua proposta curricular.

O Centro Universitário Senac é tomado como caso exemplar do surgimento de novas formas de organização realizadas nos âmbitos institucionais e educacionais em IES imersas num contexto mutável e que exige a reconfiguração de sua identidade e de sua *práxis*.

Espera-se que a transformação feita em sua proposta curricular como forma de inovar em seu modelo educacional possa trazer elementos que auxiliem a compreensão das demandas por inovação existentes para as IES e também possíveis formas de enfrentá-las.

A finalidade básica da pesquisa é, portanto, desvelar a proposta de transformação curricular do Centro Universitário Senac, considerando o conceito de inovação educacional e as determinações mais amplas originadas da transformação por que passa a educação

superior, de forma a apreender elementos que possam indicar rupturas com o paradigma educacional tradicional.

Este trabalho considera, então, a complementaridade entre dois pólos fundamentais. De um lado as tendências e transformações nas dimensões institucionais, educacionais ou de finalidade da educação superior originadas da nova configuração econômica e social. De outro, as formas pelas quais IES específicas têm buscado redefinir-se e inovar.

Justificativa

No levantamento bibliográfico realizado, é possível perceber a existência de produções sobre inovação educacional, principalmente referentes à educação básica, concentrando-se nos anos 1970 e 90. Pesquisas voltadas especificamente para a inovação na educação superior são bem menos numerosas e mais recentes.

Quando propõem uma discussão sobre o tema, essas pesquisas situam-se primordialmente na discussão mais ampla de crise da universidade e a conseqüente necessidade de sua transformação num âmbito social, político e ideológico. Por outro lado, também se verifica a existência de propostas voltadas ao estudo de alterações efetivas introduzidas no fazer educacional deste nível de ensino.

Nos estudos em que é abordado, o termo *inovação* é considerado a partir de diferentes perspectivas e concepções, sendo, muitas vezes, caracterizado como mudança curricular, como reforma dos sistemas educacionais ou mesmo reduzido à mera inclusão de novas tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem.

Também é possível perceber que nas produções existentes predomina o uso do termo inovação na educação superior com referência à adoção de novas tecnologias no processo de aprendizagem, com destaque para o *e-learning* e comunidades colaborativas e, em menor quantidade, a propostas metodológicas ou curriculares.

Assim, torna-se relevante a realização de um estudo mais aprofundado sobre o tema, especialmente quando relacionado ao ensino superior, e que busque esclarecimentos sobre quando se pode, de fato, falar em inovação educacional e sobre o sentido para o qual ela aponta. Segundo Hernández (2000), essas questões pedem explicitação.

É neste contexto que se coloca a presente investigação, que, ao estudar a proposta de inovação curricular de uma IES, visa contribuir com a construção de conhecimento científico sobre a inovação e com a busca de novos caminhos para a educação superior.

Castanho afirma que

Precisamos pensar a universidade para os atuais e desafiadores tempos. É preciso que não ensinemos apenas as pegadas dos caminhos conhecidos, mas que tenhamos a coragem também de saltar sobre o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos, criando novas pegadas (CASTANHO, 2000b, p. 77).

De acordo com Cunha (2001), a busca por estes novos caminhos pode ser favorecida pela investigação de experiências inovadoras localizadas, que tenham indícios de ruptura com modelos tradicionais de educação – como a proposta por esta pesquisa.

Além disso, segundo a autora, o estudo do conjunto dessas experiências está proporcionando a construção de um conhecimento cientificamente abalizado sobre o tema da inovação na educação superior.

A ênfase no âmbito curricular também ganha relevância se considerarmos que as discussões sobre o currículo, geralmente circunscritas aos limites disciplinares e departamentais ou ao mero atendimento às demandas da nova ordem capitalista da globalização, não têm sido impregnadas por discussões que visam alterar o paradigma educacional vigente. De acordo com Cunha,

esta fragilidade tem inviabilizado novos referenciais para discutir a prática curricular universitária, tornando-a repetitiva na denúncia das inadequações, mas, também, incompetente e medrosa quando se trata de construir alternativas inovadoras, que façam rupturas paradigmáticas mais profundas (CUNHA, 1998, p. 36).

Esta pesquisa busca, assim, contribuir com o processo de construção de conhecimento científico sobre inovação na educação superior, conforme apontado por Cunha (2001), a partir do estudo da proposta de inovação curricular de uma IES, visando, com isso, fornecer subsídios para a construção de novos caminhos tendo em vista este nível educacional, conforme provocação de Castanho (2000b).

Caminho percorrido

Para a realização da reflexão proposta por esta pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa, de forma a considerar a complexidade e a multidimensionalidade das questões abordadas.

A investigação compreendeu a realização de pesquisas bibliográficas sobre o contexto atual da educação superior e sobre inovação educacional e o estudo de uma proposta de inovação educacional.

O estudo realizado teve como palco o Centro Universitário Senac, uma instituição que se anuncia como inovadora e que há pouco tempo propôs uma reconfiguração de sua proposta curricular em uma busca intencional por inovação educacional, o que a torna relevante para as intenções deste trabalho. O estudo viabiliza-se por meio de análise documental, sobretudo considerando documentos institucionais que expressam as políticas de educação e a situação acadêmica da IES em questão.

O formato de exposição que ganhou maior sentido didático foi o de apresentar o estudo em quatro capítulos fundamentais.

No primeiro capítulo será realizada a contextualização das transformações pelas quais passa a educação superior na atualidade. Para tanto, abordaremos as mudanças pelas quais vem passando este nível educacional, considerando questões como a expansão, a privatização e a transnacionalização, como processos de âmbito mundial.

O segundo capítulo tem como foco a explicitação da concepção de inovação educacional. Para isso, será realizado um resgate histórico do conceito e de sua utilização, com destaque para os diferentes modelos e perspectivas com que foi abordado; também serão exploradas as dimensões em que as inovações podem acontecer.

O terceiro capítulo versará sobre o modo como será desenvolvido o trabalho. Assim, serão apresentados a abordagem metodológica, os instrumentos utilizados e o percurso realizado para responder à indagação foco deste trabalho.

No quarto capítulo será realizada a apresentação e a análise dos dados, à luz das concepções teóricas que orientaram este trabalho, procurando responder aos objetivos da pesquisa.

Nas considerações finais serão feitas as sínteses, considerando todo o material levantado e o percurso desta investigação, bem como a formulação de novas questões que este trabalho possa desvelar.

Estamos fazendo pesquisa para construir um conjunto estruturado de conhecimentos que permitam compreender as transformações pelas quais passa a educação superior na atualidade e o conceito de inovação educacional, bem como uma proposta real de inovação educacional, a partir da perspectiva da transformação curricular.

Com isso, temos a intenção de provocar reflexões que estimulem a busca de novas propostas educacionais comprometidas com a superação do paradigma tecnicista disciplinar tão predominante em nosso tempo.

Visamos provocar reflexões que estimulem a proposta de práticas inovadoras comprometidas com uma formação integral dos estudantes, futuros profissionais e que estejam alinhadas com os atuais desafios colocados para as IES. Aí reside a relevância científica e social da investigação.

1 CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O MUNDO GLOBALIZADO E A NECESSIDADE DE TRANSFORMAÇÃO

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modelo de funcionamento da sociedade como um todo (CHAUÍ, 2003, p. 5).

O presente capítulo tem como objetivo explicitar alguns dos elementos fundamentais do movimento atual da educação superior, bem como algumas das pressões que vem sofrendo ultimamente e as tendências apontadas pelas últimas transformações, visando possibilitar a compreensão do processo de transformação pelo qual vem passando em nível mundial³.

A discussão/apresentação não pretende ser exaustiva, mas visa explicitar as principais tendências e mudanças em curso, para que seja possível contextualizar o campo e o momento em que se intensifica o uso do conceito de *inovação educacional*, para depois relacioná-las com a discussão sobre este conceito. Visa possibilitar também a contextualização do momento em que é elaborada a proposta curricular de uma IES em busca de inovação por meio da alteração de seu modelo curricular, que será alvo da análise empreendida por este trabalho.

Pretende-se, assim, oferecer uma visão geral das questões centrais e os fatores contextuais que vêm influenciando a educação superior, principalmente nas últimas décadas, e que provavelmente continuarão afetando o futuro imediato.

1.1 Um campo em transformação

É muito difícil falar sobre as transformações que vêm ocorrendo na educação superior nos últimos tempos, uma vez que podem ser adotadas inúmeras perspectivas de análise e também pela existência de um conjunto bastante amplo de variáveis que

³ Neste trabalho, serão consideradas as características e tendências da educação superior em nível mundial. Reconhecemos que seria interessante considerar a situação da educação superior no Brasil, mas como esta situação está imersa e sofre influências do âmbito mundial, entendemos que para os fins desta pesquisa a abordagem do contexto mundial traz elementos suficientes para a reflexão pretendida.

condicionam e complexificam este processo, além, claro, de toda a produção existente sobre a questão.

Apesar das dificuldades, é essencial refletir sobre o tema, principalmente se esta reflexão puder contribuir com a compreensão do fenômeno e para o entendimento do contexto em que surge e se fortalece o conceito de inovação educacional, foco maior deste trabalho.

Segundo Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), uma revolução acadêmica está em curso desde a última metade de século passado, marcada por uma mudança nunca antes vista neste campo, tanto em escopo como em diversidade.

Para os autores, a mudança é algo inevitável e é inerente à passagem do tempo, mas, no mundo moderno, o ritmo do movimento parece estar acelerando e trazendo desafios cada vez mais complexos.

Muitos autores chegam a afirmar que estas profundas e rápidas transformações geraram tamanha mudança no contexto e nos papéis da educação superior, que ela vivencia um momento de crise, o qual coloca em xeque sua identidade e sua função, exigindo uma reconfiguração por conta do novo contexto.

Mudanças sempre aconteceram, pois a universidade é uma instituição histórica e, por conta disto, enraizada nas situações concretas que marcam os tempos. Por ser uma instituição dinâmica, ela transforma-se juntamente com a sociedade, na cultura, na política e na economia, de forma que seria inviável esperar que permanecesse a mesma de sua origem ou de vários anos atrás (DIAS SOBRINHO, 2005).

A educação superior, nas suas diferentes manifestações, deve ser entendida como fenômeno social e histórico. Não são úteis as idéias que lhe atribuem conceitos que não acompanham as transformações históricas e os papéis que esses fenômenos sociais cumprem nas diferentes circunstâncias da vida em sociedade. Assim, por mais rica que já tenha sido a idéia de universidade em algum momento de sua história, esta noção ideal não corresponde mais, com exatidão, às transformações pelas quais atualmente passa e que geram uma série de novas características.

Para compreendermos mais concretamente o que é a educação superior e a universidade, concordamos com Silva (2006), quando este afirma que temos que considerar a complexidade da experiência histórica da qual a realidade presente é inseparável.

A universidade existe há quase um milênio de anos, em mudança contínua, recriando a sua época e sendo, ao mesmo tempo, uma criação de seu tempo (CHAIMOVICH, 2006).

Ao fazer uma análise histórica é possível constatar que a universidade não é só uma idéia, mas um feito, uma instituição, cuja definição e objetivos vão se acomodando a cada momento histórico.

Considerando a importância de localizar educação superior em sua realidade atual, a seguir será apresentado um breve histórico da educação superior, que não tem a intenção de esgotar o tema, mas de contextualizar a evolução desta instituição, que por ser histórica, foi mudando ao longo do tempo.

Com isso, pretende-se oferecer elementos para que se compreenda a experiência real pela qual a universidade se constitui, como fruto de contradições e contingências, e nossa experiência atual de universidade, evitando considerá-la como naturalmente dada ou como efeito de uma causalidade linear.

Pretende-se, assim, apresentar brevemente algumas das bases sobre as quais as transformações atuais acontecem, permitindo um olhar contextualizado sobre as mudanças e sobre a relação da educação superior com a sociedade, tanto atualmente quanto durante a sua história.

1.2 Uma breve história da universidade⁴

A universidade é uma das instituições mais antigas e uma das poucas que perduraram por tanto tempo. Sua longevidade é normalmente atribuída ao fato de ela ter adotado, desde as suas origens, o princípio da mudança permanente (SGUISSARDI et al., 2004).

⁴ Privilegiou-se o termo universidade, nesta seção, devido a ter sido esta a designação inicial da instituição de oferta de educação superior. Por conta do processo de diferenciação institucional ao qual foi submetida posteriormente, neste trabalho, adotaremos primordialmente o termo educação superior para designar de forma ampla o nível educacional e também as instituições que o compõem. O termo universidade será usado quando se estiver fazendo referência a este tipo de instituição específica.

Dias Sobrinho (2005) atribui a sua longevidade à capacidade de ao mesmo tempo preservar sua solidez, assegurando sua unidade e resistindo às mudanças, e renovar-se, adaptando-se às novas demandas, continuamente, sem se afastar de seus princípios essenciais.

Alguns desses princípios essenciais, de acordo com Iglesias (2009), seriam a investigação ou vontade permanente de ampliar o conhecimento dado a cada momento, a elaboração da ciência adquirida mediante investigação, o ensino da ciência existente na época e a difusão da cultura, pois são questões que se mantiveram presentes, mesmo que com diferentes graus de intensidade, ao longo do processo histórico.

A palavra universidade tem sua origem no termo latino '*Universitas*', nome abstrato formado pelo adjetivo *universus-a-um* (todo, inteiro, universal) e inicialmente era usada para designar qualquer comunidade ou corporação considerada em seu aspecto coletivo. Para designar um corpo coletivo dedicado ao ensino e à educação, o termo requeria a adição de um complemento '*universitas magistrorum et scholarium*' (IGLESIAS, 2009).

Com o passar do tempo, o termo universidade terminou designando os centros de altos estudos, o que seria próximo ao que hoje denominamos educação superior.

Apesar do que muitos pensam, segundo Iglesias (2009), as primeiras universidades que surgiram não foram as européias, pois muitas civilizações antigas tinham centros de altos estudos. No entanto, são as universidades da Europa, surgidas a partir do século XI (especialmente em Paris e Bolonha), que estabelecem o modelo que posteriormente se difunde por todo o mundo.

A universidade medieval era constituída de uma comunidade de estudantes e docentes e, embora sob proteção da Igreja, dos reis ou das cidades onde estavam, era de caráter independente. Eram muito pequenas, de natureza privada e administradas de forma autônoma pelos próprios membros da comunidade universitária (HORTALE; MORA, 2004).

No início do século XIX, o nascimento do Estado-nação desencadeou uma grande mudança nas universidades. Hortale e Mora (2004) afirmam que as universidades, que eram

primordialmente privadas, tornaram-se estatais e assumiram o novo desafio de formar os profissionais exigidos pela era industrial.

As pressões levaram a universidade a adaptar o ensino e a investigação às exigências econômicas, técnicas e administrativas do momento, o que gerou uma reforma no sistema universitário e determinou, assim, o nascimento da universidade moderna, marcada pela institucionalização do estudo das ciências, pela consolidação do modelo científico de produção de conhecimento, pela sua relação com o desenvolvimento social e econômico e pela definição de um *ethos acadêmico*, constituído pelas relações dos professores e estudantes com o saber, com a sociedade e com as profissões (DIAS SOBRINHO, 2005).

Segundo Pires (2007), os dois pilares para a constituição da universidade moderna são os conceitos de Razão e Estado e, a partir deles, é possível identificar as duas vertentes principais de universidade deste período: a alemã de Humboldt e a napoleônica na França.

Em 1808, Humboldt instituiu na Universidade de Berlim os princípios do que se chamou de modelo humboldtiano de universidade, que era fruto do idealismo alemão e considerava a pesquisa como principal objetivo.

Para ele, a universidade não deveria ter como principal objetivo a formação profissional, mas a formação de uma atitude de investigação, devendo, portanto, buscar a integração entre ensino e pesquisa, de maneira a oferecer aos estudantes uma educação humanista, que, no entanto, não abandonasse a sua profissionalização.

Sob esta perspectiva as universidades convertem-se em centros de desenvolvimento científico, sendo controladas e financiadas pelo Estado, mas gozando de liberdade acadêmica quase total.

Na França, aproximadamente na mesma época (em 1811), surgiu o modelo napoleônico de universidade, que tinha como objetivo principal a formação de funcionários públicos e a promoção do desenvolvimento econômico da sociedade, de forma a criar uma elite necessária ao funcionamento do Estado. Era, portanto, considerada um serviço público e estatal e vocacionada para a formação profissional, deixando a investigação sob responsabilidade das Academias. Neste modelo, não havia autonomia nas universidades, já que os seus objetivos e programas curriculares deveriam ser os mesmos em todo o território nacional.

A partir da Segunda Guerra Mundial, o modelo de universidade moderna passou a apresentar sinais de esgotamento, obrigando a educação superior a se rever para atender às novas condições objetivas presentes na sociedade, marcadas pela intensificação da globalização, por uma maior demanda por qualificação, pela redução da presença do Estado etc.

Surgem, assim, outros modelos de instituições de educação superior marcados por funcionalização econômica, eficiência na capacitação de mão-de-obra para o mercado, diversificação das fontes de financiamento, estreitamento de relações com o setor produtivo, flexibilidade curricular, encurtamento dos cursos, ênfase no conhecimento útil, conexão mais direta com o mercado de trabalho, liberalização do mercado educacional, dentre outros aspectos (DIAS SOBRINHO, 2005).

Nota-se, assim, que a universidade mudou permanentemente para atualizar-se ou se adequar aos novos tempos, seja por motivação própria ou por ter eventualmente sido obrigada devido à exigência das grandes mudanças econômicas, políticas e culturais de seu tempo:

Em todas as épocas, em especial a partir da revolução burguesa, a universidade reagiu ou obedeceu às premências de seu tempo histórico. Para conformar-se às necessidades da Revolução Francesa tornou-se profissionalizante, *napoleônica*. Para responder às exigências do desenvolvimento científico da Prússia, tornou-se universidade de pesquisa, *humboldtiana*. Para fazer frente à democratização do acesso à educação do século XX, tornou-se universidade de massas, adotando múltiplos modelos [...] (SGUISSARDI et al, 2004, p.647).

Hortale e Mora (2004) em seu resgate histórico da universidade afirmam que é possível perceber a existência de três períodos históricos para as universidades européias. São eles:

1. A universidade antiga, que perdura, com pequenas alterações, da Idade Media até o final do século XVIII, quando as idéias do Iluminismo e da Revolução Francesa deram origem a um novo modelo.
2. A universidade moderna, presente no Estado-nação liberal que existiu até recentemente.
3. A universidade universal marcada pela ampliação de seus usuários (passagem de uma educação de elite a uma educação superior universalizada/massificada), de suas ações (para

responder as necessidades de uma educação globalizada) e de seus objetivos (a serviço de uma nova sociedade – a do conhecimento).

É sobre este período mais recente, chamado de universidade universal por Hortale e Mora (2004), sobre o qual falamos rapidamente acima, que iremos nos debruçar mais profundamente, com o objetivo de elucidar as suas principais características e determinantes.

1.3 Contexto atual: a globalização e a sociedade do conhecimento

Como apresentado anteriormente, o enfrentamento de desafios pela educação superior foi uma das marcas de sua história de mais de 800 anos. No entanto, o destaque para os desafios está mais forte atualmente, pois a educação superior, e em especial a universidade, tem sofrido muitas pressões e mudanças, que chegam, inclusive, conforme argumentos de Sguissardi (2000b) a colocar em risco a sua identidade histórica.

O contexto da educação superior sofreu uma mudança vertiginosa devido ao rápido processo de globalização e todas as transformações nele pressupostas. Por conta da dimensão desta mudança, muitos autores passaram a considerar que a educação superior passa por um momento de redefinição e/ou reconstrução de sua identidade, como veremos adiante.

Altbach, Resisberg e Rumbley (2009) afirmam que a educação superior se localiza na encruzilhada da tradição com as novas possibilidades; Pires (2007, p. 50), argumenta que a educação superior “encontra-se num ponto de viragem de mudança institucional”; Santos (2008), Sguissardi (2000a; 2000b), Dias Sobrinho (2005) dentre outros argumentam que a educação superior está passando por um período de crise acentuada.

Assim, não se pode abordar as questões e características atuais da educação superior, sem considerar a globalização, que vem produzindo fenômenos cada vez mais complexos nas sociedades. Muitas das mudanças vivenciadas atualmente pela educação superior relacionam-se com as contradições e condições que constituem esta complexidade.

A globalização não é um fenômeno novo e muitos afirmam que ela teve início já com as grandes navegações transoceânicas e com a colonização do extremo oriente e das Américas pelos europeus. Porém, ela nunca se manifestou de forma tão intensa e extensa

como no período atual, graças, sobretudo, à grande evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Morgado (2009) destaca que a globalização intensificou-se muito nas últimas décadas e já caracteriza o tempo presente, sendo, então, importante considerá-la tanto para compreender o tempo presente e suas transformações de diferentes naturezas, quanto para especular sobre o futuro, procurando vislumbrar o que virá e idealizar soluções para problemas e desafios que este processo gerou.

A chamada globalização, segundo Dias Sobrinho (2005), designa o quadro político e institucional no qual o modo específico de funcionamento do capitalismo foi se constituindo, principalmente a partir do início dos anos 1980, em decorrência das políticas de liberalização e desregulamentação das trocas, do trabalho e das finanças adotadas pelos governos dos países industriais.

Neste processo, de acordo com Morgado (2009), houve um enfraquecimento do Estado nacional e os organismos multilaterais, representantes do capital na esfera internacional, assumem a função de organizar a economia e a sociedade segundo a nova configuração econômica (SILVA; SGUISSARDI, 2001), marcada pela desregulação e abertura dos mercados, possibilitando uma intensa rede de intercâmbios e interdependências comerciais em todo o mundo, que tem acentuado as desigualdades e a concentração de riquezas, em favor de determinados circuitos financeiros e das grandes multinacionais.

Dias Sobrinho (2005) destaca que, apesar de mais freqüentemente relacionada às suas dimensões mais evidentes – a economia e a tecnologia – a globalização é multidimensional e relaciona-se também com as dinâmicas culturais, políticas, éticas, dentre outras.

Assim, a globalização atinge também o âmbito cultural, evidenciando tentativas de homogeneização das práticas culturais, o aumento do consumismo, a fragmentação das identidades e concorrendo para a disseminação e consolidação de um determinado modelo político e cultural o qual tem gerado muitas rupturas e conflitos ao redor do mundo (Morgado, 2009).

A globalização, além de afetar a economia, o comércio e a cultura, interfere de forma relevante também sobre o conhecimento, a ciência e a técnica. Uma das mudanças mais

significativas refere-se à transferência do valor econômico do material para o imaterial, de forma que o capital intelectual, dada a sua capacidade de geração de riquezas, é valorizado, adquirindo papel central na dimensão econômica.

Pires (2007) destaca que, devido à centralidade do conhecimento, ele se torna um pilar da riqueza e do poder das nações, o que encoraja uma tendência de tratá-lo como um bem sujeito às leis de mercado e aberto à apropriação privada.

A nova configuração trazida por esta mutação nos âmbitos políticos, econômicos e sociais passou a ser chamada de ‘sociedade da informação e do conhecimento’, termo que, segundo a UNESCO (2005) sumariza todas as transformações e tendências presentes na sociedade atual (penetração da tecnologia na estrutura do poder, economia baseada no conhecimento científico, mudanças na organização do trabalho, dentre outras).

De acordo com Chauí (2003, p. 8) “a transformação do capital e da ciência [...] articulada às mudanças tecnológicas referentes à circulação da informação, produziu a idéia de sociedade do conhecimento, na qual o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos”.

Diante de um novo paradigma econômico e produtivo, em que o fator mais importante passa a ser o uso intensivo do conhecimento e da informação, é esperado que a educação superior ganhe lugar de destaque (PIRES, 2007).

Como grande parte da economia passa a se movimentar em torno do capital intelectual, a educação, e em especial a educação superior, assume caráter de centralidade neste novo contexto de capitalismo da era global e as atenções voltam-se para ela, buscando redefini-la para que se reconfigure segundo as necessidades do momento presente.

1.4 Universidade: uma instituição em crise

A globalização está produzindo fenômenos cada vez mais complexos nas sociedades e as mudanças que vêm ocorrendo na educação superior e que marcam sua configuração atual têm a ver com as contradições que constituem essa complexidade.

Como dito anteriormente, a educação superior foi se transformando com o passar do tempo, de forma a responder aos desafios impostos pelos tempos, e, apesar dos termos

‘educação’ e ‘crise’ frequentemente andarem associados, hoje a crise assume um sentido diferente, já que padece dos sintomas de instabilidade e de incerteza que afetam a própria sociedade (MORGADO, 2009).

Para Dias Sobrinho (2005), isso acarreta percepções antagônicas relativas ao campo da educação, ocasionando um sentimento de crise e de incertezas. Gera também uma sensação de que as práticas educativas não satisfazem às demandas que lhe são atribuídas, mesmo que estas deficiências estejam em outros lugares.

Nenhuma das transformações pelas quais a educação superior passou em toda a sua história afetou tanto os traços que marcam a identidade universitária, como as mudanças que estão em curso nos últimos 30 anos, período em que se inicia a crise do Estado do bem-estar social e em que as soluções neoliberais e conservadoras na economia e nas políticas públicas se tornam hegemônicas (SGUISSARDI et al., 2004).

Tamanha transformação e mudança de perspectiva têm levado alguns autores a afirmar que a universidade passa por uma profunda crise, que tem exigido uma reorganização e definição de uma nova identidade e de novos compromissos.

Boaventura de Sousa Santos (2008) é o autor mais citado em nosso levantamento bibliográfico quando se faz alusão à crise da universidade. Ele afirma que a universidade, atualmente, passa por uma crise que ultrapassa as questões específicas de um país e de seus conflitos próprios. Para ele, há uma crise da própria instituição universitária, composta por três diferentes dimensões:

1. Uma crise de hegemonia, oriunda das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que lhe foram atribuídas ao longo do século XX. Segundo o autor, esta crise surgiu pois, de um lado, continuava a lhe ser exigido produzir alta cultura, pensamento crítico, conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, mas, por outro, também a produzir padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais, úteis na formação da mão-de-obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista.

Como a universidade tradicional, marcada pelo modelo europeu do século XIX, não conseguiu desempenhar cabalmente essas funções contraditórias, os agentes econômicos buscaram meios alternativos de atingir estes objetivos fora da universidade. Ao deixar de ser

a única instituição no domínio da educação superior e na produção da pesquisa, a universidade entrou numa crise de hegemonia.

2. Uma crise de legitimidade, devido a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual frente à contradição existente entre a hierarquização dos saberes especializados e a restrição de acesso de um lado e as exigências sociais e políticas pela democratização da universidade e pela reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares de outro.

3. Uma crise institucional, surgida por conta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submetê-la a critérios de eficácia e produtividade, de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Para o autor, as três crises estão intimamente ligadas e só podem ser enfrentadas conjuntamente, por meio de vastos programas de ação gerados dentro e fora da universidade. No entanto, a crise institucional tem monopolizado a atenção dos reformistas e levou à falsa resolução das outras duas: a de hegemonia pela crescente descaracterização intelectual da universidade e a de legitimidade pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários.

Dias Sobrinho (2005), por sua vez, também considera que a universidade passa por uma crise em tripla dimensão, mas elas seriam conceitual, contextual e textual, a saber:

A crise de dimensão conceitual refere-se ao próprio conceito de universidade, de forma a não se ter mais clareza sobre o que é e como deva ser uma universidade. Nesta dimensão, ele faz referência ao fato de haver tanto desnível e variedade de instituições acadêmicas (com relação a instalações, corpo docente, cursos) que se deixou de usar o termo universidade genericamente e muitos passaram a utilizar o termo Instituição de Educação Superior.

Já a crise de dimensão contextual remete à relação da universidade com a sociedade e às profundas mudanças que estão em curso, considerando a relevância da ciência e tecnologia na chamada sociedade do conhecimento, a mobilidade social e a instabilidade no meio profissional, a agilidade de disseminação de conhecimentos e informações pela mídia e

a globalização econômica e cultural, que têm grande repercussão sobre a universidade, desestabilizando seus procedimentos e estruturas tradicionais.

Por fim, a crise textual abrange os textos internos da universidade, seus conteúdos, formas de ensino, relação com a ciência e a tecnologia, os sentidos éticos e sociais do que faz, suas responsabilidades ante as conseqüências de seu agir no campo da pesquisa, do ensino e da formação de novos profissionais.

Segundo o autor, a universidade está enfrentando uma crise de identidade, apresentando-se insegura quanto a seu papel e suas tarefas na sociedade.

1.5 A nova configuração da educação superior

As transformações políticas, econômicas, demográficas e tecnológicas pelas quais as sociedades ocidentais têm passado nas últimas décadas fizeram a universidade transformar-se, gerando impactos profundos no conceito, funções e funcionamento desta instituição.

Hoje a educação superior, marcada pela expansão, apresenta inúmeros desafios e incertezas, conforme brevemente apresentado anteriormente.

De acordo com Meek:

O crescente reconhecimento da importância da produção de conhecimento e da formação de uma mão-de-obra altamente qualificada para determinar a posição de uma nação numa economia global baseada no conhecimento, por um lado, aumenta a importância das instituições de educação superior, mas, por outro, ameaça muitos de seus valores tradicionais (MEEK, 2004, p. 1024).

As transformações pelas quais a educação superior vem passando são fortemente orientadas pelos organismos multilaterais, que assumem o papel de implantar o novo modelo econômico e precisam, para isso, que a universidade atenda às exigências econômicas, técnicas e administrativas atuais.

Os caminhos apontados pelos organismos multilaterais para a educação superior passam, necessariamente, pela privatização e pela diferenciação institucional, pontos que afetam amplamente questões constitutivas e princípios da universidade moderna.

A seguir, serão apresentadas as principais características que marcam a educação superior atual, fruto principalmente das transformações geradas pela globalização, tanto em

seu caráter geral, e que afeta os diferentes âmbitos da vida em sociedade, quanto pelas demandas que traz especificamente para a formação neste nível.

Apesar de as tendências e características atuais da educação superior serem apresentadas sequencialmente, principalmente visando uma apresentação mais didática, não se pode perder de vista que todas estas tendências estão interligadas, não sendo possível considerá-las ou analisá-las isoladamente.

A massificação

Grande parte das transformações vivenciadas pela educação superior nas últimas décadas surgiu devido à necessidade de se responder aos desafios trazidos pelo crescimento explosivo do número de estudantes que chegam a este nível de educação, fenômeno descrito como *massificação*.

Este fenômeno deveu-se a dois principais motivos. Por um lado aos êxitos da luta social pelo direito à educação, traduzida pela democratização do acesso a universidade, e por outro aos imperativos da economia, que passou a exigir uma maior qualificação da mão-de-obra nos setores-chave da indústria.

De acordo com Cury (2004), não se pode deixar de considerar a configuração do sistema capitalista em termos dos novos modos de produção e de divisão internacional de trabalho, que ocasionam um recuo da necessidade da força física e do próprio valor das matérias-primas em favor do avanço da força intelectual e das novas formas de composição produtiva, gerando o fim estrutural de muitos postos de trabalho, ao mesmo tempo em que novos serviços surgem, com exigências reveladoras de uma nova forma de mais-valia – a intelectual.

Neste contexto, aumenta a demanda por diplomas, mesmo que para apenas garantir posições já atingidas no mercado de trabalho, o que favorece a grande procura por formação em nível superior.

Segundo Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), globalmente a porcentagem da faixa etária envolvida na educação superior cresceu de 19% em 2000 para 26% em 2007 e a tendência é de que a demanda – vinda de diferentes setores e países – continue a crescer.

Cabe o destaque, no entanto, de que apesar do reconhecimento do fenômeno da massificação, e do aumento expressivo da demanda por educação superior, o acesso a ela continua diferenciado entre as pessoas de condições sócio-financeiras diferentes.

A diversificação

Para que fosse possível atender à demanda crescente e diversificada lançou-se mão da diversificação institucional, pondo em xeque o modelo único de universidade, característico do século XIX.

Assim, a diversificação estrutural e organizativa rompe com a idéia tradicional de universidade, fundada no conceito de universalidade dos campos do saber e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e traz diferentes tipos de instituições de educação superior (DIAS SOBRINHO, 2005).

Segundo Sguissardi (2000b), a diferenciação tem a ver com a tese de que a universidade, em seu sentido tradicional, é incapaz de absorver toda a demanda e de preparar adequadamente profissionais para o mercado, especialmente se considerado o modelo de universidade de referência humboldtiana, de pesquisa, que é extremamente unificado e caro, e seria inviável teórico e financeiramente. Dessa forma é que surge a recomendação de estabelecer de forma explícita e oficial a dualidade entre universidades de pesquisa e de ensino.

No horizonte da educação superior atual verifica-se a existência de, além de universidades de pesquisa, instituições que centram suas atividades principalmente em torno do ensino, conjugado ou não com a pesquisa necessária para obtenção de graus requeridos para progressão na carreira acadêmica. Há ainda aquelas que se tornam núcleos de transmissão de saber acumulado, inovando apenas no lançamento de novos programas de ensino e formação, e que focam no preparo para o exercício das profissões qualificadas.

Esta diversificação foi realizada principalmente por meio de instituições privadas, que na ânsia por atender às demandas imediatas e pressionadas pela competição, diversificam as formas e conteúdos dos *serviços* educacionais que oferecem.

Aguiar, considerando principalmente a realidade brasileira, afirma que a diferenciação e diversificação institucionais foram

uma forma engenhosa de, sem despender mais recursos para a manutenção do ensino superior, responder aos interesses e pressões dos diversos grupos: as universidades passam a ser o suposto reduto da *intelligensia*; os centros universitários, o reino da excelência do ensino; as faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, a grande alegria das massas, que agora terão mais acesso (facilitado, é bem verdade, mas pago, com certeza!) ao ensino superior! (AGUIAR, 2000, p. 85)

Hoje, o caminho de formação profissional está flexibilizado e prevê uma série de alternativas formativas após a educação básica. No Brasil, esta diversificação pode estar ligada ao tempo de formação (2, 3, 4 ou mais anos), à especificidade curricular (orientado ou não por diretrizes curriculares, bacharelado, licenciatura, tecnológico), à organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade isolada ou integrada), à categoria administrativa (pública – federal, estadual ou municipal – ou privada – particular, comunitária/confessional e filantrópica) entre outros aspectos (AUDY; MOROSINI, 2007).

Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), em seu relatório para a UNESCO sobre as tendências da educação superior globalizada, afirmam que a massificação criou a necessidade de diversificação acadêmico-institucional da educação superior, para que fosse possível atender diferentes necessidades e circunscrições. Para eles, essa diversificação de sistemas deveu-se a razões financeiras, acadêmicas e vocacionais e continuará a ser central para educação superior mundial.

Na mesma linha, Schwartzman (2000) afirma que a diferenciação de instituições de ensino superior em instituições de pesquisa, ensino, regionais, escolas profissionais etc. é uma realidade imposta pela própria limitação de recursos (humanos, financeiros e intelectuais) existente nas diversas regiões e instituições do país, assim como pelos diferentes interesses de quem busca a educação superior. Desta forma, segundo a visão do autor, seria importante valorizar cada um dos tipos de instituições, sem estabelecer hierarquia entre eles.

A diversificação de fontes de financiamento

Foi se tornando cada vez mais difícil para as nações sustentarem a educação superior gratuita para a crescente demanda de estudantes que chega a este nível de ensino, o que trouxe a necessidade de reestruturação do contrato social entre a educação superior e a sociedade.

Neste sentido, de acordo com Dias Sobrinho (2005) a responsabilidade pelos gastos com educação superior tem se deslocado dos Estados para os indivíduos e isso não se refere apenas ao pagamento de matrículas, em que pais e estudantes responsabilizam-se pelo ensino, mas cada vez mais as instituições educacionais têm promovido práticas que possam lhes trazer rendimentos, tais como cursos de extensão, pesquisas aplicadas, parcerias com empresas etc.

Esta diversificação de fontes de financiamento tem sido recomendada pelos organismos multilaterais, que utilizam como argumentos o excessivo déficit público e as vantagens que terão os que concluem a educação superior em termos de ganhos de renda futuros.

Nesse sentido, a educação superior passa a ser reconhecida não mais como um bem social que contribui com a sociedade por meio da educação de cidadãos, mas por, primordialmente, beneficiar os indivíduos, de forma que deve ser considerada como investimento produtivo, bem privado ou mercadoria de interesse individual, negociável no mercado de trocas. É daí que vem a recomendação de que o Estado, enfraquecido pelo déficit público, afaste-se gradativamente da manutenção deste nível de ensino (SGUSSARDI, 2000a; ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009; UNESCO, 2005).

O Estado redefine, assim, sua relação com o sistema de educação superior, deixando de cumprir o papel de financiador e “tornando-se basicamente um Estado avaliador e gestor do sistema” (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p.20).

A privatização

A combinação de pouco investimento público com a ideologia do sucesso individual fundado no conhecimento facilita a expansão da comercialização e privatização da educação superior, especialmente nos países pobres (DIAS SOBRINHO, 2005).

A diminuição dos financiamentos públicos está induzindo à busca pela diversificação das formas de financiamento e, no geral, as soluções adotadas envolvem o compartilhamento de custos, notavelmente por fontes privadas, incluindo taxas de ensino, e incentivo ao crescimento do setor privado.

Como resultado, a educação superior, em grande parte dos países, agora consiste em uma rede complexa de instituições públicas e, em grande quantidade, privadas.

Segundo Altbach, Reisber e Rumbley (2009), o crescimento da educação superior privada em todo o mundo é uma das principais marcas do desenvolvimento das últimas décadas. Hoje, trinta por cento da educação mundial é privada e este é o setor que cresce mais aceleradamente. Não se pode deixar de citar que há países, como é o caso do Brasil, onde a rede privada já representa aproximadamente setenta por cento do total das matrículas da educação superior.

A educação superior transforma-se, assim “[...] num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento [...]” (SANTOS, 2008, p. 27), de modo que o direito à educação sofreu uma erosão radical, que define uma situação em que o aluno vira cliente ou consumidor.

Frente às pressões relativas à diminuição do financiamento, nas instituições e nos sistemas nacionais têm sido adotadas medidas que afetam o seu modo de funcionamento, tais como o aumento da quantidade de estudantes por classe, o aumento do volume do trabalho dos docentes, dentre outras que têm sido bastante contestadas e que não serão aqui aprofundadas, mas que não podem deixar de ser citadas, devido ao seu impacto neste contexto.

A mercantilização

A diferenciação conjugada com a diversificação de fontes de financiamento proporcionou a livre competição mercadológica entre as instituições de educação superior, como entre empresas participantes do mercado (Sguissardi, 2000a). Houve, então, a penetração de uma cultura empresarial na educação superior e surgiram muitas instituições de tipo comercial, destinadas a produzir lucro.

Ao tornarem-se reféns do mercado, como as instituições não podem perder sua fonte de financiamento, passam a julgar a atividade de seus pesquisadores (quando há pesquisa) e suas próprias atividades pela sua utilidade imediata.

Dias Sobrinho (2005) manifesta preocupação com relação a esta rendição ao mercado que a educação superior passou a apresentar, dizendo que “entregue às forças do mercado, a educação superior não necessariamente se compromete com os interesses mais amplos da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 78) e que até mesmo a produção do conhecimento passa a ter um foco utilitarista.

Esta mentalidade empresarial assumida pela educação superior, principalmente em um cenário de redução de investimento público, intensifica a competitividade nos mais variados aspectos deste campo. As IES competem por fundos públicos e privados, pelos melhores professores e alunos, pela maior quantidade de alunos e pelos melhores resultados nas avaliações. Os pesquisadores competem pelos melhores fundos e contratos de pesquisa e assim por diante (SCHWARTZMAN, 2000).

A transnacionalização

Segundo Santos (2008), o processo de mercadorização da educação superior é um processo longo, que ocorreu em duas fases principais. A primeira delas, que vai de 1980 a meados da década de 1990, caracteriza-se pela expansão e consolidação do mercado nacional universitário e a outra, que vem logo depois, pelo surgimento do mercado transnacional da educação superior e universitária.

No contexto de mundo globalizado, a competitividade entre IES deixa de ser apenas local e ultrapassa fronteiras. Muitas instituições tradicionais definem estratégias de entrada

em outros países, ação que se torna bastante interessante principalmente considerando que o mercado educacional está em franca expansão e com grandes taxas de rentabilidade.

O comércio internacional de educação movimentava atualmente cerca de trinta milhões de dólares anuais somente nos países da OCDE, o que torna este ‘mercado’ bastante interessante para um capital ávido por novas áreas de valorização.

Santos (2008, p. 29) ilustra esta tendência ao afirmar que “Em 2002, o Fórum EUA-OCDE concluiu que o mercado global de educação se estava a transformar numa parte significativa do comércio mundial de serviços”, o que justifica o interesse da OMC em regular sua oferta, conforme veremos um pouco adiante.

A transnacionalização do mercado de serviços universitários é mais um dos pilares do projeto neoliberal de universidade, que se articula com a redução do financiamento público, mas também com a desregulação das trocas comerciais entre os países, revolução das tecnologias de informação e comunicação e, sobretudo, com o incremento da internet.

Cabe aqui uma diferenciação, conforme pontua Dias Sobrinho (2005), entre os processos de internacionalização e transnacionalização da educação superior.

A internacionalização funda-se no valor universal do conhecimento e da formação e se expressa pelas diferentes formas de intercâmbio entre instituições, pelas iniciativas e práticas de intercâmbios institucionais e pela mobilidade de estudantes e professores. É um fenômeno que já existia, mas que foi intensificado nos últimos tempos devido à potencialização da mobilidade física das pessoas e a comunicação virtual, que possibilita a interconexão das instituições e a constituição de redes mundiais que permitem o acesso imediato a informações longínquas, unindo o global e o local. Este processo será mais explorado no próximo capítulo.

Já a transnacionalização, por sua vez, está a serviço da competitividade e do lucro e as relações entre as instituições têm motivação econômica e não de cooperação institucional ou acadêmica, em busca do avanço da ciência e da educação.

A elevada competitividade que a educação superior enfrenta faz com que as instituições busquem novas formas de garantia ou melhoria nas condições de sobrevivência e esta competitividade deixa de ser apenas local, mas alarga as suas fronteiras e avança para outros países.

Como a educação superior passa a ser encarada como uma mercadoria e, portanto, objeto passível de comercialização e de exportação, ela também fica sujeita a ser comercializada no mercado globalizado, marcado pela dissipação das fronteiras físicas entre os mercados e pela flexibilização do intercâmbio de mercadorias.

Considerada como um produto comercial globalizado, a educação superior sem fronteiras é regida primordialmente pelas regras do mercado e deve incorporar como valor central a capacidade de competir.

Desde 2000, a transnacionalização da educação superior ocorre sob a tutela da Organização Mundial do Comércio⁵ (OMC), no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Bens e Serviços⁶ (AGCS). A educação é um dos doze serviços contemplados por este acordo, que tem por objetivo promover a liberalização do comércio de serviços por meio da eliminação progressiva das barreiras comerciais (SANTOS, 2008).

No âmbito do marco regulatório do AGCS, a liberalização de serviços educativos com caráter lucrativo e transnacional se realiza por meio de quatro diferentes alternativas de oferta de serviços universitários mercantis: a oferta transfronteiriça (oferta do serviço sem que haja movimento do consumidor – inclui-se aí a educação a distância, a aprendizagem *on line* etc.), o consumo no exterior (oferta do serviço com o movimento transnacional do consumidor), a presença comercial (o provedor estabelece instalações comerciais em outros países) e o movimento de pessoas físicas (deslocamento temporário de professores ou pesquisadores a outros países para prestação de serviços educativos).

Frente à crescente mercantilização da educação superior e sua inserção no mercado globalizado, o crescimento do comércio de serviços educacionais por provedores transnacionais é inevitável.

Uma das mais graves conseqüências deste fenômeno, de acordo com Dias Sobrinho (2005), é que estes provedores passam a controlar os currículos, os programas, o financiamento, as metodologias e os instrumentos educacionais, ocasionando um deslocamento dos centros das grandes decisões e uma mudança de protagonistas das

⁵ Criada na Rodada do Uruguai, em 1994, a OMC é um organismo intergovernamental encarregado de promover o livre comércio internacional.

⁶ O AGCS é o capítulo da OMC especializado na intermediação de regulação dos acordos gerais sobre o comércio de serviços.

formulações e decisões no campo educacional, em que ministérios da educação, acadêmicos, educadores e sociedades nacionais perdem espaço considerável.

Percebe-se, assim, que os Estados-nacionais estão deixando de ser os únicos responsáveis pelas políticas, formas de organização, controle e avaliação da educação superior, que se torna cada vez mais um bem mundial, de interesse global.

Porém, a educação consiste em um bem ou serviço global não no sentido de que é um patrimônio do homem universal, mas sim no sentido de algo que abdica de seu compromisso com o projeto nacional e se expande por sobre as barreiras físicas e ideológicas, capaz, então, de ser comercializada como qualquer outro produto ou serviço (DIAS SOBRINHO, 2005).

A necessidade de harmonização dos sistemas e de controle de qualidade

Com estudantes e programas movendo-se para além de fronteiras com maior facilidade e com a diversificação da oferta de educação superior, a comparatibilidade dos sistemas educacionais e a criação de mecanismos para garantia de qualidade tornaram-se questões chave em discussões internacionais.

Com a crescente oferta de produtos fronteiriços, cresce a necessidade de estabelecer marcos regulatórios supranacionais e comuns, tanto visando à garantia de qualidade, quanto para permitir/facilitar a circulação de pessoas e programas.

O comércio transnacional precisa de certa homogeneidade e compatibilidade para acontecer, de modo que começa a haver esforços organizados na direção da homogeneização e do estabelecimento de regras e normas comuns, também no âmbito educacional, entre os países (DIAS SOBRINHO, 2005).

O controle transnacional mediante instrumentos de regulação e acreditação visa, assim, assegurar a compatibilidade entre os serviços oferecidos mundialmente, bem como garantir a qualidade e o seguimento de padrões e procedimentos acordados e, ao fazê-lo, acaba por contribuir com a consolidação da cultura do mercado globalizado na educação superior, fortalecendo os seus interesses econômicos em escala mundial e flexível.

O próprio conceito de qualidade passa a ser definido por critérios supranacionais baseados em determinantes econômicos. Estão sendo criados mecanismos supranacionais de controle para garantir padrões de qualidade e neste processo as agências supranacionais impõem sua lógica e suas normas, independentemente de valores nacionais, princípios democráticos e éticos e com isso intensificam a tensão entre cooperação e competição.

Para Dias Sobrinho (2005), neste processo, abre-se mão da soberania nacional em troca de um novo centro de poder político supranacional, que tende a pressionar para que se busquem modelos homogêneos e mais facilmente controláveis.

Segundo as tendências da globalização econômica, há um forte temor de que a “produtorização” da educação engendre uma uniformização a ponto de constituir-se um “currículo mundial”, a exemplo do já existente “carro mundial” [...]. Outra expressão que se tornou conhecida é a “macdonaldização” da educação superior (às vezes referida a toda a sociedade), certamente dizendo da banalização da oferta de pratos sempre iguais em sabor e quantidade, oferecidos da mesma forma em lugares muito parecidos (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 163).

O Processo de Bolonha como exemplar da educação superior globalizada

Neste contexto, e por concentrar muitas das orientações atuais para a conformação da educação superior contemporânea, explicitadas acima, não se pode deixar de citar o Processo de Bolonha, fenômeno que hoje ocorre na Europa, com implicações para todo o mundo em termos de educação superior.

A Europa precisava integrar-se às redes mundiais de informação e tecnologia e também aumentar seu poder competitivo diante dos outros blocos, principalmente os Estados Unidos, e, para isso, era necessária uma reforma profunda nas esferas da formação profissional e da produção de conhecimentos e desenvolvimento tecnológico. Segundo Dias Sobrinho (2005, p. 172) “Era estratégico criar uma universidade européia para as necessidades européias”.

Este processo teve início em 1998, quando, em uma reunião na Sorbonne, dirigentes de cinco países assinaram a “Declaração conjunta sobre harmonização da arquitetura do sistema de educação europeu”, firmando a intenção de criar a Europa do conhecimento e o interesse da União Européia não se restringir apenas a questões de âmbito econômico

(IGLESIAS, 2009), mas de transferir o processo de convergência já realizado em termos econômicos e comerciais para o âmbito da educação.

Em 1999, vinte e nove ministros de educação europeus⁷ assinaram a “Declaração de Bolonha”, que avançava nas bases deste processo de reforma da educação superior, explicitando a percepção de que, para a Europa entrar de forma competitiva no mercado global, era necessária a consolidação da convergência na educação superior (DIAS SOBRINHO, 2005).

A Declaração de Bolonha propôs um arrojado programa de reforma da educação superior da Europa, com o intuito de atingir três objetivos principais:

1. O aumento da competitividade e a atratividade em nível internacional da educação superior europeia.
2. A adaptação da formação dos graduados europeus às demandas do mercado de trabalho.
3. O desenvolvimento de mobilidade interna e externa de estudantes graduados.

Para atingir tais objetivos, e, por fim, melhorar a adaptação da formação dos graduados europeus às demandas do mercado de trabalho, a Declaração de Bolonha articula-se em torno de seis ações principais:

1. A adoção de um sistema de graus facilmente compreensíveis e comparáveis.
2. A adoção de um sistema baseado em dois ciclos principais, que sirva para estabelecer equivalências com a escala internacional (IGLESIAS, 2009).
3. O estabelecimento de um sistema uniforme de créditos, o Sistema Europeu de Transferência de Crédito (ou ‘*European Credit Transfer System*’ – ECTS), que funcione como medida de trabalho acadêmico e promova e facilite a mobilidade dos estudantes.
4. A promoção da mobilidade.
5. A promoção da cooperação europeia em matéria de qualidade, de forma a estabelecer critérios e metodologias comparáveis e estabelecer a confiança mútua no trabalho realizado pelas mais diversas instituições.

⁷ Hoje já são mais de quarenta e sete países participantes do Processo de Bolonha

6. A promoção da dimensão europeia da educação superior, com especial atenção para o desenvolvimento de currículos, cooperação institucional, esquemas de mobilidade e programas integrados de estudo, formação e pesquisa.

De acordo com Manjón (2009) perfila-se, assim, uma reestruturação geral da educação superior, que impacta em suas mais diversas dimensões. Todas estas mudanças implicaram em reforma do modelo de ensino, trazendo uma mudança no paradigma de organização universitária (PIRES, 2007).

Para Dias Sobrinho (2005), trata-se de um processo de criação de uma sólida convergência na educação superior europeia, de forma a que esta atenda aos desafios trazidos pela globalização. Torna-se essencial, então, adaptar os currículos ao mercado de trabalho, impulsionar a mobilidade de alunos, docentes e pesquisadores, e tornar a educação superior atraente no mercado global.

Apesar de não ser o foco deste trabalho, cabe continuar acompanhando de perto os desdobramentos deste processo, que trouxe e continuará trazendo impactos significativos para a redefinição da educação superior na Europa e em todo o mundo.

As alterações no processo educacional e na relação com o conhecimento

As mudanças na educação superior, não se concentram apenas no nível estrutural, nas formas de financiamento, na relação com outros países e com a sociedade em geral, mas avança também para o processo de ensino e aprendizagem, para o currículo, para as metodologias e para a relação com o conhecimento e com a aprendizagem, ocasionando mudanças significativas em como as instituições se organizam e em como o processo educacional acontece.

Abordar essas questões torna-se relevante para este trabalho, pois estas tendências e transformações mundiais, que alteram a natureza da educação superior e do trabalho acadêmico, relacionam-se diretamente às inovações educacionais e mudanças contextualizadas propostas e realizadas em instituições específicas, em seu processo de redefinição frente à nova configuração da educação superior.

O objetivo com esta seção, não é esgotar a discussão existente sobre as influências da configuração econômica sobre a educação, mas apontar tendências nesta área, trazidas pela

reconfiguração trazida pela globalização para, posteriormente, relacioná-las com o que diferentes autores estão considerando como inovação educacional na educação superior atualmente.

Diversos autores⁸ abordam questões relacionadas às mudanças no âmbito educacional no contexto da educação superior globalizada, mas não podemos deixar de destacar que, entre a bibliografia pesquisada, esta discussão está especialmente presente no relatório “Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution⁹”, preparado para a Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO, realizada em 2009.

Nos últimos anos tem havido muitas discussões sobre o objetivo da educação, principalmente à luz do reconhecido papel que a educação superior assume no desenvolvimento de recursos humanos para uma economia global.

Neste processo, diversas questões têm sido colocadas sobre quais os objetivos e como deve se dar o processo educacional

Além disso, não se pode deixar de considerar que o aumento na quantidade e na diversidade de estudantes também criou uma pressão para que se repense e coloque em prática novos sistemas de suporte acadêmico, além de abordagens inovadoras de pedagogia.

A globalização exige uma organização mais flexível do ensino, a superação das rígidas estruturas disciplinares e departamentais e uma atitude mais interativa e reflexiva com relação aos conhecimentos. Para que isso seja possível torna-se necessário rever os esquemas de ensino e de aprendizagem existentes até então.

Para alguns autores, esta revisão tem apontado para a necessidade de uma mudança de paradigma no ensino universitário, que tem chamado a atenção para a complexa interação entre inovação curricular e a abordagem do ensino, aprendizagem e avaliação.

Na sociedade globalizada, o conhecimento avança muito rapidamente e, por conta disso, as pessoas precisam estar em processos de aprendizagem durante muito mais tempo

⁸ Santos (2008), Dias Sobrinho (2005), Pires (2007), Catani e Oliveira (2000), Chaimovich (2006), Trindade (2004), Manjón (2009) dentre outros.

⁹ Tendências da Educação Superior Global: acompanhando uma revolução acadêmica, em tradução livre.

de suas vidas do que antes, quando a inserção qualificada no mercado de trabalho apenas exigia a graduação, já que o campo de conhecimento e as tecnologias permaneciam relativamente estáveis por grandes períodos de tempo.

Dada a velocidade das mudanças no campo científico, tecnológico e no mundo do trabalho, a capacidade de aprender continuamente adquire enorme importância.

As IES vêm se esforçando por incorporar essas transformações e isso, necessariamente, passa por uma mudança na forma como organizam o processo de ensino e aprendizagem, na estrutura e na duração dos cursos, na sua própria estrutura departamental, dentre outros.

Como os conhecimentos são bastante efêmeros e os perfis profissionais alteram-se em curtos espaços de tempo, a educação deve centrar seu foco na 'essencialização' curricular, ocupando-se primordialmente com a formação básica, com as estruturas primordiais de cada área de conhecimento, com as capacidades de reflexão e de aprender a aprender. Nas palavras de Chaimovich (2006, p.14): "Formação flexível e diversificada, menos conhecimento e mais capacidade de continuar aprendendo são as exigências dos tempos".

Novos debates estão emergindo sobre o valor e necessidade de uma educação mais generalista e interdisciplinar, que enfatize a criatividade, o pensamento crítico, a consciência cultural, a resolução de problemas e as habilidades de comunicação.

Esta ênfase deve-se ao fato de a economia do conhecimento requerer, no geral, uma força de trabalho mais generalista, que seja adaptável e saiba como aprender e como gerir e assimilar grandes quantidades de conhecimento (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009).

Com isso, a missão das instituições de educação superior passou a ser menos o ensino das disciplinas básicas e mais a oferta de programas que possibilitem uma rápida inserção profissional, com foco no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes para que os futuros profissionais possam operar efetivamente num ambiente cada vez mais complexo, fluído e ambíguo.

Instituições com este enfoque estão surgindo em todo o mundo, algumas delas, conforme sinaliza Almeida Filho (2008) já começam a aparecer no Brasil, como a

Universidade Federal do ABC, por exemplo, que adota o Bacharelado Interdisciplinar como requisito para licenciaturas e engenharias, e também em países como México e Cuba, que realizaram reformas recentes, e começam a implantar *cursos de pré-graduação*, como primeiro ciclo prévio às carreiras profissionais.

Desenvolvimentos nesta linha fizeram com que o modelo centrado no docente fosse substituído pelo modelo centrado no aluno e baseado em resultados. Neste modelo, o foco deixa de ser o conhecimento transmitido pelo professor e passa a ser o que é construído pelo aluno, por meio de atividades de aprendizagem.

Também não se pode deixar de considerar as mudanças advindas do surgimento das tecnologias de informação e comunicação, que traz alterações significativas nas formas de comunicação, divulgação e colaboração acadêmica, permitem o acesso a cursos, currículos e abordagens pedagógicas não disponíveis localmente e geram um crescimento real no número e no tipo de provedores, desenvolvedores de currículo, formas de oferta e inovações pedagógicas.

A intensificação da mobilidade espacial também surge como tendência de mudança relacionada aos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que os profissionais do século XXI devem conhecer e agir em diferentes realidades, além de seu espaço nacional (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009).

Como pudemos perceber, o sistema de educação superior não passa incólume pelas transformações sociopolítico-econômicas vivenciadas nas últimas décadas e é chamado a se reinventar para continuar desempenhando os inúmeros papéis a ele atribuídos e hoje sob impacto de diferentes interesses.

Paradoxalmente, esta reinvenção depende tanto da sua capacidade de continuidade, para conservar suas características de excelência e *locus* de produção de conhecimento, como de sua capacidade de transformação para adaptar-se às novas exigências da sociedade, da cultura e da ciência.

Apesar das tendências e pressões que a globalização impõe para o âmbito da educação superior e das tendências que aponta para sua transformação, cabe destacar que

não há modelos puros. Na sociedade do conhecimento coexistem várias forças, de modo que os modelos tradicionais convivem com os de enfoque contemporâneo.

Santos (2008) argumenta que, apesar de o contexto mundial hoje ser fortemente dominado pela globalização neoliberal, ele não se reduz a ela e há espaços para articulações baseadas na reciprocidade e no benefício mútuo e não apenas em interesses econômicos.

Diante deste panorama complexo e multifacetado, é evidente que mudanças são essenciais para manter e consolidar o papel da educação superior na sociedade contemporânea, e muitos estudos, pesquisas e propostas vêm abrindo possibilidades de inovação e reinvenção. Este trabalho visa contribuir com esta discussão.

2 INOVAÇÃO EDUCACIONAL

O intuito principal deste capítulo é explicitar a concepção que adotamos sobre a noção de inovação educacional no presente trabalho. Este esclarecimento faz-se necessário, pois será a partir destas referências que será analisada a proposta de inovação por meio da transformação curricular desenvolvida pela instituição-objeto desta pesquisa.

Para isso, inicialmente faremos um resgate histórico do conceito e de sua utilização, destacando os diferentes modelos e perspectivas com que foi abordado. Em seguida, a partir da análise crítica das definições já existentes, será proposto o entendimento do termo para este trabalho.

Serão considerados textos que abordam o tema da inovação educacional exclusivamente relacionando-o à educação superior, outros que o discutem num âmbito educacional geral ou sem referência explícita a um nível específico e também textos que tratam do tema da inovação num foco mais direcionado à educação básica. Entendemos que, para os fins deste trabalho, para o resgate histórico do conceito e para sua definição, esta amplitude é enriquecedora e pode contribuir para um melhor entendimento.

2.1 A história do conceito e suas diferentes perspectivas

A história da inovação educacional, como toda história, é uma conjunção de idéias, fatos e oportunidades. Traçando um breve percurso desta história, perceberemos que a inovação no campo educacional sempre esteve vinculada a questões ideológicas, sociais e econômicas e que as inovações e o seu entendimento sempre dependeram do contexto em que emergiram, de quem as promoveu e da incidência e extensão que adquiriram. É possível afirmar junto com Hannan e Silver (2006, p. 13) que “La historia de la innovación es una historia de profundos cambios de significado¹⁰”.

A inovação educacional é um tema que se desenvolveu bastante recentemente na teoria da investigação pedagógica (JORGE, 1996). Apenas a partir de 1970 começou a surgir uma investigação sistemática sobre a natureza e os processos de inovação educativa, bem como sobre as variáveis determinantes para que um projeto inovador tivesse sucesso ou fracasso.

¹⁰ A história da inovação educacional é uma história de profundas mudanças de significado, em tradução livre.

Na retomada histórica do conceito realizada por Hernández et al. (2000), os autores destacam que a inovação passa a fazer parte do discurso pedagógico e da cultura escolar na metade da década de 1960, quando houve, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA), uma proliferação de inovações na educação escolar, como forma de enfrentar problemas sociais que surgiam.

Os autores também destacam que houve, no país citado, uma manifestação diferenciada de interesse sobre o tema, que influenciou de forma intensa a direção das inovações educacionais dos outros países, o que torna importante, então, observar a cultura da inovação ali criada.

Nos EUA, a primeira demanda por inovação deu-se por volta da metade da década de 1960, com o objetivo de transformar radicalmente o ensino das ciências e da matemática nas escolas e foi conduzida por uma organização que agrupava cientistas, psicólogos e educadores, a National Science Foundation.

O aparecimento desta explícita demanda por inovações no sistema educativo pode ser relacionado à situação desconfortável em que os Estados Unidos ficaram após o lançamento do *Sputnik* pelos russos, o que teria gerado o interesse em fomentar uma educação escolar que favorecesse a criatividade, preparasse os estudantes para carreiras técnicas e promovesse alfabetização científica, formando os estudantes para uma sociedade cada vez mais tecnificada.

As propostas decorrentes deste acontecimento não se reduziam apenas a uma reforma curricular, mas gravitaram em torno da necessidade de uma educação científica, para que os alunos e professores pudessem se adaptar às mudanças que vinham ocorrendo em uma sociedade tecnológica.

Assim, novos programas foram implantados, novos livros-texto foram escritos, vários congressos foram organizados e o governo investiu centenas de milhões de dólares dos fundos federais para viabilizá-los. Por conta da influência deste movimento, também começaram a serem propostas mudanças para o ensino de ciências sociais e inglês.

Esse contexto, além de gerar mudanças relacionadas à formação, também estabeleceu uma mudança de orientação na forma como eram tratadas e concebidas as inovações educacionais.

Uma destas mudanças fundamentais, segundo Hernández et al. (2000), foi a substituição dos professores e das escolas como produtores e executores das inovações pela administração e pelos especialistas, que passaram a ser os grandes responsáveis por esta questão.

Para realizar o resgate histórico ora proposto, é importante ter em mente que a noção de inovação educacional não foi utilizada sempre sob a mesma perspectiva, mas houve um desenvolvimento da mesma durante a sua existência.

House¹¹ (1988 apud GONZÁLEZ; ESCUDERO MUÑOZ, 1987; HERNÁNDEZ et al., 2000; JORGE, 1996;), em seu relato histórico sobre as perspectivas fundamentais que marcaram o desenvolvimento da noção e da prática da inovação, destaca três grandes marcos, que acolhem em si outras perspectivas, considerando o caráter múltiplo da questão.

Segundo ele, os esforços inovadores iniciaram-se com profissionais e especialistas das áreas de matemática e ciências e, mais tarde, com especialistas de humanidades e ciências sociais, que foram chamados a rever o ensino escolar devido às demandas sociais. Neste momento, a concepção de inovação baseava-se na autoridade própria do especialista, que procedia intuitivamente e a partir do conhecimento implícito (Jorge, 1996).

Por volta dos anos 1970 esta concepção de inovação foi substituída pela orientação *tecnológica*, que substituiu a base implícita da inovação em prática até então, passando a adotar um enfoque sistemático e racionalizado, baseado na análise racional e na investigação empírica.

Esta perspectiva de inovação educacional inspirou-se nos modelos de inovação do mundo agrícola e industrial, tratando a inovação como um problema de caráter técnico, que se resumiria a elaboração de melhores procedimentos para aumentar a eficácia do ensino.

Este modo de entender a inovação trazia a idéia de que a tecnologia era sinônimo de progresso e, assim, as melhorias deveriam ser principalmente produzidas nos métodos e materiais e não nos conhecimentos e nas relações entre os diferentes atores envolvidos no processo educacional.

¹¹ HOUSE, E. Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. **Revista de Educación**, 286, p. 5-34.

Entendia-se que o ensino poderia ser melhorado a partir da introdução de novas técnicas, enfatizando os métodos que poderiam oferecer melhores condições de aprendizagem aos alunos. Desta forma, mediante investigação, obtinham-se novos conhecimentos, posteriormente propagados aos professores, que ficavam responsáveis por colocá-los em prática, como meros consumidores passivos.

“Na perspectiva tecnológica, há o pressuposto que a resolução dos problemas sociais, a melhoria escolar e a satisfação das necessidades se dão através de controle e procedimentos bem estipulados e lógicos que permitem a tomada de decisões” (JORGE, 1996, p. 36). Além disso, tem-se a presunção de que a inovação acontece em um ambiente de consenso, que é tida como um bem em si e de que o processo de ensino e aprendizagem tem um funcionamento quase mecânico, que pode ser previsto a priori.

Segundo a autora, a perspectiva tecnológica parece desconsiderar as questões culturais, socioeconômicas e ideológicas do sistema social em que se dá a educação. Além disso, tal perspectiva desconsidera as dimensões valorativas e morais, sociológicas e políticas que constituem todos os projetos de mudança.

No início dos anos 1970 havia muitas evidências de que a produção real de transformações na educação sob influência deste modelo era muito pequena, restrita a ações pontuais e isoladas. Reconheceu-se o que foi chamado de ‘fracasso da reforma’ e evidenciou-se que colocar as idéias inovadoras em prática era um processo muito mais complexo do que antes se acreditava (FULLAN, 2009).

Na tentativa de superar este modelo, surgiu uma perspectiva de cunho mais *político*, que se colocou desde o início como um contraponto com relação à perspectiva tecnológica. Essa perspectiva surgiu no início da década de 1970, quando começavam as avaliações sobre os processos de inovação já realizados, que evidenciaram o insucesso de muitos deles.

Neste momento, a inovação deixa de ser tratada como consenso e como um bem em si e o interesse volta-se para evidenciar os processos ideológicos e sociais que estão por trás da mudança.

A inovação passa a ser vista como objeto de conflito e compromissos de diferentes grupos (professores, administradores, pais, técnicos etc.), cada um deles com suas metas e interesses próprios. Desta forma, reconhece-se que, para existir cooperação com vistas à

inovação, é necessário que haja negociação e estabelecimento de compromissos (JORGE, 1996).

A terceira perspectiva, a *cultural*, centra-se no estudo dos efeitos das inovações intangíveis e difusas, forma com que acontecem na maior parte dos casos. Esta abordagem considera diferentes dimensões do sistema educacional, desde o sistema como um todo até as especificidades das instituições escolares e cada um de seus atores.

Ela caracteriza-se pela ênfase dada ao pensamento, atitudes e formas de ensinar do professor e demais envolvidos nos processos inovadores, interessando-se pela forma como eles compreendem e interpretam a inovação.

A perspectiva cultural considera a inovação como “a interação de culturas e subculturas diferenciadas, sendo preciso estudar a forma como as pessoas interpretam os fatos” (HERNÁNDEZ et al., 2000, p. 28) e como os participantes da inovação configuram-se como cultura ou subcultura desta. As normas e valores do grupo estarão sempre refletidos na própria proposta de inovação.

Thurler (2001) destaca que, nesta perspectiva, passou-se a valorizar o papel dos professores como atores centrais do processo de inovação, por serem os responsáveis por colocá-la em prática. Além disso, afirma que se passou a considerar a idéia de que as inovações surgem no próprio contexto profissional em que atuam estes profissionais.

A retomada do percurso em que o termo inovação foi sendo abordado no campo educacional é repleta de lições para o presente, momento em que temos a urgência de mudanças no âmbito educacional, uma vez que a sociedade global é cada vez mais complexa, exigindo cidadãos que possam aprender continuamente e que possam trabalhar com a diversidade em âmbito local e internacional (FULLAN, 2009).

Até aqui, buscamos caracterizar a trajetória da noção de inovação educacional enquanto tentativa de responder às situações concretas que demandavam mudanças no campo educativo. Ao traçarmos os diferentes modos e perspectivas com que o termo foi tratado, percebemos, assim como Mamede e Penaforte que:

Reconstruções históricas de fatos constituem-se em tarefas habitualmente complexas, como conseqüência das dificuldades em esclarecer a natureza real das ocorrências e a autenticidade de suas conexões. Desafio maior, no entanto, é traçar o fio histórico da gênese das idéias. Estas não seguem necessariamente, seqüências

cronológicas precisas, manifestando-se dentro de uma estrutura temporal permeada de longos hiatos e descontinuidades (MAMEDE; PENAFORTE, 2001, p. 53).

2.2 Definições de Inovação Educacional

Uma vez retomado o histórico do conceito, considerando os entraves e limitações de pretender traçar “o fio histórico da gênese das idéias”, torna-se essencial resgatar as multiplicidades de entendimentos relativos ao conceito de inovação.

2.2.1 Multiplicidade de visões sobre o conceito

Para Hernández et al.,

o campo da inovação como tema de estudo, tanto a partir de suas diferentes conceitualizações, quanto as diferentes formas adotadas em sua prática, não é homogêneo, e suas diferentes acepções andam paralelas à ideologia dominante na educação escolar, nas formas de ensino e na atuação de professores (HERNÁNDEZ et al., 2000, p. 20).

Dessa forma, a definição do que constitui uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem de todos os que têm algum tipo de relação com ela.

Se, junto com Hernández et al. (2000) considerarmos que inovação pode ser qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema, invariavelmente é necessário levar em conta que o que é inovação para uma pessoa pode não ser para outra. Neste sentido, considerando a posição de Wanderley (1995) não importaria se a idéia é objetivamente nova ou não. Seria a novidade percebida pelo indivíduo que determinaria a sua reação diante dela – se a idéia parece nova e diferente para o indivíduo, poderia ser considerada como uma inovação.

Uma das possíveis conseqüências desta posição é a consideração de que a inovação não é a mesma para quem a promove, para quem a facilita, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos.

Desta forma, ao buscar resgatar os entendimentos já construídos sobre o conceito de inovação educacional e, a partir de uma análise crítica das mesmas, propor uma

compreensão ajustada aos pressupostos deste trabalho, é fundamental considerar este olhar plural e cheio de diferentes perspectivas que o campo em questão traz.

Concordamos com Goldberg (1995), quando esta afirma que a tarefa de definir um conceito pode parecer difícil e monótona, mas também pensamos que esta tarefa pode ser estimulante e desafiadora se a transformarmos em um exercício de reflexão crítica sobre as definições existentes e sobre a que pretendemos construir e adotar.

2.2.2 Necessidade de contextualização

Antes de abordar as possíveis definições para o termo inovação educacional, é importante explicitar o pressuposto de que as inovações em educação não são neutras, mas resultado de um contexto social e de uma determinada concepção de educação.

Assim, a inovação não pode ser tratada como ocorrência pontual, sendo necessário levar em conta o contexto em que inovação é produzida, bem como sua história, pois uma inovação não surge do nada (HERNÁNDEZ et al., 2000).

Cunha (2001) compartilha desta posição ao afirmar que, ao se considerar a inovação como um ente abstrato, perde-se a noção de que ela se realiza em um contexto histórico e social, porque humano. A autora destaca ainda que uma inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, como produto de ação humana sobre um ambiente ou meio social, que necessariamente precisam ser considerados.

Tem-se, assim, a convicção de que a ocorrência de uma inovação em determinado contexto não é fortuita, assim como não o é sua difusão nesse mesmo contexto ou em outros.

Assim, é possível propor que a “realidade onde ocorre o processo educativo, juntamente com a própria concepção de educação que a inspira, serve como critério para julgar a adequação da inovação” (FERRETI, 1995, p. 63).

Esta concepção de inovação, no julgamento de Cunha (2001), difere da concepção tradicional, que a enxerga como rearranjo de situações e procedimentos externos à situação inovada, exigindo a consideração de sua relação com o contexto político-social mais amplo.

Para a autora,

não é possível pensar os processos inovativos sem levar em conta seu caráter histórico-social. Eles se constroem num tempo e espaço e não podem ser percebidos como uma mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente. Percebe-se que inovação é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos modernizantes (CUNHA, 2001, p.128).

A inovação é vista como algo aberto, que pode adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto em que se insere e caracteriza-se como um processo e não como um acontecimento.

Como consequência, a inovação não poderia ser provocada por um mandato, por prioridades definidas pelas autoridades, pela adoção de novos planos de estudo, pela introdução de novos métodos de gestão ou pela revisão de regulamentos, artigos de leis, entre outros (THURLER, 2001).

As inovações seriam, desse modo, representadas por um acúmulo complexo de circunstâncias e decisões que as orientam, tornando-se fundamental considerar o seu processo e intenção.

2.2.3 Relações com outros conceitos

Toda a pluralidade que aparece em torno da noção de inovação e que já foi discutida anteriormente não afeta apenas as suas próprias definições, mas também todo o campo de noções ao qual se associa.

Assim, termos como reforma, melhoria, mudança, renovação etc. geralmente são associados à noção de inovação, chegando a ser usados como sinônimos, o que evidencia a importância de nos aproximarmos desses outros conceitos, visando realizar algumas matizações para ter maior clareza do conceito central abordado neste trabalho.

A primeira questão a ser considerada, segundo Cardoso (1997, p.1) é que “a inovação não é uma mudança qualquer. Ela tem um caráter intencional, afastando de seu campo as mudanças produzidas pela evolução ‘natural’ do sistema”.

Com relação aos termos inovação e reforma, de modo geral, a diferença de sentido atribuída a eles relaciona-se primordialmente com a escala, a profundidade e a abrangência das alterações propostas e realizadas.

Segundo propõe Carbonell (2002), as reformas seriam movidas por imperativos econômicos e sociais e teriam relação com a estrutura do sistema educativo em seu conjunto, enquanto a inovação aconteceria nas escolas e classes.

Dias Sobrinho aproxima-se desta posição ao afirmar que “Reformas são construções de um quadro legal e burocrático, geralmente proposto por políticos, para responder a determinados problemas e produzir efeitos mais ou menos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou de um sistema de poder” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 168).

Para González e Escudero Muñoz (1987), a diferença entre os termos reside em sua incidência, já que a reforma implica em uma mudança em grande escala, considerando a legislação, o vocabulário e os objetivos educacionais de um sistema educacional, enquanto a inovação implica em mudanças em um nível mais concreto e delimitado, relacionado à prática diária em uma instituição de ensino ou classe específica.

Por fim, Jorge (1996), ao tratar da diferenciação em questão, destaca que a reforma supõe uma mudança estrutural em um sistema educativo (política educativa, objetivos, estratégias e prioridades), em contraposição à inovação, que designaria uma intervenção mais centrada na prática educativa.

Considerando a posição dos autores aqui discutidos, tendemos a definir reformas como alterações relacionadas às profundas modificações nas políticas educativas de um sistema educacional, que resultam em mudanças estruturais do mesmo e que são disseminadas e registradas via legislação ou outros mecanismos regulatórios. Essas alterações podem acontecer sem o envolvimento de nenhum dos atores que, de fato, ocupam-se com o fazer educacional.

As inovações, por sua vez, relacionam-se às mudanças ocorridas no próprio âmbito educacional, que podem afetar uma quantidade grande de sujeitos ou gerar grandes transformações nas práticas educativas, mas que ocorrem de forma contextualizada, na concretude do cotidiano educativo, sob responsabilidade de gestores, professores, comunidades etc. implicados com sua realização.

Cabe destacar que, o âmbito educacional abordado acima não se restringe ao espaço da sala de aula, mas considera todas as experiências e propostas que acontecem em uma instituição educacional real. Trata-se, portanto, de todo o conjunto posto em movimento para que o processo educacional aconteça.

2.2.4 Definições de inovação

Uma vez realizadas as discussões anteriores sobre a multiplicidade do conceito de inovação e a necessidade de considerá-lo em seu contexto, assim como sua relação com outros termos com os quais normalmente é relacionado, é possível apresentar as definições atribuídas para o termo inovação, considerando diferentes momentos, autores e concepções.

Parte-se da idéia de que as definições são elaboradas de forma a refletir usos, idéias e concepções da época em que foram construídas e propostas. Desta forma, espera-se que as definições permitam apreender a visão de seus autores, e de alguma forma, sua relação com o contexto em que estavam inseridos.

Este passo é necessário por nos ajudar a compreender o percurso que o conceito seguiu ao longo de sua existência e, com base em uma análise crítica deste trajeto, e também das próprias concepções, contextualizar o entendimento que será utilizado nesta pesquisa, em sua análise da proposta curricular de uma instituição de educação superior em busca de inovação em seu modelo educacional.

Como já afirmado anteriormente, não é possível encontrar uma definição unitária do que vem a ser uma inovação em educação, o que torna necessário elencar as diferentes concepções sobre inovação, com vistas a, a partir daí, construir um entendimento que faça sentido para os objetivos deste trabalho.

Garcia (1995) afirma que as definições de inovação educacional dependem das distintas concepções filosóficas às quais se relacionam e, neste sentido, podem assumir diferentes amplitudes e entendimentos, podendo tanto ser concebidas como modificações superficiais que não alteram a essência dos métodos e finalidades educacionais, quanto como uma alteração essencial nos métodos e na forma de educar.

Saviani (1995) também considera que diferentes abordagens de Filosofia da Educação produzem concepções diversas sobre inovação propondo quatro possíveis níveis de inovação em educação.

Não nos deteremos em explorar as concepções filosóficas apresentadas pelo autor em relação aos níveis de inovação, uma vez que este não é o foco deste trabalho e demandaria uma grande digressão, mas consideraremos os quatro níveis de inovação propostos por ele, por entendermos que esta abordagem pode trazer elementos significativos para a compreensão do conceito em sua multiplicidade.

Os quatro níveis propostos por Saviani, tendo como referência o ensino tradicional, são:

1. As instituições e finalidades do ensino são mantidas intactas e os métodos sofrem retoques superficiais.
2. As instituições e finalidades do ensino são mantidas intactas e os métodos são substancialmente alterados.
3. As finalidades do ensino são mantidas e, para atingi-las, utilizam-se formas para-institucionais ou não institucionalizadas em conjunto com instituições e métodos convencionais.
4. A educação é alterada em suas finalidades e se buscam meios mais adequados e eficazes para alcançar estas novas finalidades. Neste nível, “inovar será colocar a educação a serviço de novas finalidades” (SAVIANI, 1995, p. 30), visando uma mudança estrutural da educação e da sociedade.

Para o autor, no geral, as experiências inovadoras tendem a ficar entre o segundo e o terceiro níveis, uma vez que no limite inferior do primeiro nível não haveria uma inovação propriamente dita e no quarto, o limite superior, supõe-se um salto qualitativo que ultrapassaria a inovação e buscaria colocar a educação a serviço da mudança social.

No entanto, é possível identificar autores, como Cunha (2001; 2002) que discordam da idéia de que inovações próximas ao quarto nível ultrapassariam o limite do que se poderia chamar de inovação, considerando, inclusive, que as inovações que implicam em mudança social seriam as verdadeiras inovações. Estes autores entendem a educação como, além de um espaço de reprodução, um espaço de transformação social.

Seguiremos agora apresentando diferentes concepções atribuídas ao conceito de inovação, tentando explicitar a diversidade de entendimentos que assumiu ao longo do tempo.

Richland¹² considera inovação como “a seleção criadora, a organização e a utilização de recursos humanos e materiais de uma forma nova e original, que conduza a uma melhor consecução dos fins e objetivos definidos” (1965, apud GOLDBERG, 1995, p. 204).

Em 1969, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) organizou um seminário, em que definiu inovação educacional como a busca de mudanças que, de forma consciente e direta, tem como objetivo a melhoria do sistema educativo. A partir deste enfoque, uma inovação não é considerada apenas como algo novo, mas como algo que melhora e que permite mostrar resultados de tal melhora.

Já segundo Huberman (1990, p. 15), em uma definição prática, “inovação é um aprimoramento mensurável, deliberado, durável e pouco suscetível de produzir-se com frequência”. Para o autor, inovação não é necessariamente invenção, podendo configurar-se como a adoção de algo já utilizado em outro lugar e precisa ser compreendida em termos de comportamento e relações humanas.

De acordo com sua posição, o que distingue uma inovação de uma mudança qualquer é o seu elemento de planificação ou intenção deliberada. Para que uma mudança seja considerada uma inovação ela deve perdurar, ser amplamente utilizada e não perder as suas características iniciais.

Goldberg (1995), por sua vez, defende que uma definição mais completa do conceito deve considerar a origem, o alvo e o objeto da inovação, bem como seus atributos. Baseada neste posicionamento constrói um conceito que contempla todas essas dimensões.

Ela define a inovação educacional, a partir de uma revisão de literatura especializada, que considerou principalmente Richland, Huberman e Milles, como:

processo planejado e científico de desenvolver e implantar no Sistema Educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema (GOLDBERG, 1995a, p.198).

¹² RICHLAND, M. **Traveling seminar and conference on innovation in education**. Part 1, Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1969 (document CERI/EI/69.19) (mimeo.).

Para ela, os atributos geralmente presentes nas definições de inovação educacional seriam: intencionalidade, novidade, originalidade, raridade e racionalidade.

De acordo com Hernández et al. (2000), estas concepções, estariam mais próximas da perspectiva tecnológica da inovação, pois apresentam um modelo de inovação baseado na idéia tecnológica de que o importante é prestar atenção ao plano das inovações, já que todos os agentes educativos o adotariam de imediato, devido à qualidade intrínseca do plano e de suas intenções de melhoria.

Esta forma de entender a inovação faz pouca alusão ao contexto social em que as instituições realizam as suas propostas e também não considera as demandas às quais as inovações visam responder, focalizando apenas seu caráter de proposta de melhoria. Essa concepção assume que, ao se decidir adotar uma inovação, ela imediatamente seria instalada na prática, por não considerar toda a complexidade das instituições educacionais e das inovações que nelas ocorrem.

A partir da década de 1970 surgiu uma abordagem mais crítica e renovada da inovação, tendo em vista a avaliação dos processos inovadores realizados à luz da concepção anterior, que fracassaram, por não considerar todas as variáveis envolvidas num processo de inovação.

Autores como Ferreti (1995), Carbonell (2002), Gozález e Escudero Muñoz (1987), Cardoso (1997) etc. são representantes desta abordagem e defendem que a proposta de inovação precisa ser abordada de forma sistêmica, integrando diversas questões coordenadas e complementares, que afetam toda a instituição educacional.

Carbonell (2002) reconhece a participação de toda a comunidade educativa como essencial ao processo de inovação e define inovação como o

conjunto de intervenções, decisões, processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p.19).

Para Carbonell (2002) o conceito de inovação pode estar a serviço de modelos pedagógicos tradicionais ou tecnológicos ou orientados por pressupostos progressistas que

questionam radicalmente os fundamentos da cultura e da instituição educacional, aproximando-se do que Saviani definiu como o quarto nível existente de inovação educacional.

Neste segundo sentido, a inovação não se volta para o acessório e para as aparências, mas foca as coisas importantes, que de fato fazem diferença na busca por uma nova formação compreensiva e integral.

González e Escudero Muñoz (1987), também representantes desta perspectiva, definem inovação como uma série de mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado e sistemático por meio do qual se pretende introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes. Os mecanismos e processos são o reflexo de dinâmicas que pretendem alterar idéias, concepções, metas, conteúdos e práticas educacionais, em uma direção renovadora em relação à existente.

Para Thurler (2001), neste sentido, a inovação exige adesão, implicação e criatividade e para que isso possa acontecer é necessário fazer as culturas administrativas e profissionais evoluírem. Nos estabelecimentos inovadores aprende-se implícita ou explicitamente e de maneira contínua graças a uma reflexão freqüente e comum sobre as práticas.

Cardoso (1997) destaca alguns dos elementos fundamentais para a definição de inovação educacional. Para a autora, a inovação é um processo intencional, que exige compromisso e persistência, além de integração entre pensamento e ações, sendo contextual e visando à melhoria da educação, por meio de uma ruptura com a situação vigente. Em suas palavras:

A inovação pedagógica traz algo de "novo", ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma acção persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de acção (CARDOSO, 1997, p. 1).

Sob influência deste pensamento renovado sobre inovação, Messina (2001), concorda com suas posições e julga haver dois componentes que distinguem a inovação: a

alteração de sentidos a respeito da prática corrente e o caráter intencional, sistemático e planejado em oposição às mudanças espontâneas.

Autores como Carbonell (2000), Fullan (2009), González e Escudero Muñoz (1987) e Cardoso (1997) reforçam o caráter processual das inovações. Para eles a inovação educacional não pode ser apreendida se for considerada como fato isolado ou pontual, mas, para que seja possível considerá-la em toda a sua complexidade, precisa ser contextualizada e entendida em '*em sus circunstancias*', conforme colocado por Hannan e Silver (2006).

Carbonell (2000) considera ainda que para uma inovação acontecer é necessário tempo, pois ela demanda a mudança de práticas e atitudes incrustadas em processos ideológicos e culturais.

2.2.5 A inovação educacional e a educação superior

Autores os quais têm como foco de interesse e ação a educação superior, como Lucarelli (2000), Cunha (2001, 2002), Castanho (2000a; 2000b) etc. também se preocupam com a questão da inovação, esmiuçando o seu sentido para este nível educacional.

Essa preocupação provavelmente advém do fato de que a educação superior tem sido um dos campos mais exigidos da contemporaneidade. Sobre ele recaem expectativas muito intensas, que vão desde a formação profissional de qualidade, até a resolução de problemas sociais pela pesquisa e extensão. Mas, ao mesmo tempo, também tem sido atingido pela escassez de recursos para seu funcionamento e manutenção, conforme abordamos mais profundamente no capítulo anterior.

Percebe-se de forma clara que estes autores compartilham predominantemente de concepções de inovação educacional que destacam seu caráter participativo e seu papel de transformação da situação dada, aproveitando as discussões e aprendizagens mais recentes sobre os processos de mudança.

Luccarelli (2000) considera como uma das características da inovação, o fato de sua definição dar-se de acordo com o contexto de origem, supondo a contraposição ao estilo dominante e rotineiro da instituição em que ocorre. O conceito também estaria associado à

alteração de uma situação dada com o propósito de melhorá-la, em oposição ou por meio de integração às práticas vigentes.

Esta autora propõe ainda que a inovação no âmbito educacional seja considerada como práticas que alteram, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracterizam o ensino¹³ tradicional, considerado como o sistema de relações centrado apenas na transmissão de informação pelo docente, por um impresso ou por outro meio de veiculação tecnológica.

Para ela, a inovação em sala de aula supõe ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, que comunica o conhecimento como um elemento fechado, acabado (didática da transmissão – que induz o sujeito a receber o conhecimento passivamente).

Apesar de parecer restritivo tratar de inovação apenas no âmbito da sala de aula, Cunha (2002) afirma que este *locus* é a via principal da universidade para fazer a formação da cidadania e da consciência. Desse modo, a sala de aula pode até não ser o único aspecto a ser alterado numa perspectiva de educação superior inovadora, mas, sem dúvida é muito importante e não pode ser desconsiderada.

Num âmbito mais amplo do que o da sala de aula, Castanho (2000a) defende que a inovação consiste em proporcionar novas soluções para velhos problemas mediante estratégias de transformação ou renovação expressamente planejadas.

A autora destaca também que muitas das práticas e ações denominadas inovadoras, não necessariamente apresentam os elementos que caracterizam este processo, consistindo em versões recicladas de soluções tecnicistas apresentadas com novos rótulos. Ou, ainda, utilizando o termo como um chamariz de novos ‘clientes’, sem que nenhuma alteração significativa tenha sido realizada de fato.

Cunha (2002) alinha-se a esta visão, mas apresenta uma concepção mais radical, na qual a inovação é considerada em uma perspectiva de ruptura com o paradigma educacional

¹³ De maneira geral, os autores que abordam o tema da inovação educacional relacionando-o com a educação superior concentram suas reflexões no âmbito do ensino. Isso não significa, no entanto, a desconsideração da importância dos outros dois pilares da educação superior, uma vez que afirmam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e chegam a defender o ensino com pesquisa como uma das possíveis inovações no âmbito deste nível educacional.

dominante, fazendo avançar formas alternativas que quebrem com a estrutura tradicional e interfiram nas tensões existentes.

Em sua visão, inovar não pode ser somente a agregação de novos elementos tecnológicos, a menos que estes representem novas formas de pensar o processo educacional em uma perspectiva emancipatória.

Para esta mesma autora (2001), alguns dos critérios de análise de experiências inovadoras, em termos de suas condições e característica seriam:

- a) Ruptura com a forma tradicional de ensinar/aprender e com os procedimentos acadêmicos inspirados no positivismo;
- b) Gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- c) Reconfiguração de saberes com a anulação ou diminuição das dualidades entre saberes científico e popular, ciência e cultura educação e trabalho etc.;
- d) Reorganização da relação entre teoria e prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria deve preceder a prática;
- e) Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

A estes critérios, Cunha, Fernandes e Pinto (2008) acrescentam outros dois, a saber:

- f) Mediação entre a subjetividade dos envolvidos e o conhecimento, incluindo a dimensão sócio-afetiva como condição da aprendizagem significativa e pressupondo relação de respeito entre professores e alunos;
- g) Protagonismo dos alunos como sujeitos da prática pedagógica e de suas aprendizagens, tendo sua produção e sua experiência valorizadas.

Esta concepção de inovação difere da concepção tradicional que a considera como rearranjo de situações e procedimentos externos à situação inovada e exige a análise crítica sobre a formulação que o termo tem carregado em sua relação com o contexto político-social mais amplo. “Os esforços inovativos emancipatórios precisam ter muito claros os seus pressupostos políticos e compromissos com as finalidades educativas que defendem” (CUNHA, 2001, p. 132).

Cunha (2002) afirma que ainda são pouco frequentes as experiências inovadoras nas IES – no sentido acima apontado – mas que já é possível identificar, no âmbito de muitas instituições, esforços intencionais de mudanças.

Considerando seu aspecto de ruptura com o paradigma vigente, em sua discussão sobre o que é inovação na educação superior, Masetto (2003/2004, p. 197) a define como o “conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas a missão da Educação Superior”.

Para o autor (2003/2004, 2006, 2008) esses aspectos fundamentais, afetados em processos de inovação educacional ou mudança de paradigma curricular referem-se a: contextualização da proposta formativa e dos objetivos priorizados na formação dos alunos, o modo de entender o conhecimento, a forma de entender o processo de aprendizagem, o papel do corpo docente e discente, a metodologia, ao processo avaliativo, a organização curricular e a gestão institucional¹⁴.

Percebe-se, assim, que os pontos-chave e eixos constitutivos, apontados pelo autor, apesar da redação referir-se apenas ao ensino universitário, não se restringem a este âmbito, pois contemplam diferentes variáveis que afetam sim o ensino, mas que o fazem a partir de diversas perspectivas, considerando desde questões relacionadas mais diretamente ao processo de ensino e aprendizagem, até questões relacionadas à gestão institucional ou concepções de conhecimento.

Esta preocupação mais explícita com uma visão da inovação que transcenda a questão estritamente pedagógica, mas que implique também em aspectos institucionais e organizacionais também é demonstrada por Tavares (2003) quando este afirma que é “na intersecção de todos os elementos de formação, os sujeitos, o currículo e a instituição, que é catalisada a verdadeira inovação [...]” (TAVARES, 2003, p.130).

¹⁴ A posição do autor quanto às alterações sofridas por cada um destes aspectos em processo de inovação será tratada na próxima seção, quando abordaremos as dimensões em que a inovação pode acontecer.

2.3 As dimensões da inovação

Apesar das considerações sobre inovação educacional concentrarem-se primordialmente em discussões de âmbitos pedagógicos, existem autores que apresentam a discussão em termos mais gerais, ampliando o olhar para além da sala de aula e dos métodos de ensino, até por considerar o impacto que mudanças nestes aspectos geram nos demais âmbitos de uma instituição de ensino.

Esse olhar ampliado relaciona-se diretamente a uma visão renovada de inovação, que transcende a perspectiva tecnológica e a mera aplicação de novos métodos, processos ou tecnologias, sendo conseqüência de um olhar que considera outras variáveis no processo educativo e o contexto em que ele acontece.

É importante considerar, no entanto, que o foco mais freqüente localiza-se nos aspectos pedagógicos, o que não causa estranhamento uma vez que falamos de inovação educacional e, então, é no âmbito do processo ensino-aprendizagem que as mudanças intencionais, que visam ruptura com a situação vigente, acontecem, sem desconsiderar, claro, seus impactos e conexões com os demais âmbitos.

Masetto (2003/2004) reforça a necessidade de levar em conta as diferentes dimensões de inovação, trazendo sua consideração para a própria definição que faz de inovação na educação superior, conforme vimos anteriormente.

Uma das possíveis categorizações dos âmbitos em que a inovação pode acontecer é a classificação segundo seu caráter administrativo ou pedagógico, conforme propõe Barroso (1995).

Cabe ressaltar que o limite entre o que é institucional-administrativo e o que é pedagógico pode ser bastante tênue nesta discussão, pois muitas das alterações administrativas podem ser estabelecidas a fim de viabilizar ou como conseqüências de questões de fundo pedagógico e vice-versa.

Ao tratar das questões de caráter administrativo, os autores consideram principalmente questões relacionadas à organização das instituições e suas relações de poder, incluindo também um relacionamento mais próximo com a comunidade circundante.

Com relação à organização das instituições pode-se citar, junto com Tavares (2003), maior descentralização e flexibilidade, maior responsabilidade, colaboração e envolvimento entre todos os seus agentes e maior atenção aos contextos políticos, ideológicos e culturais das sociedades globais.

A inovação em âmbito institucional pode referir-se também às alterações nas relações entre a base e as decisões centrais da instituição (BRAGA; GENRO; LEITE, 2002), bem como a ampliação do relacionamento e do apoio de gestores da instituição, famílias e comunidades e potenciais empregadores.

Outras possibilidades seriam, de acordo com Tavares (2003), a organização das equipes docentes em equipes de formação e investigação mobilizadoras de professores e alunos e a revisão e adaptação da calendarização escolar em função destes objetivos, alterando tempos e espaços educativos.

Neste âmbito Masetto (2003/2004, 2006, 2008) afirma que as inovações no âmbito da gestão institucional ocorrem no sentido de criar e garantir as condições necessárias para a realização da inovação, absorvendo todas as suas conseqüências e mudanças necessárias, tais como a criação de condições adequadas de trabalho para os docentes e discentes, reorganização de tempos e espaços para aprendizagem, revisão de normas e procedimentos em vigência, garantia de infra-estrutura de apoio ao projeto inovador, reconfiguração da relação com a comunidade, dentre outros.

A inovação neste nível também pode acontecer com relação à avaliação institucional, por meio de propostas mais participativas ou de avaliação interna de cada curso, contando com grupo multidisciplinar representativo da comunidade universitária.

Percebe-se que mesmo abordando questões não diretamente ligadas a ação do professor em sala de aula, estas dimensões estão a serviço da transformação das práticas pedagógicas e da formação pretendida aos estudantes.

As referências diretas às questões pedagógicas feitas pelos autores que se debruçam sobre o tema da inovação educacional são muito mais numerosas e apresentam uma quantidade maior de dimensões, conforme veremos a seguir.

A contextualização e os objetivos educacionais

A inovação neste âmbito pode acontecer via explicitação de objetivos educacionais mais amplos, que incluam habilidades e competências humanas e profissionais e atitudes e comportamentos exigidos pela sociedade atual, tais como ética, política e profissionalismo, além dos aspectos cognoscitivos, como propõe Masetto (2003/2004). Neste sentido a proposta formativa contextualiza-se em seu aspecto social, histórico e cultural.

A forma de conceber o conhecimento e a aprendizagem

Também pode se dar pela forma de conceber o conhecimento para além das fronteiras disciplinares, ou via a reconfiguração de saberes, com a anulação ou diminuição das dualidades entre saberes científico e popular, entre a ciência e cultura, entre a educação e o trabalho etc., ou ainda via reorganização da relação teoria e prática, de forma a romper com a clássica proposição de que a teoria deve preceder a prática (CARBONELL, 2002; CUNHA, 2001; MASETTO, 2003/2004, 2006, 2008).

Neste sentido, o processo de aprendizagem também é revisto e passa a caracterizar-se pela construção colaborativa de conhecimento significativo para os estudantes e não mais pela transmissão de informações e experiências. Além disso, assume o compromisso com o desenvolvimento de habilidades e atitudes, substituindo o foco exclusivo no aspecto cognitivo.

A organização curricular

Quando se fala em inovações com relação à organização curricular, abordam-se questões referentes a sua flexibilização, a reconceituação do papel das disciplinas como componentes curriculares e a integração das disciplinas e atividades curriculares, de forma a superar o isolamento e a fragmentação do conhecimento (MASETTO, 2003/2004, 2006, 2008; BRAGA, GENRO; LEITE, 2002 e TAVARES, 2003).

Para Ferreti (1995), as inovações no âmbito da estrutura do currículo, embora enfatizem aspectos diferentes, apresentam traços comuns, como a proposta de integração de

conteúdos ou objetivos, por oposição a padrões curriculares em que os conteúdos são compartimentalizados nos limites das disciplinas a que se referem.

Para Tavares (2003), o currículo não pode mais ser considerado como um conjunto de disciplinas em que se agregam conteúdos sobre os diferentes domínios da realidade, considerando objetivos de um determinado curso. O currículo, em sua visão, é um lugar para onde tudo o mais conflui e se articula, configurando-se como um instrumento de formação.

Aprofundaremos a discussão sobre as perspectivas inovadoras em termos curriculares ao apresentar e problematizar a proposta curricular da instituição alvo da análise desta pesquisa.

A metodologia

Ferreti (1995) e Masetto (2003/2004; 2006; 2008) identificam como característica comum a todas as proposições metodológicas inovadoras o papel privilegiado atribuído à participação ativa do aluno e sua interação com os outros alunos e com o professor, visando à colaboração na construção do conhecimento.

Assim, do ponto de vista metodológico, inovar significaria estruturar atividades de ensino que requeiram o envolvimento ativo do aluno no planejamento e na realização das atividades propostas.

Isso significa substituir a metodologia tradicional, baseada apenas em aulas expositivas, por outras que favoreçam o alcance de vários objetivos educacionais, estimulem o aluno a aprender e possibilitam sua participação no processo de aprendizagem (MASETTO, 2003/2004, 2006, 2008).

Inovar em termos metodológicos pode significar também estruturar métodos de ensino que favoreçam a integração de conteúdos e a integração social dos alunos, aprendizagem na prática e que explorem as TIC.

Para Tavares (2003), esta mudança metodológica estabelece novas formas de aprender, em que os conteúdos são importantes, mas em que os métodos de trabalho constituem a pedra angular de toda e qualquer inovação que a docência e a aprendizagem do futuro irão exigir.

Os papéis e as relações entre professores e alunos

As propostas inovadoras trazem também uma reconfiguração da relação estabelecida entre professor-aluno e entre aluno-aluno, uma vez que o professor deixa de ser um ‘ministrador de aulas’ e transmissor de informações para ser um mediador pedagógico (MASETTO, 2003/2004). Desenvolvem, assim, uma relação de parceria e de co-responsabilidade, em que se torna necessário trabalhar em equipe.

Neste contexto, espera-se do professor uma postura de facilitador da aprendizagem, e do aluno requer-se que abandone sua posição passiva, questionando, investigando e descobrindo. O papel do professor deixa de ser apresentar informações e experiências e passa a ser de preparar situações de aprendizagem, para que o aluno seja desafiado, instigado, confrontado com problemas e com oportunidades de tomada de decisão.

Assim, ocorrem mudanças nas relações de poder dentro da sala de aula, em que os alunos passam a ser protagonistas de suas ações e aprendizagens, e também mudanças na configuração da docência, uma vez que o docente perde o seu papel central e todos são responsáveis pelo processo de aprendizagem, em uma relação de parceria, co-responsabilidade e trabalho em equipe (MASETTO, 2003/2004, 2006, 2008).

O uso de materiais e recursos

Relacionadas às mudanças que ocorrem nos modelos curriculares e nos métodos e técnicas, e complementando-as, operam-se mudanças nos materiais e recursos instrucionais e na tecnologia empregada em sala de aula.

Assim, outra dimensão da inovação educacional é o uso de materiais e recursos alternativos, em substituição aos recursos usualmente empregados (livros didáticos e apostilas).

Esta dimensão da inovação representa a utilização de recursos diversos no processo de aprendizagem dos alunos, tais como: livros de todos os tipos (em oposição à exclusividade dos didáticos), meios de comunicação e multimídia (notícias, revistas, jornais, documentários e programas de televisão etc.) e outros materiais (dossiês, monografias, atividades, portfólios, propostas de trabalho e outros documentos).

Carbonell (2002) propõe que o uso destes recursos representa uma mudança significativa, uma vez que o livro texto, recurso mais freqüentemente usado pelos professores, restringe o contato do aluno com a diversidade de linguagens e pontos de vista existentes e, além disso, por roteirizar o curso, supõem a regulamentação e a desqualificação do trabalho docente, assim como a perda de seu poder e autonomia.

As novas tecnologias de informação e comunicação

Outro aspecto da inovação educacional refere-se à exploração de novas tecnologias e da educação à distância, baseadas na informática, telemática e internet, que proporcionam a realização de atividades de aprendizagem fora do espaço da sala de aula.

Tavares (2003) destaca a importância desta modalidade de ensino que, para ele, aponta para como será a formação do futuro. O autor considera que os modos de ensinar e aprender que conhecemos não resistirão por muito tempo frente às vertiginosas transformações que estamos passando. Sobre isso, afirma:

É neste sentido, que o ensino à distância, o e-learning, a e-aprendizagem, a e-formação, que estão a emergir com toda a força e determinação através das mais diversas modalidades da informação, como ciberescolas, cibercurros, ciberatividades, nos ciberespaços e cibertempos, com base em plataformas informáticas com enormes potencialidades em desenvolvimento acelerado de um mundo cada vez mais virtual, se reverte de uma importância crucial, pondo à prova a capacidade das pessoas para uma aprendizagem mais consciente, reflexiva, autónoma, independente e contextualizada noutra dimensão espaço-temporal e existencial mediada pelas ferramentas electrónicas altamente sofisticadas e eficazes, cada vez mais ao dispor de todos aqueles que querem continuar a aprender e a desenvolver-se em todo o seu tempo ao longo da vida. (TAVARES, 2003, p. 53)

Braga, Genro e Leite (2002) concordam com a importância atribuída a esta dimensão, pois acreditam que isto significa a emergência de um novo paradigma de aprendizagem, no qual homem e máquina estabelecem uma relação para resolver problemas ou construir aprendizagens.

Sánchez (2009) ressalta que as TIC ganham importância na medida em que permitem acesso à informação, ao conhecimento e às comunicações, elementos essenciais na educação superior, mas afirma que a tecnologia, apesar de facilitar o acesso ao conhecimento e a

novos espaços de aprendizagem, não garante a construção do conhecimento, que continua a depender de fatores humanos, o que torna primordial a revisão das formas de ensinar e do contexto educativo mais amplo em que as TIC são incorporadas.

Com relação aos aspectos relativos à tecnologia educacional, inovar significa, assim, empregar as modernas tecnologias educacionais para tornar as situações de aprendizagem mais significativas.

Esta é uma questão tão relevante e atual que, ao levantar bibliografia sobre *inovação na educação superior*, tema deste trabalho, nota-se que as publicações recentes abordam de forma recorrente e preponderante esta questão, muitas vezes em detrimento da complexidade do termo por considerá-lo como sinônimo de introdução de novas tecnologias.

A avaliação

Outra dimensão passível de inovação é o tratamento dado à *avaliação*, numa perspectiva de avaliação formativa contínua e como instrumento de *feedback*, que motive o aluno a aprender e esteja a serviço de seu desenvolvimento integral (MASETTO, 2003/2004, 2006, 2008).

Sob o aspecto da avaliação, a inovação pode acontecer por meio: do estabelecimento de um caráter contínuo à coleta de dados; da diversificação das dimensões a serem avaliadas, bem como da mudança dos instrumentos e técnicas a serem empregados, substituindo a memória e estocagem de conhecimento por formas de aprendizagem mais significativas.

A internacionalização

Além disso, também é necessário considerar a internacionalização como um âmbito de inovação educacional, principalmente relacionada ao ensino superior, uma vez que se trata de um elemento que pode trazer uma diferença significativa para o processo de formação.

Destaca-se aqui, não a internacionalização que visa à presença de instituições ou grupos de instituições em vários países além dos de origem, mas a que leva em consideração, frente ao mundo globalizado, a importância de conhecer e vivenciar diferentes

perspectivas culturais durante o processo de formação, assim como a possibilidade de empreender pesquisas em conjunto ou compartilhar conhecimento produzido em diferentes IES de todo o mundo.

Sob este ponto de vista, a internacionalização desafia as IES a reverem-se e se transformarem, em seus mais diversos aspectos, trazendo impactos para os âmbitos de gestão acadêmica, desenvolvimento de equipes docente e administrativa, na organização curricular, nas formas de acreditação, dentre outros.

Cabe considerar que a apresentação individualizada das diferentes dimensões em que a inovação pode acontecer teve como intenção explicitar, de forma mais clara e didática, a diversidade de âmbitos em que este processo pode acontecer. Não se pode deixar de considerar, no entanto, que um processo de inovação educacional, no sentido adotado neste trabalho, que prevê a ruptura com a situação vigente, não se dá por meio de alterações pontuais em um ou outro aspecto, mas envolve, necessariamente, múltiplas dimensões e suas inter-relações.

Frente a esta exposição, é possível perceber o quão ricas em espaços passíveis de inovação são as instituições educacionais e o quão complexo é um processo de inovação, uma vez que ele implica em mudanças significativas em diferentes dimensões, que se interconectam e influenciam umas às outras.

2.4 Inovação na educação superior – *um conceito síntese*

Considerando o percurso histórico e as diferentes definições que o termo inovação adquiriu em sua relação com o campo educacional e com a educação superior, tornou-se evidente que não se trata de um conceito neutro e que a definição ou interpretação por quem se propõe a estudá-lo diz muito sobre suas concepções de educação.

Neste trabalho, após a análise crítica de todos os conceitos apresentados tomamos como referência principal o entendimento trazido por Masetto de que inovação na educação superior é “o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas a missão da Educação Superior” (MASETTO, 2003/2004, p. 197), ao qual proporemos algumas nuances.

Esta escolha deve-se ao conceito apresentado ser abrangente o suficiente para considerar as mais variadas naturezas de transformações que podem ser percebidas no âmbito da educação superior, contemplando um conjunto amplo de categorias e dimensões, mas, ao mesmo tempo, específico suficiente para deixar de fora as mudanças acessórias, que não marcam rupturas com situações anteriormente dadas, sem deixar de considerar o contexto social mais amplo em que o ensino superior se insere.

A abrangência do conceito é garantida quando o autor afirma que as inovações referem-se a *alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário*. Neste ponto, o autor delimita alguns aspectos que julga essenciais, mas faz isso considerando-os em sua amplitude e complexidade, reconhecendo, assim, que as inovações na educação superior podem acontecer nas mais variadas instâncias e afetam tanto o âmbito organizacional e institucional como o campo educacional.

Este mesmo ponto restringe as inovações a questões que alterem significativamente elementos importantes do ensino universitário, deixando de fora os meros ajustes superficiais ou modismos, concentrando-se no que de fato define este nível educacional.

Ao afirmar que as inovações são *provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas a missão da Educação Superior* o autor traz para dentro do conceito a fundamental relação da educação superior com o contexto social em que se insere, reconhecendo a sua influência e também considerando os papéis que a educação superior é chamada a assumir e desafios que necessita enfrentar, ponto bastante explorado no primeiro capítulo deste trabalho.

A este entendimento, no entanto, julgamos apropriado, para os fins desta pesquisa, explicitar o caráter intencional e de ruptura que caracterizam as inovações.

Este caráter de ruptura, proposto principalmente por Cardoso (1997) e Cunha (2001; 2002), pode se dar em duas dimensões: a de ruptura com a situação vigente, marcando a transformação em um contexto institucional e a de ruptura paradigmática, marcando alterações significativas no paradigma educacional existente.

Estas considerações buscam destacar perspectivas não explícitas em nossa referência principal, mas que julgamos importante considerar quando se trata de compreender o que são inovações na educação superior.

3 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao investigar a inovação na educação superior, a partir das perspectivas da organização curricular, é de vital importância considerar a realidade complexa, dinâmica e multidimensional do contexto universitário, bem como o caráter histórico e social da educação e do currículo, de modo que julgamos adequada a utilização de uma abordagem qualitativa de pesquisa, abordagem apropriada ao tratamento dos fenômenos humanos e sociais em toda a sua complexidade.

De acordo com Gatti “em educação a pesquisa se reveste de algumas características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2007, p. 12).

O universo da produção humana que se articula ao mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser reduzido em números e indicadores quantitativos ou ser apreendido por meio de uma pesquisa estritamente experimental.

Dessa forma, é preciso buscar modos de captação que sejam congruentes com as marcas da qualidade, como uma dinâmica mais flexível, subjetiva, intensa, ideológica, profunda, provisória (DEMO, 2005).

Segundo Minayo (2010) a pesquisa qualitativa ocupa-se com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, pois se o for, perde suas características fundamentais. Neste ponto concordamos com Demo (2005, p. 114) de que “A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade, curvando-se diante dela”.

Considerando o contexto atual da educação superior, que vivencia um momento de rápida transformação e de repensar as suas bases, e o resgate do uso do termo inovação educacional, esta pesquisa pretende partir destas discussões para aproximar-se da proposta curricular de uma instituição que buscou inovar em seu modelo educacional, visando discutir o potencial inovador desta proposta à luz deste conceito.

Para isso inicialmente, após contextualizar as transformações pelas quais passa a educação superior e suas marcas na atualidade, será realizado um estudo teórico sobre a inovação educacional, com destaque para a inovação na educação superior, tendo em vista

delimitar o campo da educação superior e da inovação que está sendo considerado neste trabalho.

Após a construção do marco teórico referencial será realizada a abordagem de uma realidade específica de proposta de inovação, que favoreça o estabelecimento de novas relações e aproximações com o objeto de estudo, bem como a ampliação do conhecimento sobre o tema investigado.

Conforme afirma Demo, a pesquisa qualitativa visa atingir a intensidade do fenômeno, o que só poderia ser atingido, com a devida profundidade, com o trabalho com pequenos grupos, “que jamais representará a totalidade da sociedade, mas que pode ser ‘exemplar’ ” (DEMO, 2005, p. 117), exemplaridade obtida por meio do trabalho exaustivo com os casos estudados e com o apuramento dos dados reconstruídos de forma cada vez mais próximos à intensidade do fenômeno, além do apontamento dos traços mais comuns e das diferenças obtidas.

Lüdke e André, na mesma linha, consideram que o objeto estudado num estudo de caso é tratado como uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada e parte-se do “princípio de que o leitor vá usar esse conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas idéias, novos significados, novas compreensões” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

De acordo com Chizzotti (2010), a abordagem de um caso específico, apesar de não visar generalizações, pode revelar realidades universais porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado, independente das relações sociais onde ocorre.

Não se pode esquecer também que a validade do conhecimento científico tem relação com o fato de esta produção ser cumulativa. Neste sentido, mesmo quando se trata de um estudo localizado, ele se inscreve em um campo muito mais amplo e a sua validade diz respeito à contribuição que oferece a um conjunto de conhecimentos já existente.

Da mesma forma é importante considerar, junto com Lüdke e André (1986), a dimensão social da pesquisa, uma vez que pesquisa e pesquisador estão mergulhados na corrente da vida em sociedade e, ao mesmo tempo, buscam legitimamente o conhecimento científico. Assim, o conhecimento vem sempre necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo e de suas condições de produção.

A produção de conhecimento científico em educação não permite o estabelecimento de uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda, bem como os resultados de seu trabalho; o pesquisador “não se abriga [...] em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer (LÜDKE; ANDRÉ, 2007, p. 5).

Desta forma, é preciso evidenciar os papéis de profissional e de pesquisadora da autora deste trabalho, na medida em que parte da *imersão* em sua atuação profissional para a *reflexão* sobre a inovação educacional na educação superior, buscando construir conhecimento científico a partir de sua realidade vivida, visando, com isso, não apenas enriquecer o seu trabalho, mas também contribuir para o conhecimento educacional. Esta pesquisa funda-se numa prática concreta, sobre a qual tenta a síntese teórica que pretende potencializar, em novos níveis, a própria prática.

A pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas destas atividades [...] Nossa posição, ao contrário, **situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc.** [...] O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, **tornando-a um instrumento de enriquecimento de seu trabalho** (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2, grifo nosso).

Neste mesmo sentido, Gatti faz reflexões interessantes ao considerar que:

Educação é área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização, diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação (GATTI, 2007, p. 61).

Desta forma, os pressupostos do pesquisador vão sempre orientar a sua abordagem de pesquisa e sua leitura da realidade e, reconhecendo esta realidade, é importante, então, utilizar técnicas e abordagens adequadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GATTI, 2007; DEMO, 2005).

A instituição escolhida para o estudo alvo desta pesquisa é o Centro Universitário Senac, instituição vinculada ao campo profissional da pesquisadora e que, além disso, configura-se como um campo rico de elementos relacionados com o tema em questão: É

uma IES que se apresenta como inovadora e que é reconhecida por sua atuação contemporânea¹⁵ e recentemente implementou ações visando inovar em seu modelo educacional, por meio da transformação de sua proposta curricular.

Cabe destacar que não se realizará uma avaliação da experiência que está sendo desenvolvida, mas sim uma busca de referencial que sirva de recurso para a reflexão e para a criação de novos conhecimentos. Neste sentido, não se tem como objetivo a emissão de juízos, embora concordemos com Hernández et al. (2000) quanto a eles serem inevitáveis em alguns momentos, mas sim a apresentação, ordenação e análise dos dados obtidos.

A abordagem da realidade escolhida como caso exemplar, que tem como foco a análise da mudança curricular empreendida pela instituição estudada na busca por inovar em seu modelo educacional, será realizada por meio da análise de documentos institucionais oficiais (projeto pedagógico institucional, proposta curricular, projetos pedagógicos de curso, regulamento) e não oficiais (textos de apoio, guias para desenvolvimento de curso etc.) que abordam questões relacionadas à proposta aqui considerada.

Segundo Lüdke e André “A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...]” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Para as autoras, algumas vantagens do uso de documentos em pesquisa educacional referem-se a eles se constituírem como uma fonte estável e rica, que persistem ao longo do tempo, podendo ser consultados várias vezes e servir de base a variados estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Os documentos, assim, constituem-se também numa fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto” (Lüdke; André, 1986, p. 39).

Como Lüdke e André sinalizam, a escolha dos documentos a serem considerados na pesquisa não é aleatória, mas há, geralmente, alguns propósitos, idéias ou hipóteses guiando a sua seleção.

Para este trabalho, decidiu-se destacar documentos institucionais estratégicos e de orientação da IES, que explicitam seu posicionamento a respeito da sociedade, da educação

¹⁵ Resultado apontado por pesquisa realizada com vestibulandos em 2005.

e de ser humano e indicam como irão cumprir suas políticas e ações. Estes documentos registram as opções relativas ao cumprimento do que instituição define como seu papel, bem como explicitam as formas e meios pelos quais ela pretende realizá-lo, permitindo, mais ou menos diretamente, a apreensão de seu modelo curricular, quais sejam:

- ✓ **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)** – Documento que registra o plano estratégico da IES para cinco anos, com relação aos seus objetivos e princípios educacionais orientadores de suas atividades, bem como os meios e recursos necessários para a sua realização;
- ✓ **Projeto Pedagógico da Graduação (PPG)** – Documento que antecede e é o embrião do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Centro Universitário Senac, foi elaborado em 2005 pela equipe da diretoria de graduação, constituindo-se como o “documento norteador da gestão pedagógica dos cursos de graduação” (SENAC/PPG, 2005, p. 7);
- ✓ **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** – Documento que define a identidade formativa de um curso, suas concepções pedagógicas, orientações metodológicas e estratégias para o ensino e a aprendizagem; inclui a organização curricular, estrutura acadêmica de funcionamento e avaliação da aprendizagem;
- ✓ **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)** – Trata-se de um instrumento político, filosófico e teórico metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES. Este documento expressa a visão de mundo e do papel da educação superior e explicita o papel da IES e sua contribuição social;
- ✓ **Proposta Curricular da Graduação (PCG)** – Elaborada em 2007 com o objetivo de registrar o modelo curricular a ser adotado pelos cursos de graduação com o intuito de inovar em seu modelo educacional. Registra os princípios que dão base à formação;
- ✓ **Manual de Orientação para elaboração/revisão do Projeto Pedagógico dos Cursos (Manual)** – Documento elaborado em 2005 com o objetivo apresentar a estrutura dos PPCs, definindo os itens que devem existir neste documento e dando indicativos do conteúdo de cada um deles, de forma a orientar o processo de sua elaboração/revisão;
- ✓ **Guia para elaboração de projetos pedagógicos (Guia)** – Documento elaborado em 2007 com o objetivo de auxiliar as equipes responsáveis pelo desenvolvimento e atualização de cursos de graduação do Centro Universitário Senac. Define como os

projetos pedagógicos devem ser desenvolvidos e como a organização curricular pode ser apresentada;

- ✓ **Regulamento da Graduação (Regulamento)** – Documento que consolida a normatização acadêmica dos cursos de graduação. Foi elaborado em 2007, sendo aprovado neste mesmo ano pelo Conselho Universitário. Este documento dá indícios de como o currículo é concretizado, por meio das diretrizes operacionais que regem o seu funcionamento.

Além destes documentos, também foram utilizadas informações disponíveis na página da internet da instituição¹⁶, bem como documentos associados à proposta curricular, tais como apresentações realizadas para as equipes da instituição em reuniões de trabalho ou de formação.

Como neste trabalho propõe-se a analisar a proposta de inovação de uma IES específica, serão considerados os momentos anterior e posterior à proposta de inovação, de forma a que se possa conhecer as propostas de atuação da instituição antes e após a sua decisão de inovar, permitindo a percepção das possíveis rupturas com a situação vigente. Consideramos, assim, dois diferentes conjuntos de documentos:

- O primeiro conjunto de documentos, referente ao período anterior à proposta de inovação, é composto por PDI (2002), PPG (2005), PPC (2005) e Manual (2005). Estes documentos foram elaborados antes ou assim que as faculdades isoladas do Senac São Paulo constituíram-se como Centro Universitário, conforme veremos no capítulo seguinte, e são marcados pela busca do credenciamento, no caso do PPI, ou pela busca de uma harmonização de atuação administrativa e educacional, devido à integração recente.
- O outro conjunto de documentos que será considerado inclui PDI (2007), PPI (2007), PCG (2007), PPC (2008) e Regulamento (2007) e foi elaborado primordialmente em 2007. Reflete as definições/decisões que aconteceram neste período em que a instituição, já constituída como Centro Universitário e trabalhando de forma mais integrada e uniforme, voltou-se para o seu replanejamento estratégico, principalmente voltado para a sua missão, seu portfólio e sua proposta educacional. Estes documentos

¹⁶ <http://www.sp.senac.br>

registram as posições do Centro Universitário após a decisão de inovar em sua proposta curricular e, neste sentido, a PCG é o documento principal que registra as mudanças propostas.

Da mesma maneira decidiu-se considerar documentos diversos, sejam mais administrativos (PDI), operacionais (Regulamento) ou de gestão educacional (PPG, PPI, PCG), com objetivo de acessar discursos complementares e de diferentes naturezas, visando obter uma visão mais completa do fenômeno estudado. Esta diversidade teve também como objetivo verificar a existência de possíveis contradições, omissões ou faltas de complementaridade entre os diferentes documentos que tratam do mesmo tema.

Considera-se que a análise destes documentos, em seu conjunto, permite acesso aos princípios orientadores da construção dos currículos e, por analisarmos documentos que tem por objetivo registrar a normatização acadêmica, como o Regulamento da Graduação, também dá indícios sobre como a implantação da proposta vem sendo realizada.

Cabe o destaque de que como não há um documento como a ‘Proposta Curricular’ referente ao período anterior à proposta de inovação, o modelo curricular foi depreendido a partir de Projetos Pedagógicos de Curso do período, bem como do Manual de Orientação para Elaboração/Revisão do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação.

Da mesma maneira, como não foi possível acessar o Regulamento da Graduação deste mesmo período, as informações que indicam as formas de implantação serão buscadas nos PPCs da época, que incluíam os planos de ensino dos professores.

A análise documental ora pretendida pode lançar luz aos questionamentos que este trabalho visa responder, se, junto com Gonçalves (1998) ao discorrer sobre documentos educacionais, em especial sobre o Projeto Pedagógico, este seja considerado, ao mesmo tempo, como *movimento e documento*.

Movimento porque reflete a situação da instituição educacional em determinado momento de sua história, situação que está em permanente mudança pela atuação das forças político-educacionais presentes no âmbito educacional.

O projeto pedagógico como movimento é um processo contínuo e permanente de tomada de decisões diante de uma realidade em constante mudança, em que se estabelecem acordos entre todos os membros da comunidade educativa.

Documento no sentido em que registra as decisões institucionais em um determinado momento do processo educacional que ocorre na instituição educacional (movimento).

O documento sistematiza intenções e diretrizes para a atuação da instituição educativa, e pode ser um poderoso instrumento de integração e melhoria da qualidade educacional – *pode ser* já que é apenas o *movimento* do projeto pedagógico que pode transformar efetivamente as intenções em ações, constituindo o que Macedo (2007) chama de currículo real ou atos de currículo e Tavares (2003) denomina dimensão instituinte do currículo.

Concordando com Masetto (2003), parte-se do princípio que este tipo de documento (PPI, PDI, PCC) extrapola a simples confecção de um documento, por exigir que todos os membros da instituição educativa participem, trazendo expectativas, problemas, propostas, o como fazer. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico de ação e reflexão dos membros da comunidade acadêmica, procurando uma articulação entre o que é real e o que é desejável.

Desta forma, os documentos são considerados como uma declaração explícita das intenções da instituição educacional e de como ela pretende concretizá-las e, junto com Tavares, Gonçalves e Macedo, consideramos necessário e importante debruçarmo-nos sobre eles a fim de conhecer a proposta de transformação curricular da instituição estudada e discutir seu potencial inovador, bem como os elementos indicativos de ruptura com o modelo educacional vigente.

Assim, consideraremos os documentos como sínteses provisórias do *movimento* da ação educacional, que podem dizer muito sobre a concepção educacional e dar indícios sobre a prática curricular, na medida em que permitem acesso a posições e tomada de decisões institucionais.

De acordo com Veiga (2000) documentos educacionais são intenções geradas, refletidas e postas em ação por aqueles comprometidos com a formação dos estudantes, de forma que os documentos analisados funcionaram como ótimos indicadores da visão de

educação e de currículo, bem como de suas implicações em uma instituição de ensino superior.

O autor destaca que não se pode perder de vista que nenhum registro, por mais fiel que seja, consegue apreender a realidade social em sua totalidade e por isso mesmo consideramos este trabalho como um primeiro movimento, que abrirá caminhos para o estudo da realidade complexa e multideterminada que os documentos analisados buscam orientar.

Uma vez selecionadas as fontes dos dados considerados neste trabalho, realizamos a sua análise e interpretação.

Para isso, utilizou-se como referência as indicações de Minayo (2010) e Lüdke e André (1996), que afirmam que esta fase tem como finalidade a busca de compreensão dos dados levantados, a avaliação dos pressupostos da pesquisa e a ampliação do conhecimento sobre o tema estudado, e que tem como fases a organização dos dados, sua categorização e, por fim, sua análise e interpretação propriamente ditas.

Segundo Lüdke e André “a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que se pretende o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Ao realizar a análise do material selecionado emergiram categorias que orientaram a análise. Estas categorias indicaram dimensões em que as inovações educacionais acontecem e são relativamente distintas das dimensões originadas do levantamento teórico. Essa diferença foi assumida tendo em vista considerar o que de fato se apresentou como relevante e significativo nos dados considerados.

Lüdke e André (1986) destacam a dificuldade e a importância da construção de categorias, bem como a possibilidade do contato com os dados gerar diferenças com relação a categorias definidas com base na teoria. Segundo as autoras, as categorias emergem inicialmente do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa, mas esse primeiro conjunto modifica-se ao longo do estudo, num processo de confronto permanente entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse.

Desta forma, a partir das dimensões **institucional, relacional e didático-pedagógica**, realizou-se a análise dos dados levantados, que foi acompanhada da apresentação das características da instituição em fase anterior à proposta de inovação – tornando explícita a transformação ocorrida no âmbito das questões consideradas, e também trouxe contribuições de autores que enriqueceram a discussão do tema abordado.

Buscou-se a compreensão dos dados levantados, bem como o estabelecimento de relações e conexões que permitissem aprofundar a visão sobre a questão investigada, contribuindo para a construção e reconfiguração do conhecimento sobre ela.

O foco principal da análise é, assim, o modelo curricular, buscando evidenciar seu potencial inovador no âmbito da instituição e, também, num sentido mais amplo, buscando indicar elementos a serem considerados para que se promovam mudanças no paradigma educacional.

Desta forma, decidiu-se por focar a análise documental como uma primeira aproximação necessária, que centrará atenção nos documentos estratégicos da instituição estudada, com maior ênfase aos documentos de gestão educacional, de forma a se aprofundar na proposta feita, considerando-os como sínteses acordadas da comunidade que os produziu e que por isso indicam compromissos quanto à visão de educação e de formação, bem como sobre como o currículo transforma-se em ação.

4 EM BUSCA DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL POR MEIO DA MUDANÇA DA PROPOSTA CURRICULAR: O CASO DO CENTO UNIVERSITÁRIO SENAC

O objetivo deste capítulo é apresentar a instituição alvo deste estudo, bem como a transformação que empreendeu em sua proposta curricular para os cursos de bacharelado, em busca da inovação educacional.

Pretende-se com isso, discutir a transformação curricular realizada em termos de inovação educacional, visando refletir sobre o potencial inovador desta proposta no âmbito da instituição estudada e também se o modelo curricular construído pode indicar elementos ou caminhos que contribuam para uma mudança paradigmática da educação.

Tem-se em vista contribuir para a discussão sobre inovação educacional ao analisar o processo de mudança empreendido por esta instituição em termos de ruptura/mudança com a situação vigente e, ao mesmo tempo, buscar indícios de elementos que possam contribuir para a mudança de paradigma educacional. Não perdendo de vista, claro, o contexto de transformações pelo qual passa a educação superior.

Inicialmente faremos uma breve apresentação da instituição, considerando seu histórico e suas características, bem como do processo que gerou a busca intencional por inovação educacional evidenciando a mudança da proposta curricular, para, em seguida, realizar a discussão pretendida na forma de síntese interpretativa construída a partir do diálogo com os dados levantados à luz da fundamentação teórica que embasa esta pesquisa.

4.1 O Senac e o Senac São Paulo: uma breve história¹⁷

O Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – é uma instituição educacional de direito privado e sem fins lucrativos, que, em sua atuação, voltada para a educação profissional, abrange todos os níveis educacionais (formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio, educação superior – graduação, extensão e pós-graduação) e está presente em todos os Estados brasileiros e no Distrito Federal¹⁸.

¹⁷ Fontes: Página da instituição na internet (<http://www.sp.senac.br>), SENAC/PPI, 2007; SENAC/PDI, 2007.

¹⁸ Informações mais detalhadas sobre as características e o histórico do Senac, em âmbito nacional, podem ser encontradas na página da instituição na internet (<http://www.senac.br>)

A criação do Senac – realizada pelo governo federal por meio dos Decretos-Lei nº. 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946 – pode ser atribuída ao esforço do empresariado do comércio que, inspirado na bem-sucedida criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), na área da indústria, em 1942, reivindicou e obteve do governo a incumbência de organizar, manter e administrar um organismo nacional de formação profissional para o setor terciário.

O Senac São Paulo¹⁹, mantenedora do Centro Universitário Senac, iniciou as suas atividades em treze de julho de 1946. Inicialmente, sua atuação estava voltada, exclusivamente, para a formação de aprendizes – menores a partir de 14 anos encaminhados pelas empresas, de modo que mantinha em sua programação apenas Curso Preparatório para o Comércio, com duração de dois anos, e o Curso Básico de Comércio, de quatro anos.

Nas décadas de 1950 e 60, a instituição diversificou sua atuação e também passou a oferecer cursos para menores que ainda não trabalhavam e queriam entrar para o comércio e para trabalhadores adultos já empregados ou à procura de emprego.

Nas décadas seguintes, a instituição continuou a diversificar e ampliar sua esfera de atuação, tanto no que diz respeito aos tipos de serviços e cursos oferecidos, quanto com relação às áreas em que atua, público atendido ou, ainda, em sua rede física.

A primeira iniciativa de atuação do Senac na educação superior data de 1989, quando foi implantado o curso de Tecnologia em Hotelaria. O curso era ministrado pelo Instituto Superior de Hotelaria e Turismo (ISHOTUR), em São Paulo, que depois se tornou a Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria.

A expansão da ação do Senac na educação superior para novas áreas ocorreu no final da década de 1990, quando foram criadas as Faculdades de Turismo e Hotelaria de São Paulo, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Faculdade de Educação em Saúde, Faculdade de Moda, Faculdade de Educação Ambiental, Faculdade de Comunicação e Artes, Faculdade de Turismo e Hotelaria de Águas de São Pedro e Faculdade de Turismo e Hotelaria de Campos do Jordão.

O crescimento da atividade na educação superior levou a instituição a iniciar a construção de um campus universitário na zona sul da cidade de São Paulo e a pleitear, junto

¹⁹ Daqui em diante referido apenas como Senac.

ao Ministério da Educação (MEC), o credenciamento como Centro Universitário²⁰, que se efetivou em setembro de 2004, conforme a portaria ministerial MEC n.º. 2677/04.

4.2. O Centro Universitário Senac

O Centro Universitário Senac tem como sede a cidade de São Paulo e conta com duas Unidades de Ensino Descentralizadas nas cidades de Águas de São Pedro e Campos do Jordão, todas localizadas no Estado de São Paulo e oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Atualmente o Centro Universitário Senac oferece 32 cursos de graduação, nas áreas de Administração e Negócios, Comunicação e Artes, Design e Arquitetura, Farmácia, Meio Ambiente, Moda, Saúde, Tecnologia da Informação e Turismo, Hotelaria e Gastronomia²¹ além de cursos de graduação *lato* e *stricto sensu* e de extensão universitária²².

Segundo o PDI (SENAC/PDI, 2007), em setembro de 2007 o Centro Universitário contava com 3672 alunos matriculados na graduação, 1412 alunos na pós-graduação *lato sensu* e 108 alunos matriculados na pós-graduação *stricto-sensu*, totalizando 5192 alunos matriculados. Além disso, neste mesmo ano, de janeiro a setembro, 3500 alunos foram certificados em cursos de extensão.

Nesta mesma época, a instituição tinha 383 professores, entre mestres, doutores, especialistas e graduados. Seu corpo docente já contava à época com uma política de qualificação – mantida ainda hoje – que contempla diferentes programas de formação pedagógica, tal como o Programa de Desenvolvimento Educacional, além de cursos de idiomas, de outros cursos de curta duração e eventos do próprio Senac, bem como com o investimento em bolsas de educação formal (especialização, mestrado e doutorado) e participação em eventos nacionais e internacionais.

²⁰ Centros Universitários são IES pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Cabe o destaque de que, mesmo não sendo prerrogativa dos Centros Universitários, o Senac, mesmo ainda como faculdades isoladas, desenvolveu atividades de pesquisa, chegando a contar com três cursos de mestrado e conta, ainda com diversas linhas de pesquisa.

²² O portfólio completo pode ser acessado na página da instituição na internet (www.sp.senac.br).

A instituição conta hoje com 3 *campi* universitários (a sede e as unidades descentralizadas), que apresentam uma estrutura física bastante completa e composta de diferentes ambientes.

O campus Santo Amaro, sede do Centro Universitário Senac, está localizado em uma área de 120 mil m², no bairro de Santo Amaro, na região sul da cidade de São Paulo. O espaço é formado por um Prédio Acadêmico, com salas de aula e diversos laboratórios, pela biblioteca de seis mil m², pelo prédio da reitoria, pelo centro gastronômico e pelo centro esportivo, somando 56 mil m² de área construída, além de um centro de convenções.

O prédio conta com cinquenta e três laboratórios, distribuídos da seguinte maneira: 4 de Informática, 1 de Química, 2 de Biologia, 1 de Análise Setorial, 1 de Recepção (hotelaria), 1 de Governança, 1 de Turismo, 1 de Cartografia, 1 de Geoprocessamento, 4 de Modelagem, 4 de Estilismo, 1 Sala de costura, 1 Marcenaria, 2 Ilhas de edição, 2 Estúdios de vídeo, 1 Oficina tipográfica, 14 Ambientes pedagógicos na gastronomia, 3 Salas de demonstração, 1 Sala pré-preparo de carne, 1 Sala pré-preparo de vegetais, 1 Restaurante pedagógico, 1 Laboratório de confeitaria e 1 Laboratório de padaria.

Outro prédio acadêmico encontra-se em construção e agregará novos laboratórios e salas de aula à estrutura existente, elevando a área construída do campus Santo Amaro para um total de 75 mil m².

O campus Campos do Jordão conta com laboratórios de Governança, Recepção e Informática, Cozinha pedagógica e lavanderia modelo, além das Salas de aula e Biblioteca e o campus de Águas de São Pedro conta com laboratórios de Informática, Hospedagem, Alimentos e bebidas (Restaurante e bar), Cozinha e confeitaria, além das salas de aula, das salas de atendimento individual aos alunos e da biblioteca.

Outras informações sobre as características da instituição serão consideradas no momento em que se estiver apresentando o as mudanças que marcam o momento posterior à proposta de inovação.

4.3 O Projeto Ensino Superior

O Centro Universitário Senac é relativamente recente, tendo em vista que foi constituído como Centro Universitário há apenas seis anos e, durante este período, foram realizadas diferentes ações em termos de planejamento e estruturação.

Após um primeiro período (2004 e 2005), em que o maior desafio foi, de acordo com o PPG (SENAC/PPG, 2005) e PPI (SENAC/PPI, 2007), buscar o alinhamento e a reorganização das diretrizes e práticas de gestão tanto administrativas, quanto pedagógicas, para viabilizar a real integração das antigas faculdades isoladas e a construção da identidade do Centro Universitário Senac, a instituição voltou-se para a redefinição de seu planejamento estratégico.

Em 2006, a instituição organizou um projeto com objetivo de viabilizar o planejamento estratégico da atuação do Senac na educação superior, tanto no que diz respeito a sua sustentabilidade operacional, quanto ao seu posicionamento institucional, em termos de oferta e de modelo educacional.

O Projeto Ensino Superior do Senac²³ envolveu diversas instâncias da instituição, focou inicialmente os cursos de bacharelado²⁴ e foi estruturado em três etapas, orientadas por diferentes macro-objetivos.

A primeira fase do projeto teve início em janeiro de 2006, quando foi criado um grupo multifuncional com o objetivo de reformular o plano estratégico para o Ensino Superior do Senac São Paulo, de forma a definir com clareza porquê, para quem e para quê este nível educacional seria trabalhado pela instituição.

Com base no resultado desta etapa, foram tomadas algumas decisões, sendo as mais relevantes as que orientaram o aumento do *portfólio* de cursos e o reforço da identidade contemporânea e atual da instituição, por meio da definição de perfis profissionais de conclusão inovadores e alinhados com as tendências das diferentes profissões e por meio da renovação do modelo educacional.

²³ As informações referentes ao 'Projeto Ensino Superior' tiveram como fonte o documento de comunicação interna "Histórico do Projeto Ensino Superior", de novembro de 2007.

²⁴ A análise realizada nesta pesquisa foca a proposta curricular para os bacharelados, uma vez que foi neste âmbito que a discussão sobre a necessidade de promover inovação educacional teve início e foi neste contexto que as marcas inovadoras estabelecidas para o currículo foram definidas.

A **segunda fase** teve como foco a realização de estudos específicos sobre o mercado de trabalho para onde se voltam os cursos que tiveram seu desenvolvimento indicado na etapa anterior e foi também nesta etapa que se iniciou a discussão sobre a renovação do modelo educacional

Na **terceira fase** do projeto, a discussão sobre a renovação do modelo educacional foi fortalecida e o foco passou a ser a elaboração da nova PCG, a construção dos Projetos Pedagógicos e a preparação da implantação dos primeiros cinco novos cursos a serem desenvolvidos e ofertados.

Com relação à preparação da implantação dos cursos, definiram-se os espaços necessários para viabilizar a oferta dos cursos e contrataram-se docentes e coordenadores seguindo um cronograma diferenciado para viabilizar sua participação no processo de formação e planejamento dos cursos.

Foi nesta fase que, ao aprofundar a discussão sobre a renovação do modelo educacional para a educação superior da instituição, esta passou a ser tratada em termos de um projeto de inovação educacional para os cursos do Centro Universitário Senac, de forma que a inovação, que já havia sido incorporada à missão e à visão institucional, fosse, também, explicitada em sua atuação educacional.

Cabe ressaltar que a discussão sobre a inovação educacional concentrou-se no modelo curricular, sendo a PCG o registro do resultado deste processo.

4.4 O momento anterior à proposta de inovação

Antes de empreender a análise sobre a proposta curricular que foi originada deste processo de inovação educacional, julgamos fundamental apresentar questões relacionadas ao modelo curricular trabalhado anteriormente, uma vez que uma das dimensões essenciais da inovação educacional, conforme entendida neste trabalho, é seu caráter contextual e relacional, além de marcar uma “ruptura com a situação vigente”, conforme contribuição de Cardoso (1997).

O primeiro PDI da instituição, que foi elaborado em 2002, fazia referência ao período de 2003 a 2007 e tinha como intenção principal o credenciamento do Centro Universitário Senac junto ao Ministério da Educação (MEC).

Neste documento, a missão do Centro Universitário Senac foi traduzida como “Oferecer ensino de excelência, em consonância ao mundo do trabalho e às demandas sociais” (SENAC/PDI, 2002, p. 6).

Para realizar essa missão, definia alguns objetivos, sendo os que mais se relacionam com o âmbito educacional:

- a) Promover ensino, pesquisa e extensão com ênfase na formação de profissionais empreendedores, altamente qualificados para o mundo do trabalho, em constante aprendizagem e comprometidos com a responsabilidade social. [...]
- c) gerar conhecimentos práticos e científicos capazes de contribuir com a solução dos desafios da sociedade contemporânea. [...] (SENAC/PDI, 2002, p. 6)

De acordo com o PDI (2002) a proposta de estrutura organizacional da IES contemplava dois colegiados superiores (o Conselho Universitário – CONSUNI e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE), uma superintendência e doze diretorias, sendo quatro delas de áreas (graduação, pós-graduação, extensão e administrativa), seis de núcleos de conhecimento (Faculdades de: Ciências Exatas e Tecnologia; Gestão e Negócios; Saúde, Meio Ambiente e Qualidade de Vida; Comunicação, Artes e Design; Turismo, Hotelaria e Gastronomia; Educação) e duas de unidades (Faculdades de Águas de São Pedro e de Campos do Jordão) (SENAC/PDI, 2002).

O CONSUNI assegurava a “participação majoritária de professores, além de contar com a presença de alunos, técnicos-administrativos e de representantes da comunidade” e o CONSEPE “garante, na sua composição, a presença de coordenadores, docentes e discentes” (SENAC/PDI, 2003, p. 12).

O PDI (2007) evidenciava preocupação com o processo de avaliação de seus cursos e já havia criado uma comissão de avaliação, que tinha como pressupostos a abrangência, participação, formação, integração, autenticidade e análise. Cabe o destaque para a participação, que tinha como objetivo “envolver toda a comunidade acadêmica no processo de avaliação institucional, estabelecendo uma comunicação permanente entre todos os envolvidos” (SENAC/PDI, 2002, p. 17).

Também já mostrava intenção de ter uma “participação na construção da sociedade assumindo diretamente o papel de instituição que interage e contribui efetivamente para o desenvolvimento das comunidades em que atua” (SENAC/PDI, 2002, p. 14).

Quanto aos objetivos do processo educacional, em termos do perfil do estudante que desejam formar, há uma série de referências nos documentos considerados.

No PPG (2005), em especial, estas referências são mais numerosas. Há um posicionamento claro contra um perfil de formação voltado para o disciplinamento, memorização e treinamento das habilidades requeridas para o cumprimento de tarefas no mercado de trabalho em detrimento da construção do conhecimento, para o apuro da percepção e da capacidade de decisão e autonomia.

Neste sentido, o documento afirma a necessidade de “desenvolvimento de competências e habilidades que dêem conta das novas demandas, que vêm modificando alguns conceitos sobre o perfil profissional” (SENAC/PPG, 2005, p. 21), tais como a necessidade de perfis mais generalistas, que contemplem a gestão e o empreendedorismo, bem como a criatividade, as mudanças na comunicação trazidas pelas novas tecnologias, a ênfase no trabalho em equipe, a necessidade de adaptação à mudança, dentre outros.

Com relação à formação visar um perfil mais especialista ou generalista, a PPG considera que o foco na especialidade, ainda que necessário, não deve sobrepor-se a uma postura mais generalista, cada vez mais demandada pelo mundo do trabalho, como pode ser percebido no excerto: “Como temos visto, a especialização continua necessária, mas no desenvolvimento de uma visão generalista, como sugerem as hostes mais avançadas do mercado de trabalho” (SENAC/PPG, 2005, p. 21).

O documento denota também a intenção de que a formação não se restrinja ao atendimento de demandas do mercado de trabalho, mas que propicie a integração efetiva dos estudantes na complexa vida social da atualidade, de forma a mostrar-lhes

[...] outras possibilidades de compreensão e integração no mundo, tendo como pressuposto o conhecimento socialmente produzido e tão valorizado no modelo de sociedade atual, mas esperando que esse conhecimento não se restrinja à integração ao mercado de trabalho, mas as prepare para lidar com uma vida social cada vez mais complexa (SENAC/PPG, 2005, p. 16).

No Manual (2005), que orientava a elaboração dos cursos, no entanto, não há referência ou indicação explícita para que os PPCs, de forma contextualizada, indicassem o perfil esperado do profissional que suas propostas formativas deveriam buscar garantir.

Quanto ao perfil almejado, o Manual orientava apenas a “descrever o profissional que se pretende formar, com as respectivas competências e habilidades para essa área de formação” (SENAC/MANUAL, 2005, p. 5).

Ficava, assim, na responsabilidade do grupo elaborador do PPC, fazer uma discussão mais ampliada e contextualizada do perfil, ou apenas centrar-se nas competências orientadas pelas Diretrizes Curriculares e as mais centradas na atuação profissional. Segue, abaixo, um trecho do PPC de Hotelaria (2005, p. 57) no qual é possível visualizar a forma como esta questão foi apresentada por dois diferentes cursos. No primeiro houve a preocupação de expandir o perfil para questões que transcendem a atividade profissional, o que não aconteceu com o segundo:

- 1º) O conhecimento proporcionado pelos conceitos aplicados nas referidas disciplinas, associado à forma como tais conceitos são desenvolvidos, contribui para a formação de profissionais capazes de aprender a aprender, ter facilidade de adaptar-se a novas situações, capazes de trabalhar em equipe, ser criativo e ter espírito inovador e de liderança. O curso está estruturado, também, para formar pessoas competentes e hábeis, conscientes de seu papel enquanto cidadão, levando os futuros profissionais a agirem de forma ética e com responsabilidade social, assim como prevêm as Diretrizes Curriculares (SENAC/PPC Hotelaria, 2005, p. 57).
- 2º) Será um profissional capaz de mobilizar conhecimentos necessários para desenvolver projetos e/ou serviços inseridos na esfera das relações homem x objeto x espaço [...] (SENAC/PPC Design Industrial, 2005, p. 44).

Em sua seção “Realidade, Mudanças na Ciência e o Papel da Universidade” a PPG prioriza a realização de um apanhado das teorias que colocam em xeque o conhecimento científico tradicional, tais como Kapra, Maturana, Varela, Kunh, Prigogine, Polanyi, Burke, e Morin. Ao fazê-lo reconhece que as abordagens apresentam diferenças epistemológicas significativas e afirma que a apresentação dos diferentes autores tem um caráter descritivo e provocador de reflexão e diálogo.

Apesar do posicionamento institucional não ficar claro, parece haver concordância com a posição que vê “o conhecimento como relação social pautada por uma nova

percepção ética que inclui as dimensões holística, ecológica e sistêmica [...] (SENAC/PPG, 2005, p. 19).

Neste contexto traz o PPG:

[...] estabelecer como meta de formação de nossos estudantes o desenvolvimento de um **conhecimento como relação social e como processo**, que possa tornar-se sabedoria e capacidade de superação das contradições do mundo em que vivemos (SENAC/PPG, 2005, p. 22, grifo nosso).

O documento também expressava haver aproximação com concepções que consideram a importância da integração e da não fragmentação do conhecimento entre as disciplinas, conforme pode ser percebido nos trechos abaixo:

Os processos de alienação e o pensamento fragmentário frequentemente observados na formação profissional em nível superior exigem a busca de alternativas que dêem maior consistência ao processo educacional (SENAC/PPG, 2005, p. 21).

[...] apresentamos caminhos que o corpo de gestão pedagógica entende promissores em relação à construção de um Projeto Pedagógico da Graduação, considerando: (a) uma perspectiva multi e interdisciplinar de abordagem de questões relativas às múltiplas linguagens que se explora na contemporaneidade da ciência e do mundo do trabalho [...] (SENAC/PPG, 2005, p. 22).

O PCG não fazia nenhuma menção ao modelo curricular assumido como escolha pelo Centro Universitário, apenas citava que a organização dos currículos, assim como o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas deveriam ser adequadas aos perfis de egresso de cada curso.

Alguns indicativos apareciam quando o documento tratava de seus objetivos, já que um deles era: “Explorar alternativas metodológicas da Pedagogia de Projetos nos cursos, buscando integrar ensino / pesquisa / extensão dinamicamente” (SENAC/PPG, 2005, p. 10), o que explicitava mais uma decisão metodológica do que propriamente curricular.

No Manual, por sua vez, também não havia orientações exaustivas quanto ao modelo de organização curricular a ser desenvolvida ou como deveria ser o processo de sua construção. A orientação presente neste documento quanto à organização curricular dos cursos resumia-se a: “Constar nome das disciplinas, carga horária e relacioná-las por semestre/ano” (SENAC/MANUAL, 2005, p. 8) e oferecia um modelo de tabela a ser preenchido conforme a seguir:

CURSO _____	
ESTRUTURA CURRICULAR	
1° SEMESTRE	
Disciplinas	Carga Horária
2° SEMESTRE	
Disciplinas	Carga Horária
3° SEMESTRE	
Disciplinas	Carga Horária
4° SEMESTRE	
Disciplinas	Carga Horária
5° SEMESTRE	
Disciplinas	Carga Horária
6° SEMESTRE	
Disciplinas	Carga Horária
7° SEMESTRE	
Disciplinas	Carga Horária
8° SEMESTRE	
Disciplinas	Carga Horária
TOTAL	

Figura 1 – Modelo de matriz curricular dos cursos de graduação do Centro Universitário Senac (SENAC/MANUAL, 2005, p. 7-8)

Em outro trecho, o Manual afirmava que um dos critérios a ser utilizado para a avaliação semestral dos PPCs, seguindo um dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), seria a “Prática de interdisciplinaridade, inovações didático-pedagógicas e novas tecnologias de ensino” (SENAC/PPG, 2005, p. 24), sem, no entanto, fazer referências sobre quais seriam essas práticas ou inovações.

Este mesmo documento, em sua seção denominada ‘Fundamentos Técnico-pedagógicos’ solicitava a indicação das formas pelas quais seria realizada a interdisciplinaridade, a integração entre teoria e prática e as metodologias de aprendizagem no PPC de cada curso.

O Manual trazia um conjunto de possibilidades de espaços curriculares em que estas questões poderiam acontecer, tais como o Núcleo Básico²⁵, o Ensino com pesquisa (que incluía o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e os Projetos Interdisciplinares), o Estágio Supervisionado, as Atividades de Prática Profissional²⁶, a Monitoria, a Iniciação Científica, a Extensão Universitária, a educação a distância (EAD) como apoio às aulas presenciais e às Atividades Complementares.

Exploraremos mais detidamente os *Projetos Interdisciplinares*, devido ao papel que lhes era atribuído no currículo (apesar de ausente da organização curricular) e por representarem um embrião de um dos aspectos importantes da nova proposta curricular, como veremos posteriormente.

O Projeto Interdisciplinar tinha como intenção realizar a integração entre as disciplinas do semestre. A cada período, os professores definiam um tema a ser desenvolvido pelos alunos, que deveriam trabalhar em grupos.

As diferentes disciplinas do semestre reservavam tempo para o tratamento de questões relacionadas ao Projeto, que poderiam ser de aprofundamento teórico ou sobre o próprio processo de sua elaboração.

Segundo o Manual (2005), os professores, ao elaborar seu plano de trabalho, deveriam contemplar as bases conceituais, tecnológicas e valorativas de sua disciplina e, também, o tema do Projeto do semestre.

Este Projeto, no geral, versava sobre a abordagem de algum aspecto da atuação profissional referente ao curso e tinha como ênfase maior a pesquisa para aprofundamento em determinado assunto, para a qual as diversas disciplinas previstas no semestre contribuía.

²⁵ Espaço didático pedagógico presente em todos os cursos de graduação e composto pelas disciplinas Filosofia, Sociologia e Metodologia de Pesquisa, que tinha como objetivo a formação de habilidades acadêmico-intelectuais e de cultura humanista, cidadã e ética.

²⁶ Visitas, viagens técnicas, laboratórios profissionais, empresa júnior, prática nos hotéis escolas dentre outras.

Alguns temas de Projetos dos cursos desta época eram: ‘Aspectos da Estrutura Organizacional de um Hotel’, do curso Bacharelado em Hotelaria e ‘Estruturação e profissionalização do turismo’, do curso de Bacharelado em Turismo, ambos de 2005, e que pode ser visto em mais detalhes por meio de um excerto do PPC de Turismo:

1º Período:

Tema: **Estruturação e profissionalização do turismo.**

Este projeto objetiva o levantamento dos segmentos turísticos, a identificação das diversas atividades realizadas na área de turismo e hospitalidade, a necessidade de planejamento e organização da atividade emissiva do turismo, além da conscientização sobre a importância do desempenho ético, responsável e eficaz de qualquer atividade relacionada com turismo. O eixo central deste projeto é a discussão em torno do turismo emissivo, considerando os Estados da Federação Brasileira e países da América do Sul, fazendo um *link* com todas as bases tecnológicas previstas neste semestre (SENAC/PPC Turismo, 2005, p. 43).

O Manual também continha orientações sobre como os professores deveriam elaborar os seus planos de ensino e, quanto a isso, chama a atenção o modelo de matriz definida como padrão para o registro da programação das aulas, pelo lugar central atribuído aos conteúdos.

DATA	CONTEÚDO	METODOLOGIA/ RECURSOS PREVISTOS

Figura 2 – Modelo de tabela para registro da programação das aulas a ser contemplada no Plano de aula (SENAC/MANUAL, 2005, p. 11)

Desta forma, ao observar o modelo de matriz da organização curricular e o modelo da matriz para registro da programação de aulas, evidencia-se que o projeto não aparecia como articulador do currículo, mas como um indicativo de tema para o qual, em algum momento de sua programação, as disciplinas poderiam confluir.

Ao observar alguns dos planos de ensino disponibilizados nos PPCs é possível perceber que, de forma geral, os espaços de problematização, metodologias ativas e interdisciplinaridade estavam circunscritos ao âmbito do Projeto Interdisciplinar e de outros

espaços delimitados do currículo, tais como as práticas profissionais, atividades complementares etc., uma vez que nos planos de ensino das disciplinas, elaborados por cada um dos professores isoladamente, prevalecia a aula expositiva como metodologia mais freqüente.

A concepção de avaliação adotada neste período não era abordada pelo PPG, que nem chegava a citar os processos avaliativos ou o papel da avaliação no contexto do Centro Universitário Senac, e nem pelo Manual, que faz apenas uma breve consideração sobre o assunto ao orientar a elaboração do plano de ensino.

O Manual apenas orientava quanto ao registro do processo de avaliação que deveria ser registrado no plano de ensino por meio da seguinte tabela:

Instrumento de avaliação	Data da aplicação	Devolutiva

Figura 3 – Modelo de tabela para registro do processo de avaliação nos planos de ensino das disciplinas (SENAC/MANUAL, 2005, p. 11)

Este documento também faz destaque quanto à “importância de uma descrição clara do processo de avaliação, quanto aos instrumentos propostos e a forma de compor a nota semestral” (SENAC/MANUAL, 2005, p. 11), de onde é possível depreender que o resultado da avaliação do processo de aprendizagem era registrado por meio de notas.

Na ausência de definições sobre a avaliação no PPG e no Manual, a discussão sobre esta questão é aprofundada nos PPCs, pela equipe responsável por seu desenvolvimento, o que pode ser percebido no PPC de Hotelaria, conforme segue:

Os professores entendem-na como um processo, que deve acontecer de maneira contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. [...]

Os procedimentos formais de avaliação buscam criar uma “cultura avaliativa” diagnóstica e formativa que, ora se dá em grupo, por ocasião de projetos interdisciplinares, ou individualmente, de acordo com a **especificidade da disciplina e o conhecimento que se quer avaliar**.[...] Há uma multiplicidade de mecanismos, tais como: (a) **monitoração** informal do professor em sala de aula ao longo de todo o processo de aprendizagem, assim como sua assiduidade e **aproveitamento** do aluno; e (b) a observação sistemática do **desempenho** do aluno por meio de provas escritas e/ou orais, resenhas, seminários, pesquisas interdisciplinares, acompanhamento de estágio e projetos (SENAC/PPC Hotelaria, 2005, p. 92, grifo nosso).

Cabe a ressalva de que mesmo com tal posicionamento, é possível perceber que a maioria dos processos de avaliação presentes nos planos de ensino faz, principalmente, referência a provas, trabalhos e relatórios, o que pode denotar que apesar das intenções alinhadas a um paradigma de avaliação formativa ele não acontecia na prática.

Instrumento de avaliação	Data da aplicação	Devolutiva
Prova	12/04	19/04
Relatório de Pesquisa (individual)	26/04	10/05
Relatório de Pesquisa (grupo)	07/06	14/06

Figura 4 – Informações sobre o processo de avaliação presente no plano de ensino de uma das disciplinas do curso de Bacharelado em Hotelaria (SENAC/PPC Hotelaria, 2005, p. 455)

Composição da nota	
Instrumento de avaliação	Composição Nota Semestral
Prova – A1	30%
Relatório de Pesquisa (individual) – A2	30%
Relatório de Pesquisa (grupo) – A3	40%
Cálculo Nota Semestral: (A1 x 0.3) + (A2 x 0.3) + (A3 x 0.4)	

Figura 5 – Informações sobre a composição da nota presente no plano de ensino de uma das disciplinas do curso de Bacharelado em Hotelaria (SENAC/PPC Hotelaria, 2006, p. 456)

O PPG (2005) e o manual também não faziam referência à flexibilidade dos currículos. A matrícula era seriada, o que significa que os alunos deveriam cumprir as disciplinas indicadas em cada período/semestre.

Alguns dos Projetos Pedagógicos, no entanto, faziam referência a esta questão, afirmando que a mesma poderia ser realizada principalmente no âmbito da Prática Profissional e do TCC, conforme segue:

O projeto pedagógico revela sua flexibilidade no momento da realização de prática profissional em diversos ambientes, como também na abertura aos temas a serem desenvolvidos no trabalho de conclusão do curso (TCC). Particularmente, esta última possibilita ao aprendiz aprofundar seus conhecimentos na área de seu interesse (SENAC/PPC Hotelaria, 2005, p. 57).

O PPG abordava com bastante ênfase a importância da relação ensino, pesquisa e extensão, chegando a afirmar que ela constitui-se como “um dos principais focos de atenção para o desenvolvimento da universidade atual” (SENAC/PPG, 2005, p. 14). No entanto, em nenhum momento indica explicitamente como esta relação deveria acontecer.

No âmbito do relacionamento com a comunidade, cabe destacar que tanto no PPG como no Manual, havia entendimento de que as atividades de extensão são caracterizadas pela intervenção social que seus projetos proporcionam.

No PDI (2002), há alguma referência a necessidade de aproximação com a comunidade, uma vez que o documento define como uma de suas estratégias “aumentar os trabalhos interdisciplinares de extensão junto a comunidade” (SENAC/PDI, 2002, p. 8).

O Manual, por sua vez, orienta que no item ‘Fundamentos Técnico-pedagógicos’ dos PPCs, deveria constar a Extensão Universitária como um item em que seriam informadas “as alternativas de participação dos estudantes em programas de extensão, relacionados ao curso [...]” (SENAC/MANUAL, 2005, p. 6).

No PPC de Turismo há alguns indícios de como esta articulação entre ensino e extensão deveria acontecer, com destaque para o papel estratégico designado ao professor neste processo/orientação. Este mesmo texto está presente no PPC de Hotelaria:

[...] ela depende, em grande parte, do envolvimento do corpo docente nas iniciativas de extensão e da sua capacidade de relacionar essas atividades aos temas abordados em sala de aula. O professor, portanto, é o principal elo entre o ensino e a extensão. Para que isso ocorra, o corpo diretivo e as coordenações de cursos estimulam a participação dos docentes nas mais variadas atividades de extensão [...]

O ensino e a extensão também são articulados por meio da participação dos alunos nos projetos de responsabilidade social e nos serviços prestados pelas Faculdades [...] (SENAC/PPC Turismo, 2006, p. 56).

Da mesma forma, não há citações sobre o papel que assumiriam as possíveis relações com outras instituições, sejam elas nacionais ou internacionais, em nenhum dos documentos considerados.

As menções identificadas sobre este assunto referiam-se apenas a possibilidade futura ou ao interesse de que elas acontecessem.

No PDI (2002, p. 8), como uma das metas definidas para o Centro Universitário Senac constava “ampliar as parcerias internacionais”, estratégia que deveria ser realizada por meio da definição de “programas/políticas de parcerias” e do resgate, ampliação e desenvolvimento de contatos internacionais.

No PPG a única consideração sobre esta questão aparece quando se fazia referência a que as parcerias com instituições nacionais e internacionais deveriam ser agregadas a

organização de currículos e ao desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas adequadas ao perfil de egressos de cada curso.

Percebe-se assim, no nível da gestão administrativa e pedagógica, a intenção de estabelecer um processo de ampliação de parcerias nacionais e internacionais.

A análise deste conjunto de documentos, com maior ênfase ao Projeto Pedagógico da Graduação, permite perceber que este primeiro documento de gestão pedagógica estava primordialmente voltado à construção de uma “Concepção da Identidade do Centro Universitário Senac na área de graduação”, considerando a visão sobre a “formação profissional de ensino superior” (SENAC/PPG, 2005, p. 7) e a missão da instituição.

Assim, fazia longas discussões sobre o contexto da educação superior no mundo contemporâneo, sobre as mudanças na ciência e no papel da universidade, sem tanta preocupação em explicitar, frente a todas estas referências, quais eram as escolhas que a IES fazia para inserir-se neste contexto e quais os compromissos que assumia, principalmente em termos de concepção/modelo educacional.

Como se concentrava em discussões contextuais e utilizava muitas considerações de outros autores, é difícil perceber o que do texto é referência contextual e o que, de fato, é assumido como posição e compromisso da instituição.

A própria inexistência no PPG de uma abordagem mais explícita sobre o currículo ou referências educacionais que deveriam orientar a prática pedagógica indica que a preocupação inicial centrava-se em construir consensos sobre o papel e as responsabilidades da educação superior e denotam apenas o início de um caminho para a criação de uma identidade educacional e curricular para os cursos de graduação.

Também não havia registro explícito da intenção de busca por inovações educacionais, pois neste momento buscava-se primordialmente o entendimento e o consenso acerca de questões fundamentais para a constituição da IES, bem como a integração das práticas administrativas e pedagógicas, o que pode ser percebido nos próprios objetivos do PPG:

(a) Desenvolver a vocação do Centro Universitário Senac no campo do ensino superior, estimulando a produção de uma cultura universitária própria, marca da identidade institucional.[...]

(d) Revisar processos de gestão acadêmica e pedagógica, avaliação e aprimoramento dos projetos dos cursos, da sua comunicação mercadológica e da responsabilidade sócio-ambiental [...] (SENAC/PPG, 2005, p. 9-10).

O documento parecia transferir a responsabilidade por definições referentes à implantação dos cursos, com base nas referências consideradas, para os planos de trabalho dos cursos, uma vez que pontuava que, ainda que tendo como ponto de partida as discussões apresentadas no PPG, “o enfrentamento teórico-prático cotidiano [deveria acontecer] na dimensão dos Planos de Trabalho dos Cursos” (SENAC/PPG, 2005, p. 22).

É interessante notar como o PDI (2002), que é um documento de planejamento e gestão institucional, é mais explícito e objetivo com relação às referências educacionais que deveriam orientar a formação de seus alunos, na medida em que, em sua seção ‘Organização didático-pedagógica’ aponta que os projetos pedagógicos da IES deveriam:

Refletir um paradigma educacional centrado no aluno como sujeito do processo de aprendizagem, visando a:

- articular os conceitos e princípios das ciências da aprendizagem, valores da autonomia operatória e sócio humanista, bem como habilidades de planejamento e mediação de processos de aprendizagem, voltados para o desenvolvimento de competências e o aprender a aprender
- considerar conhecimentos teóricos, científicos técnicos e tecnológicos como insumos a serem mobilizados pelos alunos, e não como preocupação exclusiva da ação docente [...]
- trabalhar regularmente com/por problemas e com outros métodos ativos de aprendizagem
- criar situações de aprendizagem em que o conteúdo, visto como insumo, seja trabalhado de forma contextualizada e significativa [...] além de estimular a pesquisa, descoberta e construção de conhecimentos, habilidades e valores [...]
- valorizar a prática profissional por intermédio de disciplinas e estágios
- dar ênfase à formação global de seus alunos, contemplando os aspectos de ética, cidadania e compromisso com a comunidade [...] (SENAC/PDI, 2002, p. 19-20).

Cabe a ressalva, no entanto, de que este documento foi elaborado antes da constituição do Centro Universitário por um conjunto de profissionais responsáveis pela condução do processo de transformação das faculdades isoladas em Centro Universitário, não tendo sido, portanto, construído pela comunidade acadêmica, que ainda não havia se constituído.

4.5 Em busca de inovação educacional: Uma nova proposta curricular

A partir de 2006 a instituição, já constituída como Centro Universitário desde 2004 e já tendo alcançado maior nível de integração administrativa e educacional entre as antigas faculdades, voltou-se para o seu replanejamento estratégico, principalmente voltado a sua missão, seu portfólio e sua proposta educacional.

Neste período, o foco passou a ser as mudanças necessárias para o avanço das propostas da instituição, momento em que, dentre outras coisas, deliberadamente, buscou inovar em seu modelo educacional. Esta intenção fica explícita em diferentes propostas e definições registradas em documentos de naturezas diversas.

A proposta de inovação educacional feita pelo Centro Universitário Senac será apreendida por meio de um conjunto de documentos que foi elaborado primordialmente em 2007 e que reflete as discussões e definições deste período.

Para esta análise serão considerados essencialmente o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do período 2008-2012, o Projeto Político Institucional (PPI) e a Proposta Curricular da Graduação (PCG), documentos que, em seu conjunto, explicitam definições e posições assumidas coletivamente e impactam em diferentes âmbitos da instituição e de sua atuação, concorrendo para a inovação educacional pretendida.

Cabe o destaque de que, por considerar o processo de inovação multidimensional e devido à concepção de currículo que orienta esta pesquisa, serão convocados elementos de diferentes âmbitos visando à compreensão do processo de inovação vivenciado pela instituição em questão.

A apresentação da proposta de inovação educacional do Centro Universitário Senac, evidenciada pela transformação de sua proposta curricular, será realizada a partir de três diferentes dimensões propostas com base na reflexão sobre a pesquisa bibliográfica e sobre os documentos considerados neste estudo: **a dimensão institucional; a dimensão relacional** e **a dimensão didático-pedagógica**.

A discussão realizada, considerando as três dimensões citadas, revelou que elas se encontram extremamente relacionadas, o que em alguns momentos pode gerar a necessidade

de retomar aspectos já tratados. Tentaremos não ser repetitivos nestas situações, mas destacar a especificidade de cada um dos aspectos na sua contribuição para a proposta de inovação.

4.5.1 A dimensão institucional

De acordo com Masetto (2006; 2008), ao considerar aspectos relacionados à gestão institucional de uma instituição que se propõe a inovar em seu modelo educacional, é possível perceber se a instituição cria e garante condições necessárias para que a inovação aconteça.

Isso permite, ainda, vislumbrar que efeitos o processo de inovação gerou em termos institucionais, ultrapassando os limites das paredes das salas de aula e, com isso, fazendo com que todo o sistema sofra o impacto das transformações.

De acordo com Torres (1994), Enricone (2007) e Audy e Morosini (2007), mudanças parciais, que não alteram significativamente as instituições em que acontecem, dificilmente conseguem realizar a inovação proposta.

Para Enricone (2007) a resposta ao desafio da inovação se evidencia em alterações de diferentes naturezas e cada uma delas tem problemáticas e implicações peculiares à estrutura, à experiência e ao contexto de cada instituição. Se a instituição busca inovar, ela precisa repensar as estruturas e os recursos que favoreçam a transformação da própria instituição.

Audy e Morosini (2007) também pontuam que se uma inovação fica na estrutura original, tem grandes chances de ser analisada e modelada por esta estrutura. Assim, segundo os autores mencionados, para identificar uma inovação que gera ruptura com a situação vigente, um dos indicadores pode ser as mudanças que estas inovações geram no modelo organizacional.

Carbonell (2002) também destaca a importância das inovações não se restringirem a algumas atividades isoladas e esporádicas, mas de fazer parte do funcionamento da instituição educacional.

Além das mudanças que a própria instituição precisa proceder em sua organização, neste âmbito também é fundamental que haja clareza quanto aos seus objetivos e metas. Moesby (2009) alerta para o fato de se a instituição não tiver clareza da direção que busca tomar, provavelmente não chegará a atingir suas expectativas ou as mudanças esperadas.

Nesta perspectiva, nos documentos analisados, há indicativos de que a instituição alvo deste estudo tanto busca esclarecer e explicitar seus objetivos com relação à inovação, quanto encontrar novas formas de se estruturar para criar condições e facilitar a proposta inovadora que desenha.

Podemos ter indícios quanto à clareza de objetivos definidos pela instituição se considerarmos a missão do Centro Universitário Senac, que foi alterada e passou a ser:

Desenvolver ações integradas e inovadoras de educação superior, de extensão e de produção de conhecimentos avançados, em consonância com as áreas de atuação do Senac São Paulo, a fim de contribuir para a formação de lideranças e para transformações pessoais, organizacionais e sociais (SENAC/PDI, 2007, p. 2).

Nesta nova redação da missão, é possível perceber que a inovação passa a figurar dentre o objetivo estratégico da instituição, o que reforça o caráter intencional das propostas de inovação feitas, bem como sinaliza uma intenção de continuidade e compromisso com atualização do modelo educacional.

Cabe destacar que, para a instituição, o termo inovação, apesar de englobar o aspecto educacional não se restringe a ele, pois ela utiliza este termo também para sinalizar seu compromisso com o atendimento de demandas formativas em nível superior em áreas profissionais emergentes, bem como para considerar aspectos relacionados à infra-estrutura constantemente atualizada de seus laboratórios, conforme pode ser percebido na página da instituição na internet²⁷.

A inovação educacional não apenas foi incorporada ao projeto institucional, mas ganhou destaque no texto da missão e da visão institucionais, foi enfatizada no PPI e transformou-se em um dos princípios que compõem a política de ensino do Centro

²⁷ Mais especificamente num vídeo que fala sobre o Centro Universitário Senac, disponível no endereço eletrônico:

<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=DYNAMIC,oracle.br.dataservers.CourseDataServer.selectCourse&course=6223&template=409.dwt&unit=NONE&testeira=723&type=G&sub=0>

Universitário Senac – o de ‘Inovação e criatividade’, que afirma que [...]a inovação educativa é uma premissa do Centro Universitário Senac [...] (SENAC/PPI, 2007, p. 34).

Esta ênfase à inovação pode ser percebida também na PCG, que além de indicar a busca institucional pela inovação, atribui ao currículo lugar privilegiado neste processo, ao afirmar: “A **inovação educacional**, marca e missão do Senac São Paulo, é uma premissa de atuação nesta fase de definição de identidade do Centro Universitário Senac e atinge diretamente a **concepção curricular** [...]” (SENAC/PCG, 2007, p. 8, grifo nosso).

Do novo texto da missão também é possível depreender, além de um posicionamento claro de busca pela inovação, uma ampliação com relação à abrangência da formação pretendida. Se, de acordo com a missão anterior, almejava-se “Oferecer ensino de excelência, em consonância ao mundo do trabalho e às demandas sociais”, agora, fala-se de educação superior (e não apenas de ensino), de extensão e de produção do conhecimento, questões não explicitadas anteriormente.

Além disso, a instituição anuncia um compromisso com a contribuição para a *transformação* em termos pessoais, organizacionais e sociais, e não mais um foco no atendimento às necessidades do mundo do trabalho e às demandas sociais, o que aponta para uma complexa mudança em termos de objetivos formativos, que discutiremos adiante.

Também é possível perceber a ocorrência de mudança na estrutura organizacional da IES, uma vez que as seis ‘diretorias de núcleo de conhecimento’ deixaram de existir e foram criadas diretorias e órgãos de apoio às atividades acadêmicas.

A estrutura organizacional do Centro Universitário Senac, no novo PDI (2007) passou a compreender os seguintes órgãos: Reitoria (e não mais superintendência), o CONSUNI e o CONSEPE; as Diretorias de Graduação; Pós-graduação e Pesquisa e de Extensão, além da Diretoria Administrativa e Diretorias das Unidades Descentralizadas. Os órgãos de apoio às atividades acadêmicas são representados pela Diretoria de Registro Acadêmico, pela Diretoria de Avaliação Institucional e pela Diretoria do Sistema de Informação e Bibliotecas.

Neste PDI (2007) as atribuições dos Conselhos estão explícitas, bem como a sua composição, em termos de representatividade da comunidade acadêmica²⁸, com indicação da quantidade de representantes de cada segmento. Os órgãos colegiados continuam a ser o CONSUNI, órgão de natureza consultiva, deliberativa e normativa, com atribuições no âmbito de questões administrativas e o CONSEPE, órgão de natureza consultiva, deliberativa e normatiza das atividades didático-científicas, que possuem representantes de todos os segmentos da comunidade universitária (discentes, docentes, corpo técnico administrativo e comunidade externa).

Vale destacar o fato das diretorias referentes aos núcleos de conhecimento (que representavam as Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia; Gestão e Negócios; Saúde, Meio Ambiente e Qualidade de Vida; Comunicação, Artes e Design; Turismo, Hotelaria e Gastronomia; Educação) deixarem de existir, de forma a não mais haver tratamentos específicos para os cursos de diferentes áreas, o que pode anunciar uma preocupação em tratar as áreas e suas ações de forma mais integrada.

Também é importante ressaltar a intenção, enunciada na forma do objetivo: “Ampliar a participação das instâncias colegiadas nas tomadas de decisão e formulação de diretrizes” (SENAC/PDI, 2007, p. 2) de que as decisões institucionais sejam mais compartilhadas, o que denota a busca por uma gestão mais participativa.

No Regulamento (2007) também é possível perceber esta tendência, uma vez que nele se registra a existência de diferentes órgãos, não indicados nos outros documentos, responsáveis pelo acompanhamento e planejamento da ação acadêmica, tais como o Conselho de Curso e a Comissão Docente Estruturante, com papéis descritos detalhadamente.

Tanto na PCG (2005), como no PPI (2007) existe uma intenção declarada de que “a unidade na perspectiva pedagógica é um desafio permanente que só encontra espaço para se exercitar por meio do diálogo entre todos os membros da comunidade acadêmica nos diversos âmbitos de interação possíveis [...]” (SENAC/PPG, 2005, p. 15; SENAC/PPI, 2007, p. 15-16).

²⁸ Questões que são apresentadas de forma ainda mais detalhada no Regulamento da graduação.

Na PCG (2007) há um destaque para a importância da construção e reflexão coletiva, quanto às definições tomadas em termos de propostas formativas, como é possível perceber na citação abaixo:

Traçar uma proposta curricular com base no Projeto Pedagógico da Graduação não implica apenas num fazer prescritivo; é também um processo de interpretação e **permanente reflexão** sobre a pertinência das propostas que fazemos e a coerência das práticas sem perder de vista a declaração de intenções do Centro Universitário Senac (SENAC/PCG, 2007, p. 23, grifo nosso).

Essas mudanças indicam a existência de uma preocupação em criar espaços de discussão coletiva e de tornar as decisões mais compartilhadas, sinalizando a alteração de suas formas organizativas de modo coerente com a proposta de transformação curricular.

De acordo com Feuerwerker (2002) as formas organizativas adotadas são muito importantes em processos de transformação e precisam ser coerentes com a inovação proposta.

Assim, uma mudança que implique na democratização das relações internas e em compromisso com os problemas sociais, tem necessariamente que estar sustentada em formas organizativas mais democráticas. É possível perceber um movimento neste sentido pela instituição em questão.

Outra mudança significativa em termos institucionais foi a criação da Diretoria de Avaliação Institucional, que, por meio de propostas participativas, tem envolvido a comunidade acadêmica como um todo nos processos avaliativos.

A avaliação das ações institucionais também ganhou destaque no PDI, sendo colocada como um dos objetivos do Centro Universitário Senac, descrito da seguinte maneira “Estimular a avaliação e o planejamento permanentes com vistas ao aprendizado e ao aprimoramento de nossas ações” (SENAC/PDI, 2007, p.2).

A perspectiva da avaliação institucional assumida por esta diretoria é participativa, o que pode ser percebido no trecho a seguir, que faz parte da seção ‘Procedimento de auto-avaliação institucional’ do PDI: “A auto-avaliação é construída de forma participativa. Os indicadores são criados e monitorados por professores, coordenadores, diretores, corpo técnico administrativo, representante discente e da comunidade externa”, e busca trabalhar

os resultados obtidos visando “o aprimoramento e fortalecimento do ensino e da gestão” (SENAC/PDI, 2007, p. 23).

No PPI (2007) descreve-se a composição do grupo que compõe a comissão de avaliação, com destaque para a representatividade de todos os segmentos da comunidade acadêmica, incluindo membros da sociedade civil organizada e assume como responsabilidade:

fornecer à comunidade acadêmica uma visão estruturada sobre o desenvolvimento, a qualidade educativa e a relevância social da instituição no contexto da educação superior [considerando a] participação da comunidade acadêmica como vetor dinamizador do desenvolvimento das ações (SENAC/PPI, 2007, p. 31).

Uma perspectiva de avaliação de natureza participativa, como a indicada no documento em questão, segundo Braga, Genro e Leite (2002) pode ser considerada um elemento de inovação na educação superior, principalmente quando conta com um grupo multidisciplinar representativo da comunidade universitária, conforme apontado no capítulo que aborda o conceito e as dimensões da inovação.

Além disso, a existência de uma diretoria com o papel de avaliar a ação da instituição de educação superior também marca a preocupação com o acompanhamento de suas propostas e ações, bem como com a melhoria contínua.

Segundo Casanova (2006) um processo de alteração curricular gera, necessariamente, alterações em aspectos organizacionais, principalmente os que estejam mais relacionados aos elementos que tenham sido modificados. A autora indica que estas mudanças precisam impactar o modelo de gestão e o modelo de avaliação institucional interna, aspectos considerados acima, bem como suas relações externas, conforme veremos a seguir.

4.5.2 A dimensão relacional

Um aspecto fundamental que marca uma mudança significativa da ação educacional refere-se às instituições deixarem de fechar-se em torno de si e considerarem contextos mais amplos, estabelecendo relações com outras instituições nacionais e internacionais e com a

comunidade do entorno e inscrever estas relações e suas possibilidades num contexto educativo.

Deste modo, o ambiente real e a relação com a comunidade assumem um papel relevante nas propostas de inovação educacional, uma vez que trazem em si a possibilidade de contextualizar a ação educativa e o processo de aprendizagem e de fato, promover a articulação entre pesquisa, ensino e extensão.

Cunha (2002) ao afirmar que as IES são ricas em espaços passíveis de inovação, destaca o lugar privilegiado da relação e das demandas da comunidade. Para Braga, Genro e Leite (2002) a utilização de reflexos da relação com a comunidade como matéria prima do conhecimento produzido em sala de aula pode alterar a centralidade do conhecimento científico, bem como alterar significativamente o processo de aprendizagem, além de trazer benefícios relacionados à inserção e comprometimento social.

Da mesma maneira, a relação com instituições internacionais, no estabelecimento de processos de internacionalização pode possibilitar inovações na educação superior.

De acordo com Stallivieri (2008) a internacionalização das instituições de educação superior é o processo de introdução da dimensão internacional na cultura e na estratégia institucional, nas funções de formação, investigação e extensão.

Para Carbonell (2002), em uma sociedade crescentemente mestiça e intercultural, a convivência em pé de igualdade com outras culturas é importante para suavizar os processo de segregação-guetização e assimilação das minorias étnicas e culturais. O contato intercultural contribui para questionar as expressões culturais mais fechadas e, mais que tudo, para o desenvolvimento de valores de respeito aos direitos humanos e à justiça social.

A internacionalização estaria, assim, a serviço da inovação educacional por propor mudanças visando: melhorar a qualidade, a pertinência e a relevância da docência, da pesquisa e da extensão universitária; articular a instituição no contexto mundial da educação superior; abrir novos espaços para a projeção internacional e para a vinculação com outras redes acadêmicas internacionais; consolidar valores como a cooperação e a solidariedade na cultura institucional e ampliar as oportunidades de empregos aos egressos.

Além disso, a internacionalização tem efeitos em diferentes âmbitos e possibilita: um maior aprofundamento dos conteúdos acadêmicos graças a sua perspectiva interdisciplinar,

intercultural e internacional; a inovação curricular e dos métodos de ensino; o enriquecimento acadêmico por meio do intercâmbio de experiências e de conhecimentos; o enriquecimento do indivíduo por meio da experiência internacional; o impacto positivo na excelência da gestão universitária, dentre outros.

A perspectiva relacional do Centro Universitário Senac, que aparecia de forma relativamente discreta no conjunto de documentos que se referem ao período anterior à proposta de inovação, pode ser percebida com maior ênfase nas citações a este respeito que aparecem no PDI, PPI e PCG.

A importância do papel atribuído às parcerias fica evidente, inclusive na página da instituição na internet, onde faz questão de listar as instituições parceiras²⁹, bem como o papel que estas parcerias têm, conforme podemos perceber abaixo:

As parcerias com organizações públicas e privadas, nacionais e internacionais, são fundamentais na atualização e na reciclagem do conhecimento e na capacitação de funcionários, professores e alunos do Centro Universitário Senac. O contato com outras instituições propicia, de forma estratégica, novas soluções e serviços de alta qualidade, complementares ao aprendizado, além de formar profissionais competentes para atuar num ambiente multicultural e globalizado (SENAC SÃO PAULO, 2010).

O PDI, da mesma forma, destaca o papel das relações institucionais do Centro Universitário Senac, ao afirmar:

O estabelecimento de parcerias e convênios para o ensino superior configura-se como uma forma de relacionamento com a comunidade que ganha importância por meio da associação com órgãos públicos (federais, estaduais ou municipais) organizações não governamentais ou entidades privadas, nacionais ou internacionais (SENAC/PDI, 2007, p. 4; SENAC/PPI, 2007, p. 7).

Este documento também reserva, mesmo que não seja uma de suas seções obrigatórias, um item denominado “Parcerias nacionais e internacionais” em que destaca o objetivo que tem com o estabelecimento de acordos institucionais, principalmente relacionando-o à contribuição para o desenvolvimento de suas atividades e a oportunidade de enriquecimento profissional, pessoal e cultural da vida acadêmica e dos que participam dela, conforme pode ser ilustrado pelo excerto abaixo:

²⁹ Na página da internet da instituição está disponível a relação de instituições parceiras (<http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?tab=00002&subTab=00000&newsID=a17717.htm&testeira=453> e <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a2021.htm&testeira=722&unit=CAS,CAJ,CAP&sub=0>)

O estabelecimento de acordos e convênios com outras organizações permitem ao Centro Universitário [...] a troca de experiências e metodologias que contribuem para o desenvolvimento das atividades da instituição [...].

[...] Esta troca contribui para o enriquecimento profissional, pessoal e cultural da vida acadêmica e daqueles que a constroem, viabilizando a formação das competências necessárias para atuação em ambientes multiculturais e diversificados (SENAC/PPI, 2007, p. 123).

Na Política de Ensino, que é parte constitutiva do PDI e do PPI, também aparecem referências à importância atribuída ao estabelecimento de parcerias, destacando “O pioneirismo em áreas inovadoras do conhecimento, **associado ao intercâmbio de experiências com parceiros nacionais ou internacionais**, estimulam a diversidade e a renovação de saberes nas ações educacionais do Centro Universitário” (SENAC/PDI, 2007, p. 5; SENAC/PPI, 2007, p. 35, grifo nosso).

Da mesma maneira, a internacionalização aparece com destaque na Política de Pesquisa e a de Extensão, que reservam um item para esta questão e enfatizam o engajamento em redes de conhecimento internacionais e interinstitucionais e a busca de referências.

Na Política de Extensão, além do item Internacionalização, consta um item denominado ‘Relacionamento institucional’, que afirma que “é estimulada a integração com a sociedade por meio de estabelecimento de parcerias com organizações que agreguem valor às áreas de atuação do Centro Universitário” (SENAC/PPI, 2007, p. 39; SENAC/PDI, 2007, p. 7).

Especialmente voltado para a relação com a comunidade, há no PPI (2007), como seção final, o item “A Responsabilidade Social no Centro Universitário Senac” em que são descritos diferentes projetos de intervenção comunitária, ao mesmo tempo em que se manifesta a importância e a necessidade, além do compromisso, com uma relação mais próxima com as comunidades do entorno, o que fica explícito na enunciação da intenção destes programas:

Pretende-se contribuir para o desenvolvimento comunitário, em especial das comunidades do entorno de seus *campi*, a partir de Programas Institucionais integrados, multidisciplinares e atemporais que centralizam projetos cujos focos estejam no intercâmbio e na produção de conhecimentos entre alunos, professores, funcionários, comunidade e suas organizações representativas (SENAC/PPI, 2007, p. 45).

É nesta seção também que explicita os objetivos formativos relacionadas a este envolvimento mais próximo com a comunidade, evidenciando sua potencialidade para a promoção da cidadania e inclusão social.

O Centro Universitário Senac acredita que partindo do ponto de que alunos e docentes desenvolvem projetos com o olhar para o entorno que o cerca e propõe alternativas reais de intervenção, os aspectos ligados à promoção da cidadania e inclusão social ganham destaque (SENAC/PPI, 2007, p. 49).

Esforça-se, portanto, cada vez mais para contribuir com a criação de um ambiente social saudável para as gerações presentes e futuras a partir dos estímulos participativos e da integração com as comunidades onde atuam seus *campi* (SENAC/PPI, 2007, p. 53).

Percebe-se, assim, um movimento de valorização das parcerias e da relação como a comunidade, que apesar de presente anteriormente, não era tão relevante e não tinha sua intencionalidade manifestada.

Cabe o destaque de que os documentos que registram o período posterior a intenção deliberada de inovação, tratam dos temas da internacionalização e da relação com outras instituições ou com a comunidade como concorrendo para uma formação cidadã e contextualizada e inserida num mundo multicultural e plural, não estando, portanto, somente capturadas pela 'lógica mercantilizante' da transnacionalização (como vimos no capítulo sobre a educação superior), em que a educação superior é tratada como mercadoria que circula mais ou menos livremente no mercado mundial.

4.5.3 A dimensão didático-pedagógica

Ao abordar a proposta de inovação feita pelo Centro Universitário Senac, que evidencia, neste processo, a alteração de sua proposta curricular, torna-se fundamental discutir questões relacionadas ao âmbito educacional.

Como se trata da proposta de mudança do modelo curricular, com impactos em diversas dimensões da instituição, tanto em termos organizacionais, como relacionais, o processo educacional sofre transformações significativas em diferentes aspectos.

Desta forma, julgamos apropriado tratar a dimensão didático-pedagógica considerando diferentes aspectos, quais sejam: o perfil de formação pretendido, a organização curricular, multiplicidade de tempos e espaços, centralidade e ênfase na

aprendizagem, relação e papéis de professores e alunos, metodologia e processos de avaliação.

- O perfil de formação pretendido

Masetto (1998, 2003/2004, 2008) destaca a consideração dos aspectos contextuais da sociedade e os objetivos que serão priorizados na formação dos alunos como um dos eixos constitutivos da educação superior que sofre impactos em processos de inovação.

Segundo o autor, em propostas inovadoras, os objetivos formativos não se restringem à absorção dos conteúdos disciplinares, mas assumem maior amplitude, “incluindo além dos aspectos cognoscitivos, habilidades e competências humanas e profissionais e atitudes e comportamentos exigidos pela sociedade atual, como ética, política, profissionalismo” (MASETTO, 2003/2004, p. 197).

Cunha (1998) também destaca o papel da educação superior realizar uma formação com ‘exigência’ de totalidade, desenvolvendo uma prática pedagógica intencional visando o desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores.

As orientações gerais quanto aos objetivos formativos a serem atingidos presentes nos documentos que registram as orientações educacionais e institucionais do Centro Universitário Senac após a decisão de inovar (PDI, PPI, PCG, Guia) mantêm-se alinhados aos princípios anunciados nos documentos existentes antes desse processo, que já previam uma formação ampliada para além dos conteúdos, como pudemos ver na apresentação feita anteriormente.

No entanto, é possível perceber que os documentos mais recentes têm como preocupação, além de registrar os princípios orientadores da formação, também registrar como estes objetivos devem orientar a ação educacional a ser realizada. Isso pode ser percebido por meio das referências explícitas existentes no Guia (2007) a como deve ser feita a construção dos perfis e, além disso, pela incorporação do perfil de formação à matriz curricular, conforme veremos adiante.

A PCG (2007) anuncia como compromisso do Centro Universitário Senac não apenas o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, mas uma formação que “favoreça a plenitude individual, despertando também habilidades de relacionamento ético, humano e político, instrumentos que compõem a essência da cidadania [...]” (SENAC/PCG, 2007, p. 15).

Também há destaque para o fato de que a formação visa

superar a tendência de fazer da educação superior um convite para que o aluno acumule saberes sem assumir responsabilidade pela compreensão significativa e mobilização destes fora das situações avaliativas tradicionais, promovendo e encorajando a interação com outras organizações e ações da nossa sociedade (SENAC/PPI, 2007, p. 25).

De acordo com a PCG (2007) é o perfil de competências pretendidas que orienta a organização curricular dos cursos e estas competências não se restringem ao âmbito da aquisição de conhecimentos, mas avança para o desenvolvimento de recursos cognitivos, a saber:

O Centro Universitário Senac entende que desenvolver competências, mais do que a aquisição e a construção de conhecimentos, é possibilitar aos estudantes da graduação:

- Organizar e ampliar os recursos cognitivos na aquisição e na organização dos conhecimentos, métodos e técnicas [...] para que sejam capazes de agir com discernimento em situações complexas [...]
- Mobilizar estas competências em situações complexas, concretas, próprias dos contextos de vida social ou produtiva” (SENAC/PCG, 2007, p. 8-9).

Outro elemento que define o perfil de formação dos estudantes do Centro Universitário Senac, com intenção de ampliá-lo para além dos domínios tecnológicos e científicos da formação profissional, são as chamadas ‘linhas formativas’, temas fundamentados nos valores da instituição que são vivenciados durante todo o período acadêmico, permeando e estimulando a interatividade entre ensino, pesquisa e extensão.

As Linhas Formativas (Cultura e sociedade: o contexto da profissão; Investigação científica: a inovação nas práticas do dia-a-dia; Criatividade e inovação: um exercício constante; Empreendedorismo: a construção de um futuro; Comunicação: a conectividade para o mundo; Ética e cidadania: uma condição para a vida)³⁰ são marcas institucionais balizadoras do “jeito Senac de fazer educação” (SENAC/PCG, 2007, p. 16), que marcam a

³⁰ No ‘ANEXO A – Linhas Formativas do Centro Universitário Senac’ está disponível um breve descritivo de cada uma das linhas formativas.

formação dos estudantes e espera-se que sejam incorporadas pelos egressos em sua atuação profissional e social.

A proposta é que as Linhas Formativas articulem-se com os “componentes curriculares de forma transversal, o que possibilita ao egresso do curso atuar de forma articulada com os diversos setores da sociedade, tratando de forma eficiente temas de interesse e relevância comum [...]” (SENAC/GUIA, 2007, p. 33).

Para que estes princípios estejam refletidos nos perfis presentes nos PPCs de cada curso, o Guia (2007) orienta que o perfil do egresso deve ir além do que orientam as Diretrizes Curriculares, e deve surgir

do estudo dos referenciais de competências-chave e de suas interfaces, mediante o exercício antecipatório para que não se restrinja às demandas do presente ou do âmbito exclusivo da atuação profissional, mas também à evolução das competências requeridas e àquelas que permitem que as novas gerações lidem com os desafios da vida social contemporânea”. (SENAC/GUIA, 2007, p. 42).

Pelo que foi possível perceber, estas orientações e definições estão refletidas e presentes nos PPCs, conforme excerto do perfil do egresso do curso de Nutrição abaixo:

A construção do perfil profissional do nutricionista foi baseada no conjunto das competências necessárias para um profissional flexível que acompanhe, de forma sistemática e crítica, os permanentes desafios das mudanças ocorridas na sociedade e no mundo do trabalho. Para que o profissional anteveja essas mudanças ocupe e amplie espaços, considerando e incorporando princípios humanísticos que valorizem a qualidade de vida da sociedade. Profissionais, empreendedores, líderes, que administrem recursos humanos, físicos, materiais e informação técnica e científica visando atender as demandas e expectativas do mercado de trabalho atual e tendências para o mercado futuro (SENAC/PPC Nutrição, 2008, p. 14).

O PPI (2007) também registra a preocupação de que os planos de ensino dos professores estejam alinhados e concorram para o desenvolvimento do perfil do egresso anunciado nos PPCs, destacando o papel da relação entre professores e entre professores e coordenadores. Para que isso aconteça

[...] as relações dos docentes entre si e com as coordenações de curso também são estimuladas de modo a que os Planos de Ensino reflitam o perfil de egresso com as respectivas competências e habilidades conforme consta nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, pressupondo trabalho em equipe e avaliação contínua do processo (SENAC/PPI, 2007, p. 27).

Percebe-se, assim, que a instituição, ao definir o perfil de formação almejado, leva em conta as demandas trazidas pela nova configuração econômica, que demanda

profissionais capazes de atuar em contextos mutáveis e flexíveis, mas não se restringe a estas demandas imediatas, por também preocupar-se com o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de não apenas ‘funcionar bem’ em sua realidade, mas transformá-la.

- Organização curricular

De acordo com Casanova (2006) qualquer inovação ou melhora que se deseje implementar na ação educacional precisa estar refletida no desenho do currículo proposto. Para a autora, o currículo é o eixo sobre o qual devem incidir todas as atuações e que, por sua vez, deve influenciá-las e dirigi-las.

No caso do Centro Universitário Senac, a proposta curricular foi o alvo privilegiado para realização da inovação educacional buscada. Dessa forma, a organização curricular constitui-se como o eixo em torno do qual as demais transformações gravitam.

O PPI (2007) assume que

a concepção de currículo do Centro Universitário Senac é a base que sustenta o percurso formativo do estudante, por meio de uma organização de componentes que promovem o desenvolvimento do perfil de competências e habilidades descritas em cada Projeto Pedagógico de Curso, enfatizando a flexibilidade, a atualização contínua e a metacapacitação[...] (SENAC/PPI, 2007, p. 27).

Em busca de inovação em sua organização curricular, e como forma de integrar cada vez mais ensino, pesquisa e extensão, o Centro Universitário define a pedagogia de projetos como o seu modelo curricular.

A organização curricular da graduação propõe explorar [...] a **pedagogia de projetos**, na busca de inovação e pelo reposicionamento institucional no cenário e na realidade do ensino superior brasileiro no século XXI, integrando ensino-pesquisa e extensão (SENAC/PCG, 2007, p. 9).

Com isso, de acordo com a PCG (2007, p. 6), busca-se “superar uma visão de currículo organizado com base nos conteúdos, que coloca o conhecimento humano como objeto estável e universal e limita as possibilidades de compreensão e integração no mundo”, bem como superar a fragmentação disciplinar, por meio da realização de projetos que servem como ambientes de confluência entre as disciplinas e de colaboração entre alunos e professores.

O eixo articulador da organização curricular do Centro Universitário Senac, responsável por integrar os componentes curriculares de cada semestre e ano, é o *Projeto Interativo*, que se constitui num espaço-tempo único e singular na organização curricular.

O Projeto Interativo propõe-se a trabalhar com problemas e situações reais da vida e tem como objetivo a problematização sobre os cenários³¹ definidos para cada série do curso, “subsidiada por estratégias de pesquisa científica e de implementação de projetos em diferentes áreas de conhecimento, possibilitando aos estudantes a responsabilidade de organizar seu próprio processo de aprendizagem” (SENAC/GUIA, 2007, p. 23) e colaborando com a formação integral do profissional-cidadão:

O trabalho por projetos pretende colocar o estudante diante de um desafio real, com um claro objetivo mobilizador, um *lôcus* especial para exercer sua autonomia e pensamento crítico, levando-o a participar de um processo de pesquisa ou de busca do saber que tem sentido para ele e com o qual ele pode tomar parte também do processo de planejamento de sua própria aprendizagem (SENAC/PCG, 2007, p. 12).

O projeto interativo é um componente curricular previsto nos cursos de bacharelado e orienta o currículo numa perspectiva cultural, articulando o perfil de competências profissionais do curso e as intenções formativas do ano, potencializando o desenvolvimento de estratégias de conhecimento e de intervenção social como resposta aos desafios contemporâneos. (SENAC/GUIA, 2007, p. 23).

O Projeto Interativo visa proporcionar ao aluno a compreensão dos problemas e desafios da realidade, por meio de atividades práticas que permitem a ele vivenciar situações reais, interagindo com a sociedade de forma crítica e participativa (SENAC/PCG, 2007, p. 18).

De acordo com o Guia (2007), cada Projeto Interativo é anual e compõe-se de dois movimentos, um por semestre letivo. O primeiro movimento baseia-se num estudo aprofundado dos cenários propostos e redefinidos junto com os alunos com vistas à construção de uma visão panorâmica sobre ele, a partir do estudo dos diferentes grupos. O

³¹ Entendido com um recorte da realidade relacionado ao curso e às intenções formativas daquele ano. Recorte que vai além do fazer profissional, mas considera a dimensão das práticas sociais e estratégias de conhecimento e que considere problemas globais em que serão inseridos conhecimentos e visões locais (PCG, 2007).

segundo movimento implica em uma aproximação com a comunidade local, visando, conjuntamente, elaborar e implantar propostas de intervenção³².

Para possibilitar a articulação pretendida com o Projeto Interativo, a instituição organiza a proposta curricular dos seus cursos de bacharelado numa matriz que integra a intenção formativa, as competências profissionais e os saberes e estratégias necessários para a construção das competências, articulados por um cenário que ao mesmo tempo em que interroga, convoca as ciências e as diversas situações formativas, integrando e interagindo com toda a comunidade universitária e local, especialmente dinamizando os fluxos entre pesquisa, ensino e extensão.

Para tornar esta articulação mais visível, o Guia (2007) define um modelo de matriz (figura 7) para orientar a construção da organização curricular dos cursos, seguindo a lógica acima descrita e que pode ser esquematizada conforme a figura 6.

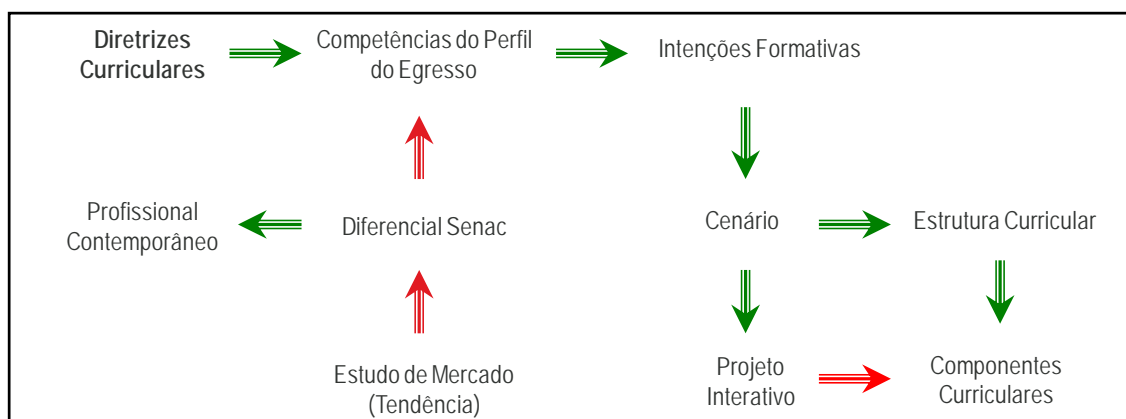


Figura 6 – Representação da lógica de construção do percurso curricular dos novos cursos de graduação

³² Ver infográfico que descreve as etapas do *Projeto Interativo* em 10 passos presente no ANEXO B – Como funciona o Projeto Interativo?

Comparando esta matriz com o modelo utilizado antes da proposta de inovação é notória a mudança do papel que assumem as disciplinas, como componentes curriculares. Elas perdem a centralidade que antes tinham e passam a se articular em função de projetos, que as mobilizam para sua realização.

Também é possível perceber que o perfil pretendido de formação passa a compor a matriz curricular, obrigando que o mesmo seja considerado ao se definir o cenário, o Projeto Interativo e os componentes curriculares que estarão a serviço de seu desenvolvimento.

De acordo com Morgado (2009), na universidade prevaleceu o modelo curricular disciplinar, no qual as disciplinas eram assumidas como territórios instituídos de poder, o que facilitou a fragmentação do conhecimento e estimulou a especialização de funções, favorecendo uma cultura curricular baseada no individualismo dos professores.

Santomé (1998) destaca que o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, assim como sua forma de organização em áreas do conhecimento e disciplinas, não costuma ser alvo de reflexão e discussão coletiva, mas defende que o currículo não precisa ser organizado apenas em torno de disciplinas, mas pode ser organizado em torno de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrando-se em temas, problemas, tópicos etc.

Neste sentido, o currículo por projetos, considerado como um dispositivo que se orienta na perspectiva de integrar os conhecimentos a partir dos desafios que a realidade concreta apresenta, constitui como um modelo curricular inovador e superador da lógica disciplinar-fragmentária (MACEDO, 2007).

Masetto (2001, 2003, 2006) destaca que um dos aspectos constitutivos da educação superior que sofre alteração em processos inovadores é justamente a organização curricular, que passa por uma reorganização de forma que os conteúdos a serem aprendidos sejam reorganizados em temas ou projetos.

Este autor concorda com o caráter inovador deste tipo de organização curricular, uma vez que o trabalho com projetos contribui para a aproximação da teoria e prática, para relacionar as disciplinas entre si, levando a uma atitude interdisciplinar, a um exercício de integração dos conhecimentos de diferentes áreas, à promoção da integração entre ensino e a pesquisa e ao desenvolvimento de atitudes cooperativas e participativas.

Para Hernández e Ventura (1998), o projeto é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem ou os conhecimentos escolares, adotando como aspectos essenciais o conhecimento globalizado e a aprendizagem significativa.

Cabe destacar que Moesby (2009), por sua vez, pontua que apesar dos projetos trazerem mudanças para a ação educacional, há diferentes níveis de complexidade possíveis ao se trabalhar com um currículo baseado em projetos e que não são todos eles que implicam em uma mudança de paradigma educacional.

Segundo o autor, o primeiro nível, que se dá num âmbito individual, é o mais simples e não exige mudanças no marco do sistema educativo tradicional. Este nível refere-se ao uso do projeto como metodologia em que, dentro da disciplina, cada professor utiliza o projeto para trabalhar o seu programa ou parte dele.

Esta forma de trabalho traria como vantagem uma participação mais ativa do aluno e poderia ser representado pela figura 9, abaixo:

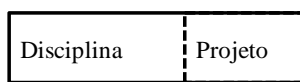


Figura 9 – Nível 1 de trabalho por projetos: o projeto está dentro do limite das disciplinas (MOESBY, 2009, p. 57)

Na evolução deste modelo, segundo o autor, duas ou mais disciplinas podem propor um projeto comum, o que começa a consolidar uma cultura de colaboração. Neste caso, o projeto tanto pode estar circunscrito às disciplinas envolvidas quanto estar separado delas, mas ainda encontra-se vinculado a elas.

Neste nível, que já se encontra num âmbito de sistema/grupo, segundo o autor, não é necessária nenhuma alteração significativa na organização curricular, uma vez que os projetos ainda são centralizados e estão a serviço das disciplinas.

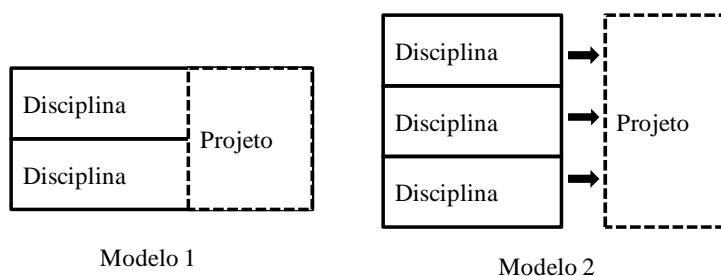


Figura 10 – Nível 2 de trabalho por projetos: o projeto envolve duas ou mais disciplinas, incorporado às disciplinas ou separado delas (MOESBY, 2009, p. 58)

É possível afirmar que a proposta dos Projetos Interdisciplinares que existia na organização curricular do Centro Universitário Senac no período anterior à proposta de inovação localiza-se neste nível de trabalho com projetos, especialmente relacionada ao modelo 2, uma vez que o projeto não aparecia explicitamente na organização curricular, cuja concepção continuava centrada nas disciplinas –o projeto era proposto a partir delas, por meio de uma definição conjunta dos professores.

Apesar de que não havia implicações para a organização curricular, este tipo de proposta marca um início de trabalho mais integrado e colaborativo entre os professores.

Para o Moesby (2009), para que haja uma transformação no paradigma curricular, a mudança precisa atingir o âmbito institucional. Neste sentido, o processo de elaboração da organização curricular sofre alterações significativas, em que o projeto é priorizado e as disciplinas são definidas em função de sua contribuição para o processo de aprendizagem mobilizado pelo projeto. As disciplinas deixam de ser o centro do currículo.

Também é possível que o currículo esteja organizado em temas nos quais o projeto desenvolve-se com apoio das disciplinas (modelo 2 da figura 11).

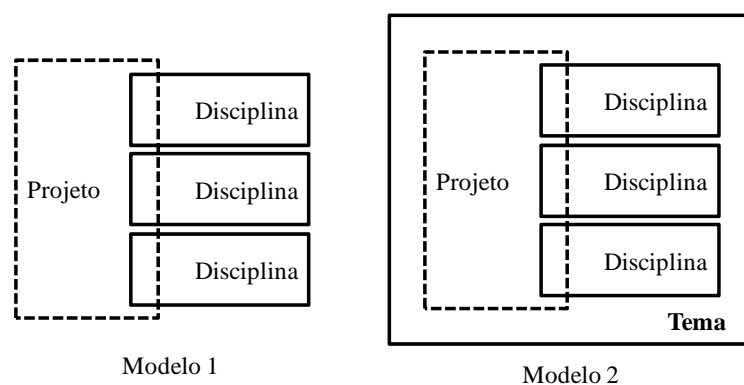


Figura 11 – Nível 3 do trabalho por projetos: o projeto é o foco e as disciplinas têm a função de apoiá-lo (MOESBY, 2009, p. 60 e 62)

Para o autor, desvincular os projetos das disciplinas pode ser a mudança mais difícil na re-estruturação do currículo ou na adoção de um novo paradigma educacional, uma vez que exige a revisão do pensamento institucional, de forma a alterar não apenas a cultura de elaboração dos currículos, mas colocar a aprendizagem e o aluno no centro do processo, rever o processo avaliativo, prever espaços e tempos alternativos etc.

Observando o papel que assume o Projeto Interativo na construção das propostas formativas e na elaboração das organizações curriculares do Centro Universitário Senac, podemos afirmar que ele se aproxima do que Moesby (2009) definiu como nível 3, uma vez que ele assume papel central no currículo, convocando as diferentes disciplinas e situações formativas, bem como gerando impactos em diversas outras dimensões do processo educacional.

Fazendo uma relação da organização curricular assumida pelo Centro Universitário Senac e as figuras representativas dos níveis de trabalho com projetos, teríamos:

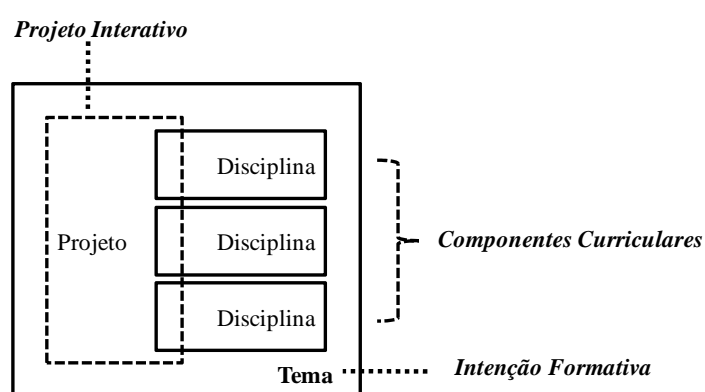


Figura 12 – Representação da relação do modelo de trabalho com projetos de nível com referência aos itens que compõem a organização curricular do Centro Universitário Senac.

Além da proposta do Projeto Interativo e da reconfiguração da organização curricular gerada por esta proposta, existem outras mudanças previstas nos currículos do Centro Universitário Senac.

As atividades complementares, os estágios supervisionados, o TCC, as atividades extra-curriculares e a extensão universitária continuam figurando como formas de flexibilização do currículo, constituindo-se como espaços de formação interdisciplinar em que os alunos podem aprofundar-se ou inserir-se em campos de seu interesse pessoal e profissional (SENAC/GUIA, 2009).

A formação do aluno não deve se restringir à estrutura curricular do curso e ao ambiente da sala de aula, devendo ser integrada e estimulada ao desenvolvimento de atividades que possam complementar a formação e ampliar as perspectivas do processo de ensino-aprendizagem (SENAC/GUIA, 2007, p. 29).

Também é possível perceber que surgem, na proposta de organização curricular, componentes eletivos³³, optativos³⁴ e os chamados tópicos avançados³⁵, não previstos no modelo anterior e que objetivam trazer maior flexibilidade ao currículo, bem como ampliar a possibilidade de escolha formativa dos alunos.

De acordo com Almeida Filho (2008), para o estabelecimento de uma perspectiva inovadora, recomenda-se a inserção nos currículos de uma proporção significativa de conteúdos de natureza optativa possibilitando ao aluno definir, em parte, o seu percurso de aprendizagem.

Esta proposta curricular favorece a reconfiguração de saberes, na medida em que diminui as dualidades entre saber científico e saber popular, ciência e cultura e educação e trabalho e também a reorganização da relação teoria-prática, já que, ao colocar os alunos em projetos reais desde o primeiro semestre, rompe com a clássica idéia de que a teoria precede a prática.

De acordo com Cunha (2001) estes são aspectos fundamentais para caracterizar uma ação educacional como inovadora, que rompe com o paradigma vigente.

Na PCG (2007) a intenção de reconfigurar saberes está explícita na proposta do Projeto Interativo, como podemos perceber quando se abordam as integrações propostas por ele, que são: Integração dos saberes dos diferentes componentes curriculares, Integração dos saberes da experiência pessoal do estudante e saberes profissionais, Integração de saberes à vida e, finalmente, Construção de conhecimento de si e do mundo e que podem ser visualizadas esquematicamente na figura 13.

³³ Componentes a serem cursados que fazem parte da estrutura curricular e que são escolhidos pelos alunos a partir de um conjunto pré-estabelecido, em função das necessidades percebidas pela coordenação, professores e alunos (SENAC/GUIA, 2007; SENAC/REGULAMENTO, 2007).

³⁴ Componentes curriculares que não compõem a estrutura curricular do curso, mas podem ser cursadas pelo aluno, a partir de sua livre escolha (SENAC/GUIA, 2007; SENAC/REGULAMENTO, 2007).

³⁵ “Tópicos avançados é o componente curricular presente no último ano dos cursos de graduação, com vistas a garantir um espaço curricular que aborde questões emergentes, visando acompanhar a atualização dos conhecimentos que vivenciamos hoje” (SENAC, GUIA, p. 26).

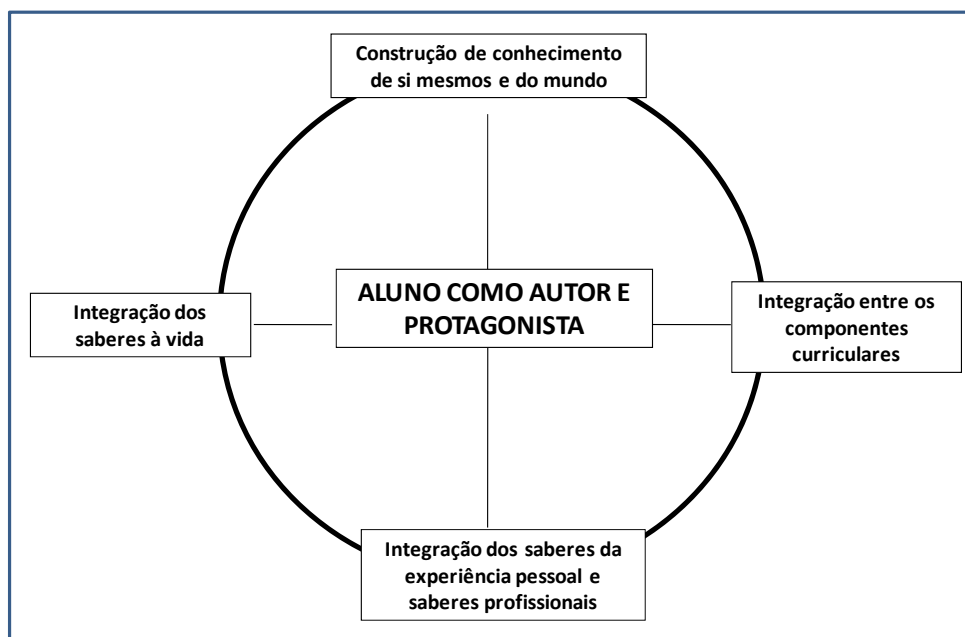


Figura 13 – Representação das integrações promovidas pelo *Projeto Interativo* (PCG, 2007, p. 21)

Cabe destacar que, mesmo com a nova configuração curricular, alguns aspectos próprios do modelo anterior, ou de uma perspectiva tradicional, foram mantidos.

Segundo o Regulamento (2007, p. 17) “No projeto Pedagógico os componentes curriculares estão organizados em períodos a serem cursados pelos alunos para a integralização curricular e cada período corresponde a um semestre letivo regular”, de forma que se percebe que a matrícula continuou seriada e os alunos, assim, devem matricular-se no conjunto de disciplinas previsto para cada semestre (SENAC/GUIA, 2007), o que pode reduzir a flexibilidade e a possibilidade de autonomia na definição do percurso formativo.

Também é possível perceber uma ênfase bastante grande, no Regulamento da Graduação (2007), nas formas de retenção e reprovação de alunos, que define que caso um aluno acumule reprovações em certa quantidade de componentes curriculares, o mesmo fica impedido de continuar o curso até cursá-los e ser aprovado, além da existência de pré e co-requisitos³⁶ o que pode indicar a manutenção de certa rigidez característica de currículos tradicionais, que tinham estruturas curriculares imobilizadas por conteúdos obrigatórios e seqüencialmente ordenados, conforme posição de Almeida Filho (2008).

³⁶ De acordo com o Regulamento (2007) um componente curricular é pré-requisito de outro quando o conteúdo do primeiro é indispensável para o aprendizado do conteúdo do segundo e um componente é co-requisito de outro quando o conteúdo ou as atividades de um complementam o outro, podendo ser cursados simultaneamente.

Da mesma forma, os Projetos Interativos, atividades complementares, estágio, TCC e outros espaços que visam à interdisciplinaridade e à flexibilidade são considerados componentes curriculares, sendo colocados lado a lado com as disciplinas, recebendo indicação de carga horária e de docentes específicos, o que pode indicar sua absorção pela lógica do modelo disciplinar.

Segundo Audy e Morosini (2007) haveria um contra-senso em alterar a perspectiva de formação, mas incorporar esta nova abordagem na mesma estrutura curricular rígida, disciplinar e com pré-requisitos. Segundo os autores, para uma mudança efetiva seria preciso pensar em uma estrutura modular e não interdependente, sob risco de a proposta inovadora ser subjugada ao modo de funcionamento anterior.

- Multiplicidade de tempo e espaços

De acordo com autores como Canário (2006), Masetto (2001), dentre outros, para que uma nova lógica educativa possa afirmar-se é necessário rever a organização celular dos tempos e espaços que marca as instituições educativas atuais. Neste sentido, a sala de aula, em seu sentido tradicional, terá de dar lugar a uma diversidade multifuncional de espaços que permita o trabalho de aprendizagem individual, em pequenos ou em grandes grupos.

Masetto (2008) destaca a importância de explorar novos tempos e espaços, que vão além dos espaços institucionais. Desta forma, para o autor, a ‘aula’ passa a ser entendida como um tempo e espaço de aprendizagem, que pode se dar por diferentes meios (estudos, debates, discussões, idas a campo, práticas, orientações etc), em diferentes tempos e espaços. Em sua concepção a aula passa a ser “onde quer que possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir intencionalmente objetivos definidos [...]” (MASETTO, 2001, p. 85).

Pela análise dos documentos considerados, é possível perceber que a nova proposta formativa do Centro Universitário Senac considera esta visão ampliada de ambientes de aprendizagem. Tanto o PPI (2007), como a PCG (2007) e o Guia (2007) fazem referências à ampliação dos espaços formativos para além dos espaços da sala de aula.

OPPI firma que

os ambientes reais de vida e de trabalho não escolares gradativamente vêm sendo incorporados como ambientes educacionais. O desenvolvimento atual aponta para um momento em que todos os espaços internos e externos serão vistos como propícios para a construção de conhecimentos (SENAC/PPI, 2007, p. 27).

Na PCG esta idéia recebe reforço, uma vez que nela consta a afirmação de que em uma formação que tem como pressuposto o “conhecimento socialmente construído, admite-se que ele pode ser reconstruído nos intercâmbios de culturas e biografias vivenciadas nas salas de aula, ou melhor, **nos múltiplos ambientes de aprendizagem organizados pelos profissionais da educação e pelos próprios estudantes universitários**” (SENAC/PCG, 2007, p. 6, grifo nosso).

Neste documento, o Projeto Interativo ganha destaque como componente curricular que demanda ampliação de ambientes de aprendizagem, uma vez que “O projeto Interativo do currículo modifica a organização habitual do espaço-tempo universitário, admitindo múltiplos ambientes de aprendizagem, internos ou externos ao *campus*, particularmente aqueles não escolares – os ambientes reais de vida e trabalho” (SENAC/PCG, 2007, p. 14).

Na proposta de organização curricular dos cursos do Centro Universitário Senac também é possível perceber a valorização de espaços múltiplos para a formação pretendida devido ao papel atribuído a componentes curriculares como as atividades complementares ou as atividades extracurriculares, além da própria extensão universitária.

As atividades complementares têm como objetivo anunciado “complementar e ampliar a formação acadêmica do aluno” (SENAC/GUIA, 2007, p. 25) de forma a “ampliar os horizontes do conhecimento, bem como de sua prática **para além da sala de aula**” (SENAC/GUIA, 2007, p. 26, grifo nosso). Alguns exemplos de atividades complementares citadas no documento são: projetos de extensão, seminários, congressos, eventos, visitas técnicas etc.

As atividades extracurriculares também têm como objetivo que a formação do aluno não se restrinja à estrutura curricular do curso e ao ambiente de sala de aula e, de forma complementar “ampliam as perspectivas do processo de ensino e aprendizagem” (SENAC/GUIA, 2007, p. 29).

Segundo Carbonell (2002) a rigidez nos tempos e espaços é uma das conseqüências da estrutura burocrática e relaciona-se com a fragmentação disciplinar. O espaço modelo tradicional é o da aula magistral na qual o professor explica e o aluno escuta. Para o autor, as pedagogias inovadoras, ao contrário, tratam de construir e adaptar o espaço com critérios flexíveis que facilitem a comunicação, o trabalho cooperativo e a investigação. Para ele, o tempo também pode funcionar como uma camisa-de-força e para inovar, faz-se necessário redefinir e redistribuir os tempos em função dos projetos e atividades.

É possível perceber assim, que a proposta formativa da instituição em questão considera e dá importância para a multiplicidade de ambientes de aprendizagem existentes, não restringindo os espaços de formação à sala de aula tradicional, o que está alinhado com as perspectivas inovadoras de educação, inclusive contemplando os ambientes virtuais de aprendizagem, como abordaremos em seção posterior.

De certa forma isto já estava presente na proposta anterior, uma vez que os Projetos Interdisciplinares tinham como intenção esta ampliação dos espaços formativos, bem como devido à existência de componentes curriculares tais como a Prática Profissional, as Atividades Complementares e outras.

- Centralidade e ênfase na aprendizagem

A velocidade da mudança científica e tecnológica e a enorme quantidade de informações disponíveis colocam em questão a ênfase normalmente atribuída aos processos de instrução e transmissão, que precisam ser deslocados para processos de produção e reconstrução do conhecimento. Assim, é preciso resgatar a importância dos processos de ensino e aprendizagem como instâncias de produção dialógica coletiva e de negociação cultural (RIGAL, 2000).

O PPI (2007) aborda essa questão, reconhecendo a necessidade de mudança de foco no processo educacional, quando afirma:

Várias gerações têm sido formadas para a memorização, para o disciplinamento dos sentidos, para o treinamento das habilidades requeridas em prol do cumprimento de tarefas no mundo do trabalho e não para a construção de conhecimento, para o apuro da percepção e da capacidade de decisão e autonomia (SENAC/PPI, 2007, p. 19).

Para Masetto (2008) uma das marcas de propostas educacionais inovadoras refere-se justamente ao princípio epistemológico que orienta a visão que se tem do conhecimento e seu desenvolvimento no sentido de redefinir o “processo educacional como um processo de aprendizagem no qual se realiza a construção do conhecimento significativo para os aprendizes” (MASETTO, 2008, p.4), e não mais como transmissão e reprodução de informações.

Morgado (2009) também insiste na importância desta mudança de ênfase para a aprendizagem e a produção do conhecimento, destacando que o processo de (re)construção do conhecimento deve visar sua aplicação a situações reais do cotidiano, deixando de prevalecer o conhecimento pelo conhecimento.

A visão do Centro Universitário Senac com relação a centralidade da aprendizagem e seu entendimento quanto ao processo de conhecimento podem ser apreendidos se observarmos o trecho abaixo:

A opção curricular adotada para os cursos de graduação do Senac São Paulo explicita uma concepção da **aprendizagem como produção ativa** – e não passiva – **de significados**, estabelecendo relações com o conhecimento e a experiência pessoal do estudante, e indica um currículo de perspectiva cultural e uma visão do conhecimento como produção cultural e como processo que ocorre em contextos específicos (históricos, culturais e sociais) (SENAC/PCG, 2007, p. 21; SENAC/PPI, 2007, p. 29).

Como o próprio PPI anuncia, a passagem do foco para a aprendizagem altera significativamente os papéis e as relações que se estabelecem entre professores e alunos

O foco na aprendizagem também significa ter o foco no aluno, incentivando a parceria docente/aluno na construção de saberes, promovendo um novo tipo de comprometimento de ambos frente ao currículo e às atividades que se desenvolvem a partir deste (SENAC/PPI, 2007, p. 27).

Exploraremos esta questão na discussão do próximo aspecto.

- Relação e papéis de professores e alunos

Os aspectos considerados até aqui propõem que uma perspectiva inovadora na educação superior prevê a alteração de objetivos de formação, da forma de organizar a matriz curricular, de tempos e espaços, bem como da centralidade da aprendizagem. Para que isso aconteça não há como prescindir de alterações significativas nos papéis dos

principais envolvidos neste processo, os professores e alunos, bem como na relação entre eles.

A interação entre professores e alunos destaca-se como fundamental no processo de aprendizagem e, de acordo com Masetto (2003), manifesta-se na atitude de mediação pedagógica, assumida pelo professor e na atitude de parceria e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor.

A atitude de mediação pedagógica é entendida pelo autor como a postura de facilitador e incentivador da aprendizagem assumida pelo professor, que age como uma ponte entre o estudante e sua aprendizagem.

Na mesma direção, Mamede e Penaforte (2001) afirmam que o professor, em abordagens inovadoras, não tem como função transmitir informações e sim servir de suporte para que o estudante construa o seu próprio conhecimento, ou seja, estimular o pensamento crítico e a aprendizagem entre os estudantes.

O que se defende é a mudança de postura do professor 'ensinante' para o professor 'que está com' o aluno para que ele possa aprender; a mudança do papel de transmissor de informações para o de mediador pedagógico junto dos alunos; a mudança do 'fazer sozinho' para a organização de trabalho em equipe, em que professor e alunos são os agentes/parceiros e co-responsáveis nas ações da aprendizagem (MASETTO, 2001, p. 89).

A consideração do papel do professor como mediador está presente nos documentos analisados conforme é possível perceber em trechos tanto do PPI, como da PCG.

Nessa perspectiva, **o educador é um criador de ambientes e situações** para que o aluno aprenda e atue como protagonista do processo de aprendizagem. O educador planeja, estimula a ação dos alunos, promove reflexão, sintetização, reformulação, crítica e avaliação. **Ele organiza o trabalho educativo, como mediador e orientador** (SENAC/PCG, 2007, p. 14; SENAC/PPI, 2007, p. 28, grifo nosso).

Neste sentido, haveria a valorização da relação de trabalho em equipe entre professor e alunos e dos alunos entre si, num ambiente de colaboração a fim de se atingirem os objetivos propostos, re-significando a relação de hierarquia e poder antes comum entre professores e alunos.

A consideração da importância da mudança na natureza da relação que se estabelece entre professores e alunos também se faz presente nas diretrizes educacionais do Centro Universitário Senac, conforme abaixo:

Estudantes e docentes unem-se em parceria na construção dos saberes, pela pesquisa e ensino, prática/ação e teoria/reflexão. Com essa abordagem, o currículo exige o comprometimento do educador e do educando em atividades que possibilitem o exercício efetivo da competência a desenvolver [...] (SENAC/PCG, 2007, p. 14; SENAC/PPI, 2007, p. 28, grifo nosso).

Professores e estudantes são convidados a criar um ambiente de confiança para que, com perspectivas diferentes, possam lidar com problemas complexos e organizar-se responsabilmente, comprometidos com a aprendizagem e os resultados de suas ações (SENAC/PCG, 2007, p. 23; SENAC/PPI, 2007, p. 29).

Neste contexto, não são apenas os professores que são chamados a rever a sua postura e seu papel, mas também os estudantes. Masetto (2008) destaca a mudança de atitude que é exigida dos alunos numa situação como esta, já que eles precisam assumir uma postura ativa, de sujeitos de suas aprendizagens, e para isso eles precisam passar a participar, pesquisar, dialogar e debater com outros colegas e com o professor.

Segundo Morgado (2009), ao estimular o debate e a reflexão – e não a recepção passiva e a memorização – criam-se condições para que os estudantes sejam os principais protagonistas de seu processo de aprendizagem e, assim, possam conferir sentido e utilidade ao que aprendem.

Desta maneira, a ação educativa é repensada na direção de se constituir como uma comunidade de discentes recíprocos, destacando o papel central que os estudantes assumem (MACEDO, 2007).

Nos documentos analisados também é possível perceber a exigência de uma postura diferenciada dos estudantes, principalmente no âmbito do Projeto Interativo.

O Projeto Interativo, sendo um ambiente de relação entre saberes, permite integrar diferentes dimensões do saber e do aprender ao colocar o estudante **como autor do conhecimento produzido e como protagonista de sua aprendizagem e interação com o entorno** (SENAC/PCG, 2007, p. 18, grifo nosso).

Procura-se fortalecer a autonomia dos alunos na aprendizagem, desenvolvendo a capacidade crítica, a criatividade e a iniciativa (SENAC/PPI, 2007, p. 27).

No entanto, é importante considerar que isso não implica numa diminuição do papel do professor, que assume um papel de mediador em relação ao conhecimento e a função de “encorajar e provocar os alunos a **partilharem a autonomia**” (MACEDO, 2007, p. 120, grifo nosso).

- Metodologia

Na pedagogia tradicional o método comum é a aula magistral/expositiva, seguindo o mecanismo de ensino e aprendizagem clássico, que se caracteriza pelo processo de exposição – escuta – memorização – repetição. Nesta abordagem, não há preocupação com o método, pois o centro não é o sujeito, mas o objeto de estudo (o programa e os conteúdos) (CARBONELL, 2002; HANNAN; SILVER, 2006).

Nas pedagogias ativas acontece o oposto, uma vez que o aluno é colocado como centro do processo e o método deve atender prioritariamente às suas necessidades. As mudanças na organização curricular, no perfil de formação, na forma de conceber o processo educativo implicam, necessariamente, na revisão da metodologia.

De acordo com Masetto (2006; 2008), nesta perspectiva, as metodologias devem ser escolhidas com base nos objetivos de aprendizagem, definidos pelo perfil de formação almejado, privilegiando estratégias que favoreçam a participação do aluno, a interação com o grupo e dos alunos com o professor, a colaboração na construção do conhecimento e a aprendizagem na prática.

Esta abordagem está presente na proposta educacional do Centro Universitário Senac, que tanto afirma a necessidade da metodologia ser orientada pelo perfil de competências a ser desenvolvido, quanto destaca a importância da ação do aluno na construção do conhecimento, conforme podemos perceber abaixo:

Assim, visando às competências do perfil profissional da graduação, o coletivo dos docentes responsáveis por ministrar as unidades do currículo (semestre) selecionará **problemas abertos, situações-problema ou procedimentos de projeto** para que os saberes e as bases teóricas, técnicas e metodológicas de cada componente curricular sejam mobilizados pelos alunos para a solução de problemas concretos, complexos e contextualizados, tendo como campo ou território tanto a dimensão profissional quanto científica, tecnológica e social.

Projetar e pôr em prática com regularidade situações que exercitam a mobilização dos saberes adquiridos e permitem uma assimilação compreensiva, ou até a descoberta de outros saberes, [...] (SENAC/PCG, 2007, p.10)].

Autores como Cunha (2002), Cunha, Fernandes e Pinto (2008), Masetto (2008), dentre outros, também caracterizam como inovadoras as metodologias que aproximam a teoria e a prática.

Segundo eles, a organização acadêmica do conhecimento, tanto nos currículos como nas aulas tradicionais, se dá de forma que a teoria sempre antecede a prática, uma vez que se parte do princípio de que o aluno deve saber a teoria para depois ser capaz de interpretar a realidade.

Propõem, assim, que perspectivas inovadoras de educação rompam esta lógica, de forma que o ensino tenha a leitura da prática social como primeira inspiração para a construção de dúvidas acadêmicas, transformando a análise e a investigação da realidade em matéria prima para a produção do conhecimento.

É possível perceber proximidade desta abordagem com a proposta da instituição estudada

Estudantes e docentes unem-se em parceria na construção dos saberes, pela pesquisa e ensino, prática/ação e teoria/reflexão.

Com essa abordagem, o currículo exige o comprometimento do educador e do educando em atividades que possibilitem o exercício efetivo da competência a desenvolver e implica o envolvimento em ações criativas e inovadoras **no interior dos próprios ambientes em que serão requeridas**. (SENAC/PPI, 2007, p. 28, grifo nosso).

Esta perspectiva também se faz presente por considerar o Projeto Interativo, que tem origem na realidade e prevê a construção e a realização de uma proposta de intervenção numa comunidade local real, como articulador do currículo e pela orientação de que nos componentes curriculares a aprendizagem se dê por meio de problemas.

Através do projeto, o corpo discente é estimulado a investigar, formular propostas e elaborar documentos conclusivos, socializando o conhecimento construído com a comunidade local mediante uma proposta de intervenção social que poderá ser implementada (SENAC/GUIA, 2007, p. 23).

O trabalho por projetos como estratégia metodológica pretende colocar o estudante diante de um **desafio real**, com um claro objetivo **mobilizador, um locus especial para exercer sua autonomia e pensamento crítico, levando-o a participar de um processo de pesquisa ou de busca do saber** que tem sentido para ele e com o qual ele pode tomar parte também do processo de planejamento de sua própria aprendizagem [...](SENAC/PCG, 2007, p. 12, grifos nossos).

Nos componentes curriculares, escolhe-se a opção de trabalhar com problemas abertos concebidos e construídos pelos professores, para permitir que os estudantes aprendam e mobilizem os conteúdos e bases teóricas propostos para o semestre (SENAC/PCG, 2007, p. 11).

Masetto (2008) destaca a valorização da integração dos conhecimentos teóricos com sua aplicação em situações e experiências vitais dos alunos, o que também se faz presente na proposta educacional do Centro Universitário Senac da seguinte maneira:

Com isso, pretende-se ensinar prioritariamente saberes que funcionam como verdadeiros **recursos para a vida** – prática, cotidiana ou pública. Determinados conteúdos, conhecimentos e metodologias estarão presentes no currículo do Centro Universitário Senac a serviço da formação e do desenvolvimento das competências previstas para o perfil profissional e para a integração na vida social. (SENAC/PPI, 2007, p. 11, grifo nosso).

De acordo com Cunha, Fernandes e Pinto (2008) tornar a prática como ponto de partida da teoria pode ser a alternativa de uma nova forma de construir o saber e isso leva a uma crise paradigmática e gera um novo contorno para a aula universitária, em que teoria e prática estabelecem novos parâmetros de relações.

Cabe o destaque de que há na PCG (2007) uma orientação clara quanto à superação da tendência de apresentar problemas demasiadamente restritos ao campo tecnológico ou acadêmico, para não perder de vista os espaços extra-escolares e considerar a realidade em sua complexidade.

Nos Projetos Interativos, é importante superar a tendência a apresentar problemas demasiado restritos ao campo tecnológico ou acadêmico, para não perder de vista a riqueza dos chamados espaços “extra-escolares” e a consciência de que a escola ou a universidade não existe isolada de outras instituições da sociedade e, portanto, interagir com as várias organizações contemporâneas que participam da construção e distribuição do conhecimento (SENAC/PCG, 2007, p. 15).

Na definição da situação real desafiadora que deflagra a atitude investigativa pessoal e coletiva de alunos e docentes, é importante que, ao desenhar o panorama ou cenário, procure-se que este tenha um alcance global e visibilidade local, para garantir, como afirma Morin (2001), que o conhecimento consiga apreender problemas globais e fundamentais para neles serem inseridos os conhecimentos parciais e locais (SENAC/PCG, 2007, p. 26).

A questão das novas tecnologias da informação e comunicação também ganha destaque quando se fala de metodologias inovadoras. Considera-se que podem trazer mudanças significativas ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando consideradas como parte da estratégia de ensino e facilitador da aprendizagem (PIRES, 2007).

Segundo a autora, as tecnologias diversificam e multiplicam as situações de aprendizagem oferecidas ao estudante, além de criar novas oportunidades de relacionamento entre alunos e entre alunos e professores, que prescindem da necessidade de co-presença.

Apesar da existência de uma 'Política de Educação à Distância' como parte do PDI (2007) e do PPI (2007) do Centro Universitário Senac, não há referência explícita sobre como esta questão é trabalhada ou o papel que elas assume nos cursos de graduação no PCG (2007) ou no GUIA (2007).

O PDI (2007) destaca que foram realizadas várias iniciativas para preparar a instituição para a implantação de educação a distância (EAD) na educação superior, tais como o incentivo do uso de ambientes virtuais para apoio às disciplinas presenciais, a inserção de 20% da carga horária em EAD em cursos de pós-graduação *lato sensu* e de graduação reconhecidos, bem como a formação de professores.

A 'Política de Educação à Distância' define como a EAD é trabalhada pela instituição, com destaque para sua proposta pedagógica, baseada na construção do conhecimento e na interação pessoa-pessoa mediados pelas tecnologias educacionais e na interatividade entre alunos e professores; bem como para a adequação de infra-estrutura, o desenvolvimento de corpo docente e técnico administrativo e para a avaliação contínua dos projetos implantados.

É possível perceber que há uma preocupação da instituição com a inclusão das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem e que medidas já foram tomadas para a sua realização.

Também nota-se que os princípios que orientam esta inclusão são coerentes com os princípios educacionais anunciados pela instituição em seus outros documentos, especialmente com relação à preocupação com a construção do conhecimento e a relação entre professores e alunos.

Considerando os aspectos abordados, é possível afirmar que as metodologias assumidas pelo Centro Universitário Senac, no que se refere à participação dos estudantes, à relação teoria e prática e à educação a distância, aproxima-se da abordagem de propostas inovadoras, que se constituem como aspectos fundamentais da educação superior.

- Processo de avaliação

Mamede e Penaforte (2001) afirmam que o processo de avaliação é central para o sucesso de um currículo inovador e é fundamental rever os princípios que orientam a avaliação e o seu papel no processo educativo.

Neste sentido não se pode considerar a avaliação meramente como um conjunto de técnicas ou instrumentos ou como uma atividade que tem por finalidade apenas medir e controlar os resultados de um processo de aprendizagem, mas como “um processo sistemático que desempenha um papel fundamental em educação” (MAMEDE; PENAFORTE, 2001, p. 186).

Para eles, o propósito principal da avaliação numa perspectiva inovadora é melhorar a aprendizagem do estudante, e por isso é chamada de formativa, provendo informações quanto aos objetivos que foram atingidos e sobre o progresso de cada um deles, garantindo, assim suporte aos processos de ensino e aprendizagem.

É esta a perspectiva assumida pelo Centro Universitário Senac, o que é indicado tanto no PPI (2007), quanto na PCG(2007), no Guia (2007) e no Regimento (2007), conforme podemos verificar pelos excertos apresentados a seguir:

Num currículo integrado e flexível, cuja concretização se dê por meio de metodologias ativas que envolvem a pesquisa e que estimulam uma relação mais intensa entre docente/aluno, docente/docente, docente/coordenação, a **avaliação é parte do processo educacional, caracterizando-se por seus aspectos qualitativos, formativos e diagnósticos**, ainda que não precise descartar aspectos quantitativos, os quais continuam fazendo parte da realidade social do mundo contemporâneo (SENAC/PPI, 2007, p. 28, grifo nosso).

Art. 131 – Entende-se por avaliação do desempenho o **processo formativo e diagnóstico** realizado pelo professor, sobre as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, assim como sobre os conhecimentos por estes adquiridos (SENAC/REGIMENTO, 2007, p. 42, grifo nosso).

Masetto (2001) compartilha desta posição ao afirmar que avaliação deve ser vista como uma possibilidade de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, que possibilite ao aluno perceber o quanto está aprendendo, motivando-o a desenvolver seu processo de aprendizagem, preocupação também presente na proposta da instituição estudada, conforme exposto no Guia (2007):

[...] a coordenação e os professores dos cursos devem avaliar as práticas e procedimentos adotados na avaliação de seus alunos ao longo do ano letivo, [...]

[de forma a] corrigir e evitar distorções nos processos de ensino e aprendizagem e identificar novas práticas que contribuam para uma aprendizagem significativa (SENAC/GUIA, 2007, p. 33).

Para os autores considerados, uma avaliação abrangente requer uma variedade de procedimentos, que não devem servir apenas para medir resultados de um processo de aprendizagem, mas devem ser trabalhados como verdadeiras situações e oportunidades de aprendizagem.

Para isso, segundo Masetto (2001) é preciso que cada uma das técnicas avaliativas seja analisada e estudada pelos alunos e o professor deve explorar todas as possibilidades de aprendizagem que cada técnica pode oferecer.

A diversidade de instrumentos avaliativos está prevista e é valorizada pelo Centro Universitário estudado e isso pode ser percebido nas orientações com relação ao processo de avaliação:

Os professores podem adotar além das provas escritas, orais e práticas, instrumentos de avaliação que permitam maior interação entre os alunos e que possam proporcionar contato direto com os ambientes de prática profissional, tais como trabalhos de pesquisa, estudos de caso, trabalhos de campo, dinâmicas de grupo, visitas e participação em eventos seminários e painéis de debate, entre outros (SENAC/GUIA, 2007, p.34).

Art. 131 § 2º - Os instrumentos de avaliação devem ser diversificados, de modo a contemplar estratégias para estimular, capacitar e aprimorar o aprendizado ao longo do processo (SENAC/REGULAMENTO, 2007, p. 43).

Percebe-se, assim, que a perspectiva da avaliação assumida pelo Centro Universitário Senac, indicada tanto no PPI (2007), quanto na PCG(2007) e no Guia (2007), bem como no Regulamento (2007), é a avaliação formativa, considerada como fazendo parte do processo educacional, com indicações claras para que se deixe de priorizar apenas a atribuição de um juízo de valor ao conhecimento do aluno, mas que passe a considerar outras esferas importantes do processo de ensino e aprendizagem, tais como a relação de parceria e a construção autônoma de conhecimento.

Nas orientações referentes à avaliação do Projeto Interativo esta abordagem ganha ainda mais destaque, já que se chega a afirmar que não se deve confundir avaliação com aprovação, mas como oportunidade de reflexão sobre o processo de aprendizagem.

Neste ponto, vale ressaltar que é importante não confundir avaliação com aprovação e qualificação. É necessário entendê-la como evolução, uma oportunidade para os docentes se pronunciarem sobre os avanços educativos dos estudantes – especialmente no que diz respeito à construção das competências transversais. É também uma oportunidade para os alunos terem consciência e responsabilidade sobre o desenvolvimento de seu processo formativo (SENAC/PCG, 2007, p. 30).

Ganha destaque também a indicação da utilização de portfólios e dossiês como estratégias avaliativas, que permitem o registro e, por isso, o acesso à trajetória do processo de aprendizagem, permitindo verificar a sua “coerência com os objetivos e intenções propostas e [que] funcione como um reflexo do desempenho do estudante, sobre o qual ele mesmo pode refletir e o professor realizar as intervenções formativas” (SENAC/PCG, 2007, p. 31).

Percebe-se, assim, se compararmos a concepção de avaliação existente antes da proposta de inovação e a que foi assumida posteriormente, que há uma mudança expressiva. Em primeiro lugar por esta questão ganhar destaque nos documentos orientadores, que passam a contemplar não apenas a explicitação da concepção assumida, como também a fazer orientações referentes à realização do processo.

Em segundo, por assumir uma posição que entende a avaliação como formativa e a serviço da melhoria do processo de aprendizagem. A avaliação passou a ser reconhecida enquanto fundamental para o processo educativo.

No entanto, é importante destacar que apesar do compromisso com a perspectiva de avaliação formativa, há algumas contradições presentes nos documentos considerados, quanto ao entendimento do papel e da natureza da avaliação.

O Regulamento da Graduação (2007, p. 43) define, em seu ‘capítulo IX – Da avaliação da aprendizagem e da assiduidade’, que a avaliação é realizada por componente curricular, considerando a frequência e a **eficiência nos estudos**, termo que parece contradizer a concepção formativa defendida nos demais documentos e também em artigos anteriores do próprio Regulamento, conforme vimos acima.

Da mesma maneira o Regimento também registra que “O processo de avaliação do desempenho do aluno é contínuo e tem como objetivo **aferir conhecimentos e habilidades do aluno**” (SENAC/REGULAMENTO, 2007, p. 42, grifo nosso). Neste caso, dando destaque maior ao resultado do que ao processo de aprendizagem.

Também é importante notar que os resultados da avaliação continuam sendo expressos em notas, numa tentativa de registrar o processo de aprendizagem, visto como desenvolvimento de um perfil de competências, por meio de uma “expressão numérica expressa de zero a dez, sendo seis a nota mínima para aprovação e permitindo-se o seu fracionamento decimal” (SENAC/REGIMENTO, 2007, p. 43).

Percebe-se, assim, que apesar do avanço percebido com relação aos documentos anteriores, nos quais a avaliação formativa aparecia mais como intenção e não se evidenciava nos planos de ensino, no momento posterior à mudança parece ainda haver a convivência de duas lógicas avaliativas diferenciadas, uma mais presente e que rege o PPI, PCG e PPCs e a outra que aparece em alguns dos artigos do Regulamento, apesar de vários outros afirmarem o modelo da avaliação formativa.

Como anunciado, neste capítulo, além de passos que prepararam a análise documental, ao discutir a transformação curricular da instituição em foco em termos de inovação educacional, buscou-se trabalhar com as *dimensões* que emergiram do contato com os dados, quais sejam: a institucional, a relacional e a didático-pedagógica, que por sua vez desdobrou-se em perfil de formação pretendido, organização curricular, multiplicidade de tempo e espaços, centralidade e ênfase na aprendizagem, relação e papéis de professores e alunos, metodologia e processos avaliativos.

As dimensões que foram apontadas em nosso marco teórico, expressas no capítulo 2, foram re-significadas e reconhecidas em sua importância e estão compreendidas nas que orientaram a nossa análise.

Numa perspectiva de conjunto, a análise realizada aponta para a existência de elementos inovadores na proposta de transformação curricular considerada, pois há indicativos de alterações em pontos-chave e eixos constitutivos da educação superior no âmbito da instituição estudada. Ao mesmo tempo, o sentido destas alterações traz no horizonte aspectos que podem contribuir com uma mudança paradigmática na educação.

Estas ponderações serão retomadas em seguida, ao realizarmos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As instituições educativas não poderão dar todas as respostas inovadoras, mas, principalmente, não poderão perder de vista que a inovação é um desafio a ser enfrentado para que realizem seu principal fim: educar para uma sociedade que ainda não existe (ENRICONE, 2007).

Este estudo teve como objetivo principal desvelar a proposta de transformação curricular do Centro Universitário Senac, considerando o conceito de inovação educacional e as determinações mais amplas originadas da transformação por que passa a educação superior, de forma a apreender elementos que possam indicar rupturas com o paradigma educacional tradicional.

Não temos a pretensão de ter esgotado o tema ao realizar este trabalho, mas acreditamos que a questão pôde ser iluminada. Os passos trilhados conduziram à caracterização do contexto atual da educação superior e à discussão do conceito de inovação educacional, que fundamentaram a análise de uma proposta de inovação curricular contextualizada.

Conforme proposto por Cunha (2002), já mencionado em nosso marco teórico, não se pode considerar uma inovação educacional de forma descontextualizada, uma vez que ela se constrói em um tempo e espaço definidos e não pode ser percebida como uma mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente.

Para a autora, a inovação educacional é resultado de tensões e não meramente a inclusão de novidades técnicas ou dispositivos modernizantes, e, assim, sofre também a influência do contexto histórico, político e social em que acontece (por isso julgamos fundamental proceder à análise do contexto da educação superior atual e da evolução do entendimento sobre o conceito de inovação), bem como do contexto institucional em que ocorre. Deste pressuposto partiu a escolha pelo estudo de caso envolvendo o Centro Universitário Senac em sua proposta de inovação curricular e em que pudemos viver a experiência de uma reflexão contextualizada decorrente da ação profissional em que está implicada a pesquisadora.

A análise empreendida permitiu vislumbrar que a transformação da proposta curricular considerada apresenta elementos de inovação, por tratar-se de uma mudança intencional, que marca diferenças significativas com o contexto inicial e que afetou questões

centrais da educação superior, nos âmbitos institucional, relacional e didático pedagógico, bem como por indicar possíveis caminhos em direção à ruptura paradigmática.

Não podemos deixar de considerar que “cada modelo de produção e distribuição requer pessoas com determinadas capacidades, conhecimentos, habilidades e valores” (SANTOMÉ, 1998, p. 20), e que a própria reconfiguração dos modos de produção exige mudanças na ação das instituições educacionais, para que atendam a essas necessidades.

Considerando essa interdependência entre a esfera econômica e a educacional, é importante não ignorar o risco de que propostas inovadoras estejam subjugadas pelos interesses econômicos e descomprometidas com os preceitos democráticos que deveriam nortear a educação superior.

É fundamental, assim, que as IES não se limitem a atender às demandas imediatistas que a sociedade faz em termos de formação e capacitação técnica, mas comprometam-se com a afirmação da cidadania e com a construção de uma sociedade democrática mais justa, gerando novas demandas sociais e propondo alternativas de solução aos problemas existentes.

Não se trata de apenas aderir às mudanças impostas pela globalização neoliberal, mas fazer com que as mudanças do mundo sejam mais justas e eficazes para a melhoria da vida humana em geral, o que exige aprofundamento da capacidade crítica e reflexiva dos cidadãos.

De acordo com Santomé (1998)

poucas vezes ao longo da história foi tão urgente a aposta em uma educação verdadeiramente comprometida com valores da democracia, solidariedade e crítica, se quisermos ajudar cidadãos e cidadãs a enfrentar essas políticas de flexibilidade, descentralização e autonomia propugnadas nas esferas trabalhistas. É preciso formar pessoas com capacidades de crítica e solidariedade, se não quisermos deixá-las ainda mais indefesas (SANTOMÉ, 1998, p. 23).

Assim, a educação superior sofre influência do contexto sócio-político-econômico e deve responder às exigências do real, mas ela precisa manter-se livre para intencionar suas ações de acordo com a pertinência ética e social, tendo a dignidade humana como ponto de referência axiológico (DIAS SOBRINHO, 2005).

Com base na pesquisa realizada foi possível perceber que a transformação proposta pela instituição estudada alinha-se a esta perspectiva de compromisso com a formação de profissionais competentes para responder à complexidade dos desafios presentes na contemporaneidade, mas sobretudo com a formação de seres humanos implicados em construir uma sociedade mais democrática e justa. Tem no horizonte, portanto, a preocupação com o exercício da cidadania.

A análise realizada aponta também para algumas contradições, principalmente relacionadas à avaliação e a alguns elementos da organização curricular, que parecem manter aspectos do modelo tradicional.

No entanto, por entendermos o currículo como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas é de se esperar que as mudanças curriculares não sejam livres de conflitos nem se dêem dentro de um marco teórico absolutamente coerente com um modelo de pensar educação.

Também não podemos deixar de considerar que as rupturas paradigmáticas trazidas pela inovação dão-se num contexto histórico-político-social que traz contradições ao se considerar forças que operam em sentidos diferentes, favorecendo ou limitando o alcance da mudança desejada.

Os elementos inovadores apontados na análise da proposta curricular em questão podem referenciar novos estudos, como também fornecer subsídios a outros processos de inovação que se almeje implementar.

Cabe considerar que partimos de uma perspectiva de ciências da educação em que estas permitem interrogar, mas não ditar práticas. Não se teve como intenção modelizar uma experiência a fim de transformá-la em uma receita aplicável a qualquer contexto, generalizando procedimentos e assumindo caminhos e verdades únicos. Reafirma-se, assim, uma concepção do papel de pesquisador em ciências da educação que não visa à produção de um discurso fundado na previsão ou na prescrição, mas em produzir conhecimento que auxilie os atores sociais a organizar de outra maneira seus saberes, suas interações e suas práticas.

Retomamos Gonçalves (1998) que em suas ponderações afirma que todo o Projeto Pedagógico é ao mesmo tempo um movimento e um documento. A pesquisa voltou-se para a dimensão “documento” ao analisar diferentes produções (PDI, PPG, PPI, PCG, PCC) que articulam o Projeto Político Pedagógico do Centro Universitário Senac, como horizonte mais amplo de sua concepção educacional. A dimensão “movimento” traz a perspectiva do processo contínuo e permanente de tomada de decisões diante de uma realidade em constante mudança, tendo como referência o horizonte posto pela dimensão “documento”.

No inter-jogo entre as perspectivas de documento e movimento coloca-se o desafio de construir pontes entre os âmbitos da teoria e da prática, em que uma cultura comum se constrói de forma participativa, implementando a práxis como ação-reflexão-ação.

Consideramos que a investigação realizada abre caminhos para estudos sobre a proposta aqui abordada, focando a sua dimensão de “movimento”, isto é, a inovação em ação, em sua perspectiva instituinte, favorecendo, assim, abordar o processo de sua implantação.

REFERÊNCIAS³⁷

AGUIAR, M.A. Os institutos superiores de educação: uma das faces da reforma educacional do Brasil. In: Suissardi, V. **Educação Superior: Velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000, p. 83-102.

ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, B.S & ALMEIDA FILHO, N. de. **A universidade no século XXI: Para uma universidade nova**. Coimbra, 2008, p. 107-259. Disponível em: <<http://leituraglobal.files.wordpress.com/2009/10/a-universidade-no-seculo-xxi.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2010.

ALTBACH, P.G; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. **Trends in global higher education: Tracking an academic revolution: report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education**. Paris: UNESCO, 2009.

AUDY, J.L.N.; MOROSINI, M.C. Inovação e Universidade: Potenciais implicações a PUCRS. In: _____ **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**/Innovation and interdisciplinarity in the university. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 506-525.

BARROSO, C.L.M. Introdução às metodologias de avaliação de inovações educacionais. In: GARCIA, W.E. **Inovação Educacional no Brasil**. Problemas e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1995, p. 91-108.

BERHEIN, C.T.; CHAUI, M.S. **Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da Conferência Mundial Sobre Educação Superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BRAGA, A.M., GENRO, M.E. ; LEITE, D. Universidade Futurante: inovações entre as certezas do passado e do futuro. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. **Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação**. Campinas: Papirus, 2002, p. 21-37.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

³⁷ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, A.P. Educação e Inovação. **Millenium on.line** – Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu. ano 2, n. 6, mar.1997. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/pce6_apc.htm>. Acesso em 07 jan. 2009.

CASANOVA, M.A. **Diseño curricular e innovación educativa**. Madrid: La Muralla, 2006.

CASTANHO, M.E.L.M. Professores e Inovações. CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. **O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000a, p. 75-92.

_____. A criatividade na sala de aula universitária. VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. **Pedagogia universitária em foco: A aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000b, p. 75-89.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.de. **Educação Superior no Brasil: Reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. São Paulo: Vozes, 2002.

CHAIMOVICH, H. Os desafios do Ensino Superior no Brasil. In: STEINER, J.E.; MALNIC, G. **Ensino Superior: Conceito & dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006, p. 11-24.

CHAUÍ, M.S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em 07 jul. 2009.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, Vozes, 2010.

CUNHA, L.A. Desenvolvimento desigual e combinado do ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004. Número Especial.

CUNHA, M.I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. (org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998, p. 27-38.

_____. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001, p.125-136.

_____. Aula Universitária: Inovação e pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. **Universidade Futurante: Produção do Ensino e Inovação**. Campinas: Papirus, 2002, p. 79-93.

CUNHA, M.I; FERNANDES, C.M.B.; PINTO, M.M. Qualidade e ensino de graduação: o desafio das dimensões epistemológicas e éticas. In: AUDY, J.L.N.; MOROSINI, M.C. **Inovação e qualidade na Universidade: Innovation and quality in the University**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 109–124.

CURY, C.R.J. Graduação / pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004. Número Especial.

DEMO, P. **Metodologia da Investigação em Educação**. Curitiba: Ibpex, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS. M.A.R. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 893-914, out. 2004. Número Especial.

ENRICONE, D. . Inovações na educação superior para dialogar com a sociedade: tarefa de profissionais. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: por uma escola de qualidade para todos, 2007, Porto Alegre. **Anais do XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: por uma escola de qualidade para todos**. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2007. p. 1-12.

FERRETI, C.J A inovação na perspectiva pedagógica In: GARCIA, W.E. **Inovação Educacional no Brasil**. Problemas e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1995, p. 61-90.

FEUERWERKER, L.C.M. **Mudanças na educação médica**: os casos de Londrina e Marília, 2002, 416 f. Tese (doutorado em Prática de Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, A.E. Los caminos de la universidad em un contexto de cambio social. **Interface – comunicação, saúde e educação**, vol. 7, n. 13, p. 9-26, ago. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832003000200002&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 08 set. 2009.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GOLDBERG, M.A.A.; FRANCO, M.L.P.B. **Inovação Educacional**. Um projeto controlado por avaliação e pesquisa. São Paulo: Cortez & Moraes: Fundação Carlos Chagas, 1980.

GOLDBERG, M.A.A. Inovação educacional: A saga de sua definição. In: GARCIA, W.E. **Inovação Educacional no Brasil**. Problemas e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1995a, p. 197-209.

_____. Inovação educacional: Grandezas e misérias da ideologia In: GARCIA, W.E. **Inovação Educacional no Brasil**. Problemas e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1995b, p. 255-263.

GONÇALVES, C.L. Projeto Pedagógico: movimento-documento. **Educação Continuada: a experiência do Polo 3**. Mogi das Cruzes, SP: UMC/FAEP/Litteris, p. 24-30, 1998.

GONZALEZ, M.T.; ESCUDERO MUÑOZ, J. **Innovación educativa**: teorías y proceso de desarrollo. Barcelona: Humánitas, 1987.

HANNAN, A.; SILVER, H. **La innovación em la enseñanza superior**. Narcea: Madrid, 2006.

HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as Inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HORTALE, V.A.; MORA, J.G. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 937-960, out. 2004. Número Especial.

HOUAISS, A. Houaiss Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>. Acesso em: 06 set. 2009.

HUBERMAN, A.M. **Como se realizam mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1990.

IGLESIAS, R.C. El nuevo papel de la Educación Superior In: MANJÓN, J.V.G. **Hacia el espacio europeo de educación superior**, la Coruña: Netbiblo, 2009, p. 22–41.

JORGE, L. **Inovação Curricular**: além da mudança dos conteúdos. Piracicaba: Unimep, 1996.

LUCCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000, p. 61-73.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R.S. **Currículo**: Campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2007.

MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. **Aprendizagem baseada em problemas**. Fortaleza: Hucitec, 2001.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, out. 2004. Número Especial.

MANJÓN, J,V,G. La empleabilidad de los inversitarios em el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. In: _____. **Hacia el espacio europeo de educación superior**, la Coruña: Netbiblo, 2009, p. 140–157.

MASETTO, M.T. As atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas: In: CASTANHO, M.E. (org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**, 2001, p. 83-112.

_____. **Competência pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Inovação no Ensino Superior. **Interface – comunicação, saúde, educação**, vol. 8, n. 14, p. 197-202, 2003/2004. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista14/espaco2.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2009.

_____. Um paradigma interdisciplinar para a formação do cirurgião-dentista. In: CARVALHO, A.C.P. de & KRIGER, L. **Educação Odontológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006, p. 32-50.

_____. Dimensões básicas para se pensar em um redesenho curricular. In: **Colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares**, 4, 2008, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. Mimeo, 2008.

MEEK, V. L. Produção do conhecimento na educação superior australiana: do acadêmico ao comercial. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 1023-1043, out. 2004. Número Especial.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 114, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300010&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 10 nov. 2008.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOESBY, E. Perspectiva Geral e implementação de um novo modelo educacional focado na aprendizagem baseada em projetos e problemas. In: ARAÚJO, U. SASTRE, G.(orgs.) **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. São Paulo: Summus, 2009, p. 43-78.

MORGADO, J.C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 37-62, jan/abr. 2009.

MOROSINI, M. **A universidade no Brasil: Concepções e Modelo**. Brasília: INEP, 2006.

OCDE. **A administração de inovação no ensino**. Conselho de reitores das universidades brasileiras, 1972.

PIRES, M.L.B. **Ensino superior: da ruptura à inovação**. Lisboa: Universidade Católica, 2007.

RASCO, J.F.A. Inovação, universidade e sociedade. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. **O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 13-58.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: Imbernón, F. **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 171-194.

SANTOMÉ, J.T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B.S. A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SOUZA SANTOS, B.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A universidade no século XXI: Para uma universidade nova.** Coimbra, 2008, p. 13-106. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2009.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W.E. **Inovação Educacional no Brasil.** Problemas e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1995, p. 17-32.

SCHWARTZMAN, S. **A revolução silenciosa do Ensino Superior.** In: O ensino superior em transformação. São Paulo: NUPES/USP, 2000, p. 13-30.

SENAC SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.sp.senac.br>>. Acesso em: 24 set. 2010

SENAC SÃO PAULO. **Guia para elaboração de projetos pedagógicos.** São Paulo, SP, 2007.

SENAC SÃO PAULO. **Manual de orientação para elaboração/revisão do Projeto Pedagógico dos Cursos.** São Paulo, SP, 2005.

SENAC SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** São Paulo, SP, 2002.

SENAC SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** São Paulo, SP, 2007.

SENAC SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico da Graduação do curso de bacharelado em hotelaria.** São Paulo, SP, 2005.

SENAC SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico da Graduação do curso de bacharelado em turismo.** São Paulo, SP, 2005.

SENAC SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico da Graduação do curso de bacharelado em nutrição.** São Paulo, SP, 2008.

SENAC SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico da Graduação.** São Paulo, SP, 2005.

SENAC SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico Institucional.** São Paulo, SP, 2007.

SENAC SÃO PAULO. **Proposta Curricular da Graduação.** São Paulo, SP, 2007.

SENAC SÃO PAULO. **Regulamento da Graduação.** São Paulo, SP, 2007.

SGUISSARDI, V. O desafio da educação superior no Brasil: Quais são as perspectivas?. In: _____. **Educação Superior: Velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000a, p. 9-46.

SGUISSARDI, V. Diferenciação e diversificação: Marcas das políticas de educação superior no final do século. In: _____. **Educação Superior: Velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000b, p. 47-62.

SGUISSARDI, V. et al. Universidade: reforma ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do Estado. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 25, n. 88, p. 647-651, out. 2004. Número Especial. Editorial.

SILVA, F.L.E. Universidade: A idéia e a história. In: STEINER, J.E.; MALNIC, G. **Ensino Superior: conceito & dinâmica.** São Paulo: Edusp, 2006, p. 285-296.

SILVA, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção.** São Paulo: Cortez, 2001.

STALLIVIERI, L. O Processo de Internacionalização das Instituições de Ensino Superior: Avaliação, Qualidade e Pertinência da Cooperação Internacional. In: **XX Reunião da FAUBAI – fórum de assessorias das universidades brasileiras para assuntos Internacionais**. Bonito, MS, 2008. Disponível em: <www.ufms.br/...internacionais/.../Faubai%20-%2020%20anos.ppt>. Acesso em 15 ago. 2009.

TAVARES, J. **Formação e inovação no ensino superior**. Porto: Porto, 2003.

THURLER, M.G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TORRES, R.M. **Que (e como) é necessário aprender?**. São Paulo: Papyrus, 1994.

TRINDADE, H. A república em tempos da reforma universitária: o desafio do governo Lula. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 819-844, out. 2004. Número Especial

UNESCO, *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO, 2005.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, S; CASTANHO, M.E.L.M. **O que há de novo na educação superior**: Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000, p. 183-219.

WANDERLEY, L.E.W. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, W.E. **Inovação Educacional no Brasil**. Problemas e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1995, p. 33-60.

ANEXOS

ANEXO A – Linhas Formativas do Centro Universitário Senac

Contemplam um conjunto de temas, fundamentados nos valores do Centro Universitário Senac, que permeiam e estimulam a interatividade entre ensino, pesquisa e extensão e que estarão expressos nas seguintes **linhas formativas**:

Cultura e sociedade: o contexto da profissão

Entender a cultura como o cenário para as transformações pessoais e coletivas. Tratar a aprendizagem como condição para o exercício profissional dentro da sociedade do conhecimento.

Investigação científica: a inovação nas práticas do dia-a-dia

Adotar a pesquisa científica como meio para a construção de conhecimentos essenciais à elaboração de novas práticas cotidianas.

Criatividade e inovação: um exercício constante

Mobilizar saberes para superar desafios. Relacionar conhecimento e imaginação através de um movimento avaliativo de atitudes com potencial para transformar a realidade.

Empreendedorismo: a construção de um futuro

Descobrir diferentes possibilidades de ação profissional dentro de uma visão sistêmica da sociedade contemporânea.

Comunicação: a conectividade para o mundo

Aproximar pessoas através do desenvolvimento de sua capacidade de expressão. Possibilitar um movimento integrativo e de criação de redes de relacionamentos.

Ética e cidadania: uma condição para a vida

Alicerçar posturas para a sustentabilidade de um equilíbrio social. Estimular o convívio produtivo dentro da diversidade de idéias e crenças.

ANEXO B – Como funciona o Projeto Interativo?

(ver página seguinte)

Como funciona o Projeto Interativo?

Em dez passos, confira como acontece a participação de alunos e professores no desenvolvimento do Projeto Interativo nos cursos de bacharelado do Senac.



OBSERVAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL

O Senac propõe, por meio do Projeto Interativo, que o aluno amplie seu olhar diante da realidade, tornando-o um cidadão autônomo, um verdadeiro agente de transformação social.



Avaliação de Competências

É possível perceber que o aluno, a partir deste momento, passa a ser mais crítico com a realidade que o cerca e exerce a sua cidadania. Agora ele está pronto para promover mudanças significativas na sociedade, pois ele desenvolveu competências que lhe permitem atuar como agente de transformação social.

PAINEL DE PROPOSTAS E AÇÕES

Éis que chega o grande dia. Os alunos apresentam suas propostas e ações em um Painel, que terá a mediação dos professores. Esse momento propicia ao aluno expor seu trabalho, discutindo e compartilhando sua aprendizagem. O evento é aberto a membros da comunidade, empresários, colaboradores e a todo o Senac.



PAINEL DE PROPOSTAS E AÇÕES

PROJETO COMPARTILHADO COM A COMUNIDADE

Ação de socialização das propostas de intervenção para todas as comunidades envolvidas no desenvolvimento do projeto. Todo o material produzido será disponibilizado, permitindo que o Projeto Interativo colabore com o crescimento da comunidade.



COMPOSIÇÃO DOS CENÁRIOS

A composição dos cenários definidos pelo Projeto Pedagógico é discutida pelos professores. Esta composição é feita por elementos da realidade e não se esgota aqui; ela será completada pelas contribuições dos alunos.



INCENTIVO A MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS

Depois de ter contato com o cenário apresentado, os alunos discutem e levantam hipóteses. Aqui o professor estimula o aluno a desvendar as múltiplas perspectivas da realidade.



PROBLEMATIZAÇÃO E PESQUISA

É hora de interagir com o cenário! Aqui o aluno inicia uma observação mais aprofundada da realidade e, por meio das pesquisas bibliográficas e de campo, busca respostas para o que está sendo problematizado.

CONSTRUÇÃO DO PANORAMA

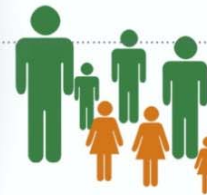
A partir da produção científica dos alunos, o professor integra as diversas perspectivas reveladas no artigo, construindo uma visão panorâmica do cenário.



projeto interativo

Auto-avaliação

No encerramento dessa primeira etapa, alunos e professores discutem o que foi produzido. É um momento de reflexão que irá apontar como ocorreu o processo de aprendizagem e quais os resultados alcançados.



PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Todos planejam como implementar uma proposta de intervenção: professor, aluno e, se possível, um representante da comunidade. É imprescindível, neste momento, apontar e analisar todas as variáveis que influenciam a implementação da proposta e as alternativas a serem adotadas para garantir sua viabilidade.



INTERAÇÃO COM A REALIDADE

Este é o momento em que o aluno interage com a comunidade. Ao observar a realidade, ele poderá identificar quais são as possibilidades de construir, em parceria com a comunidade, soluções para problemas locais e assim contribuir para o desenvolvimento social.



IDENTIFICAÇÃO DE POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO

Agora é o momento de aproximação entre o conhecimento construído e a realidade local. Na retomada do panorama construído no primeiro semestre, o professor orientará o aluno a escolher uma comunidade e, a partir deste contato com a realidade, verificar as possibilidades de realização de uma ação local.

Cenário

já está definido no projeto pedagógico. Cabe ao professor compô-lo e apresentá-lo à sala, motivando o aluno a refletir sobre ele e a contribuir para sua composição, com novos elementos e elementos.

Debate

é a chave desse processo. O aluno deve ser estimulado a debater sobre cenários e assuntos. Cada cidadão observa a realidade de forma diferente e, a partir dos diferentes pontos de vista, tem uma visão mais abrangente da sociedade.

Aprender a Aprender

é a principal meta a ser atingida. O aluno compreende sua autonomia para buscar significado em sua forma de construir conhecimento e desenvolve a capacidade de articular estratégias de conhecimento e implementação de projetos.

Pesquisa

é a base do Projeto Interativo. A fundamentação teórica e o contato com a realidade são os combustíveis do processo de construção de conhecimento.

Metodologias de Pesquisas

são fundamentais para assegurar o caráter científico do projeto. O professor deverá compartilhar com o aluno os conhecimentos necessários para que este adote o procedimento metodológico adequado para sua pesquisa.

Artigo

Ao final do primeiro semestre o aluno deverá entregar um artigo científico que, no diálogo com os artigos produzidos pelos demais alunos, irá nortear a construção do panorama.

Estímulo

é a palavra oficial que representa a atitude do professor em sala. Ele deve instigar e propiciar, ao longo do projeto, reflexões e debates para que o aluno identifique pontos de vista diferentes na leitura dos cenários.

MALETA DE VIAGEM FICHA TÉCNICA



Seguem ao lado informações indispensáveis que o professor irá utilizar ao longo do projeto.