

MAÍSA BELTRAME PEDROSO

**A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO:
INVESTIGANDO O CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNISINOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2006

MAÍSA BELTRAME PEDROSO

**A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO:
INVESTIGANDO O CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNISINOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 17 de abril de 2006.

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha – Orientadora (UNISINOS)

Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster (UNISINOS)

Prof^a. Dr^a. Marlene Grillo (PUCRS)

Dedico esse trabalho

Ao Paulo, que com seu amor e compreensão, animava meus momentos difíceis, deixando minha caminhada mais serena.

Aos meus filhos Anderson e Natália, presenças vivas de Deus, que, acreditando nos meus sonhos, renunciaram a nossos momentos de convívio.

À memória de meu pai, pelos seus gestos de ternura e seu colo amoroso e

À minha mãe, primeira professora presente em minha vida, que me guiou e me ajudou a trilhar o caminho do saber.

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que este momento se concretizasse. Em especial,

A Deus, pela dádiva da vida e pela fé, que me faz seguir em frente.

À Professora Dra. Maria Isabel da Cunha, minha orientadora, pelo seu exemplo de sabedoria, humildade, dedicação e amor pelo trabalho docente e por ter-me feito protagonista desse momento de aprendizagem tão significativa, que muito me acrescentou em conhecimento e afeto.

Aos professores da Banca Examinadora, pelo prazer do encontro e do saber partilhado.

As professoras que se dispuseram a ser sujeitos desta pesquisa, pela participação e desejo de construir novas realidades, tornando possível este trabalho.

Aos alunos que participaram da pesquisa, pela revelação de suas vivências e busca de uma melhor formação.

À Clarice, pelo apoio afetivo e pelas observações oportunas e construtivas efetuadas em todas as etapas dessa trajetória.

À Regina, à Ruth e à Leila, pela amizade e carinho e pelo apoio incondicional, sem o qual não teria sido possível chegar até aqui.

À Coni, pela confiança em mim depositada.

Aos meus afilhados Fifo, Camila, Bruna, Fernanda, Marlize, Cristiane, Janaína, Carol, Roberto e Marina pela aceitação de todos os momentos que este trabalho consumiu do nosso convívio.

Aos meus irmãos e familiares, por seu apoio durante estes anos de limitações, por sua paciência e compreensão com a perda de tantas horas de lazer familiar dedicadas aos estudos.

À Maria e Tia Nádia, que, na minha ausência, fizeram dos meus filhos seus filhos.

À Lia, Léia e Maria, pelos ensinamentos carinhosos.

Aos professores do Curso de Nutrição, pela partilha do caminho percorrido.

A todos os amigos que, de alguma forma, apoiaram este trabalho.

*“Quando se sonha sozinho, é apenas um sonho.
Quando sonhamos juntos, é o começo da realidade.”*

D. Quixote

RESUMO

Este trabalho está centrado nas práticas pedagógicas consideradas significativas pelos estudantes do Curso de Nutrição da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e no protagonismo das professoras que as desenvolvem. Procurou perceber se essas experiências significam inovação na perspectiva de uma ruptura paradigmática, compreendendo a inovação como um processo descontínuo, de rupturas com as formas tradicionais do ensinar e aprender. Dentro desse propósito buscou também compreender como os professores, percebidos como inovadores por seus alunos, construíram suas trajetórias docentes, identificando os processos que instituem suas práticas pedagógicas. Foram utilizados a metodologia qualitativa e os princípios da abordagem etnográfica na expectativa de compreender os processos no contexto social onde são produzidos, a partir de sua história e contingências de produção. Para a realização da pesquisa, foram selecionados, como interlocutores, trinta e nove alunos e quatro professores do Curso de Nutrição. Foi aplicado um questionário aos alunos concluintes do Curso, relativo a suas experiências no processo de formação, em especial aquelas que consideravam as mais significativas. A partir da análise de seus depoimentos, foram localizadas as docentes que protagonizaram essas experiências, observando a constância dos nomes escolhidos. Sempre que possível procurou-se trabalhar também com o critério de representatividade, incluindo docentes vinculadas às diferentes áreas do Curso, com quem foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, por considerar que essas permitem um maior aprofundamento das informações desejadas. Foram de diferentes naturezas as atividades elencadas pelos alunos como práticas significativas. No entanto, em todas elas, a prática aparece como ponto de partida da apropriação da teoria, e essa passa a ter significado para os estudantes, constituindo-se na ruptura mais presente na reconfiguração do conhecimento, transformando-se em autoconhecimento e provocando, no aluno, uma ação transformadora. Essas atividades se caracterizaram pela interação com dimensões afetivas e subjetivas, incluindo a emoção, sensibilidade e percepção estética, articulando subjetividade e objetividade, ciência e cultura, técnica e política. Para a ampliação da análise dos dados, utilizaram-se categorias propostas nos estudos de Sousa Santos, Cunha, Lucarelli, Leite, entre outros. No campo dos saberes docentes, os aportes de Tardif, Pimenta e Anastasiou foram importantes. As trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação das professoras, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico. Indicam condições presentes na constituição da profissionalidade do docente da educação superior. A pesquisa reafirma a importância de compreender e desenvolver conhecimentos sobre as práticas docentes que se instituem na Universidade, destacando a relevância de que os professores reflitam sobre elas e de que as alternativas de avanços surjam de suas reais possibilidades. Nessa direção se alinha a outros estudos que objetivam construir as bases de uma pedagogia universitária. Os projetos político-pedagógicos dos cursos e das instituições podem ser importantes instrumentos de estímulo a essa condição.

Palavras-chave: inovação pedagógica - aprendizagem significativa - saberes docentes - pedagogia universitária - Curso de Nutrição.

ABSTRACT

This work is based on the pedagogical practices that are considered significant by the students of the Nutrition Course at the Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS and the advocacy of the lecturers that developed these practices. It was sought to discover whether these experiences signified innovation in the sense of a paradigmatic break, understanding innovation as a discontinuous process, of ruptures with the traditional forms of teaching and learning. Within this goal, it was also sought to understand how the lecturers, seen as innovators by their students, constructed the route to follow as educators, identifying the processes instituted in their pedagogical practice. A qualitative methodology and the principles of an ethnographic approach were used in the expectation of understanding the processes in the social context under which they were produced, on the basis of their history and the contingencies of their production. To carry out the research thirty nine students and four lecturers from the Nutrition course were selected as subjects. A questionnaire was given to the finalists of the course, asking about their experiences of the process of university study, in particular those that they considered most significant. From the analysis of their answers the lecturers that were responsible for these experiences were identified, with it being observed that the same names were consistently chosen. Where possible it was sought to work, also, with a criterion of representativity, including educators associated with different areas of the course, with whom semi-structured interviews were held, as it was considered that these permitted a greater depth to be obtained in the desired information. The activities elected by the students as being significant were of various different natures. However in all of them the practice appears as the launching point for the adoption of a theory which then acquires greater meaning for the students, being constituted in the most recent rupture in the reconfiguration of knowledge, transforming itself into self-knowledge and triggering, in the student, a transforming action. These activities are characterized by the interaction between the affective and subjective dimensions, including emotion, sensitivity and aesthetic perception, interconnecting subjectivity and objectivity, science and culture, technique and politics. To enhance the analysis the categories proposed in studies by Sousa Santos, Cunha, Lucarelli, Leite, amongst others, were used. In the field of educator knowledge the approaches of Tardif, Pimenta e Anastasiou were important. Personal and professional paths are defining factors in the approach of lecturers, revealing their conception of their pedagogical actions. They indicate the conditions present in the constitution of the professionalism of teachers in superior education. The research confirmed the importance of understanding and developing knowledge about the educational practices that are used in the University, emphasizing the importance of the lecturers reflecting on these and that alternatives in processes arise from their real possibilities. In this sense it is in agreement with other studies that had the objective of constructing the basis for a university level pedagogy. The pedagogical policy projects of the courses and institutions can be important instruments in the stimulation of this condition.

Key-Words: innovation pedagogy - meaningful learning - educator knowledge - university pedagogy - Nutrition course.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ORIGEM DO ESTUDO	13
2 CONTEXTO DA PESQUISA	21
2.1 A Universidade	21
2.2 A UNISINOS	28
2.3 O Curso de Nutrição	32
3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE: COMPREENDENDO E TEORIZANDO	41
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	53
4.1 Tipo de pesquisa	55
4.2 Interlocutores	58
4.3 Problema e questões de pesquisa	59
4.4 Trajetória da pesquisa	60
4.5 Coleta e análise dos dados	62
5 OS ALUNOS E O ENSINO: AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E SEUS PROTAGONISTAS	67
5.1 Sala de aula como conceito ampliado	70
5.2 O protagonismo	72
5.3 A relação teoria e prática	74
5.4 A dimensão profissional	76

6 VIVENDO A INOVAÇÃO: AS EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE NUTRIÇÃO	78
6.1 Conhecendo os docentes que protagonizaram as experiências.....	84
6.2 Conhecendo as experiências que anunciam inovação	86
6.3 Refletindo sobre as experiências que anunciam inovação.....	93
6.4 As concepções e condições da inovação	103
6.5 Saberes e Construção	108
6.5.1 Como os professores constroem seus saberes?.....	114
6.6 Projeto Político-Pedagógico: possibilitando a construção de práticas inovadoras.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	142

INTRODUÇÃO

Esse estudo está marcado, desde a sua origem, por reflexões e inquietações sobre a prática docente, decorrente da minha trajetória profissional, construída como professora e coordenadora do Curso de Nutrição da UNISINOS. Essas tensões, presentes no cotidiano da sala de aula, estimularam-me a refletir sobre esse campo de estudo e, de modo especial, estimularam o estudo das experiências significativas de aprendizagem, vivenciadas pelos estudantes, analisando o contexto em que se produzem, como parte importante do processo de mudança paradigmática vivida pelas universidades, tanto no que se refere ao conhecimento, como ao seu compromisso social.

A atividade docente e a relação que se estabelece entre os professores e os saberes que produzem constitui-se, também, preocupação desse estudo, como um tema que tem merecido atenção dos estudiosos e pesquisadores da área de educação. Durante muito tempo, essa relação foi percebida dentro do paradigma da racionalidade técnica, que, através do controle científico, buscava a eficácia da prática educacional. Essa concepção tem sido bastante questionada, na medida em que nega a subjetividade dos professores e dos alunos como agentes no processo educativo.

Meu cotidiano como docente universitária colocou-me diante de alguns desafios. Um deles foi entender o docente como sujeito que produz conhecimentos, refletindo sobre a própria prática e tomando-a como tema de reflexão nesse processo de transformação. Com esse propósito, objetivei compreender como os professores, percebidos como aqueles que protagonizam aprendizagens significativas para seus alunos, construíram suas trajetórias docentes, identificando os processos que instituem suas práticas pedagógicas. Também

procuramos analisar se as práticas pedagógicas que resultam em aprendizagens significativas para os estudantes, se constituem como inovações. Cunha (2001), afirma que “a eleição das inovações como objeto de estudo pode trazer importantes contribuições, se o foco preferencial da análise for sua gênese, e procurando entender como elas se produzem no campo da contradição e como espaço de tensão” (p.77). Nesse sentido optei por uma investigação no meu próprio contexto de trabalho, na perspectiva de contribuir com sua qualificação.

O presente estudo buscou, a partir do referencial teórico, subsídios para discutir as inovações em sala de aula universitária, a formação docente no ensino superior e os saberes docentes que fundamentam suas ações.

O texto que ora apresento está dividido em seis tópicos. No primeiro, partilho a minha trajetória de vida, propondo uma reflexão sobre a construção da minha prática, como docente universitária. No segundo momento, visito o passado procurando desvendar a origem da universidade, ressaltando os marcos históricos que a constituíram ao longo do tempo. Nesta viagem, revejo a trajetória da criação da UNISINOS e como foi se constituindo o Curso de Nutrição nessa Instituição.

No terceiro tópico, busco me apropriar do conhecimento de autores que transitam na área educacional, em especial refletindo sobre a ação e os saberes docentes, a fim de construir o referencial teórico que subsidiou o meu estudo, contribuindo com a sistematização reflexiva.

Juntamente com a busca do referencial teórico que fundamenta as questões levantadas, busquei também traçar os caminhos metodológicos da pesquisa que foram percorridos para chegar aos objetivos propostos. As concepções, definições e justificativa dos instrumentos de coleta de dados, além dos eixos que nortearam a escolha dos interlocutores também estão explicitados no quarto tópico.

Com base nesse referencial, a análise e a interpretação dos dados constituíram outros capítulos. No quinto analisamos as experiências significativas descritas pelos alunos na perspectiva de entender se elas trazem, na sua constituição, os embriões da mudança.

Os dados obtidos, sua análise e discussão, estabelecendo um diálogo com os professores entrevistados, apresentando suas percepções em relação às experiências significativas e suas concepções e condições de inovação, estão relatados no sexto tópico. Nesse capítulo também estabelecemos uma associação entre os saberes docentes descritos por Tardif e a relação dos professores com os saberes que ensinam e a sua identidade profissional,

Por fim, pontuo algumas sínteses à guisa de conclusão. Essas querem assumir o caráter de provisoriedade, procurando contribuir para o campo da pedagogia universitária e, ao mesmo tempo, estimular novos estudos.

1 ORIGEM DO ESTUDO

Nos tempos atuais, em que constantemente somos chamados a responder aos novos desafios da realidade, percebemos a necessidade de produzir conhecimentos e novos saberes. Essa necessidade move-me, na busca de um aperfeiçoamento que qualifique meu processo de docência no Ensino Superior. A inquietação que teve início desde a primeira experiência como professora de graduação continua presente em mim.

Em 1990, fui convidada a dar aulas de Nutrição e Atividade Física no Curso de Nutrição da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, área em que havia realizado curso de Especialização. Essa iniciativa foi recebida com muito entusiasmo, pois estava sendo convidada a ser docente na universidade na qual havia realizado minha formação. Passada a euforia, vários questionamentos foram por mim levantados: Qual a perspectiva dos alunos em relação a uma disciplina que saía um “pouco fora dos padrões estabelecidos?” Como poderia fazer com que o aluno/aluna entendesse que era necessário articular conhecimentos já adquiridos e analisá-los de outra forma? Como favorecer o processo de compreensão de que, numa situação específica, eles precisariam dos conhecimentos de bioquímica, de fisiologia e de dietética para pensar sobre o que é modificado no momento em que o indivíduo faz uma atividade física? Questionamentos como esses levaram-me a outros que me faziam refletir sobre como deveria desenvolver esses conteúdos em sala de aula. Como poderia “ensinar” alguns conteúdos que eu não dominava completamente? Compreendi que esta disciplina não poderia ser desenvolvida do mesmo modo que as outras. Como fazer então? Haveria algum modelo a seguir? Haveria necessidade de seguir um modelo? Essas inquietações acompanharam-me no transcurso do período letivo. O semestre transcorreu dentro de uma aparente normalidade, mas durante todo o período pensava em como melhorar a minha prática de ensino.

No semestre seguinte, fui convidada a substituir uma professora que saíra em licença-maternidade. Mais um desafio. A disciplina era carregada de conteúdos, com a ressalva de que era uma disciplina específica da área de nutrição. Pensei que seria mais fácil. Tratava-se de trabalhar do mesmo modo como aprendi. Parti do pressuposto de que necessitaria apenas reproduzir as orientações de como deveria ser uma alimentação

equilibrada¹, sua técnica (fórmulas e conceitos), aplicar e corrigir exercícios para fixar os conteúdos.

Tudo ia muito bem, até que um dia um aluno questionou meu conhecimento técnico dizendo “A minha vida toda eu comi pão com banana e estou muito bem, sinto-me saudável, acho que é a melhor alimentação”. No primeiro momento pensei “Que atrevimento! Ele está questionando meu conhecimento”. Contra-arguntei. Trouxe novamente conceitos estabelecidos. Pensava comigo mesma: “Eu aprendi isso quando fiz a graduação. Nunca haviam perguntado se esta informação estava correta ou não”. O que ouvi a seguir chocou-me mais ainda. O aluno, talvez vendo a minha irritação e tentando acabar com o assunto, encerrou a discussão da seguinte maneira: “Está professora, talvez quando eu chegue na sua idade eu pense que nem a senhora”. A indignação aumentou: além de ter tido meus conhecimentos colocados em teste, fui chamada de velha! No entanto, essa situação fez-me pensar sobre o que estava fazendo com esses alunos e alunas. Será que estava trabalhando para torná-los profissionais competentes? Que prática docente estava exercendo? Será que não estava centrada apenas nas minhas verdades? Essas perguntas, certamente, não foram respondidas e, ainda hoje, me fazem repensar as práticas que desenvolvo em sala de aula.

Em 1991 fui convidada a ser docente no Curso de Auxiliar de Enfermagem, em uma Escola Técnica Profissionalizante. Ministraria a disciplina de Nutrição. O público a ser atendido era totalmente diferente. Tratava-se de atendentes de hospitais que, por determinação legal, necessitavam do diploma para poder continuar na atividade que exerciam, ou eram alunos que não tinham passado no vestibular para Enfermagem e também alunos que já estavam cursando a graduação e realizavam o Curso Técnico para poder chegar ao mercado de trabalho mais rapidamente e, assim, manter seus estudos. Novamente minhas inquietações afloraram: como desenvolver conteúdos preestabelecidos pelo programa que me foi fornecido pela direção da Escola para um grupo tão heterogêneo? Como poderia despertar interesse por uma disciplina que, à primeira vista, parecia não pertencer à área de atuação dos alunos? Como poderia trabalhar com determinados conteúdos, quando não havia os conhecimentos prévios necessários para entendê-los? Novamente os questionamentos sobre minha atuação

¹ Entende-se como alimentação equilibrada aquela que é composta por alimentos que contenham as substâncias indispensáveis para a manutenção de uma vida saudável.

como docente me inquietavam. Movia-me o desafio de fazer daquelas pessoas profissionais com a qualificação exigida.

Procurei entender qual era a função do auxiliar de enfermagem. Propus a organização de reuniões com o grupo de professores do Curso. Eles aceitaram, e desenvolvemos um trabalho em que cada professor explicitava que conteúdos faziam parte de sua disciplina, bem como quais eram os prioritários na formação do auxiliar de enfermagem. Com base nessas discussões, propusemos uma mudança curricular, uma reorganização de conteúdos e uma outra forma de trabalhá-los com os alunos. Essa mudança foi muito positiva para o desenvolvimento do Curso, pois cada professor, sabendo o que seu colega trabalhava na sua disciplina, aperfeiçoava sua prática.

Talvez por ter demonstrado “vontade para enfrentar novos desafios”, fui convidada para “montar um curso novo” na área da saúde. Esse deveria ser em nível técnico. Desafio aceito, fui incumbida de organizar o primeiro Curso de Técnico em Gesso Hospitalar de nosso Estado. Não havia lei de reconhecimento da profissão, nem currículo mínimo, tampouco professores formados na área. Novamente surgiram questionamentos: como deveria montar este Curso? Qual seria o campo de trabalho destes profissionais? Quais as disciplinas que deveriam fazer parte do currículo²? Qual a carga horária? Seria necessário estágio? Como estes deveriam ser realizados? Quem supervisionaria? Quais os passos a serem seguidos para montar este Curso?

Depois de muitas idas e vindas à Secretaria de Educação, ao Conselho Estadual de Educação, e de muitas horas de assessoria com uma pedagoga, o Curso foi autorizado. Por decisão administrativa, o Curso iniciou sem ter seu quadro de professores preestabelecido. Algumas contratações passaram a ser feitas diretamente pelo diretor. Depois do primeiro semestre, sem ver uma perspectiva de melhora na condução do processo de escolha dos professores que levariam à formação pretendida, e por não concordar com alguns procedimentos, por mim considerados inadequados e antiéticos, pedi demissão. Percebi que não poderia atuar sem as condições estabelecidas e centrei minhas energias no Curso de

² O entendimento que tínhamos na época sobre currículo era apenas o de um conjunto de disciplinas, de conteúdos a serem ministrados pelos professores e aprendidos pelos alunos.

Nutrição da UNISINOS, no qual cada vez mais, se ampliava minha carga horária. Novas disciplinas foram por mim assumidas e novos desafios surgiram.

Em 1993, a chefe do Departamento de Nutrição convidou-me a fazer parte da Comissão de Estudos para a Proposta de Modificação de Grade Curricular e Conteúdos Programáticos do Curso de Nutrição³. Após um ano de trabalho da Comissão, por questões administrativas, o projeto não foi implantado. A Universidade passava por um processo de reestruturação, implantando o Planejamento Estratégico.

Em decorrência desse processo, em 1995, com a nova Direção do Centro de Ciências da Saúde da UNISINOS, fui convidada a assumir a coordenação executiva do Curso de Nutrição, a qual exerço até o momento. Neste período, houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/96, dando início às discussões que desencadearam um repensar dos cursos de graduação, na UNISINOS. Neste contexto, houve apoio da Instituição para que pudéssemos conhecer outros cenários institucionais, relacionados à área da educação e saúde. Compartilhando diferentes perspectivas teóricas, do conhecimento de outros cursos, das necessidades em termos de novos saberes que a contemporaneidade apresenta, iniciamos, na UNISINOS, a discussão sobre a formação profissional do Nutricionista. Esse processo nos levou a repensar o Projeto Pedagógico do Curso de Nutrição. Tal oportunidade mobilizou-me para a busca de leituras na área do ensinar e aprender, da formação da docência do ensino superior, das recentes discussões sobre o significado da universidade, do projeto pedagógico e currículo. Essa busca fez-me compreender a universidade “como escola de elaboração intelectual, como construtora de produções culturais, como humanizadora de homens” (ENRICONE, 2001, p.46). Considerada assim, a universidade deixaria de ser apenas o *locus* da busca do saber e assumiria a condição de ser um lugar no qual se aprende a ser. Em outras palavras, procuraria ser o lugar de formação do profissional de uma forma integral e comprometida com uma sociedade em constante transformação. Neste mesmo contexto, discutiu-se o projeto pedagógico, não como algo construído para constar, encaminhar às autoridades e cumprir uma tarefa burocrática. Ele foi “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2001, p.13).

³ Assim era o entendimento de reforma curricular.

A sistemática utilizada foi constituída a partir de reuniões de avaliação sobre o currículo existente, identificando os pontos dissonantes, junto com o colegiado e os representantes dos alunos. Após a etapa inicial, os professores foram divididos por áreas de saber, de modo a procederem a troca de idéias específicas, pertinentes às sobreposições, lacunas e novidades referentes aos conteúdos das disciplinas do Curso, bem como, a respeito do perfil, conhecimentos e habilidades de profissional egresso, incluindo o esboço do novo projeto pedagógico. Nesses seminários foram discutidos temas como Pedagogia Inaciana no ensino universitário, objetivos do Curso de Nutrição, metodologias de ensino e de avaliação e a importância da explicitação da proposta pedagógica no ensino superior. Algumas constatações importantes foram feitas sobre o currículo em vigor: necessidade de definição dos objetivos e projeto pedagógico do Curso; desarticulação entre o primeiro ciclo e o ciclo profissionalizante e fragmentação do conhecimento, necessitando de integração das áreas de conhecimento, para maior esclarecimento do papel da disciplina no Curso; desarticulação entre a teoria e prática; necessidade de reorganizar e adequar os conteúdos das disciplinas ao novo contexto social, econômico, político, cultural e ambiental, a partir da definição dos objetivos do Curso e do perfil do aluno egresso; concentração da prática no último ano. A partir desses encontros, o Colegiado do Curso redefiniu o perfil do profissional a ser formado na UNISINOS, reelaborou e explicitou seu Projeto Pedagógico.

O investimento e os esforços no sentido de aprofundar novos conceitos para ensinar e aprender favoreceram a compreensão de que a formação integral do profissional, sua inserção crítica e investigativa no contexto cultural de atuação, afasta-se da concepção de currículo como veículo de transmissão de conhecimentos ou informações compartimentalizados e passivamente absorvidos por quem está aprendendo. A partir das leituras de Moreira e Silva (1994), Costa, M.C.V. (1998) e Santomé (1998), percebemos o conceito de currículo como uma articulação entre saberes historicamente construídos pela cultura que produz estes saberes e o conjunto de experiências vivenciadas no cotidiano. Essas idéias se expressaram no projeto pedagógico do curso. Depois de uma série de encontros dos especialistas, nos diferentes segmentos da Nutrição e áreas afins, e de posse das sugestões, construímos as Diretrizes Curriculares do Curso de Nutrição da UNISINOS. O Curso se constituiu a partir de três principais eixos do conhecimento: Eixo I-Alimentos, Alimentação e Meio-Ambiente; Eixo II-Nutrição e Desenvolvimento Humano e Eixo III-Nutrição Terapêutica, articulados com as bases para investigação científica e formação humanística de orientação cristã. Essa nova estrutura evoluiu a partir de uma visão diferenciada, respeitando a experiência do

profissional e os conhecimentos necessários à formação do mesmo, fortalecendo o vínculo do nutricionista com seu principal objeto de trabalho, o alimento, sua relação com os seres humanos e o meio-ambiente⁴ e não mais a partir das áreas de atuação que o mercado de trabalho propunha.

Repensar tais questões e relacioná-las ao perfil profissional a ser formado na universidade, bem como as formas de ensinar e aprender que seriam necessárias para a formação deste nutricionista, possibilitou-me o início de uma quebra de paradigmas sobre as concepções de ensino e aprendizagem. Durante muito tempo acreditei que ensinar era apenas repassar conteúdos e os alunos aprenderem apenas através da memorização. No entanto, na atualidade, partilho da concepção de que aprender é construir conhecimentos, partindo de situações reais, vivenciados pelos envolvidos no processo educativo.

Esta reflexão sobre o processo de ensinar e aprender refletiu-se também na minha atuação profissional. Se antes acreditava que, apenas repassando as informações aos pacientes, a partir da prescrição da dieta, esses aprenderiam como fazer e mudariam seus hábitos alimentares, tornando-se pessoas mais saudáveis, hoje percebo o quanto isso é ineficaz. A mudança na concepção de ensinar e aprender, na formação profissional do nutricionista, tornou-se cada vez mais urgente, pois o nutricionista também é um educador. Ele não é apenas um técnico que dita as normas de uma alimentação saudável ou prescreve uma dieta para enfermos, mas, principalmente, ele precisa oportunizar que as pessoas aprendam a alimentar-se corretamente, alcançando uma vida mais saudável e, assim, melhor qualidade de vida. Como formar estes profissionais, se muitos professores tiveram uma formação presidida por uma concepção tradicional de ensino?

A perspectiva tradicional de ensino, segundo Cunha (1998), assenta-se na idéia de que “a competência do professor é medida através de suas habilidades de transferir informações com precisão e segurança, de forma que o aluno nunca perceba qualquer indecisão ou dúvida” (p.12). Na mesma direção, Tardif (2002) caracteriza a dimensão

⁴ O documento “*La práctica dietética del futuro*” elaborado pela Comisión de Estudios sobre Programas Académicos en Nutrición y Dietética (1991), já apontava que “*Nuestra profesión sigue centrada entonces en tres preocupaciones principales: los alimentos, la gente, y la salud y en las numerosas interacciones posibles entre los tres*” (p. 94).

tradicional, como sendo aquela em que “professor/professora é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (p.31).

Acredita-se, como afirma Enricone (2001), que há necessidade de priorizar as discussões sobre a formação do professor universitário, com vistas a inovar suas formas de ensinar “para dialogar com a incerteza” (p.41), quebrando com a perspectiva tradicional do ensino. Neste sentido, o professor precisa refletir sobre as suas experiências vivenciadas, compartilhá-las com seus pares e, assim, construir pedagogias mais eficazes que levem o futuro profissional a construir as competências necessárias. E competências estão sendo compreendidas nesta reflexão, a partir de Perrenoud (2001), quando afirma que são saberes, capacidades, informações para solucionar, de forma eficiente e pertinente, uma situação.

O trabalho desenvolvido frente à Coordenação e como professora do Curso suscitou várias inquietações e reflexões, acompanhadas por um certo nível de ansiedade. Diante da falta de respostas, das incertezas e das múltiplas demandas cotidianas que estão sendo apontadas, atualmente, pela área da nutrição, cada vez mais há necessidade de aprofundar conhecimentos. A partir dessas inquietações, das vivências e das leituras, tornou-se cada vez mais urgente refletir sobre minhas práticas e o contexto coletivo que as abriga.

A perspectiva de pensar a proposta e a prática pedagógica do Curso de Nutrição, a partir de distintas concepções paradigmáticas, estimulou-me a uma aproximação com o conceito de inovação. Será que a proposta do Curso favorece a produção de práticas inovadoras nos processos de ensinar e aprender? Serão elas consideradas significativas pelos estudantes?

A temática acerca da pedagogia universitária e do conceito de inovação pedagógica pareceu-me importante e profícua para discutir as questões e encaminhar pesquisas. Para tanto, fui buscar nas leituras de Cunha, M.I. (2003a); Leite, D. B.C. et al. (1999); Veiga e Castanho (2000); Hernandez, et al. (2000); Morosini, (2001) os referenciais que subsidiassem minhas buscas.

Elas tomariam como referência o entendimento de inovação como um processo descontínuo, de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes no ensino e na pesquisa e

que se materializariam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividades e subjetividades, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos, mediante novas práticas (Leite, D. et. al., 1999 e Cunha, 2003a). Entender o que vem acontecendo, nessa direção, é que estimulou esse estudo. Busquei compreender as mudanças que estão sendo produzidas nos espaços da sala de aula, no Curso de Nutrição da UNISINOS, e se essas mudanças são consideradas significativas pelos estudantes. Também foi meu interesse identificar os saberes que os professores protagonistas das experiências vêm mobilizando para dar sentido às práticas pedagógicas que desenvolvem.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

Adorno e Horkheimer (1985) destacaram que o movimento dialético de elaboração do conhecimento é sempre condicionado por um processo histórico no qual as teorias que permitem a emancipação dos homens acabam por mediar ações que ampliam a dominação de certos segmentos sobre as sociedades e sobre a natureza. A idéia de universidade⁵ remonta às primeiras incursões do homem nos domínios do pensamento filosófico e na aventura do saber sistemático. Portanto, as universidades, como espaço de produção, reprodução e socialização do conhecimento, estão inseridas neste mesmo movimento e o saber nelas elaborado deve ser ampliado para o domínio social, recuperado socialmente em processos econômicos, políticos e culturais.

2.1 A UNIVERSIDADE

A universidade surgiu na Europa nos séculos XI e XII, mas, segundo Castanho, S.E.M (2000), antes dessa época já ocorriam estudos superiores no seio da Igreja Católica (mosteiros, catedrais, centros religiosos), onde se ensinava Religião, Artes, Direito, Cálculo e outros conhecimentos, formando os grandes pensadores e os administradores da Igreja, conforme podemos constatar pelo fragmento do discurso proferido pelo secretário de estado Cardeal Angelo Sodano na inauguração do "*studium generale marcianum*" de Veneza, em 24 de abril de 2004⁶:

Na Igreja nasceram escolas e universidades e surgiram instituições culturais de vários tipos para ajudar as novas gerações na descoberta do verdadeiro, do bom e do belo, ou seja, de tudo aquilo que corresponde às exigências mais profundas do espírito humano.

⁵ No Brasil, o termo 'universidade' é utilizado, freqüentemente, em referência ao conjunto das Instituições de Ensino Superior (IES), com diferentes características quanto ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de tamanho, fontes financiadoras e sistemas jurídicos.

⁶ Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/2004/documents/rc_seg-st_20040424_sodano-venice_po.html> Acesso em: 30 abr. 2004.

Entretanto entre as primeiras universidades propriamente ditas, esteve a de Bolonha, na Itália, fundada em 1088, que, inicialmente, foi uma escola leiga, não clerical, especializada na área de direito. A mais famosa de todas as instituições medievais de educação superior, entretanto, é a Universidade *Sorbonne*, em Paris, que nasceu por obra da Igreja. Segundo o Cardeal Angelo Sodano, citado anteriormente, ela tem esse nome, porque foi fundada pelo teólogo *Robert de Sorbon* ao redor de 1257. Essas universidades tornaram-se modelos para muitas outras organizadas na Europa e, posteriormente, em outros continentes.

Até a passagem do século XV para o XVI, formaram-se na Europa cerca de 80 universidades, originariamente vinculadas a organizações religiosas, que as controlavam rigidamente. Castanho, S.E.M. (2000) afirma que o ambiente em que essas instituições surgiram caracterizava-se por uma “grande excitação intelectual, resultante da confrontação entre a fé cristã, tradicional baluarte da vida medieval de cristandade, e a ciência experimental que emergia lentamente” (p.17).

Com o passar do tempo, as instituições foram conquistando autonomia, não apenas na forma de sua organização e gerenciamento, como também na orientação dos estudos nelas desenvolvidos. Para Mance (1999), as universidades, nesse período, estimularam o desenvolvimento intelectual e passaram a ser o principal espaço de formação de lideranças sociais, religiosas e civis.

Várias características atuais advêm desse período. Castanho, S.E.M. (2000) afirma que há características fortemente estruturais que permanecem até nossos dias. Diz o autor: “Refiro-me à *autonomia* da universidade e à sua *criticidade*, esta articulada com aquela e ambas enlaçadas com a natureza *corporativa* da instituição” (Ibidem, p. 20). Para o autor, o corporativismo universitário manteve-se como característica básica da instituição até nossos dias, reportando nas lutas pela autonomia e na afirmação de sua criticidade.

No século XVII, ocorreu a fundação das primeiras universidades nas Américas, em regiões de colônias inglesas, francesas e espanholas, como Estados Unidos, Canadá, México e Peru. Na América Latina, as primeiras a serem criadas foram as de Santo Domingo (1538), Lima (1551) e México (1551), sempre controladas por ordens religiosas (jesuítas e dominicanos). Tais instituições dedicavam-se ao ensino de Teologia e Direito Canônico e

exerciam papel importante no trabalho missionário. No Brasil, Morhy (2001) nos aponta que, em 1592, os jesuítas tentaram fundar a primeira universidade brasileira, a Universidade do Brasil, entretanto essa instituição jamais foi oficialmente aprovada ou reconhecida.

Entre 1780 e 1860, registra-se a primeira grande renovação no sistema universitário mundial, com as mudanças introduzidas nas universidades alemãs e francesas: a educação tornou-se mais aberta, e os Estados passaram a exercer maior controle sobre os diversos níveis do ensino, diminuindo o poder das organizações religiosas (MORHY, 2001). Na Alemanha, as transformações foram influenciadas pela corrente neo-humanista de W. Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher, que propuseram a liberdade de aprender, a liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, e o enciclopedismo, que, ao defender o princípio da livre investigação, atraía as atenções de professores e estudantes do mundo todo, ganhando corpo o ensino mais especializado e científico. A livre investigação valia-se de seminários, laboratórios científicos e estudos monográficos, modelo esse que foi reproduzido em muitos outros países. No entanto, na França, o modelo universitário voltou-se para a formação profissional, sob a influência da Revolução Francesa, em detrimento da atividade científica e da erudição. Considera-se que isso causou atraso ao desenvolvimento científico francês, enquanto a Alemanha avançava com o seu modelo universitário inovador (MANCE, 1999).

O Brasil organizou suas primeiras universidades seguindo o modelo francês, ocupando-se da formação de quadros/profissionais para o Estado, com as faculdades profissionais estruturadas conforme currículos bem definidos e um sistema governamental de controle e credenciamento. Em 1920, foi criada a Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, que nasceu da união da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito então existentes. No entanto, foi a partir do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, que se estabeleceram as bases da atual estrutura universitária nacional.

Para Morhy (2001), nesse período de Getúlio Vargas, houve um grande crescimento na demanda pelo ensino superior em todo o mundo, exigindo mudanças nos modelos organizacionais e pedagógicos das universidades, com ampla diversificação, expansão e maior fixação dos docentes na vida acadêmica, criando-se a profissionalização do pesquisador

e/ou docente. A partir dessa década, outras universidades públicas e privadas também foram criadas.

Durante a Segunda Guerra Mundial e após o seu término, as pesquisas, voltadas ao desenvolvimento científico e tecnológico, foram muito encorajadas por Estados e empresas. Em muitas universidades, a pesquisa tornou-se a principal atividade acadêmica, secundarizando-se o seu papel no ensino, pois havia a compreensão de que a pesquisa científica era um elemento necessário ao desenvolvimento do país e que o seu aprimoramento necessitava das organizações institucionais (MANCIE, 1999).

No Brasil, nos anos 60, segundo relatos de Cunha, L.A (1989), a ebulição das Instituições de Ensino Superior (IES) acompanhava o clima político e econômico do País. Verificava-se a intensificação da mobilização popular que exigia mudanças estruturais em diversos setores da sociedade e colocava em xeque o capitalismo. A mobilização em torno da reforma universitária, como parte dessas reivindicações, politizou o movimento estudantil. Este movimento estudantil considerava a Reforma Universitária prioritária para a modernização do País. Para Trindade (2004), as reivindicações do movimento estavam associadas a questões políticas, pois queriam a universidade a serviço da sociedade.

Nesse clima, houve o Golpe de 1964. O Governo Militar que assumiu o poder adotou uma política que preconizava superar os problemas tecnológicos da indústria nacional, aumentando sua participação na oferta nacional e global. Foram elaborados planos para o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia, nos quais a formação de técnicos e pesquisadores era considerada primordial. De acordo com Cunha, L.A. (1988), a educação estava vinculada à economia com relevância restrita à noção de produtividade e desenvolvimento econômico para a modernização do País.

Nesse processo, a Reforma Universitária de 68 (RU/68), publicada na Lei Universitária n. 5.540, de 1968, determinou que as IES brasileiras adotassem o modelo de universidade moderna, que associa ensino e pesquisa e contempla diversas áreas do conhecimento. Para Trindade (2004), essa Reforma representou um marco do Estado como orientador de políticas para a educação superior. Naquele momento, o Estado assumia diretamente o controle de várias instituições, através de intervenções e patrulhamento

ideológico, orientação dos gastos e investimentos para expansão de vagas e para o financiamento da estrutura de pesquisa, considerada, no momento, uma alternativa para o desenvolvimento científico e tecnológico autônomo. Para o autor, houve uma tentativa para a criação de uma rede de relações entre atores acadêmicos e o setor produtivo, ao estimar uma demanda de pesquisa e estimular a formação de competências em áreas estratégicas. O mesmo aconteceu entre a universidade e a sociedade, através da criação de programas de extensão. No entanto, a crise mundial do petróleo e a explosão de juros da dívida externa mudaram o contexto político e econômico. Os investimentos em pesquisa foram afetados e, sem apoio do setor produtivo, desinteressado de investir na produção de Ciência e Tecnologia, as pesquisas mostravam-se dispendiosas e de pouco retorno, tornando-se, para o Estado, um custo e não mais um investimento.

Nos anos 80, a crise em todo o mundo ocidental, tanto nos países centrais quanto nos periféricos, a globalização do capitalismo e sua repercussão nos Estados nacionais deram início à passagem do modelo de Estado intervencionista e de Bem-Estar para a perspectiva neoliberal, onde o Estado atua como ‘regulador’ do mercado e promotor da competitividade. No Brasil, reinicia-se a luta pela redemocratização da sociedade e, como parte dela, a da universidade. Entre as questões que perpassavam as discussões, estavam a autonomia acadêmica, científica e administrativa das universidades, bem como a crescente desobrigação do Estado em relação à escola pública. Na educação, as influências deste contexto implicaram, não só a obtenção de novos espaços e meios de acesso ao conhecimento, mas também, uma nova determinação dos seus objetivos/fins.

Para Buarque (2003), a universidade tem sido duramente maltratada pelo neoliberalismo das últimas décadas, pela perda de poder e de recursos financeiros, ao mesmo tempo em que se verifica a redução do número de professores, em detrimento do crescimento do número de vagas.

Apesar disso, a democratização vivida pela sociedade, com os novos rumos tomados a partir da nova Constituição⁷, teve um impacto na vida universitária. A Constituição de 1988 dedicou uma seção específica para a Educação (Título VIII - Da Ordem Social, capítulo III -

⁷ Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.

da Educação, da Cultura e do Desporto, Secção III - Da Educação). A fundamentação e a missão da educação brasileira foram estabelecidas no art.205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ressalta-se a existência de um compromisso do Estado, da sociedade, da família e dos educadores em prover os educandos de um aprendizado educacional que possibilite uma formação cultural consistente, possibilitando o seu desenvolvimento como seres humanos e a aquisição de uma consciência de seus direitos e deveres como cidadãos brasileiros, desenvolvendo a educação, de modo que possa prover o estudante de recursos e habilidades que o qualifique para uma atividade profissional futura.

Destaca-se também que esse dispositivo constitucional consagrou a autonomia universitária, protegida pelo seu art. 207, que dispõe que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Todavia a Lei n. 9394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que foi sancionada em 20 dezembro de 1996, não contemplou esses anseios. Para Cunha, L.A (2004), diferentemente da primeira LDB (de 1961), a de 1996 tratou detalhadamente da autonomia universitária, estabelecendo, em dois artigos (art. 53 e art. 54), contendo cada um numerosos itens, o que esse tipo de instituição poderia fazer. Dentre eles, reassegurou a possibilidade (negada às instituições isoladas de ensino superior) de criar e extinguir cursos, assim como de determinar o número de vagas de cada um, elementos importantes para a sintonia das instituições privadas com o mercado.

A LDB de 1996 estabeleceu condicionantes específicos para segmentos da educação superior. No âmbito das instituições de ensino, definiu em seu art. 52 que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Na concepção de Cunha,

L.A. (2004), a instituição universitária foi definida, de modo genérico, no inciso I, do artigo referido anteriormente, como a que desenvolve "produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional". Entretanto, ela deveria cumprir requisitos bem específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deveria ter títulos de pós-graduação de mestre ou de doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deveria atuar na instituição em regime de tempo integral.

O novo dispositivo legal trouxe também profundas modificações no modo de se estruturar a educação superior. Dentre os principais pontos, destacam-se: o entendimento de que a educação superior é parte de um processo contínuo de ensino aprendizagem; a compreensão de que a formação superior transcende a diplomação voltada para o exercício de profissões regulamentadas; a necessidade da diversificação dos cursos e programas; a importância de diversificar os tipos de instituições que ministrarão os cursos e programas. Rompendo com um dos elementos tradicionais do ensino superior brasileiro, não menciona os exames (concursos) vestibulares, embora faça referência à aprovação em "processos seletivos" e à exigência de conclusão do ensino médio, como condições para um candidato ser admitido em qualquer curso de graduação. Para Trindade (2004), essa omissão abriu caminho para que as instituições de ensino superior adotassem diversos processos de admissão de estudantes, conforme sua inserção no mercado do ensino superior.

O poder do Estado no âmbito do ensino superior foi reassegurado em novas bases, mediante o duplo reconhecimento/credenciamento e avaliação. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o reconhecimento de instituições de ensino superior, passaram a ter prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação (CUNHA, 2003a).

Para Buarque (2003), a crise da universidade brasileira coincide com a crise global da instituição universitária. Para o autor, a universidade está diante de uma encruzilhada e terá que escolher entre o conhecimento obsoleto e o conhecimento que se renova permanentemente; entre o ensino que se dava por canais bilaterais diretos - professor e aluno, e em locais definidos, para ocorrer em uma variedade de meios de comunicação; entre a formação profissional, que representava antes uma base para o sucesso, e que hoje se torna

somente um “equipamento” nesta luta da revolução científico-tecnológica do neoliberalismo e da globalização.

A discussão sobre a reforma universitária, depois de várias décadas, foi trazida para a agenda das prioridades do governo Lula, no início do segundo ano do seu mandato. Para Trindade (2000), a priorização do tema da reforma universitária é, de um lado, um ato de ousadia política, diante da complexidade de sua elaboração participativa num contexto democrático, já que as leis universitárias anteriores foram elaboradas em situações autoritárias; e, de outro, um desafio de alto risco político, diante das tendências restritivas da economia brasileira para ampliar os níveis de financiamento público, das resistências tradicionais às mudanças nas instituições públicas e da capacidade de pressão sobre o Congresso.

De qualquer modo, em meio a este cenário de debate, disputa e indefinições, urge reafirmar que cabe à universidade, com suas atividades de pesquisa, ensino e extensão, colaborar para transformar e melhorar o mundo.

2.2 A UNISINOS

Nascida do coração da Igreja, a Universidade Católica insere-se da tradição que remonta à própria origem da universidade como instituição. Pela sua vocação a “*Universitas magistrorum et scholarium*” consagra-se à investigação, ao ensino e à formação dos estudantes, livremente reunidos com os seus mestres no mesmo amor do saber. Essa descrição encontra-se em carta⁸ enviada pelo Papa Alexandre IV à Universidade de Paris, em 1255 e descrita em documento intitulado *Constituição Apostólica do Sumo Pontífice João Paulo II*, sobre as Universidades Católicas, em 1990. Esse mesmo documento define que

toda a Universidade Católica, enquanto Universidade, é uma comunidade acadêmica que, dum modo rigoroso e crítico, contribuí para a defesa e desenvolvimento da

⁸ Pe. Paulo Meneses. Universidade hoje: compromisso com a verdade, fé e justiça. Palestra pronunciada no Seminário Internacional –Visão Inaciana da Educação: desafios hoje, ocorrida nos dias 14 a 16 de maio de 1997, na UNISINOS.

dignidade humana e para a herança cultural mediante a investigação, o ensino e os diversos serviços prestados às comunidades locais, nacionais e internacionais (p. 3).

A missão fundamental é a procura contínua da verdade, a conservação e a comunicação do saber para o bem da sociedade. Portanto, uma universidade se definirá católica por seus compromissos com a verdade, fé e justiça.

A UNISINOS é uma universidade católica, fundada por jesuítas e, portanto, inspira-se no seu fundador Inácio de Loyola e tem como tradição a ênfase na formação da pessoa do estudante⁹.

O início das atividades da UNISINOS guarda semelhança com a institucionalização da universidade na Idade Média, quando eram formados líderes religiosos para atuar nas comunidades. O objetivo da formação de lideranças, numa perspectiva humanista, social e cristã permanece desde então. De acordo com o relato de Bohnen e Ullmann (BOHNEN, 1989), a universidade surgiu pela necessidade que tinham os estudantes jesuítas, que vinham estudar em São Leopoldo, de realizar seus estudos de Letras Clássicas, no Juniorado¹⁰. Durante três anos, eles estudavam grego, latim, alemão, português e, por igual período, dedicavam-se à Filosofia e por mais quatro anos à Teologia. Entretanto, ao cabo de longos anos de esforço, cumprindo, na prática, um currículo até mais amplo do que os desenvolvidos nas faculdades da região, não faziam jus a um diploma oficialmente reconhecido pelo governo. Para poderem lecionar nos colégios jesuítas, como o Colégio Anchieta, em Porto Alegre e o Colégio Santo Inácio, em Salvador do Sul, os padres precisavam se submeter a um exame de suficiência, ou cursar uma faculdade, para obter um diploma reconhecido por lei.

Objetivando resolver esse problema e motivados também por uma advertência do Pontífice Pio XII, de setembro de 1950, que recomendava que a cultura literária e científica dos futuros sacerdotes deveria ser “pelo menos não inferior à dos leigos que freqüentam análogos cursos de estudos” (p.294) foi fundada, em 21 de fevereiro de 1953, a Faculdade de

⁹ Luis Ugalde, SJ. *La propuesta de AUSJAL y la pedagogia ignaciana*. Palestra pronunciada também no Seminário citado anteriormente.

¹⁰ Este nome era atribuído ao período de estudo dos jovens que se candidatavam ao sacerdócio, que haviam feito os votos, após o noviciado.

Filosofia, Ciências e Letras de Cristo Rei (FAFI), que, em 1964, passou a denominar-se Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Leopoldo, fundamentos da futura universidade. Esta Faculdade somente começou a aceitar estudantes leigos em 1958.

O crescimento do número de alunos e a criação de diversas faculdades apontavam para a necessidade de integração destas em uma grande unidade. Iniciou-se o planejamento da Universidade. Para tanto, foi considerado que a região geo-educacional do Vale do Rio dos Sinos preenchia todos os requisitos, já que São Leopoldo contava com a existência das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade de Economia, a Faculdade de Direito, além das Escolas Integradas de Teologia e do Instituto Musical Carlos Gomes (do Colégio São José).

No dia 31 de julho de 1969, data consagrada a Santo Inácio de Loyola, o Decreto-lei No. 722 autorizava o funcionamento da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Em 10 de dezembro, quando da inauguração oficial da Universidade, o Vice-Reitor acadêmico, Padre Dr. José Marcus Bach, SJ¹¹ dá o seguinte enfoque à Universidade:

Uma Universidade tem a seu cargo tarefas múltiplas. Nenhuma delas, no entanto, corresponde melhor ao título de Universidade do que a de auxiliar o aluno a transformar em síntese pessoal o conjunto dos conhecimentos de toda ordem que lhe são ministrados. Para que esta síntese venha a ter repercussão real da vida, ela não pode permanecer no plano de um intrincado, mas inofensivo, exercício intelectual, enfim, de um Curso [...] (BOHNEN, 1989, p. 312).

Portanto, esta Universidade nasce alicerçada em um trabalho educacional, baseado nos compromissos de ensino, pesquisa, publicações, construído a partir da “formação de pessoas em sentido do humanismo integral” (BOHNEN, 1989, p.313).

Dentro do espírito da Reforma Universitária de 1968, mas com características próprias, a Universidade desenvolveu seus cursos com a obrigatoriedade de o aluno passar pelo ciclo básico, objetivando, inicialmente, o preenchimento de lacunas de conhecimentos

¹¹ SJ - designação para Padres Jesuítas.

nos estudos anteriormente feitos. Procurou ainda integrar o aluno na Universidade e oportunizar uma reavaliação, uma decisão mais consciente sobre o curso superior desejado.

A UNISINOS caracterizou-se também pelo pioneirismo, marca que a acompanha ainda nos dias de hoje. Primeiramente, foi a introdução do “módulo quatro”, isto é, o aluno, por turno, assistia a quatro horas de aula da mesma disciplina. A “sabatina” semanal sobre a matéria passada na aula anterior também foi uma prática construída, o que permitia juntar elementos para avaliação e acompanhamento do desempenho discente. Só mais tarde foi adotada a prática de duas verificações semestrais, com data marcada, até hoje vigente.

A fim de dar um cunho efetivamente humanístico à formação dos alunos, foram introduzidas as disciplinas denominadas Humanismo e Tecnologia, e Deontologia, com o propósito de estudar o homem e as repercussões da tecnologia sobre ele. Entretanto, a partir de 2000, a universidade determinou a formação de um núcleo que desenvolveria, nos cursos de graduação, as disciplinas de formação humanística de orientação cristã (FHOC), para cumprir um pressuposto da Universidade Jesuíta: empenhar-se em formar cidadãos, fazer com que seus alunos tenham o senso do bem comum, que saibam pensar os problemas na perspectiva universal do Estado.

Atualmente a UNISINOS é uma instituição de grande porte, contando com aproximadamente 28.000 alunos, 52 cursos de graduação e 16 de pós-graduação *strictu sensu*¹². Tem forte inserção na região que é abrangida por suas relações acadêmicas e exerce visível impacto no desenvolvimento do seu entorno. É reconhecida nacionalmente por suas realizações, qualidade de seus cursos e capacidade de adaptação às exigências da sociedade.

Por estar atenta às exigências da sociedade, a UNISINOS começou a idealização do futuro Curso de Nutrição, sendo este o primeiro curso a ser instalado na Região Sul e o primeiro curso a ser oferecido em uma universidade particular. Em 1972, o curso foi efetivado, passando a formar profissionais nutricionistas.

¹² Informação retirada do *site* da UNISINOS, disponível em <www.unisinos.br> Acesso em: 31 mar. 2006.

2.3 O CURSO DE NUTRIÇÃO

A abrangência dos estudos, embora escassos, realizados no Brasil em torno da trajetória da profissão de nutricionista já permite uma reconstituição dos passos trilhados pela categoria. À luz da história, a profissão de nutricionista teve seu embrião no ensino da economia doméstica pelas irmãs da Ordem das Ursulinas, no Canadá, por volta do ano 1670.

O primeiro curso universitário de formação de dietistas¹³ foi na Universidade de Toronto em 1902. Entretanto, outras vertentes apontam o surgimento do dietista a partir da Primeira Guerra Mundial (1914), para o atendimento alimentar de feridos de guerra, tanto em hospitais europeus como americanos, pela necessidade de um profissional específico responsável pela elaboração de dietas, articulando-o com a organização da enfermagem moderna (ARRUDA; CAMPOS, 2001).

Santos (1988), em trabalho desenvolvido sobre o tema, oferece-nos elementos valiosos para a reconstituição da emergência do nutricionista em sua relação com a enfermagem. Segundo a autora, podemos compreender esse percurso a partir da análise do dietista/nutricionista e, antes disso, da própria constituição da dietética¹⁴, cuja estruturação como prática se dá no interior da enfermagem, na era medieval, caracterizando-se a assistência dietética como componente dos cuidados à saúde e, portanto, como um trabalho caritativo, exercido na casa dos enfermos, pautado na experiência, isto é, independente de formação acadêmica.

Na América do Sul, a formação profissional surgiu em 1926, quando o professor Pedro Escudero criou o Instituto Municipal de Nutrição em Buenos Aires, Argentina. Em 1933, surgiu a Escola Municipal de Dietista, que oferecia bolsas de estudo aos países latino-americanos, constituindo-se, assim, num marco na formação do dietista/nutricionista na

¹³ Categoria precursora do Nutricionista, considerada por Santos (apud BOSI, 1996) como uma função que, descolada da prática da Enfermagem, passava a constituir mais um agente da saúde, trazendo em sua origem histórica as determinações de uma prática complementar ao ato médico e a este subordinada técnica e cientificamente.

¹⁴ Ciência onde se aplicam os fatores descobertos sobre os alimentos e seu uso para alimentar corretamente pessoas e coletividades (CHAVES, 1985).

América do Sul e estabelecendo as bases da profissão nesta parte do continente (ASBRAN, 1991).

No Brasil, a evolução dessa profissão foi peculiar, pois sua origem não se prendeu apenas ao setor de saúde e aos demais determinantes, comuns em outros países. Para Bosi (1996), a emergência do surgimento do profissional, na sociedade brasileira, teve como pré-condições o processo de organização do capitalismo nacional e as contradições a ele inerentes, surgindo como vontade governamental¹⁵, em sua busca de legitimação social. Do ponto de vista sócio-histórico, o surgimento do dietista/nutricionista, dentro de uma conjuntura específica, aponta para a necessidade de responder pela execução/viabilização de ações no setor, implementadas por um Estado em busca de legitimidade, em que o profissional, através da administração de restaurantes mantidos, constituiu-se em mais um instrumento de alívio de tensões sociais (BOSI, 1996; YPIRANGA, 1993; SANTOS, 1988). Mais tarde, essa categoria também seria incorporada ao setor hospitalar (BOSI, op.cit.).

O processo histórico de formação do nutricionista no Brasil, de acordo com Costa, (2000) evidencia dois elementos que caracterizam sua prática e o identificam na equipe profissional: planejar e orientar dietas e administrar serviços de alimentação. Esse processo de separação parece remeter ao início das atividades de nutrição na saúde no Brasil, quando duas correntes de pensamento, a biológica e a sociológica disputavam a hegemonia do processo. Outros determinantes, durante sua evolução, alteraram as suas expectativas e influenciaram sua formação, ampliando a abrangência do campo de atuação, e trazendo também um descompasso entre sua formação e sua identidade, perante a sociedade que o criou e a percepção de sua prática, sentida por outros profissionais.

O Curso de Nutrição da UNISINOS, pioneiro na Região Sul, foi idealizado e estruturado pela professora Nira Simões Leite Casagrande e pelo médico Luís José Varo Duarte, contando com o incentivo da então presidente da Associação Gaúcha de Nutricionistas (AGAN), Maria de Lurdes Bacelar Hirschland. Criado pela Resolução da Reitoria/ CONSUN No. 49, de 24/11/72, foi estabelecido pela primeira vez¹⁶ pelo Conselho

¹⁵ Governo de Getúlio Vargas, no fim dos anos 30 e início dos 40.

¹⁶ Dados fornecidos pela Assessoria Acadêmica da Universidade em 22/04/2003.

Federal de Educação através da Resolução CFE No. 23, de dezembro de 1974, com a denominação de “Curso de Graduação em Nutricionista”. Entretanto, a partir da Resolução CFE No. 08, de 20 de maio de 1983, a denominação do Curso passou a ser “Curso de Graduação em Nutrição”, que permanece até os dias atuais.

É importante destacar a presença do médico na criação dos cursos, uma vez que, ao lado do dietista, convivia no setor o nutrólogo, profissional médico pós-graduado, a quem competia as funções de comando, no trabalho e na produção do saber em Nutrição, e que desempenhava, já no momento da criação dos cursos, um papel fundamental na definição dos conteúdos de formação e na configuração do campo de prática da categoria.

Na passagem do dietista ao nutricionista de hoje, cabe mencionar alguns fatos que ocorreram relacionados ao crescimento à luta da categoria em torno de questões como espaço de atuação e reconhecimento da profissão. A partir de 1954, a Associação Brasileira de Nutricionistas (ABN) iniciou o processo de reconhecimento dos cursos de nutricionistas em nível superior para, depois, vir à luta pela regulamentação profissional (BOSI, 1996; ASBRAN, 1991). Em 1958, no Rio de Janeiro, realizou-se o 1º. Congresso Brasileiro de Nutricionistas, que trouxe como recomendação a eliminação da duplicidade de denominações -nutricionistas e dietistas- em favor da primeira (SANTOS, 1988).

Ao longo das discussões e dos documentos produzidos pela categoria na área de Nutrição, nota-se que o termo dietista, no Brasil, refere-se a uma atividade muito mais restritiva do que a praticada pelos profissionais designados pelo termo nutricionista. Apesar de ter sido mantida a segunda nomenclatura, é digno de nota que o termo nutricionista foi pensado para designar a prática de um profissional pós-graduado, ou seja, equivalente ao título de nutrólogo. Isso atesta maior prestígio do título de nutricionista, em relação ao dietista (BOSI, 1996).

Simultaneamente ao reconhecimento do curso de formação de nutricionista em nível superior, caminhou a regulamentação profissional, que, após vários vetos, foi sancionada pela Lei 5.276, em 24 de abril de 1967. Assim, o nutricionista, pouco depois, foi enquadrado pela Portaria Ministerial No. 3.425, do Ministério do Trabalho como profissional liberal autônomo. Após vinte anos da primeira regulamentação da profissão e durante o período em que houve

grande expansão dos cursos de Nutrição e a criação dos conselhos e sindicatos, foi aprovada a segunda regulamentação da profissão de nutricionista – Lei 8.234, publicada no Diário Oficial da União, em 18 de setembro de 1991, representando um grande avanço, mesmo que no plano legal, em relação à regulamentação anterior.

Paralelamente ao desenvolvimento da profissão, a formação acadêmica foi progredindo e os currículos sendo organizados temporalmente, para atender à evolução do conhecimento científico e adequar o perfil profissional às novas atividades, preconizadas pela lei que regulamenta a profissão e pelas mudanças sociais, econômicas, culturais de nossa sociedade (ARRUDA; CAMPOS, 2001).

Em 1983, estudos realizados pelo Ministério da Educação e Cultura sobre os Cursos de Nutrição detectaram a existência, nos currículos, de um hiato entre o *biológico e o social*, como um descompasso entre a teoria e a prática, o que poderia comprometer a atuação do profissional em questões essenciais para a população brasileira, entre elas a fome (COSTA, 2000). Reconhece a autora que a prática do nutricionista estava relacionada à reprodução e manutenção das relações sociais, isto é, ao atendimento dos interesses da classe dominante. Por outro lado, o profissional, formado pelos Cursos de Nutrição, estaria preparado, teoricamente, para lidar com os aspectos biológicos, políticos, socioeconômicos e culturais do fenômeno da fome. Historicamente, sua intervenção na realidade alimentar e nutricional do País não tem apresentado os resultados desejados porque, para acompanhar as transformações que o mundo vem sofrendo, influenciado pela dinâmica do processo de globalização, é importante que o nutricionista promova modificações nos processos alimentares, através de processos educacionais.

As reflexões acerca da profissão de nutricionista continuam na década de 1990. A bibliografia concernente ao profissional nutricionista atesta a existência de trabalhos desenvolvidos nas décadas de 1980 e 1990, que recuperam a trajetória da formação e da prática desse profissional, dentro de uma abordagem histórico-social, constatando que o currículo de nutrição tem contribuído para a manutenção/reprodução das relações sociais vigentes (BOSI, 1996; YPIRANGA, 1993; COSTA, 2000). Os estudos apontam para a necessidade de uma redefinição da formação, a fim de que a prática do nutricionista sirva à transformação da sociedade e à garantia de acesso aos alimentos como direito de todos,

conforme prescrito no Pacto Internacional sobre Direito Humano à Alimentação (VALENTE, 2002).

O Curso de Nutrição da UNISINOS, sempre atento aos cenários profissionais, registra diversas reformulações curriculares, tendo ocorrido uma em 1986, que visou a atender às recomendações da Comissão de Estudos Sobre Programas Acadêmicos em Nutrição e Dietética da América Latina – CEPANDAL¹⁷, incorporada por todas as Escolas de Nutrição da América Latina e permanecendo até 1999 com essas mesmas normatizações. Em 1993, foi criada uma comissão, formada por professores do então Departamento de Nutrição da UNISINOS, com o objetivo de elaborar uma proposta de currículo para o curso que visava a atender às exigências da nova lei que rege o exercício profissional do nutricionista - Lei 8.234/91. Esse trabalho se desenvolveu durante o período de 1993/94. Entretanto, com as discussões e implantação do Planejamento Estratégico da Universidade e a subsequente mudança na regulamentação do ensino superior, pelos órgãos federais competentes, a direção do Centro de Ciências da Saúde daquele período resolveu manter os currículos de todos os cursos de graduação por ela administrados, não efetivando a proposta elaborada.

Em 1995, foi implantada a nova estrutura da Universidade. Uma série de alterações foi efetivada, como a formação das Comissões Coordenadoras de Curso, subcomitê de área e a representação de um professor no Conselho de Centro. Com a reconfiguração da Universidade e das Comissões de Coordenação de Curso, estabeleceram-se novas metas e compromissos com relação ao acompanhamento do plano curricular. A coordenação passou, a partir desse momento, a exercer atribuições relativas ao planejamento, organização, supervisão e avaliação da execução do ensino, do desenvolvimento e da consolidação do curso. Foi instituída a avaliação institucional, que forneceu dados importantes para a tomada de decisão, identificando a necessidade de se propor uma profunda reestruturação curricular do curso.

¹⁷ O documento recomendava, em síntese, atender a um conjunto mínimo de conteúdos, disciplinas e carga horária a ser contemplado nos cursos de Nutrição.

No Curso de Nutrição desta Universidade, os caminhos para a discussão sobre a nova formação do profissional foram trilhados a partir de 1995, tendo como referência o Encontro das Escolas de Nutrição da América Latina – FLASANYD, em Lima / Peru.

Várias reuniões foram realizadas com as Instituições de Ensino de Nutrição do Rio Grande do Sul e do Brasil, com o objetivo de discutir a necessidade de ser revista a formação dos novos profissionais egressos das instituições de ensino nacionais.

Assim, mesmo antes de ser proposta a Lei 9.394 de 20/12/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelo governo federal, os profissionais envolvidos com a formação dos estudantes do Curso de Nutrição da nossa Instituição já se mostravam preocupados com a necessidade de mudanças nas diretrizes curriculares, em virtude da evolução rápida e crescente da ciência em todos os campos e das exigências do mercado latino-americano e internacional.

Em outubro de 1997, em Brasília, ocorreu o I Seminário Novos Rumos para os Cursos de Nutrição, sob a coordenação do Conselho Federal de Nutricionistas, para discutir diretrizes curriculares para os cursos de Nutrição. Depois da realização de vários encontros com as instituições de ensino do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, em novembro de 1998 ocorreu o II Seminário Novos Rumos dos Cursos de Nutrição, também realizado em Brasília, no qual se formulou uma proposta de Diretrizes Curriculares das Instituições de Ensino de Nutrição do Brasil, encaminhada aos especialistas do Ministério da Educação e Cultura.

Após debates da comunidade acadêmica brasileira da área de Nutrição, houve um consenso acerca de Diretrizes Curriculares, cuja versão final foi aprovada pela Resolução CNE/CES N°5, de 7/11/2001. Essa proposta, encampada pelo Ministério da Educação, significou uma nova fase na relação entre docentes, alunos, currículos, e desses com a sociedade.

As diretrizes se propõem a oferecer uma formação profissional não mais restrita à compreensão do homem como indivíduo, mas com o objetivo de entendê-lo em suas relações dentro do contexto social. Para Arruda e Campos (2001), o processo de formação profissional

exige, complementarmente, um acompanhamento contínuo do desempenho dos egressos da graduação, principalmente no que se refere à sua inserção no mercado de trabalho.

Na mesma direção, Venturelli (2000) contribuiu, afirmando que, nos currículos inovadores, as habilidades profissionais devem ir além das técnicas tradicionais da profissão e devem incorporar a capacidade de boa comunicação com os diferentes indivíduos e suas famílias, bem como a habilidade de atuar como educador junto àqueles a quem atendem, e também a promoção da própria educação permanente.

O resgate do lugar central das habilidades de educador do profissional nutricionista torna-se um objetivo importante no currículo da nutrição. Um dos elementos importantes para que isso ocorra é uma ação docente no ensino superior voltada à formação desse profissional, além da utilização dos espaços que a universidade oferece para o desenvolvimento dessas ações, bem como, a atenção às demandas da sociedade.

Nesta tentativa, em 1997, o Curso de Nutrição da UNISINOS iniciou seu processo de reformulação curricular¹⁸, discutindo o currículo de Nutrição com os professores do Curso, através da realização de seminários pedagógicos, sob a tutela da Coordenação do Curso de Nutrição e assessoria do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) do Centro de Ciências da Saúde. A sistemática utilizada foi, a partir de reuniões de avaliação sobre o atual currículo, identificar os pontos dissonantes e construir, junto com o colegiado e representantes dos alunos, a nova proposta.

Após a etapa inicial, os professores foram divididos por áreas de saber, de modo a procederem à troca de idéias específicas pertinentes à identidade do profissional que estava sendo formado, as características que evidenciam a sua prática na sociedade e à sobreposições de conhecimentos. Nesses seminários foram discutidos temas como Pedagogia Inaciana no ensino universitário, objetivos do curso de Nutrição, metodologias de ensino e de avaliação e

¹⁸ Para Costa (2000), as reformulações curriculares apresentam diferentes graus de complexidade, envolvendo desde simples alterações de carga horária e conteúdos de disciplinas, até mudanças baseadas em discussões teóricas profundas. Entretanto, as análises desses itens constituem um instrumento importante para traçar a tendência da formação profissional numa determinada sociedade, em dado momento histórico.

a importância da explicitação da proposta pedagógica, no ensino superior, para os docentes, discentes e comunidade em geral. Algumas constatações importantes foram feitas sobre o currículo em vigor, tais como: necessidade de definição dos objetivos e elaboração do projeto pedagógico do curso; fragmentação do conhecimento, necessitando a integração das áreas de conhecimento, para se levar maior esclarecimento do papel da disciplina no curso; desarticulação entre a teoria e prática; necessidade de reorganizar e adequar os conteúdos das disciplinas ao novo contexto social, econômico, político, cultural e ambiental, com base na definição dos objetivos do curso e do perfil do aluno egresso. A partir desses encontros, o colegiado do curso redefiniu o perfil do profissional a ser formado, reelaborou e explicitou a proposta do projeto pedagógico do curso de Nutrição da UNISINOS.

Entende-se a formação profissional como um processo de construção de competências que, segundo Le Boterf, citado por Perrenoud (1999), não são um estado, mas um processo. Para Perrenoud¹⁹, “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (2001, [s.p.]). A construção de competências demanda aperfeiçoamento e atualização contínua e, para que se realizem na prática, é necessário que os responsáveis pela execução comprometam-se com ela.

Rios (2002) contribui, afirmando que a atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber, resultando na necessidade de repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar. Um dos aspectos cruciais dessas transformações é o investimento na qualidade da formação dos docentes e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas. Cunha (2003a) relata também que, em grande parte das instituições, a qualificação do professor do ensino superior não ocorre de forma aleatória, mas

acompanha a trajetória das mesmas [instituições], assumindo, entretanto, as tendências políticas e epistemológicas que caracterizam cada época, o estágio em desenvolvimento em que vivem as universidades e as legislações definidoras das práticas acadêmicas (p.23).

¹⁹ Em entrevista concedida para a revista PUCRS Informações, a. XXIV, n. 106, set-out/2001.

Durante os semestres de implantação do novo currículo, ocupando o cargo de Coordenadora Executiva do Curso de Nutrição, responsável pelo acompanhamento pedagógico do curso e com a preocupação constante com a melhoria da qualificação do processo de ensino-aprendizagem e dos profissionais que o exercem, foram desenvolvidas algumas atividades. Essas objetivaram adequar a formação do nutricionista às transformações sociais decorrentes do progresso científico e tecnológico. Algumas ações estão sendo implementadas na busca dessa qualificação, tais como: a capacitação didática do corpo docente através de seminários, discussões em pequenos grupos, reuniões individuais com os professores para análise e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

É fácil compreender a riqueza da caminhada já construída, mas também é importante ter clareza quanto à necessidade de continuar investindo na qualificação do curso, incluindo a condição da docência e do envolvimento dos estudantes. Nessa perspectiva, a pesquisa pode ser um importante elemento dinamizador de reflexão sistemática e rigorosa. Ela se impõe como uma necessidade e um desafio.

3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE: COMPREENDENDO E TEORIZANDO

A universidade vem enfrentando vários desafios para se afirmar como produtora efetiva de conhecimento. Para Morosini (2001), a educação, em especial a superior, desempenha um papel muito importante no atual estágio de desenvolvimento econômico, em que a inovação e a pesquisa agregam valor a uma economia baseada no conhecimento.

Entretanto,

un punto central para comprender la complejidad de la problemática de la innovación educativa, es la ineludible e imprescindible referencia acerca del impacto que los nuevos lineamientos de la política educativa han introducido en la educación, instaurados a partir de las reformas educativas ejecutadas en la década de los 90, como parte del programa del modelo económico neoliberal que domina a toda la región latinoamericana desde fines de los años 80 (ZACCAGNINI, [s.d.], p. 1).

O atual processo de Reforma Universitária se insere neste contexto sociopolítico, cujo propósito é o reordenamento profundo da política educativa, para colocar todo o sistema em função das demandas do novo pacto social impulsionado pelo modelo neoliberal. A Reforma procura ser uma alternativa que faça avançar o processo educativo universitário para além dos efeitos contextuais dos anos 90.

Esses movimentos políticos que vêm marcando a história do País estabelecem avanços e recuos na construção de um projeto educacional cada vez mais dependente das estruturas do poder dominante (CUNHA, 2001b).

Os delineamentos políticos descritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, imprimiram temas como a formação docente, implantando como princípios fundamentais a capacitação e a atualização docente, bem como o domínio de conhecimentos básicos comuns a várias áreas de conhecimento (como é o caso dos cursos da área da saúde) e estabelecem saberes e conhecimentos sociais e culturais que seriam importantes na formação

dos alunos. Constituiriam a base das capacidades necessárias que permitisse aos estudantes uma visão mais ampla do mundo social. Deste modo, o contexto sociopolítico, que configura a atividade profissional do docente, isto é, as relações entre o controle social e a autonomia do trabalho docente, resulta de vital importância na hora de analisar as condições reais em que se desenvolvem as práticas docentes.

A insistência atual de avaliar o ensino superior, ora pela qualificação das instituições como universidades, conforme descrito no texto constitucional de 1988 e na LDB/96, ora pela discriminação entre ensino superior e ensino universitário, reflete a inexistência de um acordo conceitual sobre o sentido da indissociabilidade do ensino e da pesquisa nos cursos de graduação, admitindo a existência de espaços acadêmicos que só ensinam e de outros que ensinam e pesquisam (Cunha, 1998).

Morosini (2001) afirma que “um dos condicionantes mais fortes do *habitus*²⁰ da docência universitária é o espaço institucional em que o professor exerce sua atividade” (p.22). Na concepção da autora, dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções que são priorizadas, a atividade do professor pode ser diferente. Se o professor atua em uma universidade, sua visão de docência terá um condicionante de investigação; se atua em uma instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo em uma federação de faculdades, sua visão de docência incluirá o ensino sem pesquisa.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como função da universidade, permanece como o grande desafio. No dizer de Fernandes (1999), há a necessidade de reforçar a compreensão de que esse princípio [indissociabilidade] não se faz espontaneamente, pela natureza de ações intrínsecas nos seus processos históricos e epistemológicos, mas, sim, pela intencionalidade de compreender o conhecimento, a ciência e o mundo, numa relação dialética produzida por sujeitos históricos - professores e alunos - que interagem, construindo e reconstruindo seus saberes. Para a autora, com base nessa compreensão, é preciso que professores e alunos construam outra prática pedagógica, que

²⁰ Conceito que a autora vai buscar em Bourdieu (1983) como “(...) sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e, simultaneamente, como princípios organizadores da ação (...) significava construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos”. Para a autora, *habitus* “indica a disposição incorporada, quase postural, de um agente de ação” (apud MOROSINI, 2001, p. 21).

ultrapasse a visão de conhecimento a-histórico, de competência profissional, reduzida a uma qualidade universal e neutra, definida em modelos dogmáticos de ciência e de verdade. Na mesma direção, Cunha (1998) afirma que “é preciso retomar a reflexão teórico-prática rigorosa sobre o ensino e a aprendizagem, para fazermos avançar a prática pedagógica que se dá na universidade, na direção da indissociabilidade” (p.10).

Para as autoras, o ensino só será indissociado da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender na sociedade e, por conseguinte, na universidade. Como afirma Cunha (1998),

não se trata apenas de uma nova didática, mas de uma ruptura com as formas de entender o conhecimento e o mundo. O ensino para ser realizado com pesquisa, necessita incorporar os princípios da tarefa investigativa, isto é, assumir os processos metodológicos desta atividade, tendo a dúvida como ponto de partida da aprendizagem (p.13).

O aluno deve ser compreendido como um dos atores principais da ação e é nele que acontecerá o processo de indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Essa visão se contrapõe à do ensino tradicional, que sustenta a concepção de que a teoria antecede a prática, desconsiderando que o aluno possa fazer pesquisa na graduação, negando-o como um ser, por natureza, investigativo.

No intuito de questionar os princípios do ensino tradicional, Cunha (1998, p.13) identifica algumas idéias de indissociabilidade que caracterizariam uma **nova proposta** [grifo da autora] de atividade pedagógica:

- *enfocar o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção, percebendo-o como provisório e relativo.* O homem é um sujeito histórico e toda a sua produção é construída tendo essa condição como referência. Nessa perspectiva, o conhecimento não se produz ao acaso e, sim, a partir de necessidades e contradições humanas e sociais;

- *estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, idéias.* Valorizam-se as habilidades intelectuais de compreensão e reinterpretação do que já

foi descoberto e dito, realçando a síntese, que deve ser feita pelo aluno, como resultado da análise. O pensamento divergente é estimulado, por ser esta uma condição para a criatividade;

- *valorizar a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza.* A dúvida e o erro devem ser parte integrante do processo de aprendizagem, favorecendo um processo de aprender com significado, a partir de reflexão sistematizadas;

- *perceber o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos.* O conhecimento é percebido como uma totalidade, e a especificidade só se justifica pela importância de, conhecendo a parte, melhor conhece o todo. A aprendizagem que parte da dúvida socialmente construída é sempre interdisciplinar, porque é assim que a realidade se apresenta;

- *entender a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade.* A pesquisa é entendida como uma atitude própria do sujeito cognoscente, traduzindo o sentimento de busca, de indagação que toda a aprendizagem requer. A extensão proporciona a leitura da realidade, sendo esta a matéria-prima da dúvida acadêmica;

- *valorizar as habilidades sociointelectuais tanto quanto os conteúdos.* É exigida uma nova postura de professores e alunos frente aos problemas sociais e às relações desses com o conhecimento.

No entanto, a autora alerta para o fato de que, ao analisarmos essas características na prática universitária, devemos considerar que nelas estão imbricados os modos de organização e distribuição do conhecimento na sociedade, compreendendo “que o ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência” (CUNHA, 1998, p.17). Para Costa (2005), o professor universitário é, na verdade, um sujeito histórico, revelador de um contexto social, estando engajado, conscientemente ou não, em um projeto político. A sua situação na realidade educacional é dada por mediações sociais, econômicas e culturais que se constituíram ao longo de sua trajetória profissional.

Portanto, compreender o aluno como protagonista de sua aprendizagem tem sido um dos desafios a ser enfrentado pelas universidades. No entanto, as críticas ao ensino tradicional e à organização acadêmica dos currículos, como vêm sendo realizadas, não têm sido suficientes para produzir transformações. É urgente a adoção de novos paradigmas que favoreçam as mudanças. Nesse sentido, a eleição das inovações, como objeto de estudo, pode trazer importantes contribuições, se o foco preferencial de análise for sua gênese, procurando entender como elas se produzem no campo da contradição e como espaço de tensão.

Leite (2000) visualiza a inovação como um processo descontínuo de ruptura com os paradigmas tradicionais vigentes na educação, no ensino e na aprendizagem. Sousa Santos (2002) descreve como “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (p. 74) que parte da revolução científica, ocorrendo numa sociedade revolucionada pela ciência, emergindo dela não apenas um paradigma científico (prudente), mas também um paradigma social (decente), reconfigurando saberes e poderes.

Cunha (2003b) ainda afirma que “as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências acadêmicas que extrapolam perspectivas de papéis, tempo e espaços tradicionais de ensinar e aprender” (p.150). Para a autora (2001c), quando se amplia a possibilidade de relacionar a teoria com a prática e o professor estimula seus alunos à elaboração de um conhecimento próprio, a aprendizagem passa a ter muito mais significado.

A experiência inovadora só acontece quando se instala uma cumplicidade entre o professor e os estudantes provocando, não apenas uma ruptura epistemológica, mas exigindo uma imbricação com a dimensão existencial. Os sujeitos da aprendizagem não só atuam no plano cognitivo, como também redefinem uma visão de mundo e de sociedade (CUNHA, 2001c).

Estudar quais são e como acontecem os processos de ensinar e aprender vai além do interesse em discutir pedagogias universitárias, pois investigar o processo pedagógico que se realiza no espaço de formação alcança novos significados quando se percebe que a forma como se transmite conhecimento pode ser mais significativa do que o próprio conhecimento. Para a autora, não são os currículos explícitos ou os conteúdos específicos que os professores

ministram que os definem, mas, sim, os valores presentes e manifestos na sua prática cotidiana, que são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos. A identidade do professor não é um dado adquirido, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão (CASTANHO, 2002).

Da mesma maneira que a identidade do professor não é algo dado e adquirido, mas sim construído cotidianamente, também as aprendizagens significativas para os alunos não ocorrem passivamente, mas são construídas em meio a diferentes movimentos que ocorrem no espaço de formação. Um desses espaços privilegiados de formação é a sala de aula. Como afirma Lucarelli (2004),

es en el aula universitaria donde se revelan, con lentes de aumento, los rasgos que caracterizan a la vida institucional y las luchas que en ella se libran por la persistencia de líneas caducas o por la incorporación de los nuevos pensamientos. Dentro de las prácticas diversas que se dan en ese microespacio de articulación entre lo subjetivo y lo social, aquellas que hacen a la formación de los estudiantes son reflejo deslumbrante de ese campo de disputas e intereses (p.506).

Para a autora, o ensino é uma das práticas mais sensíveis ao dinamismo institucional e às tensões por ele impostas, em especial pelo caráter de mediador ativo que o docente universitário desenvolve entre um conhecimento altamente especializado, proveniente de um campo acadêmico profissional, e o sujeito em formação.

Candau, citada por Pimenta e Anastasiou (2002 p. 75), considera fundamentais os estudos sobre o cotidiano escolar, porque por meio de sua análise “é possível aprender o movimento de busca criativa presente na dinâmica escolar. E este movimento gerado no interior de experiências particulares transcende sua própria singularidade e aponta em direção ao ‘genérico’” (Ibidem, p.81-82).

É na sala de aula que os professores exercem influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos. É nesse espaço que o professor afirma aos seus alunos uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais.

Reforçando a idéia da aula universitária como referência básica para o ensino superior, Cunha (1997) afirma que

é nela que, principalmente, se traduzem as ambigüidades e os desafios do ensino superior. [...] Nela é que se materializam os conflitos entre expectativas sociais e projetos de cada universidade, sonhos individuais e compromissos coletivos, transmissão e produção do conhecimento, ser e vir-a-ser (p. 80-81).

Consideramos a sala de aula como um espaço de construção conjunta do conhecimento, onde se dá a situação de ensino em que alunos e professores são protagonistas do processo de mudança, não sendo entendida meramente como um espaço físico e um tempo determinado, em que o professor está com seus alunos, mas, sim, como todo espaço em que os alunos podem aprender. Inspiramo-nos em Masetto (2001), quando ensina que a “sala de aula é espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações” (p.85).

Nessa perspectiva propomo-nos a estudar a aula universitária como o *locus* concreto do ensino, onde professor, aluno e conhecimento constroem “espaço revelador de intencionalidades, carregada de valores e contradições” (CUNHA, 1997, p.81), repensando sobre as formas como se dá o processo de construção do conhecimento e as instâncias de poder nele envolvidas. Portanto, devemos valorizar a pesquisa da prática docente nas instituições, na perspectiva

de uma rica possibilidade de superação do fazer tradicional presente na maioria das salas de aula universitária, comparando os métodos de pesquisa e de ensino de que o professor se apropria e em que se aprofunda em seu caminhar profissional, diferenciando-os e situando sua importância em relação ao fazer docente (PIMENTA; ANASTASIOU,2002 p. 27).

As construções partilhadas na sala de aula envolvem principalmente, os professores e os alunos, tendo o conhecimento como eixo articulador desse processo. São os atores desse movimento, que acionam saberes, representações e afetos.

Atualmente há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores desempenham nessa relação. O professor que, historicamente, era visto como detentor e produtor de conhecimento, começa a ser colocado em questão, o que faz com que ele repense o seu papel na produção e transmissão do conhecimento na função de mediador e intérprete ativo das culturas, dos valores e do saber em transformação (NÓVOA, 1999).

Para Tardif (2002), a questão do saber do professor não pode ser separada das outras dimensões do ensino nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão. Portanto, não se pode falar de saber sem relacioná-lo aos condicionantes e ao contexto do trabalho. Diz ele que

o saber do professor é o saber dele e está relacionado com a pessoa e a identidade dele, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2002, p.11).

O saber do professor é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Entretanto, cabe ressaltar que o docente só pode ter seu perfil delineado, de fato, se considerada, fundamentalmente, sua condição de sujeito como professor, já que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa. O trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF, 2002, p.56). Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

Na mesma direção, Grillo (2001) afirma que o

ponto inicial para a análise das dimensões da docência é a figura do professor como pessoa e como profissional, referências inseparáveis numa profissão construída sobre fundamentos éticos-filosóficos, impregnada de valores e de intencionalidade. Tais fundamentos dinamizam um projeto que, mais do que pedagógico, é um projeto existencial, explicando assim a dimensão humana da docência (p.79).

No caso dos docentes do ensino superior, como é a situação dos que atuam no Curso de Nutrição, os saberes docentes são, principalmente, aqueles que Tardif chama de experienciais, isto é, os que são construídos no espaço do trabalho, da prática pedagógica que exercem na universidade. São esses que envolvem as características pessoais e profissionais dos professores.

Para Lucarelli (2004) é

imposible negar la preeminencia que tiene el dominio de los contenidos sustantivos del área disciplinar profesional en el buen desempeño del docente; más aún si se tiene en consideración que su práctica como investigador puede generarse en función de los interrogantes que suscita ese objeto de conocimiento. No obstante, esto no quita significatividad a la presencia de un conocimiento pedagógico que le permita al docente articular teoría con práctica en la construcción de su metier profesional en torno a la enseñanza universitaria (p. 507).

Na situação do Curso de Nutrição, se confirmam os pressupostos de Lucarelli (2004): os docentes universitários reconhecem a si mesmos por sua profissão de origem (nutricionistas, médicos, biólogos, etc) e se identificam pelo título outorgado pela instituição onde se graduaram. A legitimidade profissional é dada pela prática como nutricionista. O poder e o prestígio não provêm da docência universitária como saber pedagógico, mas, sim, do domínio de um campo científico.

Nos processos de construção da identidade docente, tem papel fundamental o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação, constituindo também um processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimento específico. Pimenta e Anastasiou (2002) chamam a atenção para o fato de que os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Os docentes atuam inspirados, muitas vezes, em suas trajetórias como alunos e, depois, como professores. Experiências que lhes possibilitam dizer quais são os bons professores; quais os professores que foram significativos em sua vida; quais os que dominavam o conteúdo, mas não sabiam ensinar. No entanto, a constituição da docência nem sempre é objeto de uma reflexão baseada em fundamentos teóricos. Mesmo assim, seus saberes são legitimados e constantemente ressignificados. Para as autoras, o desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que

valorizam a formação, não mais baseada na racionalidade técnica, mas em uma perspectiva que reconheça a capacidade de decisão dos atores.

O desafio parece ser, neste contexto, tomar as práticas docentes, que são gestadas²¹ e desenvolvidas pelos docentes em sua atividade cotidiana e, em especial, as que são significativas para os alunos, como referências para refletir sobre os processos de ensinar e aprender. Lucarelli (2004), afirma que há muitas experiências alternativas ao modo tradicional de ensinar, as quais são verdadeiros espaços de inovação. Espaços estes que estão ocultos nas instituições e que só se fazem visíveis dentro da vida da sala de aula.

A autora lembra que a inovação em sala de aula pressupõe

siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente una didáctica de la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a decepcionarlo pasivamente (LUCARELLI, 2004, p. 512).

Nesse sentido as inovações são entendidas como

producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir del interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes didácticos; tales innovaciones son llevadas a cabo por esos sujetos a lo largo de todo el proceso y afectan el conjunto de las relaciones de la estructura didáctico-curricular (LUCARELLI apud. LUCARELLI, 2004, p. 512).

Os protagonistas destas experiências são os seus criadores, responsáveis pela ação e pelos momentos significativos destas práticas. Portanto, é importante que o professor crie espaços onde ultrapasse o discurso, a retórica e provoque ações concretas e efetivas no redimensionamento do seu papel. A atitude inovadora rompe com os modelos impostos e

²¹ Termo usado por Lucarelli (2004) e que consideramos o mais adequado, apesar de não constar no dicionário da língua portuguesa, pois deriva da palavra gestação que significa do Lat. *gestatione*, ação de trazer e s. f., Biol., Tempo em que o embrião dos mamíferos se desenvolve desde a concepção ao nascimento; e fig., elaboração, preparação.

sedimentados nos meios educacionais, e estaria presente em ações desencadeadas no cotidiano da sala de aula.

Cunha (2003b) afirma que “tratar a inovação como ruptura epistemológica é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Não na perspectiva de negação da história, mas partindo desta para avançar no processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras” (p.150). Para Sousa Santos (2002), a vida de fronteiras resulta em uma constante definição e redefinição dos limites. Embora os limites possam ser experienciados de formas diferentes, eles devem ser relevantes para a constituição da subjetividade de fronteira. Na transição paradigmática, diz o autor, a subjetividade de fronteiras navega por cabotagem²², guiando-se ora pelo paradigma dominante, ora pelo paradigma emergente.

Leite (2003) e Cunha (2003b) aceitam a contradição e a alternância entre formas de conhecer e produzir saberes, o que significa trabalhar sobre o limite das fronteiras mencionadas por Sousa Santos (2002). As inovações nos espaços educativos, segundo o autor se estabelecem como uma expressão de ruptura que supõe a transição paradigmática, exigindo dos professores a reconfiguração de saberes e favorecendo o reconhecimento da diferença e a geração de relações sociais com seus alunos.

É importante compreender as inovações que são gestadas em espaços de contradições e que se afirmam numa perspectiva de conhecimento e de práticas educativas que superem tanto a homogeneização e padronização abstrata da visão única quanto as visões que se afirmam unicamente na particularidade, na diferença e alteridade dos sujeitos.

A UNISINOS e o próprio Curso de Nutrição, ao estimularem processos investigativos e reflexivos sobre as práticas que vivenciam, constituem-se num *locus* privilegiado de formação. Pois devemos considerar que

as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade

²² Cabotagem é uma forma usual de navegação de muitas populações costeiras. Implicar em navegar fora dos limites, mas em contato físico com eles e ir realizando outras atividades ao longo do trajeto. Quanto mais longe se estiver e menores, por vistos de longe, forem os limites, maiores serão as oportunidades de autonomia (SOUZA SANTOS, 2002, p.354).

como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (PIMENTA; ANASTASIOU 2002, p. 89).

O estudo das inovações, no contexto real de sua produção, procura compreender os saberes que os professores colocam em ação para melhor alcançar um ensino de qualidade, ou seja, aquele que tem significado para os alunos.

É com este intuito que se alinha esse estudo.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Uma pesquisa é sempre um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade, a partir de uma experiência e de uma apropriação de conhecimento. (DUARTE, 2002).

Na realização de uma pesquisa, busca-se o confronto dos dados e informações coletados e o conhecimento teórico acumulado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com a finalidade de acrescentar novas reflexões, permeadas pela visão da realidade do autor e do tema abordado no estudo.

Guimarães ([s.d]) alerta que a escolha de um objeto de pesquisa está ancorada na história e no interesse de quem a faz. Portanto, delinear o seu caminho, implica, necessariamente, revisitar essa trajetória de aprendizado. Nesse pressuposto, busquei em minha trajetória profissional os rumos de minhas indagações. Se, até um determinado momento, buscava conhecer os conceitos de nutrição, com a intenção de bem ensinar, em outro tomei a docência como minha preocupação central, pois aí estava grande parte dos meus questionamentos.

Minayo (1992) acredita que a pesquisa é uma atividade de aproximação sucessiva com a realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e prática. Assinala ainda que o objeto de estudo deve ser estimado no contexto da instituição em que está inserido e em sua dimensão social, política e cultural. Dessa forma, o conhecimento do entorno onde se realizou a pesquisa é fundamental para o entendimento dos dados coletados e das reflexões deles decorrentes.

A decisão de realizar esta pesquisa junto ao Curso de Nutrição da UNISINOS deve-se a vários motivos. Em primeiro lugar, por ser essa uma Universidade e, portanto, ligada ao ensino, à pesquisa e à extensão, autorizada à realização de projetos de pesquisa, facilitando meu intento. Um outro fator facilitador dá-se pela minha condição de professora/coordenadora de Curso, onde atuo junto à equipe de professores há 16 anos, facilitando o contato com as pessoas e propiciando que elas me aceitem como pesquisadora

com maior facilidade. E, finalmente, por ter o entendimento da necessidade de compreender o aprender e ensinar a nutrição e o aprender e ensinar na formação profissional.

O objetivo desta pesquisa centrou-se, principalmente, no intuito de compreender como professores que protagonizaram experiências de aprendizagem significativas para os alunos, constroem suas trajetórias docentes, identificando se os processos que desenvolvem possuem características inovadoras.

Para a construção do objeto de pesquisa, busquei caminhos que permitissem compreender a prática docente em sua complexidade, possibilitando captar a sua estrutura e trajetórias de construção.

Nesse processo, me fundamentei em Costa (2005), para quem

há que se tentar construir uma metodologia condicionada principalmente pela natureza do fenômeno e pelas formas particulares de desenvolvimento que assume a realidade a investigar, posto que os métodos de investigação e as opções metodológicas são parte integrante dos pressupostos teóricos empregados pelo pesquisador (p. 39).

Nessa perspectiva, utilizei a metodologia qualitativa e os princípios da abordagem etnográfica. A escolha da perspectiva qualitativa para a realização deste estudo se justifica, em primeira instância, pela própria natureza do objeto, que supõe respostas múltiplas, as quais não podem ser expressas ou traduzidas por linguagem numérica. Em segunda instância, a abordagem qualitativa privilegia o conhecimento da realidade, pois tem o “ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 11). E, em terceira instância, a abordagem permite a compreensão do significado que um fenômeno tem para as pessoas que o vivenciam em uma situação concreta, num determinado contexto cultural. Como afirmam Lüdke e André (op.cit., p. 5), “cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações”.

Tendo em vista a opção metodológica que escolhi, caracterizo o campo de estudo, como sendo as práticas significativas que ocorrem no Curso de Nutrição da UNISINOS,

entendendo por campo “o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação” (MINAYO, 1994, p.53). A autora afirma ainda que

esses sujeitos de investigação [atores sociais, grupos específicos,], primeiramente, são constituídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudos. No campo, fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando um produto novo e confrontante tanto com a realidade concreta como com as hipóteses e pressupostos teóricos, num processo mais amplo de conhecimentos (Idem, 1996, p.105).

Portanto, o trabalho de campo, constituiu-se numa etapa essencial deste estudo, onde buscamos compreender as particularidades deste evento²³, que são as inovações em sala de aula universitária, seu significado para os alunos e os saberes docentes que mobilizam.

4.1 TIPO DE PESQUISA

A escolha da pesquisa etnográfica justifica-se ainda pela razão de que este tipo de pesquisa, desenvolvida originalmente pelos antropólogos, tem a finalidade de estudar a cultura e a sociedade, de acordo com André (2004). Entretanto, a autora defende que, por haver diferença de enfoque entre a área da antropologia e a área da educação, e tendo esta última adaptado algumas técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia “os estudos são do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (p.28).

Referindo-se também às dificuldades dessa abordagem em estudos etnográficos que estão contidos na pesquisa qualitativa, Triviños (1987) comenta que

a tentativa de definir o que se entende por etnografia não é tarefa fácil. Em forma muito ampla podemos dizer que ela é o estudo da cultura. No entanto, não há nada mais complexo que desvendar os propósitos ocultos ou manifestos dos comportamentos dos indivíduos e das funções das instituições de determinada realidade cultural e social. Logo, a função do etnógrafo não é tanto estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas (p. 121).

²³ Neste contexto concebido como *Evento* vem do que “e-veio”, do que está indo para fora: do que está surgindo como o vento (GAUTHIER, 1999, p. 16).

No entanto, ao consultarmos André (2004), encontramos as razões para o uso da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana. Para ela, o uso da pesquisa do tipo etnográfico se justifica, pois esta se “caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (p.41).

Thiollent (1982) também considera importante, caracterizando a pesquisa etnográfica, a interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, ou seja, o fato de que o pesquisador é o instrumento principal da coleta de dados. Portanto, é importante enfatizar o papel do pesquisador e a sua participação construtiva no processo investigativo.

O pesquisador passa a ser visto como eixo configuracional do conhecimento, participando necessariamente do fenômeno estudado, determinando a concepção de ser o conhecimento uma construção da experiência estruturada hermeneuticamente, de tal maneira a não se ter somente uma ordem única, mas muitos mundos possíveis, tanto quantos forem os observadores (FERREIRA et. al., 2002, p. 247).

Desse modo, o pesquisador é o produto do contexto social em que ele está envolvido e não está apenas engajado na descrição passiva de fatos preexistentes sobre o fato narrado.

Para Ferreira et al. (2002), quando se elabora um conhecimento não se está representando coisa alguma da realidade lá fora nem tampouco traduzindo os objetos exteriores em enunciados. Na verdade, constrói-se, paralelamente, um objeto original, ao mesmo tempo em que o indivíduo constitui-se a si mesmo, de forma consistente.

Na concepção dos autores,

não se é antes sujeito, para então utilizar-se da linguagem na construção de representações descontaminadas de subjetividades, como um instrumento sob o qual se tem poder. O sujeito é, tacitamente, constituído pela linguagem. Assim os conceitos referentes à realidade, desenvolvidos pelo conhecedor, estarão sempre impregnados de conteúdos culturais seus (FERREIRA et. al., 2002, p. 247).

Assim, a capacidade de pensar sobre a realidade é limitada pelos esquemas conceptuais adquiridos através da história de vida, e disso decorre a condição das pessoas de terem esquemas conceptuais diversos, em função da diversidade de suas histórias individuais, permitindo-lhes organizar dados de suas experiências de uma maneira singular.

Para a utilização da pesquisa do tipo etnográfica, compartilhei dos critérios adotados por André (2004), que reafirma a importância que se deve dar ao processo, e não só ao produto ou aos resultados finais. É importante dar ênfase a como isto ocorre, enfatizando a especificidade da situação da pesquisa, incluindo a indagação do significado do fato para a pessoa entrevistada, e ainda como as pessoas se percebem entre si, num processo de diálogo e interação.

Gauthier (1999) lembra que, nas pesquisas etnometodológicas, precisa-se compreender *o singular*, ainda que inserido num processo cultural mais amplo. Esse processo envolve os significados atribuídos tanto pelo pesquisado como pelo pesquisador.

Uma área de conhecimento é criada, aos poucos, na qual são teorizados os dados produzidos pelos grupos-sujeitos das pesquisas, sendo estes dados criações *singulares*, quase artísticas, inesperadas e imprevisíveis, dos sujeitos pesquisados. Muitas vezes, os pesquisadores tornam-se pesquisadores ao participar da leitura, da análise, da experimentação e da teorização dos dados que produziram (GAUTHIER, 1999, p.14).

Nessa direção, incluo na análise a minha participação na condução do processo metodológico, em que as opções teóricas e empíricas não ficam subentendidas, pois procuro explicitá-las e implicá-las no processo de realização do estudo. Minayo destaca a afirmação de Strauss (1975) que diz: “numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação” (apud MINAYO, 1994, p. 215), estabelecendo definitivamente a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo. Nesse sentido a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto até os resultados do trabalho.

Respondendo aos princípios da abordagem etnográfica, a expectativa foi compreender os processos no contexto social onde são produzidos, a partir de sua história e contingências de produção.

Para tanto, utilizei a técnica de entrevista semi-estruturada, por considerar que ela permite um maior aprofundamento das informações desejadas. Acredito que a entrevista é um instrumento

onde é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2004, p.41).

Minha inserção intensa no Curso de Nutrição da UNISINOS favoreceu essa perspectiva. Dela mesma decorreu, como contingência, a necessidade de um esforço contínuo de imersão e distanciamento da realidade estudada, de forma a dar fidedignidade aos dados.

4.2 INTERLOCUTORES

Para a realização da pesquisa, selecionei, como interlocutores, alunos e professores do Curso de Nutrição da UNISINOS. Iniciei com os alunos concluintes do Curso, perguntando-lhes sobre suas experiências no processo de formação, em especial aquelas que consideravam as mais significativas. A partir da análise de seus depoimentos, localizei os docentes que protagonizaram essas experiências. Sempre que possível procurei trabalhar também com o critério de representatividade, incluindo docentes vinculados às diferentes áreas do Curso.

Num segundo momento, os professores se constituíram como interlocutores preferenciais. A idéia foi aprofundar com eles, através das entrevistas semi-estruturadas, reflexões sobre as experiências indicadas pelos alunos, tentando perceber se elas significavam inovações, em que direção e qual a intensidade.

4.3 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Esse estudo, como foi explicitado anteriormente, centrou-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do Curso de Nutrição da UNISINOS, consideradas significativas pelos estudantes. Será que essas experiências significam inovação na perspectiva de uma ruptura paradigmática? Que saberes que os professores mobilizam nesse processo?

Nessa direção, destaco algumas questões que orientaram o estudo:

- 1- Na percepção dos alunos, quais as experiências de aprendizagem que foram mais significativas durante o Curso?
- 2- Como os alunos caracterizam essa experiência e justificam suas escolhas? De que natureza são seus argumentos?
- 3- Quem são os professores que atuam no Curso de Nutrição da UNISINOS e que são os protagonistas dessas práticas? Que fatores são desencadeados nessa disposição? A titulação interfere nessa condição? O mesmo ocorre com a experiência profissional?
- 4- Como os professores concebem a relação conhecimento / ensino-aprendizagem no processo vivido?
- 5- Como se desenvolveu a experiência? Ela vem se caracterizando como uma inovação?
- 6- Que saberes são mobilizados pelos docentes que protagonizam a experiência? Há neles pressupostos inovadores, entendendo-se esse conceito na perspectiva de ruptura paradigmática?

4.4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A identificação dos docentes que desenvolvem experiências pedagógicas significativas decorreu da aplicação de um questionário aos alunos (Anexo A) da disciplina Estágio III, que se localiza no oitavo semestre, portanto na parte final do Curso. Essa etapa ocorreu no final do segundo semestre de 2004.

O instrumento foi aplicado na sala de aula, em dia e hora previamente definidos, em um tempo cedido pelo professor da classe. Após o instrumento entregue, nenhuma instrução mais específica foi dada para o procedimento requerido. Os alunos responderam, por escrito, às três perguntas abertas, mencionadas a seguir:

- 1- Durante o Curso de Nutrição, a (s) melhor (es) experiência (s) de ensino aprendizagem que vivenciei foi (ram)...
- 2- Escolhi esta (s) experiência (s) por quê...
- 3- O (s) professor (es) que realizou (aram) esta (s) atividade (s) foi (ram)...

Dos 49 alunos matriculados na disciplina, 34 responderam ao questionário, representando 69,38 % do total de alunos da disciplina.

Após análise do material fornecido pelos alunos, as respostas foram organizadas em núcleos dos textos discursivos e divididas em três categorias: definição da melhor experiência; justificativa para essa escolha e a indicação do(s) professor (es) protagonista(s) dessa experiência. Os dados coletados possibilitaram o mapeamento quantificado das experiências significativas, assim como dos professores que as protagonizam. Dessa análise decorreu a seleção inicial de sete professores, dos quais escolhemos quatro como interlocutores da pesquisa.

A escolha dos quatro professores sujeitos da investigação foi feita a partir de dois critérios:

- terem sido citados enfaticamente pelos alunos como protagonistas de experiências significativas.

- representarem disciplinas dos diferentes eixos que compõem o Curso de Nutrição: Eixo I- Alimentos, Alimentação e Meio-Ambiente; Eixo II-Nutrição e Desenvolvimento Humano e Eixo III-Nutrição Terapêutica, e o eixo que caracteriza as bases para investigação científica.

Estes critérios se orientaram pela representatividade de áreas que atribuíssem mais abrangência do Curso.

Para que a coleta de dados se desse de maneira satisfatória e com representatividade, foi realizado um contato informal com os docentes selecionados, momentos em que os convidei para fazer a entrevista.

Foi utilizada a entrevista semi-estruturada (Anexo B) com questões abertas, sem conhecimento prévio do roteiro por parte dos entrevistados. O roteiro da entrevista foi elaborado a partir dos pressupostos advindos da definição do objeto de estudo.

A realização da entrevista, propriamente dita, ficou na dependência da disponibilidade de cada professor. As informações foram coletadas entre julho e novembro de 2005, com as entrevistas sendo realizadas no próprio ambiente da universidade, em dia e hora previamente agendados com os professores. Para a condução da entrevista procurou-se, no primeiro momento, explicar a eles os objetivos da pesquisa e colocá-los a par da escolha dos alunos enquanto professores que protagonizaram uma experiência significativa.

Todos os professores entrevistados se colocaram prontamente disponíveis a participar da entrevista, não havendo dificuldades em realizá-las. Os professores pesquisados explicitaram sua concordância em participar deste estudo e o consentimento para o uso dos dados gravados. As entrevistas duraram, em média, 1 hora. Todas as informações foram coletadas, e foi realizada gravação magnética das entrevistas, que foram transcritas literalmente à medida que iam sendo realizadas.

Para dar início às entrevistas, foi usado um formulário de registros (Anexo C) que apresentava questões de identificação, caracterização do início das atividades docentes, tempo no exercício das atividades, tempo de formado, etc. Esse instrumento possibilitou traçar um perfil dos entrevistados.

Na entrevista propriamente dita, a ordem dos assuntos tratados nem sempre seguiam rigidamente o roteiro, permitindo aos entrevistados discorrer²⁴ sobre os temas em foco. No entanto, foi preocupação do entrevistador garantir que não ocorressem divagações sobre o assunto procurando retornar ao núcleo de interesse quando isso ocorria. Após a transcrição, foram novamente ouvidas as interlocutoras, para fazer a conferência do texto. Quando necessário, foram feitas alterações de pontuação para facilitar a leitura, sem, no entanto, interferir no sentido das palavras e frases.

4.5 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados já são interpretações do mundo, dependentes de quadros conceituais marcados, em que posições políticas estão em jogo, lutas simbólicas, fraturas e redes de alianças, que permitem a negociação e constituição do sentido (GAUTHIER, 2004, p.127).

Como afirma Souza Santos (1989), os conhecimentos científicos devem voltar-se para uma situação concreta onde “quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação” (p.158).

Como foi explicitado anteriormente, o trabalho de campo compreendeu duas inserções na realidade do Curso, visando a aplicação dos instrumentos escolhidos para a investigação. A escolha da entrevista permitiu obter informações junto aos docentes, na busca de compreender suas práticas, bem como suas explicações ou razões a respeito dos processos que protagonizaram.

²⁴ Do latim *discurrere*. v. int. Significa divagar com o pensamento; correr em determinada direção. Dicionário da língua portuguesa *on line*. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>> Acesso em 4 fev. 2006.

Com a entrevista houve o aprofundamento de reflexões favorecidas pelas narrativas dos alunos. O roteiro proposto exigiu atenção e flexibilidade. Atentei às respostas dadas pelos entrevistados, mas também à predisposição para a comunicação não-verbal, observando os gestos, as expressões, as entonações e as pausas, que ocorriam simultaneamente, como alertam Ludke e André (1986).

De outro lado, o uso da entrevista reforçou a concepção de Triviños (1987, p. 146) de que essa forma de aproximação “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

É importante destacar que, como constatado por Costa (2005) sobre sua pesquisa, a entrevista,

mais do que um encontro entre duas pessoas para trocar informações sobre a atuação docente, foi um momento de interação humana, propiciando o estabelecimento de uma parceria entre a pesquisadora e os entrevistados para o desvelamento de uma realidade ainda encoberta ou apenas intuída (p.44).

No que diz respeito à análise das informações obtidas nas entrevistas, foi utilizada a modalidade de análise de conteúdo, definida por Gomes ([s.d]) como “um método para estudar e analisar as comunicações de forma sistemática e objetiva” (p.12). Seus fundamentos nos proporcionam coletar informações sob formas diferenciadas e diversificadas, pois as mensagens contidas nas entrevistas podem ser decompostas de um todo em seus elementos construtivos, proporcionando o estudo das relações que esses elementos têm entre si. No entanto, como afirma o autor, uma mensagem terá significação se o receptor identificar os signos recebidos com os que tem armazenado em seu próprio repertório e perceber mais além dessa associação.

Franco (2003) acredita que é a mensagem o ponto de partida na análise de conteúdo. Essa mensagem pode ser espontânea ou provocada. Neste estudo, a mensagem foi provocada pelo pesquisador através da entrevista realizada. Franco (op.cit.) ressalta a importância da mensagem com as seguintes palavras: “[...] o que está escrito é o ponto de partida, a

interpretação é o processo, e a contextualização o pano de fundo que garante a relevância” (p.15).

A mensagem, necessariamente expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado, pois

os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve (VARIOTTA apud FRANCO, 2003, p.13).

Além disso, é indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens está, necessariamente, vinculada às condições contextuais de quem a produz. A análise de conteúdo “não pode estar dissociada do material que o acompanha desde um emissor a um receptor por meio do espaço e do tempo” (GOMES, [s.d], p.21).

Franco (2003) alerta ainda que

para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexas nos dias atuais (p. 30-31).

Desta forma busquei, no depoimento dos professores entrevistados, entender o que acontece dentro da sala de aula universitária, procurando perceber se há indícios de inovações e em que grau essas ocorrem.

A fase de organização para análise e sistematização das idéias foi operacionalizada da seguinte maneira: inicialmente, fiz uma leitura dos conteúdos das entrevistas, procurando conhecer o texto, abordagem esta denominada por Franco (2003) como *leitura flutuante*. Ressalta a o autor que

a primeira atividade da pré-análise consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas,

deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas (FRANCO, 2003, p. 44).

Passada a primeira etapa, realizei uma segunda leitura para localizar, extrair e agrupar trechos dos depoimentos, que seriam as expressões-chave e também as idéias centrais. A localização das expressões-chave, no entanto, demandou várias releituras das entrevistas, tendo em vista que os pensamentos que respondiam a determinadas questões achavam-se inseridos ao longo das respostas, e não exatamente na resposta da pergunta específica. No decorrer do trabalho de estudo e da análise dos dados fiz constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, o que me deixou mais familiarizada com os discursos. Esse exercício foi significativo. Segundo Gomes ([s,d]),

uma análise, para se tornar exata, necessita comprovar suas hipóteses, confrontar as impressões com os dados que as fizeram aparecer, por via de consequência, o material analisado deve estar disponível continuamente, para poder voltar e estudá-lo quando se deseja (p.22).

Em seguida passei à seleção dos “recortes” que representavam maior possibilidade de interpretação, denominada por Franco (2003) como *a fase de categorização*. “A categorização é uma operação de classificação de elementos construtivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (p.51). No entanto, para o processo de construção das categorias se pressupõe um processo de interpretação do conteúdo contido nos depoimentos e nas falas do sujeito (BROILO, 2004, p.79).

A determinação das categorias de análise constituíram-se como questões-chave nesta abordagem de pesquisa, pois a determinação de categorias depende da escolha e classificação da informação procurada. Neste estudo, as categorias foram criadas *a priori*, definidas assim por Franco (2003) quando “as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador” (p.52), e nos aproximamos das categorias organizadas por Cunha em estudos anteriores (1998, 2004). Procuramos dessa forma, contribuir para a consolidação teórica dos pressupostos analíticos de estudos sobre

inovação. Entretanto, mesmo que tenham sido estas categorias que orientaram a análise, houve abertura para captar indicadores que pudessem anunciar novas categorias.

Foi esse pressuposto, com os resultados que produziu, que motivou a análise e interpretação dos dados, que procedo logo a seguir.

5 OS ALUNOS E O ENSINO: AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E SEUS PROTAGONISTAS

Frente às novas demandas sociais e amplos questionamentos em relação à qualidade das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas Instituições de Ensino Superior (IES), a necessidade de rever a formação do professor universitário tem sido apontada por vários pesquisadores (BALZAN, 1995; CUNHA, 1999; SOBRINHO, 1995).

Neste cenário, estudos realizados por Leite et al. (1998) e Cunha (1995) têm mostrado que as mudanças e as inovações que desafiam a qualificação do corpo docente nos cursos de graduação são afetadas por concepções distintas e não são percebidas da mesma forma nas diferentes áreas do conhecimento.

Os professores universitários, de modo geral, pouca relevância têm dado à sua formação como professores, isto é, à sua preparação para a função de ensino. Autores como Abreu e Masetto (1997) e Gil (1994) vêm alertando para a lacuna existente na formação dos docentes do ensino superior, pois o professor se identifica fundamentalmente como um especialista no seu campo de conhecimento. No entanto, várias pesquisas vêm sendo realizadas e estão ganhando espaço no campo educativo, colocando em evidência o professor, a sua profissão e sua profissionalidade. Para Fernandes (2001), ainda são poucos os estudos que têm sido feitos sobre a formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário, revelando o pouco valor dado à essa formação. Relata ainda a autora que “no cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor” (Ibidem, p.177).

A formação do professor está intimamente relacionada com uma concepção de educação, seus fins e objetivos, os quais definem e delimitam a função do professor. Existe implícita ou explicitamente uma concepção de ensino, de sua função social e do papel que devem cumprir os professores e, por conseguinte, da formação devem ter para desempenhá-lo. O desempenho da ação pedagógica não envolve somente conhecimento teórico a respeito de como se aprende ou a respeito dos objetos de conhecimento. Perante sua turma de alunos, o

professor recupera a sua própria história de aprendizagens, carregada de significados, compondo e interagindo na construção da professoralidade.

A profissionalização²⁵ docente constitui-se como um desafio, na perspectiva de possibilitar que as práticas de ensinar e aprender nas IES se reorganizem, sobretudo para “dar conta de uma nova perspectiva epistemológica, onde as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo” (CUNHA, 1999, p.8).

Tal preocupação tem como justificativa o próprio princípio norteador das ações de uma instituição de ensino superior, que não deve visar exclusivamente à formação profissional, assegurando a aprendizagem de fundamentos e metodologias, mas também favorecer o processo geral de socialização. Dessa forma, estará possibilitando a conscientização de seus acadêmicos sobre a vida que os cerca e, fundamentalmente, assumindo o compromisso de sua formação integral com qualidade e ética.

O ensino na área de nutrição há algum tempo preocupa os estudiosos da área, pois vem mostrando um modelo de educação muito semelhante a outras profissões da área da saúde, em que a atuação do professor é fundamentada, basicamente, em princípios e técnicas científicas. Sousa Santos (1989) retoma o paradigma da ciência moderna explicitando que a adaptação dos procedimentos metodológicos de busca do conhecimento se dá pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica.

A compreensão crítica de formação acadêmica nessa perspectiva vem apontando para a necessidade de uma ruptura. Para Sousa Santos (1989), se faz urgente a ocorrência de uma dupla ruptura epistemológica, ou seja, a ruptura com o paradigma da ciência moderna, para a emergência de um novo paradigma da ciência pós-moderna; e uma nova ruptura, com a configuração do conhecimento que não dicotomize o senso comum e o conhecimento científico. As duas rupturas afastam-se da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia presentes na modernidade, visto que propõem a atitude epistemológica, que

²⁵ Termo empregado como expressão de uma posição social e ocupacional, de inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho (BROILO, 2004).

permite reconfigurar conhecimentos para além das suas regularidades. Para o autor, é preciso ultrapassar a concepção de que o conhecimento, para ser científico, precisa desconsiderar o senso comum, visto que o senso comum deverá ser recuperado, reconfigurado, tornado ciência e vice-versa. O salto da perspectiva emergente se dá quando o ciclo - senso comum-conhecimento científico-novo senso comum - acontece.

Levar em conta essa condição epistemológica provoca novas alternativas para pensar o processo ensino-aprendizagem na universidade e propõe um conhecer enraizado na realidade, nos espaços/tempos do cotidiano social, sendo capaz de tratar o real, de dialogar, de negociar com ele incluindo sua complexidade e multidimensionalidade.

Para Cunha (1997), a universidade, muitas vezes pressionada pelas exigências de mudança, convivendo com tensões e contradições, vai gestando novos espaços, onde pode-se observar experiências inovadoras, tendo “o professor como elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve” (Idem,1998, p.33).

Nesta perspectiva a primeira parte deste estudo buscou identificar as práticas docentes que foram significativas na percepção do aluno do Curso de Nutrição da UNISINOS, compreendendo que a prática pedagógica do professor se reconfigura em sua trajetória, onde ele constrói e reconstrói seus saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada.

Tardif (2000) afirma que é preciso atribuir à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes. Para o autor,

os saberes profissionais dos professores são plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (Ibidem, p.213).

É importante, segundo o autor, encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades e o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Considera ainda que os professores são atores competentes, sujeitos ativos e que sua prática não é apenas “um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2000, p.234). Isso significa que o professor desenvolve e produz a teoria da sua própria ação. Contudo, tal concepção da relação teoria e prática ainda é pouco vivenciada nos cursos de graduação. Entretanto, de acordo com os dados por mim encontrados, ela está presente na percepção dos alunos, quando apontam as experiências significativas de aprendizagem.

O procedimento de análise, os resultados e as discussões das respostas dos alunos aos questionários permitiu identificar, em uma primeira etapa, as seguintes categorias: sala de aula, o protagonismo, a relação teoria e prática e a dimensão profissional.

Tomaremos cada uma para uma exploração mais analítica.

5.1 SALA DE AULA COMO CONCEITO AMPLIADO

Na visão dos alunos, as aulas desenvolvidas em espaços não convencionais, como as que ocorrem nos estágios, favorecem a troca de experiências mais concretas, provavelmente porque, ao mudar os espaços de aprendizagem, promovem uma aproximação com a prática profissional. Como descrevem Veiga, Resende e Fonseca (2000), essa é uma das possibilidades de reconfiguração de saberes, pois implica novas relações com o conhecimento.

Cunha (1997), em estudo similar, afirma que a universidade é rica em espaços de inovação, entre os quais se destaca a sala de aula, mesmo que ela não seja o único espaço onde a inovação acontece. A autora afirma que a sala de aula, no sentido amplo, é o principal lugar para se trabalhar a formação da cidadania e da consciência dos alunos. Para ela,

as relações interpessoais, o contato face a face do professor com o aluno, é um momento tão importante quanto o é o clímax da descoberta científica, até porque este, mesmo exigindo alguma solidão, é fruto, principalmente, de interações intelectuais (CUNHA, 1997, p.80-81).

Nessa dimensão, se (re)significa a sala de aula como sendo um espaço revelador de intencionalidades, carregada de valores e contradições, não estando circunscrita a um espaço mensurado, com duração precisa e fronteiras delimitadas, mas sendo o “locus concreto do ensino, onde professores, alunos e conhecimento constroem uma ciranda de mãos dadas, percorrendo o caminho da construção coletiva” (CUNHA, 1997, p.81).

A sala de aula é um espaço de construção conjunta do conhecimento. É o lugar onde professores e alunos buscam esse conhecimento, estabelecem interações, diálogos, trocas. Portanto, não pode ser entendida meramente como espaço físico, mas, sim, como todo o espaço em que os alunos podem aprender. Para Masetto (2001), a sala de aula é “o espaço e o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações” (p. 85).

Os depoimentos dos estudantes reafirmam a compreensão ampliada de sala de aula afirmando que a aprendizagem que favorece maior compreensão é a que se realiza em distintos ambientes profissionais, especialmente os que colocam o aluno em contato com a realidade, aproximando a teoria da prática, possibilitando a releitura da teoria estudada e uma reflexão sobre a prática desenvolvida. Dizem eles:

no estágio realizado (...) tive grandes oportunidades de colocar em prática o que havia aprendido em aula e, principalmente, pude ver, na prática, coisas que eu nem imaginava sobre saúde materno-infantil;

as aulas práticas de algumas cadeiras, os estágios, as atividades extracurriculares e visitas fora da Universidade são de grande valia para melhorar o relacionamento com outros profissionais e colegas;

na pesquisa com adolescentes de São Leopoldo, participei da realidade de muitos adolescentes, de diferentes classes sociais, diferentes hábitos.

Tardif (2000) afirma que toda práxis social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. Para o autor,

“trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em uma outra coisa, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho” (p.209). Portanto, é importante compreender os saberes dos profissionais, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho. Num dos depoimentos, podemos observar essa preocupação, quando o aluno declara que

é nos estágios que podemos ter uma visão mais clara e verdadeira da profissão, inclusive das dificuldades que ainda vamos enfrentar e também onde podemos ter contato com outros profissionais da área e onde sabemos se esta é a profissão que realmente queremos seguir.

Neste pressuposto, a sala de aula deixa de ser um espaço arquitetonicamente definido e se constitui como espaço das ações de sujeitos históricos, exigindo operações que permitam percursos, passagens, intercâmbios, trocas e compartilhamentos. A aprendizagem se torna significativa, pois envolve o aluno como pessoa integrante de um contexto sociocultural, e o coloca diante das atividades profissionais futuras. Diz um dos nossos interlocutores: *trabalhos que envolvem o aluno também são muito válidos, como a prática que fiz através de uma reunião com gestantes em uma loja de mamãe e bebê (...)*. Compreende-se, então, a multiplicidade de situações de aprendizagem valorizadas pelos estudantes, o que reforça a idéia de que o estágio não deve se prender aos limites da sala de aula e, sim, ampliar os horizontes, estimulando a universidade a promover e a constituir também um espaço para o exercício da prática. Nesta perspectiva, o estágio é compreendido como uma atividade que tem em vista a aprendizagem pela interação do indivíduo com a realidade e a construção e reconstrução do conhecimento na prática, o que inclui a análise e a reflexão sobre essa mesma prática, apontando para a possibilidade de que a indagação e a pesquisa sejam o seu referente.

5.2 O PROTAGONISMO

Nas respostas dos alunos, foi possível perceber que a experiência significativa se dá quando eles se sentem protagonistas de suas aprendizagens. Essa experiência envolve o modo de atuar, a interação com a realidade e o pensar essa realidade, tornando-os sujeitos ativos,

assumindo uma atitude reflexiva e ativa diante dos novos conhecimentos. Os alunos valorizam as experiências *porque são atividades que envolvem coletas de dados, embasamento teórico, pesquisa* e desenvolvem senso crítico, visões diferenciadas, posicionamentos diante de condutas, possibilidades de avaliar e sugerir novas propostas.

Compreender o aluno como protagonista de sua aprendizagem tem sido um dos desafios a ser enfrentado pela universidade. A prática tradicional de ensinar entendia o aluno de forma passiva, como alguém que só recebia informações e as armazenava. Sobre essa perspectiva, também se construía a concepção do papel docente. Entretanto as transformações sociais e o processo de distribuição de conhecimento atingido pelas relações do homem com as alternativas tecnológicas de comunicação têm impactado o referente dos processos de ensinar e aprender.

As críticas ao ensino tradicional e à organização acadêmica dos currículos, entretanto, não têm sido suficientes ainda, para produzir transformações significativas. Os currículos ignoram, muitas vezes, as peculiaridades e as diferenças do desenvolvimento individual e cultural, impondo conteúdos perenes e descontextualizados. Ignoram também as contradições e os conflitos presentes na história do pensar e do fazer, restringindo o objetivo do ensino ao conhecimento factual, desconsiderando o componente de subjetividade que preside a ciência. É urgente a adoção de novas perspectivas que ajudem a produzir as necessárias mudanças. Neste sentido, a universidade deve cultivar, nos seus alunos, a capacidade de pensar criticamente, concebendo o docente como facilitador dos processos de reflexão e compreensão. Um dos alunos descreveu a experiência mais significativa que vivenciou, ressaltando que, *em determinadas disciplinas o professor tinha conhecimento e conseguia despertar o interesse do aluno e sabia transmitir este conhecimento*. Na condição contrária, destaca que, em (...) *outras disciplinas (...) não são de grande valor, ou seja, não têm muito aproveitamento pelo curso, não por não serem interessantes, mas, sim, pela maneira como são administradas*.

Observamos que, conforme descreve Meirieu (2002), o aluno não é mais um sujeito disponível a uma racionalidade que se expõe, mas é um indivíduo concreto, com seus gostos, suas aptidões e seus limites, que fazem dele um ser mais ou menos suscetível para ocupar determinado lugar na sociedade e a quem se propõem aprendizagens em vista de uma inserção

social positiva. Nessa perspectiva, é importante que se faça uma reflexão sobre a prática para a reconstrução social, em que o ensino é concebido como uma atividade crítica, e o professor, como um profissional reflexivo, comprometido com o desenvolvimento da autonomia dos alunos e com a transformação da realidade (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ 1998).

5.3 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Merece especial atenção a compreensão de conhecimento mediado pela relação estabelecida entre a teoria e a prática, como destacam nossos estudantes: *Foram as experiências onde se aplicou a teoria apreendida no decorrer do curso ou a prática é o melhor método para experimentar e aplicar nossas habilidades e conhecimentos.*

As respostas dos alunos sugerem que, em geral, há um distanciamento entre teoria e prática e essa é a razão porque valorizam situações em que as percebem conectadas. Percebe-se que o ensino universitário ainda é fortemente concebido como transmissão cultural e sua ênfase recai sobre os conteúdos disciplinares, dentro de uma perspectiva acadêmica tradicional (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998), ainda entendida como transmissão estruturada e linear desses conteúdos, seqüencialmente organizados pelo professor. Nesse caso, importa o que o aluno denomina de teoria.

A contar pelo depoimento dos alunos, a dicotomia entre teoria e prática precisa ser desfeita, sendo esta uma condição essencial para efetivar uma ruptura que atribua significado às aprendizagens e estabeleça uma estreita relação do ensino com o mundo do trabalho. Fernandes (2001) reforça essa posição dizendo que:

neste outro espaço/tempo em que estamos vivendo, há necessidade de revisitar a formação pedagógica para configurá-la como um construto teórico-prático marcado pela intencionalidade de um projeto de ação transformador e emancipatório, que tem na sua dimensão coletiva, a possibilidade de concretude (p.180).

Para a autora, esse construto teórico e prático tem como elementos fundantes os saberes da prática e da teoria, entendendo a prática como uma produção de saberes nascentes da

reflexão, que instigam a busca de novos caminhos para o embate com a teoria, compreendida, contextualizada e recriada, e não teoria posta, pronta.

Conforme descreve Tardif (2000), os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas, que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações. Para o aluno, *experiências profissionais de nutricionistas já formadas e atuando no mercado de trabalho são fundamentais para aliarmos o conhecimento teórico com a prática.*

Os alunos indicam que é preciso alterar as situações de trabalho que estão baseadas na racionalidade técnica do saber, segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução instrumental de problemas baseada na aplicação de teorias e técnicas científicas construídas em outros campos como a pesquisa e em laboratórios.

Baseada nas concepções de Perez Gómez (2001) percebe-se que o problema da aprendizagem está na concepção de universidade como uma entidade artificial, especialmente configurada para desenvolver aprendizagens abstratas e descoladas da vida cotidiana. Uma indicação relevante para essa reflexão partiu do depoimento de um aluno, quando afirmou: *experiência significativa foram os estágios, pois foi onde vivenciei a realidade do nosso curso. Profissão no qual aprendi e apliquei o conhecimento adquirido e busquei mais informações quando no surgimento de dúvidas.*

Quando os alunos elegem como experiência significativa as práticas desenvolvidas nos estágios, eles estão elencando as motivações para aprender, como a necessidade de recontextualizar as tarefas de aprendizagem dentro de uma cultura da comunidade, na qual ferramentas e conteúdos aprendidos dentro da sala de aula tradicional podem adquirir significado. Portanto, se torna relevante entender o estágio como uma oportunidade ímpar de viver a unidade indissociável entre ensino e pesquisa e entre teoria e prática.

O estudo das aprendizagens significativas ajuda a compreender a importância da pesquisa na graduação, como geradora de conhecimento. Para Cunha (1998), esse é um ponto

não resolvido na educação universitária e tem estreita relação com a questão epistemológica e a perspectiva pedagógica do ensino.

Grillo e Lorenzen (2003) ressaltam que o professor, sendo um pesquisador e um produtor de conhecimentos, precisa desenvolver uma prática capaz de conhecer a realidade e intervir nela, “chamando os alunos à participação, dialogando e debatendo com eles como iguais protagonistas nesse processo” (p.35). Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, desenvolve a curiosidade e o desejo de aprender continuamente. Essa perspectiva foi reafirmada pelos nossos interlocutores estudantes que valorizaram situações em que procedimentos investigativos deram significado ao processo de ensino e aprendizagem que vivenciaram.

5.4 A DIMENSÃO PROFISSIONAL

A forma de relacionamento professor-aluno-profissionais foi outro elemento importante e destacado pelos estudantes, pois se verifica que essas relações propiciam uma resignificação do conhecimento. Disse um dos alunos: *Durante todos os estágios tive contato com diferentes colaboradores, e a educação de cada um fez com que eu aprendesse muito.* Essa dimensão assume um papel de destaque na perspectiva de competência social, que, muitas vezes, é pouco valorizada pelas propostas de formação presentes nos currículos.

Para Lemos e Menezes (2002), a competência social²⁶ se refere a um conjunto de comportamentos aprendidos e socialmente aceitos, permitindo interações eficazes com os outros e prevenindo relações socialmente inaceitáveis. Ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano em geral e no funcionamento adaptado do aluno, afetando as relações com os professores, a aceitação dos pares e a realização acadêmica.

²⁶ A competência social é um conceito lato, utilizado para descrever o comportamento social, a compreensão e utilização de habilidades sociais e a aceitação social (HAAGER ; VAUGHN, 1995 apud LEMOS; MENESES, 2002).

Também Tardif (2000) ressalta que os fundamentos do ensino são sociais, na medida em que, como vimos, os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes diversas (família, escola, universidade, etc.) e adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão e da carreira. São sociais também na medida em que, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, nesse caso os professores universitários, os nutricionistas supervisores e demais profissionais. O uso desses saberes pelo professor implica, então, uma relação social com esses mesmos saberes, bem como com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem.

Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor com seus próprios saberes é acompanhada de uma relação social que envolve a consciência profissional do professor. Essa não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se abastece conforme as circunstâncias; ela parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, como, por exemplo, os saberes das ciências da educação transmitidos durante a formação profissional. Para o aluno esses professores foram significativos, pois *demonstraram interesse e preocupação comigo*.

Para muitos alunos, a identificação com a profissão se dá por uma importante relação afetiva com seus professores. Essa relação aparece bem antes de assumirem suas funções como agentes do seu conhecimento. De acordo com Tardif (2000), os alunos valorizam os professores que dão importância àquilo que eles são enquanto *pessoas*. Como disse uma aluna, *a professora (...) é uma superprofessora, é amiga*. São as dimensões afetivas e cognitivas se imbricando, num todo que envolve o ensinar e o aprender.

As reflexões aqui apresentadas não pretendem dar conta da totalidade da pesquisa a respeito dos docentes e das inovações que ocorrem no Curso de Nutrição da UNISINOS. No entanto, são instrumentos valiosos e capazes para nos ajudar a compreender como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e verificar como as experiências universitárias marcam seu percurso acadêmico.

6 VIVENDO A INOVAÇÃO: AS EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE NUTRIÇÃO

O mundo de minha vida diária não é de forma alguma meu mundo privado, mas é, desde o início, um mundo intersubjetivo compartilhado com meus semelhantes, vivenciado e interpretado por outros.
(WAGNER, 1979)²⁷.

A universidade, ao longo de sua história, desempenhou as funções de depositária da cultura e de agente social de manutenção da ordem, de meio de adaptação às mudanças sociais e ainda de elaboração do conhecimento e de construção do modelo cultural da sociedade. As atuais políticas nacionais de saúde e de educação apontam para a necessidade de mudanças nos processos de formação profissional e têm estimulado e apoiado iniciativas no sentido da ampliação da responsabilidade social dos seus egressos. RHORS²⁸ discute as mudanças que a universidade terá que experimentar para continuar capaz de enfrentar as exigências atuais. Para o autor, três são os elementos fundamentais para esse desafio: a idéia de autonomia, que representa liberdade e auto-suficiência da modalidade científica de existência; a busca da verdade, que se efetiva dentro da comunidade de docentes e discentes numa ação recíproca; e a unidade entre a investigação e o ensino.

Souza Santos (2002) afirma que a cultura ocidental atravessa um momento de transição da modernidade para a pós-modernidade, criando um ambiente de incerteza e de caos, que repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade. Para o autor, a assim denominada transição paradigmática repercute, tanto nos dispositivos da regulação social, como nos dispositivos da emancipação social, cuja ruptura e atravessamento possui uma ambigüidade própria, síntese de seu caráter desconstrutivo. Ele afirma que, “uma vez transpostos os umbrais da transição paradigmática, será necessário reconstruir teoricamente uns e outros” (p.287). Nesse sentido, este momento de transição bem ilustra a histórica hegemonia e a atual crise da racionalidade técnica.

²⁷ WAGNER, Helmut R. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

²⁸ apud SARMENTO, D.C.; TEIXEIRA, L.H.G. *Educação Brasileira*. Brasília, v. 14, n. 29, p. 45-58, 2º sem/1992.

Essa transição tem duas dimensões principais: a epistemológica, que ocorre entre o paradigma da ciência moderna do conhecimento-regulação, e o paradigma emergente, denominado pelo autor de “paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente” (p. 74), do conhecimento-emancipação, e societal, menos visível, que ocorre entre o paradigma dominante, da sociedade patriarcal; da produção capitalista, do consumismo individualista; da democracia autoritária; do desenvolvimento global, desigual e excludente - e um novo paradigma, que permita reinventar os caminhos do inconformismo contra toda forma de naturalização da opressão. Mais ainda, Souza Santos recorre a uma tradição marginalizada da modernidade que é o pensamento utópico. Afirma que o "único caminho para pensar o futuro parece ser a utopia. E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade" (p.331-332). Recusando “o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidade e criando alternativas; recusando a subjetividade do conformismo e criando a vontade de lutar por alternativas” (p.333).

Além de reinventar os mapas de emancipação social, o pensamento utópico possibilita a vivência de subjetividades com capacidades e vontade de usar tais configurações. Para tanto, “é preciso recuperar a idéia de que o espaço da contradição é o que possibilita a construção e a utopia” (CUNHA, 2001c, p.35). Posições como essas nos instigam a entender a complexidade do ser humano em se situar neste mundo buscando, no campo das possibilidades, um entendimento da realidade que gera desconforto, inconformismo e indignação, descobrindo o porquê dos silêncios e das alternativas que deixaram de ser construídas.

As transformações vividas pelas universidades nos colocam uma série de perspectivas que buscam compreender historicamente e criticamente suas manifestações nos âmbitos epistemológicos e político. Mesmo admitindo que a qualidade da educação depende de decisões políticas e da conseqüente atuação do poder público, o professor destaca-se como um dos principais agentes para mudanças concretas, pois, como afirma Cunha (2001c, p.36), “uma inovação existe em determinado tempo e circunstância, como produto de uma ação humana sobre um ambiente ou meio social”.

Na visão de Rozendo et al. (1999), a educação superior, de maneira geral, prioriza práticas pedagógicas que nem sempre contribuem para o desenvolvimento de

uma sociedade de sujeitos sociais construtores de sua própria história. Para os autores, a concepção predominante é a de uma educação para o ajustamento, para a adaptação às normas e padrões de comportamento considerados “adequados”, em que é imposto, muitas vezes, aos educandos uma condição de passividade e subordinação à autoridade do educador. Portanto, a prática educacional continua enraizada na concepção bancária²⁹ de educação. Essa concepção tradicional de ensinar e aprender é identificada na universidade, mas também há espaço para transformação, porque nela existem homens, e porque são concretizadas ações realizadas por homens e a eles destinadas, as quais visam ao desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade.

Na opinião dos autores,

a universidade, enquanto uma instituição social inserida numa realidade concreta, experimenta a dialética do movimento social. Ao mesmo tempo em que determina, é determinada; ao mesmo tempo em que transforma a realidade, também reproduz esta realidade. Compartilha as contradições da sociedade e produz suas próprias contradições (ROZENDO et al., 1999, p.16).

A evolução do paradigma educacional não está deslocada do desenvolvimento do paradigma científico (LIBÂNEO, 1999). Em consequência, a atividade docente modifica-se seguindo as transformações da sociedade, processo que suscita uma transformação da práxis dos docentes. Para Zabalza (2004,) “os professores transformam-se sempre em mediadores e agentes básicos das inovações na universidade (sempre como aplicadores e, com frequência, como instigadores e mentores de mudança)” (p.11). Essa visão também é compartilhada por Enricone (2001) para quem “os docentes não são os únicos criadores de inovação mas, com certeza, são agentes ativos por suas convicções, experiências, identidade e, ainda, pela consciência do que é valioso em educação” (p.51).

²⁹ Concepção de educação usada por Paulo Freire (1971, p. 67), para descrever a aprendizagem que se dá quando esta se torna um ato de depositar informações na mente dos educandos, os quais irão recebê-las sem questionamento.

Essa reflexão facilita a compreensão dos condicionantes sócio-históricos, associados às mudanças paradigmáticas que surgem em resposta à necessidade de superar a visão dicotômica e fragmentada da sociedade e da pedagogia tradicional.

As práticas pedagógicas são influenciadas pelos condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, por diferentes pressupostos sobre o papel da escola, da aprendizagem, das relações professor-aluno e das técnicas de ensino.

A ação educativa dos docentes é influenciada, então, por diferentes princípios ideológicos, a partir dos quais selecionam e organizam o conteúdo, escolhem metodologias de ensino e avaliação, relacionando com os pressupostos teórico-metodológicos e com a compreensão que cada um tem sobre educação.

Na concepção de Assmann (2004), a discussão sobre o conhecimento abarca hoje todos os processos naturais e sociais onde se gera, e, a partir daí, esses processos são levados em conta na forma de aprendizagem. Nessa perspectiva, a experiência de aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. E nisso o prazer representa uma dimensão-chave.

Para o autor, “reencantar a educação significa colocar ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem” (p. 29). Reforça ainda que o ambiente pedagógico tem de ser um lugar de fascinação e inventividade, para que o processo de aprender aconteça como *mixagem*³⁰ de todos os sentidos, potencializando-os e (re)significando os modos como concebemos o mundo. Para ele, é preciso (re)introduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer, pois, na sua concepção, o conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer.

³⁰ Conceito que fomos buscar na área musical e que bem define a proposta de Assmann. “É a arte dos *DJs* de passar de uma música para outra sem que caia o ritmo da pista de dança. Quando perfeita, os alegres dançarinos nem percebem que já mudou de música”. Disponível em: <www.terra.com.br/mp3box/col_pecanha4.html> Acesso em: ago. 2005.

Zaccagnini ([s.d]) dimensiona o ato pedagógico

como un encuentro de representaciones sobre lo que va aconteciendo en la escena. En ella, interaccionan el docente y los alumnos, definidos ambos en un proceso comunicacional que habilita o no, fronteras semióticas en donde se negocian sentidos y significados (p.3).

Ao estudarmos as práticas educativas, não podemos negar que toda a educação tem caráter político, mas devemos, sim,

entender que o ético-político se enraíza em *campos do sentido*, que emergem sob a forma de *experiências de aprendizagem*, que por sua vez emergem de processos auto-organizativos da vida real, onde viver e aprender se identificam num único processo (ASSMANN, 2004, p.108).

As práticas pedagógicas realizadas no interior da sala de aula universitária são reflexos da sociedade e nela se refletem, espelhando a complexidade da dinâmica social e da interação humana. Conhecer tais práticas e desvelá-las é fundamental para compreendê-las, oferecendo subsídios aos professores universitários, para analisar os momentos de transição paradigmática que vivem.

Rever a formação do nutricionista face às mudanças de paradigma é repensar a inovação no sentido dado por Veiga, Resende e Fonseca (2000), que destacam o caráter inovador das atividades de ensino, pesquisa e aprendizagem quando tais atividades permanecem em constante movimento, desenvolvendo-se ao longo da história, instigando e propiciando a descoberta e a aprendizagem do aluno por meio da relação dialógica com o professor.

Este trabalho, portanto, buscou identificar e caracterizar as práticas pedagógicas dos docentes do Curso de Nutrição, conseqüentemente relacionadas como portadoras de aprendizagens emancipatórias, realizando uma reflexão sobre o caráter inovador dessas práticas, entendidas como “aquelas que favorecem a ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender” (CUNHA, 2001c, p.34). Os caminhos metodológicos adotados envolveram um diálogo com a literatura e registros realizados a partir das transcrições das

entrevistas com os professores elencados por seus alunos como aqueles que protagonizaram experiências significativas em suas trajetórias acadêmicas. Relacionar as aprendizagens significativas com a possibilidade da inovação foi outro intento assumido no contexto do estudo. Para tanto, usando o diálogo teórico com autores escolhidos, procuramos identificar características nas experiências, tais como:

- estar em movimento constante, instigando e propiciando o descobrimento do novo;
- trabalhar com múltiplas tensões presentes na atividade do aluno;
- favorecer a relação horizontal professor-aluno, permitindo atendimento à singularidade de cada um, evitando a homogeneização;
- assegurar a relação ensino-pesquisa tendo o trabalho como princípio educativo;
- ser atividades coletivas permeadas por intencionalidade;
- atribuir à pesquisa importante espaço de mediação entre o ensinar e o aprender.

Essas características, assumidas como ponto de partida da pesquisa, se aproximaram das categorias organizadas por Cunha (1998, 2004), que foram tomadas como referentes nesse estudo. Dessa forma, se pretendeu contribuir para a consolidação teórica dos pressupostos analíticos dos estudos sobre inovação. Para a autora, a inovação pode acontecer quando há

- *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender* e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- *gestão participativa*, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- *reconfiguração de saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc;
- *reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
- *perspectiva orgânica no processo* de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;

- *mediação* entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer;

- *protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Essas categorias explicitam a compreensão de que a inovação pressupõe alterações na concepção de conhecimento presidido pela ciência moderna. Portanto, não se referem somente a arranjos metodológicos ou inclusão de aparatos tecnológicos. Incorporam, necessariamente uma nova epistemologia que se traduz nas práticas de sala de aula.

6.1 CONHECENDO OS DOCENTES QUE PROTAGONIZARAM AS EXPERIÊNCIAS

Somos o que fazemos, mas somos, principalmente,
o que fazemos para mudar o que somos
(Galeano).

Para favorecer a análise dos dados obtidos nessa pesquisa, apresento um breve relato das principais características dos professores entrevistados, bem como de suas atividades na Instituição, com a finalidade de contextualizar os docentes e conhecer as peculiaridades de cada um, de modo a permitir maior entendimento de seu posicionamento. A denominação, de Professora 1 até Professora 4 se baseou na seqüência das entrevistas realizadas.

Como já explicitado, quatro professoras foram envolvidas na investigação, todas do sexo feminino, nutricionistas de formação, tendo exercício específico na profissão, como se pode identificar a seguir.

Professora 1 - 55 anos; Formada há 29 anos, sendo da primeira turma do Curso de Nutrição da UNISINOS. Professora desde 1977, nessa Instituição, exerce essa função há 34

anos, tendo realizado o Curso de Magistério e ministrado aulas por 8 anos no ensino primário, hoje denominado Ensino Fundamental, na cidade de Osório. Fez curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior. Possui também outras especializações na área específica de Nutrição. No Curso, a professora trabalha com as disciplinas Fundamentos de Dietoterapia e Estágio III - Nutrição Terapêutica, que compõem o Eixo III - Nutrição Terapêutica, do Curso de Nutrição. Atuou por 19 anos, como nutricionista, na Secretaria de Saúde de São Leopoldo, estando aposentada, nessa atividade. É o professor com mais tempo de formado e de exercício da atividade docente.

Professora 2 - 45 anos; formada há 23 anos pela PUCCAMP-São Paulo, exercendo atividade como docente no ensino superior há 20 anos. Na UNISINOS está há quatro anos. É doutora em Ciências Biológicas pela Escola Paulista de Medicina, hoje Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP, desde 1988. Realizou estágio de aprimoramento na Bélgica. Desenvolveu atividades de docente assistencial junto a Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP. Hoje ministra as disciplinas de Nutrição nos Ciclos da Vida II e Seminário II, para o Curso de Nutrição da UNISINOS. Essas disciplinas fazem parte do Eixo II - Nutrição e Desenvolvimento Humano. Desenvolve atividade junto ao PIPAS - Programa Interdisciplinar de Atenção à Saúde, que é um programa de extensão da Universidade, onde exerce atividades de assistência à população, dando supervisão aos alunos estagiários ou bolsistas. É pesquisadora, atuando na área de nutrição infantil. É consultora Internacional do Ministério da Saúde para a área da criança. Não realizou nenhum curso específico de formação pedagógica.

Professora 3 - 50 anos; formada há 26 anos pela UNISINOS, exercendo atividade como docente no ensino superior há 18 anos, na sua totalidade como professora na UNISINOS, onde trabalha com as disciplinas: Nutrição nos Ciclos da Vida I e Supervisão em Estágio II- Desenvolvimento Humano, ambas pertencentes ao Eixo II- Nutrição e Desenvolvimento Humano, que compõem o Curso. É Mestre em Saúde Pública pela Universidade Luterana - ULBRA, desde 2003. Também atua junto ao Programa de Extensão da Universidade-PIPAS, onde exerce atividades de assistência com alunos estagiários e bolsistas. Faz supervisão de Estágio junto ao Hospital Materno-Infantil Presidente Vargas, onde desenvolveu suas atividades profissionais de 1996 até 2004. Trabalhou na LBA-Legião Brasileira de Assistência, de 1980 até sua extinção, em 1995. É Especialista em Aleitamento

Materno pelo *International Board Certified Lactation Consultant-IBLCE*³¹, sendo a única nutricionista, no Brasil, aprovada em 1998. Fez o curso Esquema Um, formação em nível de Licenciatura Plena, para o exercício nas disciplinas profissionalizantes do ensino de segundo grau, incluindo a formação pedagógica para esse nível de ensino.

Professora 4 - 39 anos; formada há 12 anos na Instituição onde exerce sua atividade de professora há 11 anos. Ministra aulas no Curso de Nutrição, na disciplina Técnica Dietética II, disciplina essa do Eixo I-Alimentos, alimentação e meio ambiente. Atua também junto ao Curso de Formação específica em Gastronomia, na mesma Instituição. Fez Cursos de Especialização em Administração Hospitalar, na PUCRS, em 1994, e em Nutrição Clínica, pela UNISINOS, em 1995, onde teve a disciplina de Metodologia de Ensino, disciplina esta uma exigência do MEC para esse tipo de pós-graduação. Iniciou o Mestrado em Biotecnologia na Universidade de Caxias do Sul-UCS, mas ainda não o concluiu. Exerceu atividade de nutricionista na área de produção de alimentos por um período de 7 anos e atuou na área hospitalar durante 3 anos e meio.

6.2 CONHECENDO AS EXPERIÊNCIAS QUE ANUNCIAM INOVAÇÃO

A sociedade do conhecimento é uma sociedade aprendente³² que, como a vida, se flexibiliza, se adapta, instaura e cria redes de relações. Educar é fazer experiências de aprendizagem pessoal e coletiva (LEONARDO BOFF)³³.

Descrevemos, a seguir, cada situação de ensino aprendizagem que compõe este estudo a partir do relato das professoras. Procuramos identificar nelas as categorias teóricas que orientaram a pesquisa. As experiências estão relatadas na mesma seqüência das entrevistas realizadas.

³¹ O IBLCE é uma organização internacional, sem fins lucrativos, que certifica, por meio de um exame de nível internacional, consultores em lactação. Disponível em: <www.iblce.org> Acesso em 9 fev. 2006.

³² Agente cognitivo (indivíduo, grupo, organização, instituição, sistema) que se encontra em processo ativo de estar aprendendo. Que/quem realiza *experiências da aprendizagem*. Glossário de conceitos que faz parte do livro Reencantar a educação : rumo à sociedade aprendente (ASSMANN, 2004).

³³ Boff, L. In: ASSMANN, H. *Reencantar a educação* : rumo à sociedade aprendente. 2004.

Experiência I: A construção progressiva da identidade profissional

Trata-se de uma experiência na disciplina de Estágio III, que se caracteriza por ser a última etapa necessária para conclusão do Curso de Nutrição. A professora trabalha com um grupo de aproximadamente 15 alunos, que realizam seus estágios em vários hospitais. A experiência é realizada com os alunos em contato direto com os pacientes que estão internados nos hospitais conveniados com a Universidade. Os alunos desenvolvem suas atividades, interagindo com a rotina do hospital, desenvolvendo visitas aos leitos, realizando avaliação nutricional, acompanhando a evolução dos pacientes e realizando as intervenções necessárias. Todas as atividades são supervisionadas pelos nutricionistas dos locais. Os alunos, quando o local permite, participam dos *rounds*³⁴ de discussão multidisciplinar.

A professora realiza a supervisão acadêmica, em encontros semanais, na Universidade. Nestes encontros, os alunos relatam suas experiências, tiram suas dúvidas e discutem os processos dietoterápicos³⁵. Cabe à professora acompanhar os relatos dos casos reais, oportunizando uma avaliação crítica sobre os procedimentos adotados, incentivando a busca de artigos atuais sobre o assunto, que subsidiem a crítica em relação aos procedimentos, os quais nem sempre são efetivados pelos alunos. Levando em consideração que os locais que recebem os alunos para estágio nem sempre apresentam as condições ideais na prestação de serviços de saúde, o papel da professora é desafiar o aluno a desenvolver seu potencial, mobilizando conhecimentos para o desenvolvimento de situações concretas de aprendizagem. Para a professora, o aluno tem *que tentar fazer a diferença, apresentar propostas diferenciadas, valorizando o atendimento personalizado, pois nenhum paciente é igual ao outro*.

Na visão da professora a atividade desafia para o novo e possibilita ao aluno se exercitar no papel de nutricionista. A professora, ao descrever a atividade, relata:

³⁴ Termo utilizado no meio hospitalar para designar a reunião de vários profissionais onde discutem as condições clínicas dos pacientes e os procedimentos a serem adotados.

³⁵ Esquema especial de alimentos, comidas e bebidas, geralmente prescrito por um nutricionista, visando às necessidades nutritivas específicas de um grupo de pacientes com uma doença, ex. diabetes melitos. Inclui ou exclui determinados alimentos ou tipos de alimentos e, de maneira geral, regula os períodos de ingestão. Biblioteca Virtual da Saúde. Disponível em: <<http://decs.bvs.br>> Acesso em: 27 jan. 2006.

Eu incentivo que o aluno desenvolva seu potencial de nutricionista da área clínica um pouco mais independente daquela rotina que o local tem. Por exemplo, há um hospital que tem uma estrutura que deixa bastante a desejar em relação ao que a gente gostaria que fossem as rotinas da clínica, e o aluno tem que fazer o estágio lá. Eu desafio o aluno e digo: *você tem de tentar fazer a diferença. Faça a sua proposta, se você fosse o nutricionista deste local como é que faria a atenção a esses pacientes? Propõe para o nutricionista se puderes fazer dessa maneira.*

Continua sua narrativa dizendo:

Eu acredito que assim o aluno se testa. Ele nem pensava que poderia ir tão longe. Ele começa a perceber que nem sempre a referência maior é a equipe do local e vai descobrir outras referências, vai descobrir a bibliografia, vai descobrir os novos artigos científicos daquela patologia. E pode somar essas referências com as que a equipe tem. E se descobre como alguém que desconhecia [...] como alguém capaz de saber além do que era solicitado.

O educando é o ator principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação, adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando, assim, sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto. O centro da proposta é que, através da participação ativa, construtiva e solidária, o aluno possa envolver-se na solução de problemas reais na universidade, na comunidade e na sociedade.

Experiência II: Trilhando os caminhos da pesquisa

Trata-se de uma experiência realizada na disciplina de Seminário II. Essa disciplina aborda temas ligados aos assuntos que permeiam o Eixo II - Nutrição e Desenvolvimento Humano e objetiva trabalhar, de maneira sistêmica, os conteúdos referentes às disciplinas que pertencem ao eixo comum. Objetiva que os alunos integrem os conhecimentos, desfazendo a relação fragmentada de conteúdos. Propõe que eles realizem discussões mais ampliadas sobre determinados assuntos, permitindo perspectivas interativas de campos disciplinares, além de revisão e suprimento de eventuais temas.

Essa disciplina não tem o conteúdo programático totalmente preestabelecido. Este é escolhido no início de cada semestre a partir de uma avaliação do professor com os alunos.

No entanto, deve contemplar questões da atualidade. O planejamento que o professor elabora para cada semestre tem como referente a ementa oficial, que é de conhecimento de todos os alunos. Entretanto o professor propõe estratégias, com base em discussões com os estudantes. Os alunos têm, dessa forma, a oportunidade de interagirem e atualizarem seus conhecimentos sobre Nutrição e áreas afins. A turma, de aproximadamente 30 alunos, é dividida em grupos. Cada grupo fica responsável pela apresentação de um tema, usando os princípios da técnica de Seminário. A dinâmica deve levar em conta a pluralidade dos participantes. Os seminários são acompanhados pelo professor, que atua como um articulador.

No início do semestre, a professora trabalha a preparação do seminário, mostrando como se faz uma pesquisa bibliográfica, seus passos, cuidados e pressupostos. Leva os alunos até a biblioteca e ensina como se realiza a busca no MEDLINE³⁶. Mostra seus cantos preferidos da biblioteca, incentivando seus alunos a manipular os periódicos principais, destacando a importância destes no contexto científico. Faz com que cada aluno leia um periódico internacional, estimulando a leitura em outra língua e mostrando o quanto é possível realizar essa atividade.

Na apresentação dos seminários, é destacada a atualização do assunto, bem como o referencial bibliográfico que lhe dá sustentação.

Vale ressaltar que toda a produção dos alunos é discutida na presença do autor. O erro é tratado como fator de diagnóstico, provocando as intervenções do professor e dos demais alunos.

Como podemos observar, a professora destaca por que acredita que a atividade é significativa para o aluno, dizendo:

Eu não deixei essa disciplina virar uma disciplina desestimulante porque são os alunos que apresentam seminário e os alunos falam: “Ah, eu vou assistir um seminário do meu colega que não sabe nada, que preparou ontem”. Eu não permito isso. Eu cobrava dos alunos que cada apresentação tivesse realmente conteúdo e quando não tinha, eu falava: Olha, não está adequado, não está bom. Então havia

³⁶ Banco de dados *on-line* da MEDLARS - Medical Literature Analysis and Retrieval System da Biblioteca Nacional de Medicina. Biblioteca virtual da saúde. Disponível em: <<http://decs.bvs.br>> Acesso em: 27 jan. 2006.

uma questão que os alunos levantavam: “Puxa, a gente está vindo aqui e está valendo a pena, nós estamos aprendendo porque foi exigido”.

Na apresentação dos trabalhos, a professora sempre complementa os assuntos, destacando como são conectados com a prática profissional. Ela destaca: *eu sempre complementei muito com a minha experiência, então, em cada seminário, os alunos aprendiam muito. Em todo tema, eu contava um caso, eu contava uma história.*

A avaliação é feita através de múltiplos procedimentos, incluindo uma prova, onde são cobrados os conhecimentos trabalhados em sala de aula, bem como as discussões que eles suscitaram. Também são avaliados os procedimentos processuais e o envolvimento dos estudantes com a proposta.

Eu fiz uma avaliação, e os alunos disseram que gostaram muito da inserção da prova no Seminário II, porque os obrigava a prestar mais atenção, a participar mais e também a ler depois os resumos que eram dados pelos colegas de cada grupo.

A fim de obterem cada vez mais autonomia e tornarem-se sujeitos do seu processo de aprendizagem, todos os alunos têm conhecimento das propostas de atividades e do tempo disponível para concluí-las, fazendo registros individuais e/ou coletivos do trabalho realizado e averiguando se cumpriram ou não a meta estipulada.

As atividades de pesquisa desenvolvidas pela professora recebem a repercussão de seu trabalho na sala de aula. Para ela, *estar trabalhando é estar coletando dados*. Essa atividade se dá com a participação de alguns alunos, que se candidatam voluntariamente a desenvolvê-la.

Na percepção da professora, a experiência é significativa para o aluno porque seu nome está ligado ao desenvolvimento de pesquisas, como ela relata.

Eu criei uma cultura de desenvolvimento de pesquisa desde que aqui cheguei, em agosto de 2001. E, em outubro, já estava com os alunos, indo para o Hospital Centenário, selecionando as crianças. A cada curto espaço de tempo estava promovendo trabalhos, e os alunos comentavam: “*Eu estou fazendo um trabalho*

com a professora Márcia, estou coletando dados”. Isso provavelmente foi gerando toda uma cultura em volta do meu nome.

Esse é um processo interessante porque integra ensino e pesquisa e dá sentido à produção de conhecimento, que é tarefa da universidade. Integra o espaço de graduação com a pesquisa, assumindo essa condição como possibilidade de qualificar o processo de ensinar e aprender.

Experiência III: Praticando a teoria.

Trata-se de uma experiência de Estágio II, disciplina do Eixo Nutrição e Desenvolvimento Humano, realizada no Hospital Materno-Infantil Presidente Vargas (HPV). Este é um hospital da rede pública, e a professora é referência para o aluno, pois foi lá também que desenvolveu suas atividades profissionais, proporcionando sustentação ao referencial teórico apresentado em sala de aula e inserindo o aluno no campo profissional.

Os alunos realizam visitas ao leito das pacientes internadas, que são parturientes, avaliando o prontuário para conhecimento da situação em que se encontram. Acompanham a primeira mamada dos recém-nascidos e incentivam as mães para a prática do aleitamento. Realizam processos demonstrativos de como, por exemplo, a mãe deve colocar o bebê ao seio, ajudando no esgotamento da mama. Acompanham e observam as reações dos pacientes e procuram intervir nas práticas culturais do aleitamento, na perspectiva de aperfeiçoá-las.

Os alunos que optam por realizar seu estágio nesse local vivenciam a prática de saúde pública, junto ao hospital que é referência no atendimento à gestante. A professora é também responsável pela disciplina Nutrição dos Ciclos da Vida I, e já desenvolveu com os alunos os pressupostos que são objetos do estágio, incluindo os aspectos relacionados à gestação e ao primeiro ano de vida da criança. Na visão da professora, essa relação prévia que tem com seus alunos favorece a aprendizagem, o que pode ser percebido a partir de seu depoimento.

Acho que eu, particularmente, por trabalhar no Ciclo, faço o gancho com o HPV, onde faço a supervisão de estágio. Tem tudo a ver, pois dá para juntar a questão de sala de aula com a questão prática. Acho que os alunos vêem a evolução da aprendizagem, efetivando aquilo que viram em sala de aula. Eles podem ver na prática o que se discutiu em sala de aula. Acho que isso dá uma certa satisfação.

Essa experiência proporciona uma postura pró-ativa do aluno, pois favorece o estabelecimento de relações entre o novo, que está sendo vivenciado no estágio, e os conhecimentos já presentes em sua estrutura cognitiva, permitindo o estabelecimento de redes e relações de diferentes matizes de extensão e complexidade.

Nessa experiência, os alunos também são protagonistas da construção de seu conhecimento quando são chamados a participar de grupos operativos com as nutrizes e toda a equipe de profissionais, médicos, enfermeiros, psicólogos, etc. Favorecendo a relação interpessoal e os processos de comunicação do aluno e seus pacientes; do professor e os alunos; dos alunos entre si e do aluno com os profissionais da área.

Experiência IV: O professor como facilitador da aprendizagem

A disciplina Técnica Dietética II está localizada no segundo semestre do curso. A professora, no primeiro dia de aula, trabalha na caracterização da disciplina, descrevendo os tópicos que serão trabalhados durante o semestre, retomando os conteúdos que foram dados na disciplina que a antecedeu. Essa disciplina estuda as alterações físico-químicas e biológicas dos alimentos. Na primeira aula, a professora procura fazer com que o aluno entenda a importância do conhecimento da composição química dos alimentos, como ela pode sofrer alterações, como isso ocorre no fazer diário e o uso destas propriedades na atividade prática do profissional nutricionista, favorecendo uma visão da trajetória acadêmica que o aluno deve percorrer.

A professora toma como referente da sua proposta, a escolha de um alimento que possa sustentar a exposição do conteúdo. *Penso em um alimento e tento esgotar esse alimento, indo desde o início, que é a composição química, até o final, que é a sua utilização.* É feita uma explanação teórica sobre o mesmo e, após, os alunos exercitam o que aprenderam

através das preparações no laboratório de Nutrição e Dietética. Formam-se grupos de 4 a 5 alunos, e cada grupo assume uma das cozinhas experimentais onde as preparações devem ser executadas. Ao final do período, cada grupo apresenta as preparações feitas para o grande grupo, sendo descrito todo o processo, bem como as alterações sofridas. Após a degustação, são realizadas as avaliações de cada preparação. No momento da explanação, a professora vai questionando os conhecimentos e chamando a atenção para as alterações sofridas pelos alimentos e para a sua utilização na prática do profissional nutricionista. Há a intenção de tomar as informações da vida cotidiana como ponto de partida para a reflexão teórica.

Explica a professora.

Quando eu falo do leite, falo de seus derivados, como, por exemplo, a manteiga. E pergunto: “Qual é a característica da manteiga? Como a gente encontra no mercado? O que é uma manteiga clarificada? Por que os *Chefs* utilizam manteiga clarificada?” Então, eu vou falando e acho que isso chama bastante a atenção, porque os alunos vêm, na prática, como vão usar esse alimento.

De acordo com a professora, não existe um cronograma fixo a ser seguido. As escolhas dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas se dão pelo interesse despertado nos alunos em sala de aula, ou mesmo pelas curiosidades estimuladas pela professora para que os alunos aprofundem seu conhecimento sobre o alimento, extrapolando o mínimo exigido pela disciplina. No entanto é importante destacar que há um roteiro de conteúdos importantes a serem trabalhados, que não é fixo, mas, ao final do semestre, todos são cumpridos.

6.3 REFLETINDO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS QUE ANUNCIAM INOVAÇÃO

O inesperado nos surpreende, e quando se manifesta, é preciso revisitar nossas teorias e idéias e saber interpretar o inesperado em vez de deixá-lo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (MORIN, 2000)³⁷.

³⁷ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Na análise das experiências, procurei compreender as dinâmicas que as envolvem, a partir do que foi relatado pelos professores e das perspectivas teóricas-conceituais presentes na literatura. Busquei compreender como essas práticas vêm contribuindo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas no Curso de Nutrição da UNISINOS.

Os alunos, ao elegerem as experiências significativas, evidenciavam a importância dada ao movimento entre a teoria e a prática como referência do trabalho acadêmico. Essa categoria, que emerge na fala dos estudantes, é recuperada pelos professores quando descrevem as suas práticas.

As experiências citadas pelos alunos são portadoras de situações de ensino que desenvolvem o eixo teoria-prática em atividades inovadoras, permitindo, às vezes, diferenciar categorias que incluem atividades com significado diferenciado. Verifica-se a importância dos trabalhos desenvolvidos nos campos de estágios, em atividades realizadas em laboratórios e em visitas a bibliotecas. Destaca-se o trabalho em equipe e as reflexões para sistematização dos estudos. Em todas essas instâncias, o que o aluno valoriza tem sido a condição de produzir conhecimento através da investigação e de ser protagonista de uma ação que tem a realidade como referencial.

O espaço de formação não ocorre somente na escola. Ele ocorre em múltiplos espaços, assim como são múltiplas as aprendizagens que acontecem em cada um desses espaços. Para os professores entrevistados, a atividade prática que ocorre em espaços não-convencionais é o elemento de partida para aquisição de conhecimentos, pois possibilita ao aluno uma atitude mais reflexiva e ativa diante do conhecimento, permitindo que se estabeleçam relações entre a realidade e a fundamentação teórica, propiciando a reconfiguração de saberes. Para esses professores, a concepção de conhecimento deve envolver flexibilidade e movimento, ocorrendo uma significativa valorização das experiências profissionais como forma de permitir uma articulação entre teoria e prática, como podemos observar nos relatos a seguir.

No meu ponto de vista, toda atividade vivencial tem uma importância significativa. Acho que a prática e a vivência são fundamentais para desencadear todo um processo de conhecimento humano.

O professor pode oportunizar ao aluno vivenciar uma prática. Para fazer, acho que é só ele querer.

Eu acho que na disciplina [Nutrição no ciclo da vida I] tinha que haver, junto com a teoria, a atividade prática. Mas isso não estou conseguindo fazer. Já pensei até em pedir ao Centenário [Hospital] essa oportunidade. Eu creio que poderia trabalhar melhor o recém-nascido, se os alunos pudessem ver não só no *slide*, mas como é na realidade. E é isso o que eles vêem no Estágio II.

Essa concepção também é partilhada por Lucarelli (2005), para quem a articulação teoria-prática se constitui no eixo central dinamizador das inovações didático-curriculares na aula universitária, sendo uma das possibilidades de transformação do ensino nas universidades. Para ela,

dada la importancia que asumen en la institución las definiciones acerca de la naturaleza del conocimiento tanto en lo relativo a su producción como en lo referente a los procesos y contenidos en la formación de los sujetos; a la vez, esa articulación se hace presente en el contexto universitario a través de la inclusión de la profesión, sus representaciones y sus prácticas, como anticipatorios del campo laboral en el que desarrollará su actividad el egresado (Ibidem, [s.p]).

Essa questão permite analisar a articulação entre a teoria e a prática na perspectiva de um entrelaçamento de aspectos epistemológicos e didáticos, o qual aponta para novos enfoques acerca dos processos de formação profissional. Para a autora, esta *nueva epistemologia* supõe que a articulação da teoria e da prática se desenvolva através de uma estratégia metodológica em que se propicia *la reflexión en la acción*, proporcionando uma reflexão sobre o que está se fazendo simultaneamente ao momento da ação.

Argumenta ainda que,

en el caso de la formación en la práctica profesional, el conocimiento en la acción propio de cada campo adquiere las características que le otorga el contexto estructurado, social e institucional, de esa profesión. Conocimiento profesional y sistema de valores compartido definen un determinado campo profesional y generan las formas del conocimiento en acción, a la vez que la concepción epistemológica acerca de la práctica profesional determina la estrategia general de formación (LUCARELLI, 2005, [s.p])

Nesse caso se justifica a valorização da experiência como meio possível de articulação entre teoria-prática na formação profissional, como afirmam nossos entrevistados:

No Estágio II, os alunos têm a oportunidade de exercitar o que foi trabalhado em sala de aula.

E.

Vou mostrando como vai acontecer no decorrer do curso. Qual é a importância do alimento, quando vai se fazer a preparação e, depois, na dietoterapia. Pergunto sempre: “Na dietoterapia, tem importância esse alimento? Como eu vou usá-lo? Eu vou poder colocá-lo em qualquer dieta?” Eu acho que isso chama bastante a atenção porque os alunos vêem na prática como vão usar esse alimento. E depois também, como nutricionista, atuando na dietoterapia, eles precisam perceber qual é a diferença de usar na dieta de um paciente a manteiga qualificada ou a manteiga comum. Eles precisam saber: “Tem diferença? Com que justificativas?”

Na visão das professoras, os alunos desenvolvem, nesse exercício, sua autonomia e capacidade de análise, refletindo sobre o processo como um todo e conseguindo avaliar a utilização do conhecimento na prática profissional. Eles são estimulados a buscar novos conhecimentos, quando são interpelados por perguntas que suscitam a curiosidade e a necessidade de avançar no conhecimento.

Os conteúdos passam a ser explorados considerando-se o significado a eles atribuídos e sua consistência e funcionalidade para o enfrentamento de situações reais. A construção de significados ultrapassa uma aprendizagem baseada na memória e apela para uma aprendizagem que tem como pressuposto a integração teoria-prática.

Nessa perspectiva, as experiências se identificam com o conceito aqui adotado para inovação, pois estimulam os alunos a realizar uma leitura do campo profissional, exigindo uma reconfiguração epistemológica. O conceito de conhecimento passa a ser compreendido sob outras bases, afastando-se da tradicional formulação da ciência moderna, prescritiva, generalizadora e compartimentada. Procura-se um conhecimento percebido como processo, sempre em movimento. Deste modo, os professores e os alunos rompem com a visão de ensino tradicional descrita por Cunha (1998).

Podemos perceber também que as professoras reconhecem que há formas e fontes alternativas de produção de conhecimento, como indica a afirmação abaixo.

Então eu digo para eles: “Proponham, façam as suas propostas. Se você fosse o nutricionista deste local como é que faria a atenção a esses pacientes?” E, assim, eu os desafio o tempo todo, no estágio.

A professora vai mais longe, instigando o aluno a superar seus próprios limites, como podemos observar na continuação de seu relato.

Instigo o aluno dizendo: “Propõe para o nutricionista e vê se você pode fazer assim”. Então, ele já entra num outro espaço, que é fazer uma proposta e tentar ser aceito naquela equipe. “Será que a equipe aceita uma nova proposta, a introdução de um novo fazer?” Muitos trazem como resposta: “Sim, nos aceitaram. Sim, nos elogiaram”. No final das contas, são contratados.

O reposicionamento dos alunos garante uma prática dinâmica, que exclui a passividade do aprendiz, tornando-o protagonista do próprio aprendizado. À medida que o aluno é convidado a comentar, ouvir, sugerir e criar, seu envolvimento é maior e rompe-se com o ensino que pressupõe ser o professor a fonte única do conhecimento. Com demonstra a professora:

Quando estudamos o leite, vamos ver como ele se modifica nas preparações. Então eu pergunto: “Quando vocês fazem torta de limão e acrescentam suco de limão no leite condensado, o que acontece? Por que foi engrossando?” E por que eu preciso acrescentar gelatina no suco de morango com leite condensado?”

As professoras parecem ampliar as dimensões da aprendizagem, destacando as repercussões das experiências prévias sobre a assimilação do conhecimento novo e ressaltando duas condições para a (re) construção de significado: um conteúdo potencialmente significativo e uma atitude favorável para aprender significativamente, o que confirma o pensamento de Lima (2005), para quem “uma aprendizagem significativa requer do aprendiz uma postura pró-ativa que favoreça o estabelecimento de relações entre o novo e os elementos já presentes em sua estrutura cognoscitiva” (p.374).

Nas experiências relatadas, percebem-se as condições para a ruptura quando as docentes possibilitam a organização de ambientes de aprendizagem que sejam mediadores dos processos de apropriação, discussão, análise e produção de conhecimento. As atividades, ao possibilitarem que os alunos alcancem um outro nível de apropriação do conhecimento, ao assumirem novos significados e ao propiciarem inter-relações com o cotidiano, em diferentes espaços sociais, evidenciam a configuração de movimentos de reflexão, crítica e proposições de caminhos.

Então, aprendemos a diferença entre folato e ácido fólico. Eu, por exemplo, também não sabia, mas o grupo detectou que o folato é natural do alimento, e o ácido fólico é sintético. E isto é coisa que todo mundo usa errado. A gente usa como sinônimo. E aí você vai ver que lá no suplemento não está escrito que é ácido fólico. E nas tabelas não está ácido fólico, está folato. Então, são criadas condições para que haja uma atualização mínima, para que haja o aprendizado de informações novas.

Sempre questiono um pouco mais. “Tem alguma história sobre temperos que vocês conhecem? De que colonização é a região de vocês? Essa colonização trabalha com algum tipo de tempero específico? É de origem italiana? Então usa mais sálvia e alecrim. Ou é de colonização alemã e usa mais erva doce e hortelã? Ou é árabe?” Questiono um pouquinho, e eles, às vezes, vão um pouco mais atrás de quais são os temperos mais utilizados. Nem sempre chegam a buscar o conhecimento que eu quero, mas é interessante porque eles sempre trazem novidades em relação a isso. Acho que, despertam para buscar coisas de fora, não só aquilo que está na sala de aula.

Nessa posição, percebe-se a valorização do conhecimento do senso comum e como ele pode ser o ponto de partida para a reflexão teórica. Nesse sentido, acontece a ruptura com as formas acadêmicas de entender e produzir o conhecimento, o que ajuda os alunos a reconhecerem que as verdades científicas são produções relativas a um espaço, a um tempo e, portanto, devem ser reelaboradas e partilhadas, emergindo do diálogo com a realidade, e buscando na prática o conhecimento interdisciplinar, o que é corroborado por Gimeno Sacristán (1998), para quem os efeitos educativos não se derivam linear e diretamente dos currículos que os professores e alunos desenvolvem. Para ele, o trabalho de professores e alunos no desenvolvimento do currículo está *mediatizado* pelas formas de trabalhá-lo, porque a mediação é que condiciona a qualidade da experiência. Nesse caso, a professora, ao relatar sua experiência, demonstra a intenção de mediar formas distintas de conhecimentos e desses conhecimentos com a cultura dos estudantes.

Por outro lado, as professoras, ao elegerem metodologias interativas, como projeto de ação e pesquisa, a partir da sala de aula, possibilitam a construção de habilidades intelectuais complexas, que incluem o prazer e o entusiasmo como elementos-chave de recuperação de subjetividade. Nestas experiências, instala-se, com efetividade, a categoria de mediação, conforme afirma Cunha (2005), pois observamos que o professor exerce um papel fundamental, fazendo a mediação entre o mundo acadêmico e o campo profissional, entre a objetividade do conhecimento técnico e a subjetividade do olhar seletivo de cada aluno, entre saberes teóricos e o mundo real.

Como podemos observar, ao analisarmos o relato de uma das professoras, há, também um uso da relatividade do conhecimento e do dinamismo que ele inclui.

Não há um conteúdo fixo a ser seguido. O conteúdo está na disciplina, mas não há uma ordem. A gente não tem que seguir uma ordem, pois não é possível segui-la. É possível mexer no conteúdo, conforme for necessário. O único inconveniente é que tem que se estar sempre preparado com o material meio à mão para responder ao aluno. Hoje eu trabalho com as hortaliças, então trago todas as substâncias que dão coloração às hortaliças, falo da beterraba, das substâncias que elas contêm, como as betalainas, as antocianinas, as antoxantinas. É, se o assunto é carne e o aluno pergunta sobre o ferro da beterraba, se é bom para quem tem anemia, deve-se parar e retomar o assunto da beterraba, para explicar e mostrar a diferença entre um e outro.

Observa-se, pelo depoimento acima, que a professora, ao perceber a necessidade de alterar a organização do conteúdo, deixa transparecer uma outra perspectiva de ensinar e aprender. O professor, na medida em que não se prende apenas ao conteúdo, estabelece novas bases na relação pedagógica, transformando seu trabalho docente em um campo de possibilidades de novos conhecimentos.

Essas vivências acadêmicas extrapolam a perspectiva dos papéis tradicionais de ensinar e aprender. A professora possibilita que o aluno relacione a teoria com a prática, estimulando à elaboração de um conhecimento próprio.

No processo de investigação, encontramos também indicadores para o redimensionamento da forma tradicional de se trabalhar o erro, como podemos observar no depoimento que se segue:

Fico ouvindo até o final, mesmo que os alunos estejam apresentando um trabalho aquém do esperado. Depois, no grande grupo, eu pontuo algumas manifestações, sobre algumas observações. Então, às vezes, eu constato que, para aquele grupo que não alcançou os objetivos, ou que ficou aquém. Eu não preciso dizer isso. Eles concluem no grande grupo e se manifestam, dizendo: *“Nós não alcançamos. Eles logo deduzem o porquê de eles não alcançarem. O fato de eles terem essa oportunidade, eu acho fundamental. Muitas vezes eles pedem: “Podemos tentar mais uma vez? Nós vamos tentar agora em outro local!”*

Percebe-se que, nessa perspectiva, o erro passou a fazer parte do processo ensino-aprendizagem, porque é trabalhado como parte da construção do conhecimento. Essa condição “distensionava o aluno, o liberando para novas aventuras epistemológicas” (CUNHA, 2001a, p. 113).

Nesse sentido, a relação pedagógica não é percebida como um campo para homogeneização, que oculta diferenças sociais, conflitos e contradições, mas como um campo de identidade e diversidade.

Eu acho que o nosso aluno é um adolescente, um recém-adulto. Ele ainda precisa muito de referências. A presença da gente é uma presença que marca, porque não são poucas as horas que se está com eles. Procuro ter cuidado sobre o caráter, que é fundamental, e a ética. Porque o teu comportamento, em qualquer situação, seja no dia em que estás cansado, ou no dia em que chorastes, deve ser igual.

Esse depoimento revela, por parte da professora, uma percepção que imbrica o conhecimento com a preocupação ética de formação e, nesse sentido, envolve subjetividade e objetividade, negando a dicotomia entre essas duas dimensões. É interessante, entretanto, notar que, apesar dessa percepção, a professora ainda nega, de alguma forma, a ideia do professor como pessoa que carrega consigo suas emoções. Certamente, essa condição é resquício da imagem que ela construiu da função docente, como destituída de fragilidades.

A professora também argumenta:

Eu acho fundamental o vínculo que se cria entre professor e aluno. Se não há um bom vínculo com o aluno, o aprendizado não é bom. Aquele aluno que é mais arreado também não constrói um bom conhecimento na tua área, na tua disciplina. Eu noto que essa empatia também se constrói, conquistando os alunos.

Novamente, se faz presente a dimensão do afeto e do reconhecimento do mesmo como importantes no processo de ensinar e aprender. A professora constrói o movimento de singularidade, reconhecendo as dificuldades dos sujeitos, o que também sinaliza uma visão de educação e conhecimento.

Eu mostrava o quanto a nossa biblioteca tem coisas maravilhosas, que nenhuma outra biblioteca aqui tem. Há revistas riquíssimas, o top da nutrição internacional. Então, eu pegava uma revista e fazia-os lerem. E dizia: “Lê esse título!”. Fazia reconhecerem o título. Depois do susto, eles verificavam que o inglês não é um bicho-de-sete-cabeças. Então, eles diziam: “Ah! Estou compreendendo. Não é sobre folato e gestação?” E eu dizia: “Você está lendo!” Acho que isso é algo que tem que ser feito. É preciso criar condições para que a disciplina não vire mais um crédito que eles simplesmente têm de fazer para cumprirem o que está estabelecido na grade.

A professora, nesse depoimento, sinaliza que acreditar na capacidade de aprender do aluno é chave para o seu desenvolvimento.

Para Veiga, Resende e Fonseca. (2000), a unicidade de ensinar, aprender e pesquisar está caracterizada pela relação dialética do papel de orientador e diretivo do professor e a auto-atividade do aluno. Nessa unicidade, portanto, há tensões e conflitos, como podemos observar no depoimento da professora, quando ela afirma: *Eles têm um certo medo. Eu digo para eles, se não quiserem saber aquilo é melhor eles reverem a sua opção profissional, eles têm que rever se querem ser nutricionistas, mesmo! Eu meio que pego pesado, meio forte!*

Essa afirmação, porém, no contexto da narrativa da professora, pode ser entendida como uma estratégia que faz os alunos reagirem, assumindo-se como sujeitos de seus processos de formação.

Investigar os processos de ensinar e aprender que se realizam no Curso de Nutrição fez-nos compreender, como Cunha (2001a) que a “forma como se transmite o conhecimento pode ter mais significado do que o próprio conhecimento” (p.105). Para a autora, inspirada em Bernstein, “não são os conteúdos ou as informações que carregam as relações sociais que geram a reprodução social ou cultural, mas a forma de transmissão, entendida como a teia de relações de poder e de subjetividade que as permeiam” (CUNHA, 2001a, p. 105).

Ruiz-Moreno et al. (2005), afirma que

as práticas formativas em saúde, ao comprometerem-se com a criação de aprendizagens que favoreçam o contato dos sujeitos com suas próprias histórias e com as histórias dos outros, podem ser espaços educativos orientados para a construção da autoria e autonomia (p. 201).

Para os autores,

as práticas pedagógicas são enriquecidas e se tornam produtivas quando demandas, desejos, dúvidas e questões, que emergem do grupo de alunos, encontram acolhimento e intencionalidade de serem tomadas como ponto de partida para o delicado e complexo ato de aprender (RUIZ-MORENO et al., 2005, p.202).

Foi possível perceber que as atividades consideradas pelos alunos como significativas na sua formação, independente do lugar em que acontecem e dos objetivos estabelecidos no desenho da estrutura curricular, se concretizam metodologicamente nas ações de ensino-aprendizagem que ocorrem na sala de aula, afetando, de alguma maneira, a articulação teoria-prática, considerada como processo genuíno de ensino aprendizagem, revelando que os elementos que constituem a prática cotidiana desses professores incluem, *mesmo que instintivamente, a dimensão do prazer* (CUNHA, 2001a, p.105). Todos eles mencionam a satisfação e a gratificação que está presente em suas docências. Essa condição reforça a perspectiva de Rios (2002), quando afirma que a qualidade em educação se dá quando se faz bem nossa missão e quando ela também faz bem a nós.

As experiências relatadas pelas professoras transparecem as relações de afeto que existem em seu trabalho. E essa parece ser uma referência para o diálogo com o conhecimento e com seus alunos.

6.4 AS CONCEPÇÕES E CONDIÇÕES DA INOVAÇÃO

A inovação das escolas e dos professores é uma autêntica aventura, uma viagem apaixonante marcada de dificuldades, paradoxos e contradições, mas também de possibilidades e satisfações (CARBONELL³⁸).

Ao analisarmos as práticas de inovação, percebe-se que há algo em aberto, capaz de múltiplas formas e significados, associadas com o contexto no qual se inserem e são produzidas.

Algumas professoras, quando informadas que haviam sido indicadas pelos alunos como aquelas que protagonizaram experiências significativas de aprendizagem, se surpreenderam. Uma delas respondeu: *Que bom! Espero que as lembranças sejam boas*. Entretanto, elas não tiveram dificuldade em identificar que significado de suas práticas foi referência para os seus alunos, como destacam os depoimentos abaixo.

No estágio eu procuro fazer com que o aluno consiga desenvolver seu potencial de nutricionista da área clínica, de forma um pouco mais independente do que a rotina que o local tem.

Eu não deixei essa disciplina [Seminário II] tornar-se uma disciplina desestimulante. Os alunos é que apresentam seminários, mas eu sempre complementei muito com a minha experiência. Assim, os alunos, em seminário, aprendiam muito com todo o tema. Eu contava um caso, uma história. Então, você cria condições para o aprendizado.

Eu acho relevante a vivência, quando os alunos começam a exercitar a prática. Eles vêm com o conteúdo da teoria das disciplinas do eixo da vida, e daí no Estágio II têm a oportunidade de exercitar isso.

Acho que isto tem a ver não só com a disciplina, mas também com o tipo de recepção que eles têm nesta disciplina. Eu tenho o cuidado de, na primeira aula, fazer uma revisão, tentando colocar para o aluno tudo que ele pode indagar a respeito da nutrição.

Ao serem questionadas sobre o conceito de inovação, as professoras não tiveram dificuldades para dar suas respostas. No entanto, uma delas não reconheceu sua ação como

³⁸ *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Jaume Carbonell. Artmed, 2002

tal, dizendo “*É uma coisa muito diferente do que eu faço. Eu acho que inovação é outra coisa, não é isto aí!*”.

Nesse depoimento, observa-se certa dissociação entre o que o professor faz e suas representações de inovação, como se fossem pólos antagônicos, com interesses diferentes: *Não me considero inovadora. Em primeiro lugar, não sou uma pesquisadora. Um pesquisador é alguém muito inovador, eu acho que isso me falta, pois não sou uma pesquisadora.*

Ao ligar a percepção de inovação com a condição de pesquisador, o professor revela um certo sentimento de deslegitimação, pelo fato de não se incluir nessa categoria. Deixa transparecer seu sentimento de desautorização. Provavelmente, essa visão venha dos valores do campo científico em que atua, em que o novo é indicador do inédito, prevendo um produto. Essa professora não incluí a inovação como processo e não percebe com clareza os pressupostos dessas práticas nas atividades de ensinar e aprender.

Outras de nossas interlocutoras manifestaram suas concepções sobre inovação revelando percepções distintas, como podemos verificar nos relatos abaixo.

Tem que ter muita ousadia (...) Inovar é alguma coisa muito acima desse patamar que a gente trabalha.

Criar oportunidades, isto é inovação.

Uma maneira de trabalhar nova. Tu podes mudar a técnica, podes fazer diferente. A inovação pedagógica é conseguires fazer a mesma coisa de maneira diferente, para que o aluno entenda melhor. E, para mim, a inovação pedagógica é conseguir chegar ao mais próximo do que eles têm [recursos]. Então, eu acho que tentar colocar essa condição junto as práticas seria uma inovação pedagógica. Um fazer diferente a mesma coisa.

Inovação... é uma maneira nova de fazer as coisas. Eu acho que se inova um pouquinho quando se vai ao encontro das necessidades do aluno. Isso é uma inovação.

A característica comum que aproxima os depoimentos é a necessidade da ousadia de inovar, mesmo que o significado dessa ousadia seja diferente entre as respondentes.

Leite (2005) afirma que uma inovação educativa ou pedagógica é

um processo descontínuo de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes na educação, no ensino-aprendizagem e na avaliação, ou como uma transição para um modo de ver e fazer ciências e produzir conhecimento onde aconteceria uma reconfiguração de saberes e poderes (p.26).

O que se percebe é que há pouca reflexão sobre os processos de inovação como ruptura paradigmática entre os professores, o que dispersa, em certo nível, a sustentação teórica de seus conceitos. Mesmo assim, apreende-se, em seus depoimentos, indícios das características inovadoras que sustentam esse estudo. O que falta, parece ser a reflexão com bases teóricas que ajudem as professoras a sistematizar os processos pedagógicos que realizam.

O conceito de inovação definido pelas professoras se identifica também com a idéia da prática reflexiva, envolvendo a perspectiva da produção do conhecimento, incorporando, inclusive, dimensões afetivas que compõem as atitudes inovadoras. Nessa perspectiva, a experiência inovadora acontece quando se instala uma cumplicidade entre o professor e os estudantes, provocando não apenas uma ruptura epistemológica, mas exigindo uma imbricação com a dimensão existencial.

Os vínculos que são construídos no cotidiano das experiências demonstram atitudes afetivas e de respeito, como podemos observar no que manifestam.

Tenho um respeito muito grande pelas limitações de cada um, ou de cada grupo que está fazendo o trabalho. Há grupos que vão além e há outros que ficam aquém, e na hora do fechamento, a discussão final, é preciso ter muito cuidado para não excluir aqueles que não alcançaram os objetivos com a mesma intensidade.

Tu tens que formar a pessoa, mostrar para ela que aquilo que aprende atrás de uma cadeira não é tudo. Aquilo é o básico. Ela deve ir além: tem que ser uma pessoa que saiba não só ouvir, mas também criticar. Essa é uma formação que ela tem que ter e levar adiante, e pensar de que maneira vai agir em relação àquele conhecimento. Ela levará isso para sociedade onde vai atuar. Como ela vai agir com aquele conhecimento? Vai passar adiante ou não vai? Tem que ser crítica!

As (re)significações conseguidas nas relações dessas professoras com seus alunos (re)valorizam a dimensão da subjetividade e se contrapõem à objetividade imposta pelo paradigma da ciência moderna, e resultam não somente na melhoria do desempenho de seus alunos, ma também na percepção que os mesmos constroem do mundo e da sociedade.

Os alunos não estão prontos, e muitos estão querendo saber mais, e tu não podes aceitar o que eles trazem como revolvido. Então, sempre é preciso buscar mais. Mostrando para eles que na história pode haver mais que um caminho. Pode ser maior. Que é possível explorar mais. Acho que isto tem muito no HPV, de poder saber a história da mãe, como ela vive. Que o prontuário, não se trata só da foto que eles estão vendo naquele momento, pois aquela foto tem toda uma história de vida.

A aprendizagem parece que passa a ser significativa quando envolve o aluno em um processo interpretativo do mundo entrelaçado por símbolos, que expressa uma construção social e cultural da história, compreendendo as relações que se estabelecem com o seu mundo e a apropriação de experiências e conhecimentos dos e sobre os indivíduos, podendo refletir e tomar decisões sobre suas ações.

Nos primeiros dias eles não conseguem chegar à mãe na maternidade. Eles têm medo de chegar, de conversar. E depois, quando conseguem, vão ver que sabem orientar, sabem ensinar a mãe a pegar o bebê, e eles vêem a mãe tirar o leite e dar de copinho. Então, se apossa do conhecimento do cuidado. Acho que é esse o grande diferencial.

O trabalho desenvolvido pelos professores e alunos se constitui em um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes. A aula passa a ser não apenas uma expressão do pensar a ação e do agir, mas constitui também “a construção do novo senso comum que surge da própria ação e que transforma essa aula em um ato de solidariedade, de participação e de prazer” (VEIGA, 2004 p. 149).

Acho que magistério é gosto! O professor tem que vibrar com cada nova descoberta do aluno. Quando eu penso que já cansei de ser essa professora, me vejo de novo no momento em que esqueci do tempo, da hora, esqueci o período, esqueci se chove ou não lá fora E estou indo junto, descobrindo junto com meu aluno. Estou vibrando com uma descoberta que ele fez. É o impulso maior que te realimenta e abre outras possibilidades.

Nessa perspectiva, se evidencia outra dimensão importante na inovação, já apontada por Cunha em seus trabalhos, que é o entusiasmo do professor na construção do seu fazer em sala de aula. Uma das professoras justifica a sua prática, afirmando: *Eu acho que, porque eu gosto do que eu faço, para mim é uma atividade leve. Eu posso ter muitas horas de trabalho, mas eu não me canso. Dá prazer, acho que é uma coisa muito boa.* Para outra, além do gosto, o tempo na atividade também é um indicativo. *O gosto pela profissão, o prazer, a seriedade e o comprometimento ajudam, sem dúvida, mas a maturidade ajuda bastante. Tu aumentas o grau de paciência, ficas mais complacente com as coisas.*

No entanto, para alcançar esse patamar, há dificuldades e desafios apontados pelos docentes para a realização de seu trabalho, que interferem profundamente no cotidiano da sala de aula, construído na heterogeneidade. Afirmam elas que alguns alunos são resistentes às suas proposições: *Eu noto que alguns alunos não respondem (...). Eles não querem nada com nada. Há alunos que não conseguem responder adequadamente. Isso não é para qualquer aluno.* Para outra professora, o sentimento de frustração se instala no momento em que seus objetivos não são alcançados, produzindo nela o desejo ou não de continuar trabalhando com a disciplina: *Eu não gostava muito de dar seminário, porque quando via aquela coisa que os alunos não foram atrás, que não fizeram o papel que tinham que fazer, me dava uma frustração.* Os professores, ao analisarem, problematizarem, compreenderem suas práticas pedagógicas, demonstrando os sentimentos em relação a sua ação, revelam-se também sujeitos de conhecimento, pois constroem suas identidades a partir das diferenças sociais, dos conflitos e contradições e dos desafios. Aprendem também que sua ação tem limites e que são dependentes de outros fatores que interferem na prática pedagógica que protagonizam.

Esse fato, entretanto, não os faz esmorecer. Não é suficientemente corrosivo de suas crenças e esperanças. E, provavelmente, essa é a condição que os faz persistir.

Para dar significado às aprendizagens dos alunos, é preciso que o docente encontre sentido para a sua missão. Talvez essa seja a condição de ousadia, necessária à inovação.

6.5 SABERES E CONSTRUÇÃO

O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (FERRAROTTI, 1988, p. 26)³⁹

A trajetória das professoras é constituída por etapas que vão se sucedendo ao longo de suas vidas, simbolizando a explicitação temporal da mesma. Ela envolve um intrincado processo que é construído permanentemente, englobando fases da vida e da profissão dos docentes. Misturam-se experiências e contextos que criam representações sobre a profssionalidade que desenvolvem.

Quando eu cheguei aqui, nada entendi. Para mim era uma coisa muito diferente daquilo que eu vivenciei. Isto eu tenho que te dizer por que é verdade. Eu saí de uma estrutura completamente diferente de currículo. Dei aula durante 15 anos na PUCCAMP, e lá haviam estruturas diferentes, pois as turmas acompanhavam o ano. Então, eu realmente acho que me perdi um pouco, no início, com o conteúdo como eu dava, porque o tempo era diferente. Eu estava acostumada com turmas inteiras, tinha a turma do 1º, a 2º e a do 3º ano. Aqui a gente não tem turma, os alunos são dinâmicos, as salas são dinâmicas. Então, quando eu cheguei aqui, isso me embaralhou, mas agora já me acostumei. Aliás, estou adaptadíssima!

Os saberes da prática docente são constituídos na própria prática. Essa condição é mais acentuada quando se refere aos professores de ensino superior, pois esse “professor se constitui, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho” (CUNHA, 2004a, p. 526), que é aquela que consistiu na sua opção de formação. O exercício do magistério aconteceu posteriormente, em geral como decorrência da inserção no campo específico de trabalho.

Para Tardif e Raymond (2000), quando uma pessoa ensina há algum tempo “ela não faz simplesmente a mesma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma” (p.210). Para os autores, o professor constrói sua identidade carregando as marcas de sua atividade, e uma boa

³⁹ FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Os professores, quando questionados sobre seus saberes, valorizaram a prática cotidiana da profissão inicial, reconhecendo-a como referência da sua atuação na universidade.

Eu sempre trabalho em sala de aula aquilo que vivi na prática. Eu nunca fui só professora! Então, quando fui dar aula pela primeira vez, em 85, já estava a dois anos nos ambulatórios de pediatria, visitando creches, fazendo pesquisa na Escola Pública de Medicina. Já estava vivenciando a prática da nutrição por isso fui dar aula. Minhas dissertações foram naquilo que eu dou aula. Então, acho que ter vivenciado a prática e adquirido o conhecimento teórico extremamente embasado me fez o que eu sou hoje.

Outras das nossas respondentes acrescentaram:

Um pouco da trajetória eu fui construindo. Eu trabalho com estagiário desde o meu segundo semestre de LBA. Eu já era nutricionista e já pedia estagiário. Toda a minha vida profissional, eu trabalhei com aluno. Antes de ser docente, trabalhei com aluno estagiário. O aluno te obriga a ir buscando, porque ele está sempre te cobrando.

Ou,

É claro que ter tido um pouco de experiência, ter trabalhado na área de alimentação facilita. Porque eu falo como eram as minhas técnicas, quando eu trabalhava em produção, ou quando trabalhava em clínica. Digo o que fazia e aí consigo chamar atenção para o conhecimento da Técnica Dietética. Então, tu também exemplifica com a prática. É uma construção.

Tardif e Raymond (2000) vinculam o saber ao trabalho docente, a seus condicionamentos e a seu contexto e assinalam que o saber não é apenas uma atividade cognitiva, mas também social, sendo construído pelo indivíduo e pelo coletivo que o incorpora à sua prática diária. Portanto, não pode ser estudado fora de seu contexto. As decisões pedagógicas são demarcadas pela intensidade e extensão com que os saberes docentes são elaborados e sistematizados. O docente, ao decidir sua ação pedagógica, aciona domínios da ordem dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes, intermediadas pelo contexto significativo que o identifica, antes de tudo como indivíduo.

Cunha (2004a) destaca também que a formação dos professores universitários foi fortemente influenciada pela concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, em que o valor dado ao conteúdo específico era significativamente maior do que ao conhecimento pedagógico e das humanidades. Essa concepção ainda é fortemente observada nas entrevistas. Para uma das professoras, a sua habilidade está no domínio do conteúdo. Diz: *“Eu construí assim, estudando muito, muito, muito aquilo que eu dava em sala de aula”*.

A preocupação com o conteúdo e a sua atualização também está presente em outros depoimentos, quando é mencionado o planejamento das aulas.

Não faço proposta de alguma coisa em que eu não tenha alguma vivência, algum domínio, para poder participar de todo o processo com os alunos. Essa é uma condição; eu nunca proponho alguma prática que não domine, ou alguma coisa sobre a qual eu não tenha a menor noção.

Ou,

Eu acho que é preciso ter um certo domínio sobre a supervisão que se está fazendo, para poder, avaliar e sugerir. Se eu não tivesse base teórica, se eu não tivesse conhecimento, se eu não lesse sobre os assuntos da área, se eu não conseguisse discutir, eu só ia concordar.

O contexto significativo faz parte do universo dos saberes e alavanca processos educativos, determinando, na prática, a competência profissional como arranjo de uma arte específica que identifica um ofício. Desse modo, pode-se relacionar esses conhecimentos aos saberes experienciais descritos por Tardif (2002) que nascem da prática e a ela se incorporam. As professoras entrevistadas construíram suas trajetórias como docentes acreditando na existência desses saberes oriundos da própria prática, dificultando, em muitos casos, a consciência da importância dos processos de mediação pedagógica para a formação dos futuros profissionais.

Nestas condições, os conhecimentos pedagógicos são relegados ao segundo plano. *Leio de tudo um pouco. Da área de nutrição, leio muitos artigos. Sobre educação,*

especificamente, eu não li. No entanto, a desqualificação da pedagogia universitária se estabelece também pela sua condição instrumental, na perspectiva da racionalidade técnica.

Tive um pouco *dessa teoria* na época do mestrado. Ajudou, mas acho que depende mais de mim. Acredito que a teoria ajuda, mas acho que tem um pouco que é da gente. Só teoria, sem gente, não resolve, acho que é preciso pegar e transformar.

Ao mesmo tempo, as professoras demonstram a necessidade de um espaço para discutir suas atividades, proporcionando a construção do novo.

Eu acho que se pudéssemos discutir mais, seria bom. Eu estou falando por mim. Como professora, eu me sinto um pouco insegura para me desligar de todos os padrões que até então deram certo. Padrões de aula, de ação. E, então, vamos desconstruir tudo. Vamos inventar uma coisa nova. Fico me perguntando: será que eu conseguirei, com outra forma de trabalhar, fazer todas as abordagens que eu faço? Será que não levaria muito tempo? Será que eu teria respostas? Então, eu acho que é uma coisa assim que a gente teria que fazer experimental: “x” horas dessa disciplina, vou dedicar a fazer uma reconstrução do ensinar, do aprender e do avaliar; tanto por cento da minha disciplina eu vou dedicar a essa atividade Não precisa ser toda ela; e a gente poderia socializar com os colegas.

É interessante perceber, por esse depoimento, a tensão que se instala no cotidiano da professora, entre ousar, rumo à mudança, e manter os “padrões” (grifo nosso) que lhe sugerem segurança. Manifesta ela uma certa desacomodação com o seu trabalho, mas não se anima a uma ruptura sozinha. Sugere a partilha, a experiência, a pesquisa da própria prática como alternativas.

Para a professora, a idéia de envolver os demais professores, para pensar sobre o fazer pedagógico passa, necessariamente, pelo apoio pedagógico. Para ela, o assessoramento dado pelo Núcleo de Acompanhamento Pedagógico (NAP), que a universidade oferecia, proporcionou experiências positivas. Demonstrando inquietação, com o término desta proposta, ainda afirma:

Acho que com o Núcleo Pedagógico era melhor. Ele foi útil. Eu sempre gostei muito dos núcleos pedagógicos; são pessoas que só trabalham com isto e têm uma qualificação e um referencial para nos passar e nos ajudar.

Corroborar com o que Broilo (2004) constatou em sua pesquisa, destacando que “é possível afirmar que a ação pedagógica na Universidade, numa forma de atuação investigativa e numa dimensão de construção coletiva, deve ser garantida junto aos professores com vistas à qualificação de sua prática em sala de aula” (p. 240).

As crenças e concepções teóricas implícitas que os professores têm acerca de seu fazer pedagógico podem sinalizar a maneira como eles processam as informações e como percebem as formas de intervenção didática, sendo marcos de referência para sua prática.

Resgatam a importância de considerar o professor como artífice de sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais, em confronto com a prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições.

Tardif (2002) refere ainda que a construção dos saberes ligados ao trabalho é temporal, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável. Para o autor (p. 261), “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho”. Portanto, para a construção desses saberes, há exigências de tempo, prática, experiência, hábito, como se pode perceber no depoimento aqui analisado.

Eu me tornei professora muito cedo e dois anos depois de formada eu já estava em uma sala de aula. Então, fui mudando à medida que ganhava experiência. E aquela insegurança foi passando e fui criando um estilo (...).

A base da construção das representações sociais oferece elementos altamente pertinentes para a identificação dos núcleos conceituais em que se apóiam as representações que os docentes têm acerca da ação docente e de sua prática. No entanto, nem sempre tomam consciência desses atravessamentos e percebem que a natureza do seu discurso pedagógico está, essencialmente, na sua cultura, como podemos observar na continuação do depoimento da professora.

[...] um estilo próprio de dar aula. Um estilo que hoje eu identifico muito bem. Reconheço alguns defeitos, mas realmente não quero mudar esse estilo. Sei que poderia mudar, mas não sei se quero ser diferente, porque foi um estilo construído na experiência. É meu estilo de dar aula. Criei, assim, um estilo de exigência.

Tardif (2002) reforça ainda que os saberes profissionais dos professores também são “*plurais, compósitos, heterogêneos*, pois trazem à tona, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas” (p.213).

Na definição das experiências que são formadoras do professor dentro da universidade, devemos considerar que estas não se referem apenas ao tempo e às experiências individuais vividas por cada um. A sua experiência profissional é mais ampla e se constitui nas instâncias formais de interação existentes na universidade e nos mecanismos oferecidos ao professor para seu crescimento profissional, no cotejamento com os demais docentes.

Nesse pressuposto, verificamos que há obstáculos a serem transpostos, em termos dos espaços e do tempo disponibilizados para a ocorrência de interações e de trocas entre os professores, de compartilhamento de experiências, de planejamento em equipe, de envolvimento na construção e manutenção do projeto pedagógico do Curso, conforme manifestações por nós percebidas.

A gente se encontra pouco! A gente quase não se encontra (...).

A gente não está fazendo isto! A professora com quem eu trabalho muito é a de Seminário II, mas nunca falei com a de Seminário I e a de Seminário III. Na verdade, eu soube do que uma professora fazia, e eu achei bárbaro, pois ela sorteava alunos para apresentação de trabalhos. Eu copiei dela, isto foi bárbaro! Nem foi ela que me disse, eu fiquei sabendo pelos alunos que isso acontecia. Aí, eu achei muito interessante, mas nunca conversei com ela, até porque o tempo foi passando, passando... O ideal seria a gente conversar. Aliás, eu estou sentindo falta de conversar com os professores que estão ligados à minha disciplina. Eu acho que deveria ter reuniões, reuniões pequenas de professores afins. Isso seria fundamental!

Eu não socializo muito, até porque nunca tive problemas maiores. Eu acho que a gente discute bastante, mais informalmente, e não formalmente; principalmente por nossa característica aqui, com a qual acho que a gente se acostumou.

Sempre converso com as pessoas mais próximas da minha disciplina, mas não em reuniões formais. Há encontros na sala dos professores, em alguns horários, dentro da universidade.

O que se percebe nesses depoimentos é a falta de um projeto institucional que crie e garanta as condições de diálogo entre os docentes como forma de articulação curricular. Há uma certa carência de partilha e de espaços de reflexão sobre a prática que desenvolvem, empobrecendo a possibilidade de qualificar a prática pedagógica e a própria formação dos professores.

A experiência é desperdiçada, como destaca Souza Santos (2002) pela impossibilidade de torná-la objeto de estudo e ponto de partida para a mudança.

Se as experiências consideradas significativas pelos alunos, captadas nessa pesquisa, fossem objetos de atenção pedagógica, a análise de suas características e condições poderiam fazer avançar o conhecimento sobre os processos de ensinar e aprender que acontecem no espaço universitário. Ao mesmo tempo, fundamentariam os saberes empíricos dos professores e, assim, contribuiriam com seu processo de profissionalização.

6.5.1 Como os professores constroem seus saberes?

Conto o passado — o passado de que foi contemporânea aquela que fui —
– conhecendo-lhe o futuro; portanto, na verdade, reconstruo-o em função desse
futuro, que é o meu presente de hoje (SOARES, 2001)⁴⁰.

Para Tardif e Raymond (2000), os saberes docentes são produzidos através do “processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, amigos, escolas, etc) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (p. 218). Para os autores, a construção da prática profissional dos professores está alicerçada na socialização anterior à preparação profissional.

⁴⁰ SOARES, Magda. (2001, p.41), no Memorial que elaborou com vistas ao concurso de Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais. In: VASCOCELOS, Geni. Amélia Nader (org.). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Os professores de nutrição chegam à docência sem terem, na sua grande maioria, formação inicial para o magistério, e sua atividade é norteadada pela experiência construída no cotidiano, não só na reflexão sobre sua atividade como professores, mas também por intermédio das vivências familiares, como podemos constatar.

A minha mãe foi professora. Então, eu gostava de brincar de ser professora e dava aula para mim mesma desde pequena. É uma coisa muito antiga. Eu acho que tem toda uma coisa que é tua. Me lembro que tinha que fazer Esquema 1, porque a minha mãe queria.

Essa premissa é compartilhada por Zaccagnini:

En principio pensemos los primeros modelos pedagógicos que el individuo aprehende durante la etapa de socialización primaria: los propios del mundo familiar, los padres son sus primeros maestros. Luego, durante esa etapa crucial en la vida humana que es la infancia, el individuo pasa a una segunda instancia socializadora, extramuros del mundo familiar: la educación formal en el ámbito de la escuela. El mundo escolar, anclándose en parte en los productos de la socialización primaria, provee nuevos modelos pedagógicos que son internalizados por el individuo ([s.d.], p. 4).

Para outra professora, a paixão justifica suas atividades: *tu tens que gostar, tu tens que ter um grande prazer.*

Observa-se também, nessa professora, a busca em seus alunos, da relação afetiva que tinha com as crianças no início de sua carreira docente.

Eu trabalhei no ensino primário e no ensino fundamental durante um tempo. Eu devo ter trabalhado uns oito anos. A criança sempre tem aquela luz! Porque a criança tem curiosidade. Isto, às vezes, quero ver no meu aluno aqui da universidade. Quero ver o aluno instigante, aquilo que a criança tem!

No entanto, as professoras foram pródigas em lembrar pessoas que foram importantes e contribuíram para sua formação como docentes, configurando como determinantes em seus fazeres. Lembravam de pessoas e fatos que, durante a graduação, especialização, e mesmo nos cursos anteriores, os influenciaram como docentes. Referiam-se

ao conhecimento que Tardif e Raymond (2000) chamam de saberes pré-profissionais, os quais para além da educação formal, recebem a influência de conhecimentos que têm sua origem em modelos de mestres e em suas histórias vividas como alunos.

Para Tardif (2002),

ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e se constitui no meio privilegiado para se chegar a isso (p. 67).

Essa construção, que nem sempre se baseia em experiências gratificantes, podem repercutir, ora com reforço em uma atividade bem-orientada, ora em práticas que se reflitam de maneira insatisfatória.

Eu tive uma dupla de professores que, graças a Deus, não me lembro mais do nome, eram muitos diferentes na maneira de conduzir as aulas, mas até aí tudo bem! A gente estava conseguindo ir, no ritmo de cada um, mas tinha um colega psicólogo que, meu Deus, quanta dificuldade. A turma era unida. Andávamos no *buteco* da universidade velha. Mas na última disciplina, chegaram esses dois professores. Acho que era um casal. Os dois vieram e derrubaram o curso todo. Quando um fechava a boca, o outro começava. Tudo que nós tínhamos aprendido e tudo havíamos vivenciado era falácia. Na verdade, para eles nós não sabíamos nada! Depois bateram o chapéu e foram embora, e encerraram o curso. Nós nos olhávamos e nos perguntávamos: *Será possível uma coisa dessas?* Apesar deles terem feito isto acho que tinham os seus propósitos. Na minha opinião, eles fizeram isto para que não tivéssemos a sensação de terminalidade. Acho que rendeu frutos!

Para Zaccagnini ([s.d.]), a experiência do docente como sujeito da aprendizagem está alinhada com a sua própria história como aluno, incorporando concepções acerca de como se ensina e como se aprende. Também inclui o modo como se relacionam os diferentes atores institucionais com o conhecimento e como estão determinadas as relações de poder.

O depoimento a seguir pode conter essa perspectiva. Aprende-se também pelo enfrentamento que, muitas vezes, de forma autoritária, o professor determina ao aluno.

Eu tinha estudado um monte, e ele perguntou justamente sobre ecossistema, que não estava no material. Então ele disse assim: *lé o resto da bibliografia*. Foi uma das coisas que mais me marcou. Eu só não chorei de vergonha porque eu era muito crescida. Eu senti não sei o quê, eu fiquei muito triste. Minha vontade de chorar era de tristeza porque eu tinha estudado tudo, e ele dizia que eu não tinha estudado.

Como experiência inversa, uma das depoentes lembra sua professora de forma significativa:

Eu me lembro, sim! Porque foi realmente um marco. Foi a Olga. Lembro porque foi uma professora que se destacou no nosso curso, por ser uma das primeiras nutricionistas a ter doutorado no Brasil, e quando ela veio dar aulas, já era doutora. Trabalhava com pesquisas em ratos, não sei mais o quê. Eu me lembro muito da Olga em sala de aula, pois ela foi uma pessoa que me marcou bastante. Ela era muito exigente.

Continua a professora...

[...] a Olga nunca se envolveu muito não! Na verdade, a gente estudava em Campinas e a Olga vinha, dava a sua aula e ia embora. Em sala de aula, eu me lembro que ela chegava, eram os anos 70, com aquela “sainha” curta que se usava na época, bem anos 70. O conteúdo que ela dava era para nós o mundo. Nós ficávamos olhando de boca-aberta. Depois, eu fui fazer pesquisa com ela. Aí, é outra história, porque eu fui trabalhar com ela. Fui pesquisar com ela! Lembro-me dela porque ela tinha conhecimento, tinha mestrado, doutorado. Tinha conteúdo.

Os fatos importantes lembrados pela professora determinam, muitas vezes, suas ações, como o fazer e o não fazer, e, ao narrar essa experiência, a professora toma consciência de que sua ação docente era influenciada por esta relação.

Acho que, de repente, eu criei uma neurose! Talvez eu repita essa relação com meus monitores; os alunos que fazem pesquisa comigo têm um vínculo fortíssimo comigo! Eles me vêem como pessoa humana. Mas em sala de aula, eu não presto muita atenção nos alunos, como eles estão, se estão bem ou não. Às vezes eu até me toco. Mas não sou de escutar muito e ficar perguntando: “*e aí, como é que foi? Vocês estão gostando?*” Eu chego, entro na aula e plá, plá, plá [dar o conteúdo].

Esse depoimento revela que a personalização do saber profissional resulta em práticas frequentemente reprodutoras de papéis institucionalizados. De alguma forma, as

atitudes que admiramos nos professores que tivemos, tendem a marcar o nosso comportamento.

Para Tardif e Raymond (2000), a estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana, atribuindo um significado e uma direção à própria trajetória de vida.

Uma das entrevistadas mencionou uma professora que teve forte influência na sua atividade docente e hoje é sua colega. Essa escolha se repetiu entre os alunos do curso de graduação, na coleta dessa pesquisa.

Na graduação, a Elba foi uma professora que me chamou muito a atenção porque ela falava em sala de aula sobre os conteúdos, mas questionava muito. Então, a gente tinha que buscar informações. Por isso penso que aquilo que está em sala de aula é um embasamento. É preciso ir atrás das coisas; para a tua construção é necessário mais.

Evocar fatos e situações que adquiriram significado particular, guardados na memória, pode ter um sentido para o momento atual. Como afirma Arroyo (2002), “o reencontro com *nossa memória* nos leva ao reencontro com uma história que pensávamos (ou desejávamos) não existir” (p. 17). Essas vivências condicionam, por vezes, as concepções de docência que os professores apresentam. A ação docente apresenta componentes explícitos e implícitos, bem como saberes advindos do conhecimento sistematicamente elaborado.

Expectativas, sentimentos e apreciações acompanham a linha da trajetória docente, como podemos observar quando a professora justifica seu modo de agir: *Eu sempre penso em como eu gostaria que o professor fosse pra mim, em que ele acordasse para coisas que são essenciais*. Podemos ver nessa prática a procura de um saber-fazer melhor, transpassado pelos traços culturais de sua vivência enquanto aluna. Para Nóvoa (1999), o momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais, transforma-se numa dimensão central do processo de identidade, passando a ser um elemento essencial para as determinações das práticas docentes.

Grillo e Lorenzen (2003) destacam que a falta de clareza sobre o significado da docência e sobre o compromisso social do ensino tem sérias repercussões na construção das teorias pessoais dos professores, podendo levá-los a equívocos conceituais, pela falta de uma compreensão mais precisa dos processos de ensino e de aprendizagem e de uma teoria que explique e justifique o que o professor faz o que faz em sala de aula.

Entretanto, o processo de formação que atribui significado à docência, certamente, se constituirá a partir do resgate dos saberes pré-profissionais dos professores. Fazê-los refletir sobre as representações que têm sobre a docência e a origem dessas construções é o ponto de partida para um processo reflexivo de profissionalização. Essa perspectiva afasta-se da racionalidade técnica e assume uma visão epistemológica que inclui as subjetividades presentes nos sujeitos cultural e historicamente situados. Por outro lado, também desnaturaliza a idéia de um padrão único de referência para o exercício da docência. Exige, nessa concepção, um autoconhecimento e um processo consciente de opção por valores que pautarão a condição de cada professor.

6.6 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: POSSIBILITANDO A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INOVADORAS

A beleza é fundamental. É preciso que a escola tenha beleza, seja um espaço educador, construído como um jardim, para criar as condições das novas relações sociais e humanas, das novas relações interpessoais, relações sustentáveis. (ALVES, 1998)⁴¹.

O cotidiano da universidade revela alternativas e escolhas, definidas nas relações sociais. Elas não se isolam e podem ser identificadas pela diversidade, pela intencionalidade e pela igualdade, dando ênfase aos processos participativos de tomada de decisões. Para Veiga (2004), é importante conhecer o cotidiano acadêmico,

⁴¹ Rubem Alves. *Folha de S. Paulo*, 27 de maio de 1998.

primeiro porque sendo descrito, problematizado e compreendido, é possível repensá-lo e propor um projeto pedagógico que possibilite sua reconfiguração. Segundo, porque o cotidiano acadêmico, sendo desvelado e compreendido, propicia a tomada de decisões coletivas e democráticas voltada para a melhoria da qualidade do ensino (p. 145).

Na concepção da autora, quando se utiliza a palavra *projeto* está contida uma intencionalidade, significando tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que será feito para atingi-lo. Nessa perspectiva, o projeto exige uma reflexão compartilhada de pontos de partida e concepções iniciais.

Visto como algo que se constrói, a reflexão contribui para a compreensão das questões postas pela prática, indicando decisões, orientando caminhos. Visto como resultado de um processo, o projeto é também o momento de sistematização e apropriação do que foi realizado (VEIGA, 2004, p. 145)

Nesse sentido, quis ser este estudo um questionamento das articulações existentes entre o projeto político-pedagógico do Curso (PPP) e as aprendizagens que ocorrem na sala de aula, considerando que seu valor educativo reside, na flexibilidade e na contextualização dos atos de ensinar e aprender.

Considerando que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico, percebe-se que sua experiência como professor não exprime somente o que ocorre com ele, mas o que ele faz com aquilo que acontece, sua leitura e interpretação desses eventos. Nesse pressuposto, é importante adicionar à experiência profissional ampla do professor suas atitudes e percepções sobre as relações profissionais que se desenvolvem na universidade e como estas estão inseridas no projeto político-pedagógico do curso.

A prática pedagógica é complexa, enquanto nela se expressam múltiplas idéias, valores e usos pedagógicos. Gimeno Sacristán (1998) chama a atenção para o fato de que “se o currículo é ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade é preciso analisar a estrutura da prática onde fica moldado” (p. 201), pois é na análise da prática pedagógica que se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus destinatários: professores e alunos. Assim, o currículo subsidiará, de uma forma mais próxima, a

compreensão da realidade imediata que o cerca e a reflexão da realidade, espelhando, desta maneira, o compromisso de cada um para com a sociedade a que pertence.

Ao provocar nossos respondentes sobre o projeto do curso e suas percepções sobre sua execução, algumas questões foram se evidenciando. Uma delas é expressa a seguir:

Acho que nosso curso, desde o momento em que trouxe mais pesquisadores, tem tido uma diferença bem sensível. E a participação de nossos alunos que querem pesquisar. Eles saem com essa característica inovadora. Acho que eles se desafiam e seguem ponto a ponto, até que se descobrem. Eu vejo por aí!

Para outra professora, a pesquisa é também a grande impulsionadora da inovação do projeto pedagógico, constatando que essa proposta efetivamente vem ocorrendo.

Acho que o Curso de Nutrição acabou colocando uma inovação [pesquisa], exatamente porque não tinha antes. Os alunos agora têm mais pesquisa para realizar, e isso não abre oportunidade só para um. É um volume mais contínuo, vamos dizer assim, não é uma coisa pontual.

Na perspectiva de Grillo e Lorenzen (2003), o professor pesquisador e produtor de conhecimentos desenvolve uma prática capaz de conhecer e intervir na realidade, chamando os alunos à participação, dialogando e debatendo com eles como iguais protagonistas nesse processo. Essa condição se revela no depoimento exemplificado a seguir:

Acho que o nosso aluno está muito diferente. Apresenta um perfil muito mais receptivo para esse tipo de trabalho. Mais receptivo para fazer o que nós precisamos fazer. É a nossa formação. Não é uma coisa mecânica, só do tipo quero assistir aula, quero fazer meus créditos, quero ganhar meus créditos e acabou. Eu sinto hoje o aluno da UNISINOS, mais participante. Acho que todo esse período em que a gente vem trabalhando com pesquisa, tem se falando isto: “*olha é preciso diferenciar porque se não, não vai ter diferenciação no campo*”. E é necessário ter consistência, porque, se não houver consistência, não vai.

O depoimento dos nossos respondentes nucleou a pesquisa como o referente mais evidente de um projeto pedagógico que procurou fazer avançar uma proposta curricular mais próxima da desejável. Essa constatação reforçou o empenho de incluir a dimensão da pesquisa

como elemento da qualificação dos alunos de graduação, registrando avanços que se aproximam de uma visão epistemológica inovadora. A inserção da perspectiva investigativa sinaliza um novo patamar metodológico que interfere no trato do conhecimento.

Entretanto, mesmo reconhecendo a importância desse avanço, não se constatou a presença de outras dimensões que o projeto político-pedagógico vem propondo e enfatizando. Caberá, portanto, questionar esses resultados e, quem sabe, torná-los uma indicação de que é preciso retomar os demais propósitos presentes no PPP como objeto de reflexão com os docentes.

É fundamental destacar que a estrutura da prática é justificada em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas. No entanto, são os atores no interior da universidade que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem as possibilidades reais dos professores e dos alunos, dos meios e condições físicas existentes, analisando os aspectos que influenciam seu rendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Gadotti (2000), ao se falar da educação na atualidade, é preciso fazer “um balanço sobre práticas e teorias que atravessaram os tempos” (p.8), identificando as idéias, os valores que perpassam as práticas educativas, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. Para o autor, “os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (Ibidem, p.9). Ao discutirmos a inovação em sala de aula universitária buscamos compreender o seu funcionamento e sua função social, pois, como afirma Costa (2005),

a realidade é construída socialmente e o ser humano, ao dar significado a objetos, situações e experiências, é que a constrói. O ser humano é o verdadeiro criador do conhecimento e da realidade e, neste processo de construção, dá-se ênfase ao caráter intencional desta tarefa. (p.151)

Esse estudo teve como eixo norteador as experiências de aprendizagens significativas para os alunos, buscando compreender como os professores que protagonizaram essas experiências constroem sua trajetória docente, identificando os elementos ou fatores que podem ser considerados inovadores, a partir de uma perspectiva de ruptura com o paradigma epistemológico dominante. Esse questionamento encaminhou a metodologia e procedimentos, incluindo a coleta de dados, bem como sua análise.

A partir das reflexões que puderam ser extraídas dos dados, considerando a trajetória percorrida e recompondo as partes fragmentadas pela análise, buscamos compreender em que medida a inovação introduzida em sala de aula do Curso de Nutrição e desenvolvida no

contexto da Universidade *deve ou não ser considerada significativa* (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2000, p.173) e em que grau se aproxima das categorias que foram tomadas como referentes neste estudo.

Ao analisar as experiências, fomos percebendo os indicadores da concepção de conhecimento que as presidiam e constatamos alguns rompimentos com a forma tradicional de ensinar e aprender, especialmente quando reconheciam outras formas de conhecimento, envolvendo as diferenças sociais e culturais. As atividades extrapolaram as perspectivas de papéis, tempo e espaços tradicionais de aprendizagem e estimularam a elaboração de um conhecimento próprio. Os espaços das experiências significativas ocorreram na sala de aula tradicionalmente compreendida e nos campos de estágios curriculares e de pesquisa.

Percebeu-se através das entrevistas, que a aula é entendida como espaço para dúvida, em que as atividades de leitura e interpretação de textos e trabalhos em grupo sustentavam processos reflexivos. O aluno se constitui na referência do trabalho pedagógico, que valoriza seu cotidiano e suas expectativas. As professoras, ao selecionarem conteúdos que emergem dos objetivos, inserem a dúvida como princípio pedagógico, valorizando a busca de materiais de ensino, procurando recuperar a dimensão do prazer de ensinar e aprender, possibilitando relações interdisciplinares nas novas aprendizagens.

O princípio da pesquisa revela-se nas atividades de ensino, possibilitando a ruptura com a concepção tradicional, não apenas pelo uso em si dos instrumentos investigativos, mas, principalmente, pela forma, princípios e motivações que produzem. Balizam as experiências das professoras com seus alunos, pressupondo uma diminuição da dualidade entre ensino e pesquisa, ao assumir a perspectiva do conhecimento em construção.

Uma das professoras evidenciou claramente que sua ação pedagógica está articulada através do ensino, pesquisa e extensão, pontuando a pesquisa como a grande geradora de conhecimento. Ao eleger a pesquisa como uma prática em sala de aula, desenvolve a capacidade de conhecer e intervir na realidade, chamando os alunos à participação, sendo ambos protagonistas no processo. Ao afirmar a relevância da pesquisa, evidencia suas experiências na área de formação. Se o exemplo dessa professora foi mais indicativo da

relação ensino e pesquisa, é preciso afirmar que as demais interlocutoras também mencionaram posições similares, mesmo que sem tanta ênfase.

As docentes, ao relacionarem os conteúdos com o contexto mais amplo, aproximando-os da prática profissional, ajudam a construção de uma reflexão crítica e privilegiam outras racionalidades, que se distanciam da memorização. A fragmentação do conhecimento, presente na ciência moderna, procura ser superada quando as professoras destacam a importância de se trabalhar demonstrando a visão da totalidade nas atividades desenvolvidas em sala de aula. O desenvolvimento dos conhecimentos de diferentes origens e o uso de formas alternativas para a compreensão do conhecimento numa perspectiva integradora favorecem uma aprendizagem significativa, pois os conhecimentos alcançam sentido nas tarefas ligadas à prática profissional.

Dessa forma, as professoras contribuem para aperfeiçoar uma ação educativa que provoca interação entre elas, o aluno e o conhecimento, compreendendo como cada ação afeta o desempenho e o desenvolvimento de seus alunos. Esses resignificam suas experiências compreendendo, à luz da teoria, as ações concretas desenvolvidas, favorecendo a integração universidade-sociedade, de modo a vincular a formação do nutricionista à realidade do ensino na universidade. Despertam também a consciência profissional do aluno através da reflexão sobre a dimensão de sua responsabilidade no contexto social.

Foram de diferentes naturezas as atividades elencadas pelos alunos como práticas significativas. No entanto, em todas elas, a prática aparece como ponto de partida da apropriação da teoria, e essa passa a ter sentidos diferentes. Duas experiências diziam respeito às práticas que os estudantes cumprem nos estágios, em situação real; as outras destacam as disciplinas curriculares, que, mesmo sem sair do espaço da sala de aula tradicionalmente descrito, oportunizam ao aluno, contato com a prática social e profissional. A condição de relacionar teoria-prática e tratar o conhecimento numa perspectiva histórica e contextualizada, concebendo outras maneiras de tempo e espaços de aprendizagem, coloca o aluno em contato com a realidade e quebra com a lógica tradicional de ensinar e aprender. Provocam a ruptura com a racionalidade técnica, pois a prática se estabelece como referente da construção teórica, incorporando a provisoriidade do conhecimento e a possibilidade de alternativas múltiplas de encaminhamentos. Neste contexto, pensar a prática não significa somente pensar a ação

pedagógica na sala de aula, mas é pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas organizações.

Os princípios da gestão participativa, apesar de ser a categoria que menos se explicitou no discurso das professoras, estiveram presentes nos relatos das experiências. Percebeu-se a importância que atribuem ao processo de trabalho coletivo, incluindo trabalhos em grupos e participação em atividades com profissionais da área no contexto do trabalho. Lá os estudantes trocam informações e perspectivas e aprendem a conviver com as diferenças, desenvolvendo sua capacidade de trabalhar em equipe. Aprendem, inclusive, a importância do respeito aos pares e desenvolvem sua capacidade de cidadania.

As experiências analisadas incluem a participação ativada dos sujeitos envolvidos, avaliando suas experiências, refletindo sobre os conteúdos que fazem sentido na sociedade. Procuram romper com a lógica dos conteúdos prontos e acabados, bem como com as metodologias padronizadas de ensino. Os alunos, ao participarem de forma ativa, têm oportunidade de reverem suas condições assumindo a autoria dos processos de aprendizagem. Essa é também uma prática de ruptura por seu caráter construtivo e reflexivo, permitindo o desenvolvimento, nos estudantes, de atitudes de questionamento e levantamento de alternativas que levem à resolução de problemas emergentes, proporcionando uma reflexão sobre as práticas e as condições em que essas ocorrem, assumindo o compromisso com a mudança.

A reconfiguração de saberes se estabelece com significação nessas práticas pedagógicas. A prática social se constitui como a base para o conhecimento teórico das disciplinas em questão. Ao analisar as experiências, verifica-se que a ruptura mais presente trata de reconfiguração do conhecimento que parte do conhecimento científico para o senso comum, transformando-se em autoconhecimento e provocando, no aluno, uma ação transformadora. Essas atividades se caracterizaram pela condição de provocar um conhecimento que incorpora emoção, sensibilidade e percepção estética, articulando subjetividade e objetividade, ciência e cultura, técnica e política.

Em todas as experiências analisadas, foi possível identificar a condição de protagonistas que assumem os alunos. O contato direto com os atores sociais nas atividades

desenvolvidas faz com que sejam mediadores em situações concretas. Nessa trajetória o aluno aprende que a condição profissional requer a capacidade de interpretar a teoria frente à realidade. O protagonismo também se manifesta quando os alunos têm que apresentar seus estudos para os colegas, assumindo-se como autores do conhecimento que propõem. Desse modo, participam da gestão da própria experiência pedagógica em que estão inseridos. Outra condição de protagonismo é percebida quando os alunos assumem responsabilidades, ao proporem os conteúdos e as estratégias a serem trabalhados em sala de aula, tendo um espaço para elaboração autônoma.

Percebe-se a ampliação do conhecimento sobre o contexto da sala de aula incluindo, nesse processo de construção, a disponibilidade dos professores para ouvir as críticas e as dificuldades dos alunos, favorecendo a possibilidade de equacionar as dificuldades evidenciadas através da pesquisa e de experimentações, assumindo os possíveis riscos, daí decorrentes. Essa condição parece favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

A mediação, entendida como espaço das relações que envolvem professor, aluno e conhecimento, foi percebida nas experiências relatadas. As professoras exercem um papel fundamental, ao proporcionar ao aluno o contato do mundo acadêmico com o campo profissional, entre os saberes técnicos e a realidade do mundo social. As professoras fazem a mediação propondo e incentivando-os a buscarem novos conhecimentos, compartilhando com eles a responsabilidade pelo processo ensino-aprendizagem. Além disso, a dimensão afetiva também se evidencia, pois, as professoras demonstram uma relação prazerosa com a docência, incluindo a relação com os alunos, bem como com o campo de conhecimento em que se movimentam.

Para se compreender, entretanto, os diferentes modos de concepção das práticas educativas, foi preciso considerar as peculiaridades que definem cada docente e os processos de formação e desenvolvimento profissional que viveram. No entanto, nem sempre é percebido que a construção do papel de professor se dá numa condição coletiva e se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana na universidade. É uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações. Assim, as formas mais úteis de representação das idéias, explicações e demonstrações, a maneira de representar e formular a matéria para torná-la compreensível, revelam a compreensão do processo de ensinar e de

aprender pelo professor a partir de um marco epistemológico. Por outro lado, também se evidencia uma condição valorativa, incluindo a dimensão política do seu fazer.

A complexidade do que seja ensinar é admitida, ao compreender que o ensino se dá na comunicação entre diferentes pessoas e grupos, que pensam e agem impregnados de valores e representações que vêm de sua história, incluindo ainda características intelectuais, afetivas, culturais de cada um. Portanto, o ensino envolve uma forma efetiva de negociação de significados para se concretizar.

Na análise das entrevistas, percebemos que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação das professoras, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico. Para que construíssem sua ação docente, recorreram a marcas forjadas ao longo de sua história.

Foi possível perceber que a maior influência que incide sobre a própria prática pedagógica que desenvolvem decorre de suas histórias como alunas. Para Cunha (1998), os professores geralmente repetem o que consideraram positivo e reagem contrariamente às experiências negativas vividas com seus professores.

Vale ressaltar, porém, que a experiência do professor não é somente o que ocorre com ele, mas o que ele faz com aquilo que acontece, sua leitura e interpretação do vivido. As formas como as professoras percebem o Curso e como vêem as oportunidades de interação nele presentes, permitem compreender como se apropriam de suas próprias experiências, incluindo os momentos de aprendizagem e crescimento profissional.

Em sua definição de uma epistemologia da prática docente, Tardif (2000) explica que esta definição dá à “noção de 'saber' um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos professores” (p.10), sendo o fundamento do ato docente. Os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como uma possibilidade de análise dos processos de formação e profissionalização dos professores, podendo contribuir no seu aperfeiçoamento.

A partir da noção de saber, percebe-se que as atitudes das professoras fazem parte de seus conhecimentos, e o desenvolvimento de tais atitudes deve ser considerado na sua construção histórica. Nessa pesquisa, procuramos compreender a natureza desses saberes, bem como seu processo de construção na formação profissional das professoras do Curso de Nutrição.

Ficou evidente que, para elas, o saber do professor tem como fonte sua experiência profissional, com destaque para a inserção no campo profissional que está presente na sua formação de professoras. Consideram que a sua experiência profissional é mais ampla do que sua experiência em sala de aula e que é a fonte do que realizam enquanto docentes.

Na perspectiva das professoras entrevistadas, a ação educativa da universidade precisa estar imbuída do compromisso com a formação do aluno, incluindo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais que ampliem suas capacidades de raciocínio, análise, solução de problemas, iniciativa, tomada de decisão, comunicação e discernimento de valores. É preciso que fortaleçam a autonomia na busca do *saber*, do *saber fazer* e do *ser*, sem se deixar manipular por interesses que não sejam os seus e os da sociedade. Para as professoras, o currículo deve buscar a lógica de aquisição de saberes baseada essencialmente na convicção de uma ciência que dá conta da realidade, abrindo espaço também para uma educação que contemple a sensibilidade, o engajamento na realidade concreta, apelando para a integração, não apenas da teoria com a prática, mas dessas com a própria biografia e com a condição existencial e política de cada um. Esse aluno, futuro profissional, deve estar preparado para transformar e transformar-se a si mesmo, mediante sua prática social e cultural.

Uma outra instância de interação e desenvolvimento profissional que as professoras destacam é a importância da pesquisa no trabalho e desenvolvimento do professor. A maioria das professoras investigadas reconhece a importância da pesquisa para o ensino que desenvolvem. Para elas a pesquisa e o ensino são indissociáveis, e a pesquisa tem caráter formador na vida dos alunos. No entanto, as professoras entendem que a pesquisa não é priorizada no contexto da universidade, principalmente para aqueles professores que não estão vinculados a um programa de pós-graduação, promovendo a dicotomia entre ensino e pesquisa, levando a uma diferenciação entre ser professor e ser pesquisador. Para Cunha

(2003), não se trata, contudo, de optar por uma função, em detrimento de outra e, sim, de integrá-las na prática pedagógica universitária.

Vale ressaltar que, para essa condição, concorre a descentralização das decisões sobre os processos educativos, acompanhados de forte controle presente nas avaliações externas, que repercute na legitimidade do discurso do saber docente, produzindo uma visão dicotômica entre quem ensina e quem pesquisa. A pesquisa que se faz na e para a sala de aula não recebe o reconhecimento acadêmico e é silenciada na representação dos professores da educação superior.

Para Nóvoa (1999), aí estão os germes de uma desvalorização da profissão docente, uma vez que provocam a “deslegitimação” dos professores, como produtores de saberes, e investem em novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo. Essa visão também é compartilhada por Fernandes (1999), que sustenta que a própria relação do professor com o saber acha-se abalada por correntes de pensamento que valorizam os *experts* e desqualificam o saber dos professores, privilegiando os sistemas de valores do pesquisador e da “ciência”, provocando uma grande brecha entre a condição real do professor e o peso que é atribuído à sua ação.

A avaliação externa, consoante com os valores de uma sociedade de mercado, tomou uma dimensão demarcadora das relações de poder, de posições de ranqueamento entre as instituições de ensino. Esses limites, impostos pelos mecanismos reguladores de uma lógica excludente, vêm roubando a liberdade acadêmica e, por desdobramento, a própria prática social, interferindo na autonomia dos professores e exercendo uma forma de controle sobre os mesmos.

Para Cunha et al. (2004), a avaliação, tomada de forma isolada das condições de trabalho, e vista descolada das responsabilidades das políticas públicas, tende a voltar-se contra o próprio professor, responsabilizando-o individualmente pelo fracasso escolar. A proposição política, na qual os docentes são definidos de acordo com critérios de racionalidade técnica, reforça as separações entre teoria e a prática e a ambigüidade de suas relações com o saber, colocando o professor em situação de conflito. De um lado, suas lutas e seu conhecimento construídos na prática são oficialmente desconsiderados e substituídos pela

formulação teórica da academia. De outro, sentem-se ameaçados no seu pequeno espaço de poder decisório pela ingerência das organizações acadêmicas. O entendimento deste paradoxo parece essencial para compreender alguns dos dilemas atuais por que passam os docentes.

Alguns autores afirmam que uma das formas de resistência é a mudança de postura do professor em relação aos alunos e à construção do conhecimento. A crise de autoridade⁴² do professor se constitui em uma manifestação da crise dos mecanismos de delegação de poder, que não foram assegurados. Acreditam ainda que a crise seria amenizada se houvesse um reforço nos processos que permitissem aos professores “autorizarem-se mediante suas obras, suas criações e sua palavra” (CUNHA et al., 2004, p. 5.), assumindo a questão da autoridade do professor a partir da idéia de ocupação de um lugar social instituído.

As professoras explicitam também, o insuficiente investimento institucional, em termos dos espaços e do tempo, para a ocorrência de interações entre os professores, de compartilhamento de experiências, de planejamento em equipe, de envolvimento na manutenção do projeto político-pedagógico do Curso, da gestão participativa e de reuniões que poderiam oferecer, em princípio, a condição de troca de informações e desenvolvimento profissional. Para Arroyo (2002), essa colaboração do colegiado à gestão participativa também é uma forma de organização escolar que favorece a melhoria da escola e o crescimento profissional do professor. Entretanto, as horas despendidas nessa direção nem sempre são incluídas na jornada de trabalho, dificultando a concretização de projetos dessa natureza.

O cotidiano da universidade impõe opções por alternativas e escolhas. As diferenças são definidas nas relações sociais. Elas não se isolam e podem ser identificadas pela diversidade, intencionalidades e pela igualdade, dando ênfase aos processos participativos de tomada de decisões. Nessa perspectiva, o projeto pedagógico do curso, visto como algo que se constrói no cotidiano dos espaços de convivências e aprendizagens, precisa ser visto como um processo, exigindo uma reflexão compartilhada dos pontos de partida e das concepções

⁴² De acordo com Cunha, et al. (2004) e por inspiração de Correia e Matos (2003) a autoridade é entendida em sintonia com sua raiz etimológica, ou seja, associada à idéia de autor, de criador, de compositor, de inventor ou arquiteto, ou ainda, alguém que se legitima por sua obra. Sendo assim, a autoridade do professor é decorrente de sua produção científica e do exercício de seus processos, o qual autoriza-se pelas suas obras, suas criações e sua palavra explícita. Um agente que se encontra na origem de sua própria ação e que é capaz de se autorizar.

iniciais do grupo, contribuindo para a compreensão das questões postas pela prática e indicando decisões e orientações para os caminhos a trilhar.

A pesquisa que desenvolvemos reafirma a importância de se compreender e desenvolver conhecimentos sobre as práticas docentes que se instituem na Universidade. Importante também é que os professores reflitam sobre elas e que as alternativas de avanços surjam de suas reais possibilidades. Para Zabalza (2004), “refletir não é retornar constantemente aos assuntos utilizando os mesmos argumentos; é documentar a própria atuação, avaliá-la e implementar os processos de ajustes convenientes” (p.125).

Desse modo, este estudo também buscou contribuir para a reflexão do que vem sendo realizado, analisando as articulações entre o projeto político-pedagógico do Curso de Nutrição e as inovações que ocorrem na sala de aula, considerando que seu valor educativo reside na flexibilidade e contextualização dos atos de ensinar e aprender. Com ele foi possível constatar que vivemos a chamada fase de *transição de paradigmas*, com todas as tensões e desafios que ela impõe.

Percebemos que, como a inovação tem sempre um componente coletivo, é através da socialização das experiências significativas para os alunos, as quais resultam de práticas inovadoras dos professores, que poderemos ampliar as condições para a necessária ruptura paradigmática. Os professores que já estão produzindo inovações podem inspirar a renovação pedagógica para que essa se amplie, bem como mostrar que é possível estabelecer novas relações entre professor, aluno e conhecimento. Deste modo, compartilho os êxitos e dificuldades dos docentes na busca de uma prática que avance continuamente, incluindo os métodos, objetivos e conteúdos do curso e modificando a práxis do ensinar e aprender, estimulando o prazer de estudar, de descobrir e de ser plenamente cidadão.

Ao finalizar esse estudo, reafirmo ainda a importância da produção de conhecimento sobre a pedagogia universitária, numa intersecção de saberes que incluem a área de educação e o campo científico e profissional de carreiras acadêmicas. Parece que é com o diálogo epistemológico que se poderá fazer avançar o conhecimento e a profissionalização do professor universitário. Esse esforço exige humildade, capacidade de diálogo e requer objetivos comuns.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M.T. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 11.ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1997.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia na prática escolar*. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

ARROYO, M. *Ofício de mestre. Imagens e auto-imagens*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARRUDA, I. K. G. de; CAMPOS, F. de A.C.S. Novas diretrizes curriculares para o ensino da Nutrição. In: ARRUDA, B. K. G. de (org.). *A educação profissional em saúde e a realidade social*. Recife: Instituto Materno Infantil de Pernambuco. Ministério da Saúde, 2001.

ASBRAN – Associação Brasileira de Nutrição. *Histórico do nutricionista no Brasil*. Coletânea de depoimentos e documentos. São Paulo: Atheneu, 1991.

ASSMANN, H. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BALZAN, N. C. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de Avaliação Institucional, In: SOBRINHO, J. D.; BALZAN, N. C. (orgs). *Avaliação Institucional: Teoria e Experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p.115-47.

BERNSTEIN, B. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid: Morata/Paidéia. 1998.

BOHNEN, A. (coord.). *A atividade dos jesuítas de São Leopoldo*. São Leopoldo: UNISINOS, 1989.

BOSI, M. L. M. *Profissionalização e conhecimento. A nutrição em questão*. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRASIL. *Constituição*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20/11/1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BROILO, C. L. (2004). *Com(formando) o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

BUARQUE, C. *A Universidade numa encruzilhada*. Paris, UNESCO, jun. 2003. Conferência Mundial da Educação Superior.

CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.

CASTANHO, M. E. L.M. Professores e inovações. In: CASTANHO S. e CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) *O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. São Saulo: Papyrus, 2000. p.75-92.

CASTANHO, M. E. Professores de Ensino Superior da área da saúde e sua prática pedagógica. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, Botucatu, v. 6, n.10, p.51-62, fev. 2002.

CASTANHO, S. E. M. A Universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*, Porto: Edições ASA, 2003.

COSTA, M. C. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

COSTA, N. da S. C. *A formação do nutricionista: educação e contradição*. Goiânia: UFG, 2000.

COSTA, N. da S. C. A formação e as práticas educativas de professores de medicina: uma abordagem etnográfica. São Paulo: PUCSP, 2005. Tese (Doutorado em Educação: Currículo),

Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

CUNHA, L. A. *A Universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. *A Universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v.25, n.88. Especial, out. 2004.

CUNHA, M. I. Implicações da estrutura político estrutural das carreiras profissionais nos currículos da universidade. *Puccamp*, v. 2, n. 3, p. 21, 1995.

CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (orgs.). *Universidade futurante: Produção do ensino e inovação*. Campinas: Papyrus, 1997.

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

CUNHA, M. I. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. *Avaliação: Revista da rede de avaliação institucional da educação superior-RAIS*. Campinas, ano 4, n. 4(14), p. 7-14, dez,1999.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, Botucatu, v. 5, n. 9, p.103-16, ago, 2001a.

CUNHA, M. I. Inovação: conceitos e práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2001b.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, C.; GRILLO, M. *Educação Superior: Travessias e atravessamentos*. Canoas: ULBRA, 2001c.

CUNHA, M. I. Pedagogia Universitária no RS. In: MOROSINI, M.C. (org) *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003a.

CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, Botucatu, v. 7, n.13, p.149-58, ago, 2003b.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 54, a. XXVII, n. 3, p.525-536, set.-dez. 2004a.

CUNHA, M. I. et al. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. *Revista da Universidade Federal de Santa Maria*. Edição: 2004, v. 29, n. 02. Disponível em: <www.ufsm.br/ce/revista/revce/index.2004> Acesso em 31 dez. 2005.

CUNHA, M. I. (org.). *Formatos Avaliativos e Concepção de Docência*. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2005.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p.139-154, mar 2002.

ERICONE, D. (org.). *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FERNANDES, C. M. B. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. *Interface - Comunic, Saúde, Educ.* n. 9. p. 177-182, ago. 2001.

FERNANDES, C. M. B. *Sala de Aula Universitária*. Ruptura, mediação, memória educativa, territorialidade - o desafio da construção pedagógica. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. *Educação Superior: Travessias e atravessamentos*. Canoas: ULBRA, 2001.

FERREIRA, R. F. et al. Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. *Psicol. Reflex. Crit.* Porto Alegre, v.15, n.2, p. 243-250, 2002.

FRANCO, M. L. P.B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003. 72p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa*. 10.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1971.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. p.3-11, 2000.

GAUTHIER, J. Z. O que é pesquisar: entre Deleuze_Guattari e o candomblé, pensando mito, ciências, arte e culturas de resistências. *Educação & Sociedade*. Campinas. São Paulo, a. XX, n. 69, p. 13-33, dez. 1999.

GAUTHIER, J. Z. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisa qualitativas: o aporte da sociopoética. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 25, p. 127-142. Jan.-fev.-mar.-abr. 2004.

GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 1994.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

GOMES, F. de A. *Pesquisa e análise de conteúdo: mass média*. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural Edições, [s.d.].

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (org.). *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 73-90.

GRILLO, M.; LORENZEN, A. Teorias pessoais, conhecimentos implícitos e ação docente. *Revista da ADPPUCRS*, n. 4, p. 31-46, dez. 2003.

GUIMARÃES, A. A. *O professor construtivista: desafios de um sujeito que aprende*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/construtivista.html>> Acesso em maio de 2005.

HERNÁNDEZ, F. et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEITE, D. B. C.; BRAGA, A. M.; FERNANDES, C; GENRO M. E.; FERLA, A. Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T. (org.). *Docência Na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998. p. 39-56.

LEITE, D. B. C. et al. Inovação na Universidade: a pesquisa em parceria. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, Botucatu, v. 3, n. 4, p. 41-52, fev. 1999.

LEITE, D. B. C. Conhecimento social na sala de aula universitária e a auto formação docente. In: MOROSINI, M. C. (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP/MEC, 2000.

LEITE, D. B. C. Inovação/tensão entre poderes e saberes... *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v. 7, n. 13, p.152, ago 2003.

LEITE, D. B. C. *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LEMOS, M. S. de; MENESES, H. I. A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psic.: Teor. e Pesq.*, v. 18, n. 3, Brasília: Sep./Dic. 2002.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. *Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 16.ed. São Paulo: Loyola, 1999. p. 19-44.

LIMA, V. V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface- Comunic, saúde, educ*, v. 9, n. 17, p.369-79, mar.-ago. 2005.

LUCARELLI, E. Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação Porto Alegre*, v. 54, a. XXVII, n. 3, p. 503-524, set.-dez. 2004.

LUCARELLI, E. *Prácticas profesionales emergentes: un caso de innovación en la enseñanza universitaria*. In: 28ª. Reunión Anual da Anped, Caxambu. *Anais*. Caxambu: Anped, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANCE, E. A. *A Universidade em Questão - o conhecimento como mediação da cidadania e como instrumento do capital*. Passo Fundo: IFIL, 1999.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2001.

MEIRIEU, P. *A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do Conhecimento*. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC, ABRASCO, 1992.

MINAYO, M. C. S. (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MORHY, L. Universidade ontem e hoje...e amanhã? *UnB Revista*, Brasília, a. I, n. 4, dez. 2001.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e o futuro: desafios e possibilidades. In: FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. (org.). *Educação Superior: Travessias e atravessamentos*. Canoas: ULBRA, 2001.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, jan.-jun. 1999.

PEREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar*. Por uma docência da melhor qualidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROZENDO, C.A. et. al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. *Rev.Latino-am. enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abril 1999.

RUIZ- MORENO, L., et. al. Jornal vivo: relato de uma experiência de ensino-aprendizagem na área da saúde. *Interface- Comunic, saúde, educ*, v. 9, n. 16, p.195-204, set. 2004-fev.2005.

SANTOMÉ, Jurjo. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, S. M. C. *Nutricionista e sociedade brasileira: elementos para uma abordagem histórico-social da profissão*. Salvador: UFB, 1988. Dissertação (Mestrado em Saúde Comunitária), Universidade Federal da Bahia, 1988.

SOBRINHO, J. D. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos, In: SOBRINHO, J. D.; BALZAN, N. C. (orgs.). *Avaliação Institucional: Teoria e Experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p.15-36.

SOUZA SANTOS, B. de. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SOUZA SANTOS, B.de. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 415 p

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, jan.-fev.-mar.-abr. 2000.

TARDIF, M; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000.

THIOLLENT, M. J. M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 3.ed. São Paulo: Polis, 1982.

TRINDADE, H. (org.). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 2000.

TRINDADE, H. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. *Educ. Soc*, Campinas, v. 25, n. 88, Especial, out. 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, F. L. S. (org.). *Direito humano à alimentação: desafios e conquistas*. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, I. P. A., RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. A aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A; CASTANHO, M. E. L. M.(orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A; CASTANHO, M. E. L. M.(orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 13.ed. Campinas: Papirus, 2001. VEIGA, I. P. A. O cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político-pedagógico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M E. (org). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2004.

VENTURELLI, J. *Habilidades profesionales em la formación del médico* (mimeo). 2000.

YPIRANGA, L. A relação teoria /prática nos currículos de Nutrição. Dificuldades, contradições e avanços. In: Primeiro Encontro de Estágios do Curso de Nutrição da UFPR, 1993. *Anais*. Paraná: UFPR, 1993.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZACCAGNINI, M. C. Reformas educativas: espejismos de innovación. *Oei-Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) [s.d.]. Disponível em < <http://www.rieoei.org/deloslectores.htm> > Acesso em ago. 2006.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Universidade do Vale do Rio dos Sinos_ Unisinos
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Nome (opcional):.....

No. matricula (opcional):.....

1- Durante o curso de Nutrição, a (s) melhor (es) experiência (s) de ensino aprendizagem que vivenciei foi (ram).....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2- Escolhi esta (s) experiência (s) por quê.....

.....

.....

.....

.....

.....

3- O (s) professor (es) que realizou (aram) esta (s) atividade (s) foi (ram).....

.....

.....

ANEXO B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Universidade do Vale do Rio dos Sinos_ UNISINOS
Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação

Entrevista Semi-estruturada

- 1- Os estudantes identificaram como significativa a experiência de aprendizagem protagonizada na disciplina.....que fostes propositora.
Na tua opinião, por que essa condição ocorre?
O que pensas que é significativo para os alunos?
- 2- Para melhor compreender as experiências vivenciadas, poderias descrevê-las?
Em que momento do curso acontecem?
Que objetivos devem ser alcançados?
Que etapas o trabalho percorre?
O que seria um diferencial nessas práticas?
- 3- As atividades de ensino requerem do professor diferentes saberes. Poderias relatar como esses saberes vêm sendo construídos na tua trajetória docente?
Quem ou o que inspira a tua tomada de decisão e o modo como ensinas?
Enquanto foste aluna, tiveste experiências inovadoras?
- 4- Consideras que as experiências apontadas pelos alunos são inovadoras, tendo em vista o contexto geral das práticas escolares/ acadêmicas?
- 5- Que conceito tens de inovação pedagógica? O que te vem em mente quando ouves essa expressão?
- 6- Como essa experiência (indicada pelos alunos) se integra no currículo?
Há um processo coletivo de discurso/ análise? Ou trabalhos sozinhos?
- 7- O projeto pedagógico do Curso de Nutrição favorece/estimula experiências como a que vem desenvolvendo?
- 8- Encontras dificuldades/desafios a superar para alcançar teus objetivos? O que facilitaria o trabalho proposto?
- 9- Que iniciativas poderia a Universidade proporcionar para que o ensino fosse cada vez mais significativo para o aluno? Isso representaria uma inovação?
- 10- Como sugeres que as experiências pedagógicas no campo da Nutrição poderiam ser referências para melhorar a qualidade dos cursos e os saberes docentes?

ANEXO C – FORMULÁRIO DE REGISTROS DOS DADOS DE PROFESSORES

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Título da pesquisa:

Pesquisador:

Data da Entrevista:

Duração: início: término:

Entrevistado:

Área/ disciplina:

Titulação:

Graduação:.....ano:.....

Especialização:.....ano:.....

Mestrado:.....ano:.....

Doutorado:.....ano:.....

Outros:.....ano:.....

Tempo de magistério:

Ensino superior:.....anos

Na UNISINOS:.....anos

Total:.....anos

Formação pedagógica: ()Sim ()Não

Caso positivo, descrever:

.....

.....

.....

.....

Exercício específico na profissão? ()Sim ()Não

Caso positivo, descrever:

.....

.....

.....

.....

ANEXO D – QUADROS DE ANÁLISE (EXEMPLOS)

Quadro 1- Análise do questionário dos alunos	
Dimensões	Depoimentos
1- Profissional que mobiliza o aluno como pessoa, no seu projeto.	Me realizei como pessoa e como profissional fazendo o estágio na creche, foi uma experiência bastante enriquecedora para minha profissão, assim como o projeto da cadeira de educação alimentar (?) com crianças (1)
	Vivenciei a realidade do nosso curso e apliquei o conhecimento (6)
	Algumas das atividades citadas (...) pois tenho interesse profissional nelas (2)
	De alguma forma contribuíram para minha formação como uma futura profissional (13)
	Aprender na prática o desenvolvimento da nossa profissão (14)
	Troca de experiência entre eu e as nutricionistas supervisoras dos estágios e as professoras supervisoras (19)
	Experiências profissionais de nutricionistas já formadas e atuando no mercado de trabalho são fundamentais para aliarmos o conhecimento teórico com a prática (33)
	As atividades que envolvem coletas de dados (12)
2- Pesquisa	Colocar em prática conhecimentos adquiridos, bem como vivenciar a pesquisa científica de populações (30)
	(...) embasamento teórico, pesquisa e desenvolvem o senso crítico, visões diferenciadas, posicionamentos diante de condutas, possibilidades de avaliar e sugerir propostas (12)
3- Protagonismo	Os seminários onde se pode discutir e aprofundar os temas (4)
	Pois atuei juntamente com os pacientes (14)
	Acredito que aprendi bastante com os estágios e, tenho consciência de que tenho ainda muito por aprender e estudar, mas principalmente praticar (19)
	Estudar com um caso é bem mais produtivo, ou seja, ver o paciente e ir buscar enriquece muito (20).
	Participei da realidade de muitos adolescentes, de diferentes classes sociais, diferentes hábitos (22).
	Eu queria trabalhar com pessoas, no atendimento direto, as dificuldades individuais (26)

	Trabalhos que envolvem o aluno são muito válidos como uma prática de educação alimentar que fiz através de uma reunião com gestantes em uma loja de mamãe e bebê. O seminário 2 me trouxe orientação para um trabalho sobre prematuridade (32)
	Nas cadeiras práticas (...) onde pude aprender mais sobre como se fazer ... (35)
4- Teoria/prática	Foram as experiência onde se aplicou a teoria aprendida no decorrer do curso (11)
	Aulas práticas; podemos ver na prática o que aprendemos na teoria. (8)
	A prática é o melhor método para experimentar e aplicar nossas habilidades e conhecimentos (7)
	(...)aliamos a teoria a prática (5)
	Os estágios onde pude seguir colocando em prática a teoria aqui aprendida (4)
	(...)onde aprendi o que se ensinava em sala de aula (3)
	Acho que quanto mais práticas tem nas aulas, mais se aprende (15)
	os estágios porque a partir daí pude perceber que a prática é muito diferente da teoria (17)
	Vivenciar na prática o aprendizado teórico (31)
	(...) assim como aprender na prática, conhecimentos vistos somente na teoria (35)
	Tive grande oportunidade de colocar em prática, o que havia aprendido em aula e principalmente pude vê, na prática, casos que nem imaginava (36)
5- Mobilização do interesse	Em determinadas disciplinas onde o professor tinha conhecimento e conseguia despertar o interesse dos alunos e transmitir este conhecimento (10).
	Pois nenhum professor tinha feito isto antes e era uma dificuldade minha (23)
	Me motivou a seguir em frente e buscar novos conhecimentos (24)
6- Estágios .	Onde podemos ter uma visão mais clara e verdadeira da profissão, inclusive das dificuldades (10)
	Os estágios me proporcionaram a verdadeira visão prática do que é a teoria (16)
	(...) são colocados em prova os conhecimentos adquiridos (18)

Quadro 2- Análise das entrevistas das professoras

	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Experiência significativa: Condição ocorre	<p>Por exemplo, pega um hospital que tem uma estrutura, né! Que deixa bastante a desejar o que a gente gostaria que fossem as rotinas da clínica, por exemplo, e o aluno tem que fazer o estágio lá! Eu desafio o aluno, você tentar fazer a diferença, porque se você ficar um fazer um mero parecer daquela coisa mínima que tem lá ele não vai quase aprender, ele vai aprender muito pouco! E ele não se desafia, não se auto desafia. Assim que eu penso, então eu digo para ele, propõe, faça as tuas propostas se tu fosses o nutricionista deste local como é que tu farias a atenção e estes pacientes? E por ali eu vou o tempo todo do estágio deles desafiando, desafiando.</p>	<p>eu criei uma cultura de desenvolvimento de pesquisa desde que eu cheguei, que eu cheguei em agosto de 2001 e em outubro eu já estava com alunos indo para o hospital, lá o Centenário, já selecionando as crianças tal e a cada curto tempo tava promovendo trabalhos e os alunos sabendo, “ah eu to fazendo trabalho, to coletando dados”, então isto provavelmente foi gerando toda uma cultura em volta do meu nome</p>	<p>daí no Estágio II eles tem a oportunidade de exercitar isso, eu acho que eu particularmente que trabalho nos Ciclos, né, e se tu fizer o gancho com o HPV onde eu faço supervisão também, tem tudo haver,né, da pra junta a questão de sala de aula com a questão prática, acho que eles vêem a evolução vamos dizer, efetivado aquilo que eles vêem em sala de aula, eles podem ver na prática aquilo que a gente discute em sala de aula, eu acho que isto dá uma certa satisfação, né.</p>	<p>eu pego a caracterização da disciplina, eu pego tópico por tópico da caracterização e dou uma relembra da técnica I que é do primeiro semestre. Então tem o tópico da técnica II, eu pego o leite, por exemplo, e aí vejo o que eles viram de leite na técnica I. Então eles me falam, “ah a gente viu composição, eu lembro então se viu composição tal e o principal nutriente energético do leite, e daí retomo um pouquinho e faço uma ligação com técnica II. Em técnica II a gente vai ver leite, mas a gente vai ver assim,, leite caseína do leite como ele se modifica numa preparação? Então se eu to acrescentando suco de limão no leite condensado, porque que isto foi engrossando?</p> <p>seguir uma ordem a gente</p>

<p>Porque é significativo para os alunos?</p>	<p>Bom no estagio eu tenho a impressão que o que eu procuro mais com elas é assim! Vê se o aluno consegue desenvolver seu potencial, tá! De nutricionista da área clinica, um pouco mais independente do que, daquela rotina que o local tem.</p> <p>Eu acredito que seja assim, ele se testa ele nem pensava que poderia ir tão longe né? Ele começa a perceber que nem sempre a referencia maior é a equipe do local! E ele vai descobrir, outras referencias, ele vai descobrir a bibliografia, ele vai descobrir os artigos científicos, ele vai descobrir tudo que é novo naquelas patologias é que ele pode somar essas referencias ai! Somar! Com as que a equipe faz, somar mais esta, ele se descobre como alguém que ele nem sabia, que ele poderia buscar tanto.</p>	<p>Na verdade eu não deixei essa disciplina, ela virar uma disciplina desestimulante, ta, porque é os alunos que apresentam seminário e os alunos falam, ah eu vou assistir um seminário do meu aluno que não sabe nada, que preparou ontem porque eu vi que ele não tinha preparado, eu não permiti isto!</p> <p>“Eu sempre, sempre, complementei muito, muito com a minha experiência, então os alunos em seminário aprendiam muito com todo o temazinho, eu contava um caso, eu contava uma estória”,</p> <p>- Acontece que tive um trabalho eu vivenciei isto e muitas vezes eu dizia assim, “olha eu acho que você entendeu errado porque não é!, então essas questões faziam com que os alunos se interessavam então eles terminavam a disciplina de seminários.</p>	<p>Eu acho que é por trazer muita da vivência, quando eles começam a exercitar a prática, né. Então que eles vêm com o conteúdo de Teoria do eixo da vida e daí no Estágio II eles tem a oportunidade de exercitar isso, eu acho que eu particularmente que trabalho nos Ciclos, né, e se tu fizer o gancho com o HPV onde eu faço supervisão também, tem tudo haver,né, da pra junta a questão de sala de aula com a questão prática, acho que eles vêem a evolução vamos dizer, efetivado aquilo que eles vêem em sala de aula, eles podem ver na prática aquilo que a gente discute em sala de aula, eu acho que isto dá uma certa satisfação, né.</p> <p>Por trazer muita da vivência, quando eles começam a exercitar a prática.</p>	<p>acho que isto tem haver, não só com a disciplina, mas também, talvez, com o tipo de recepção que eles têm nesta disciplina, porque eu tenho o cuidado de na primeira aula fazer uma revisão tentado colocar pro aluno tudo que ele pode indagar a respeito da nutrição na disciplina.</p> <p>- Então quando eu começo a ler isto, né, eu começo que o aluno participe disto, eu questiono um pouco se tem algum conhecimento sobre tempero, o quê que sabe, se tem alguma estória, se conhece, isto geralmente quando eu falo sobre o assunto, preparo a aula sobre condimento, então é claro a aula bem</p>
--	---	--	---	---

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

MAÍSA BELTRAME PEDROSO

**A SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO:
INVESTIGANDO O CURSO DE NUTRIÇÃO DA UNISINOS**

São Leopoldo

2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

P372s Pedroso, Máisa Beltrame

A sala de aula universitária como espaço de inovação:
investigando o Curso de Nutrição da Unisinos / por Máisa
Beltrame Pedroso. – 2006.

146 f.

Dissertação (Mestrado) -Universidade do Vale do Rio dos
Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel da Cunha, Ciências
Humanas”.

1. Professor universitário - formação. 2. Inovação pedagógica.
3. Professor – Prática pedagógica. 4. Curso – Nutrição - Unisinos.
I. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184
Revisão Língua Portuguesa: Iara Salin Gonçalves