

Uso da Pesquisa-Ação Colaborativa: Identificação e Socialização das Inovações de Práticas Pedagógicas na Educação Superior¹

Cleudinéte Ferreira dos Santos Souza – Universidade Estadual de Feira de Santana
Elci Nilma Bastos Freitas – Universidade Estadual de Feira de Santana
Lucile Ruth de Menezes Almeida – Universidade Estadual de Feira de Santana
Clebson dos Santos Mota – Universidade Estadual de Feira de Santana

Resumo

O artigo é um relato da revisão bibliográfica sobre a metodologia da pesquisa-ação colaborativa e sua adequação à nossa pesquisa com docentes da educação superior que tem por objetivo conhecer as práticas pedagógicas inovadoras no nosso contexto universitário. Pimenta (2005), Masetto (2012), Boggino (2013), Santos (2005), Elliott (2007) e outros, identificam que o ensino superior na contemporaneidade vive uma crise paradigmática entre o modelo dominante e o paradigma da complexidade, dado essencial para compreensão de práticas pedagógicas. A dinâmica dessa metodologia qualitativa constrói um contexto de socialização das experiências dos participantes e autorreflexão das mesmas, oferecendo dados qualitativos das práticas utilizadas, suas dificuldades e tentativas de avanços na qualidade de aprendizagem e ensino, tornando-se adequada à nossa pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisa-ação colaborativa; Educação superior; Inovação na prática pedagógica.

Introdução

Um projeto de pesquisa se compõe de vários elementos formadores de ações que se deseja efetivar. Cada um deles necessita estar adequado às ações que vão ser desenvolvidas. A escolha de uma metodologia é essencial para que as ações transcorram de forma eficiente e isto foi um desafio para o grupo de pesquisa - identificar a que seria adequada para nossa pesquisa. O objetivo deste artigo é apresentar nossa trajetória de revisão da metodologia da pesquisa-ação colaborativa e identificar suas contribuições aos objetivos propostos na nossa pesquisa.

Encontramos nos estudos de Pimenta (2005), Zabalza (2004), Masetto (2012), Arantes-Pereira, Feldmann e Masetto (2014), Boggino (2013), Santos (2005), Elliott (2007), dentre outros, informações sobre o contexto do ensino superior, dificuldades e tentativas de avanços e estudos sobre a metodologia da pesquisa-ação colaborativa. Isto permitiu conhecer e aprofundar nosso conhecimento e planejar com mais clareza e fundamentação teórica as nossas ações futuras na pesquisa – contribuições dessa metodologia para conhecer e socializar a prática pedagógica de docentes do nosso contexto universitário.

¹ Trabalho apresentado no III Simpósio Internacional de Inovação em Educação 2015.

Dividimos o artigo em três partes que se integram no nosso relato. O primeiro, o uso da pesquisa-ação colaborativa: identificação e socialização de práticas inovadoras onde consultamos autores que têm experiência com esta metodologia; o segundo, a educação superior e os desafios da docência; e o terceiro, inovação das práticas pedagógicas na educação superior.

Uso da pesquisa-ação colaborativa: identificação e socialização de práticas pedagógicas

A escolha da metodologia para uma pesquisa é algo fundamental para que a mesma consiga alcançar seus objetivos. Como o nosso propósito era reunir docentes do nosso contexto universitário para socializar suas práticas pedagógicas, realizamos uma revisão bibliográfica sobre metodologias qualitativa, na qual se identificou a possibilidade da utilização da pesquisa-ação colaborativa. A trajetória percorrida foi conhecer a origem e o uso desta metodologia para compreender a sua real adequação as nossas perspectivas de pesquisa. A literatura pertinente foi consultada e os dados coletados foram animadores.

A pesquisa-ação originou-se nos estudos de Kurt Lewin (1946), após a 2ª Guerra Mundial, por meio de uma pesquisa empírica junto ao governo norte-americano, cujo objetivo primordial era a modificação de hábitos alimentares das pessoas e, também, a transformação de atitudes dos americanos em relação aos povos étnicos minoritários. Ele pontua a pesquisa-ação como uma forma de investigar os efeitos ou resultados de variadas ações com a premissa de transformar a própria condição social. O diferencial de sua proposta é a possibilidade de interação e intervenção do pesquisador, tanto com o *locus* quanto com os participantes da investigação, com vistas à resolução de um problema (FRANCO, 2005).

Nesse sentido, verificamos que Lewin considerava relevante a aproximação e atuação do pesquisador com seu objeto de estudo, rompendo com as proposições rígidas quanto à neutralidade do investigador na pesquisa. Para ele, a pesquisa-ação deve ser norteada por um conjunto de valores, a saber:

[...] a construção de relações democráticas; a participação dos sujeitos; o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos das minorias; a tolerância a opiniões divergentes; e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais (FRANCO, 2005, p. 485).

Tais conjuntos de valores revelam que a pesquisa-ação se consolida como uma abordagem democrática, participativa, que reconhece os sujeitos como indivíduos livres, dotados de opiniões próprias. Entretanto, essas opiniões podem ser alteradas, mediante as influências do meio onde os sujeitos vivem.

Segundo Franco (2005), a partir da década de 1950, esse tipo de pesquisa adquiriu configurações fragmentadas e, após a década de 1980, a pesquisa-ação modificou-se ao incorporar os pressupostos da teoria crítica (HABERMAS, 1992), tendo por finalidade a melhoria da prática educativa do professor.

A pesquisa-ação pode ser concebida como estratégica, crítica e colaborativa. A pesquisa-ação estratégica caracteriza-se por uma pesquisa cuja transformação é planejada com antecedência, sem a participação dos pesquisados e o investigador tem como objetivo acompanhar os efeitos e avaliar os resultados de sua aplicação. Já a pesquisa-ação crítica percebe a transformação como elemento necessário desde o início dos trabalhos de investigação, valoriza a produção intelectual das experiências alicerçadas pela reflexão crítica do coletivo, com vistas à emancipação dos participantes e das condições efetivas que o grupo julga opressivas. Por fim, a pesquisa-ação colaborativa é um modelo de referência para a transformação da realidade, no qual o investigador tem por função construir bases teóricas para que o processo de mudança se consolide (FRANCO, 2005).

Dentro desse contexto teórico, percebemos que o conceito de pesquisa-ação é polissêmico, multifacetado, amplo e vasto, o que nos encaminhou na escolha da concepção da pesquisa-ação colaborativa.

Toda pesquisa-ação colaborativa requer um desenho sólido para orientar as suas ações. Existem diferentes modelos de orientações para pensar o planejamento desse tipo de pesquisa. Lewin assinala quatro etapas básicas que são: diagnóstico da situação problema e precisão das ideias, formulação de ações estratégicas para solucionar o problema, colocar em prática avaliação das ações estratégicas e esclarecer, novamente, a situação problemática. Já Elliott rompe com certa linearidade e simplicidade da orientação de Lewin, e aponta a necessidade de aprofundamento na compreensão do fenômeno educativo e da busca pela solução dos problemas, bem como a importância de planejar e replanejar o processo até resolver as questões-problema. Desse modo, Elliott recomenda tais passos no planejamento: a identificação do problema e a delimitação do tema, a definição dos propósitos, a construção do quadro teórico, a elaboração das perguntas de investigação e das hipóteses de mudança, a eleição de métodos e recursos de investigação, a definição dos critérios de validação dos resultados e a elaboração de um quadro ético (BOGGINO, 2013).

Todavia, Joseph Maxwell propõe a interação e a interconexão entre os passos metodológicos apresentados por Elliott, enfatizando, por exemplo, que o quadro teórico vai determinar as perguntas investigativas e essas, por sua vez, definirão os métodos adotados na pesquisa. A problemática e o tema de pesquisa podem surgir das inquietações do coletivo

docente, de apenas um docente, do projeto educativo curricular ou da instituição, e até mesmo, da comunidade no entorno da instituição escolar. Os propósitos da investigação podem surgir da interação entre as respostas da prática docente, dos propósitos teóricos, políticos e sociais sustentadas por diferentes enfoques e racionalidades que visam à transformação. “Tanto los propósitos como todas as acciones em el diseño y el proceso de investigación, serán más significativos desde el paradigma de la complejidad” (BOGGINO, 2013, p. 66).

O quadro teórico da pesquisa-ação colaborativa inicia e finaliza com as redes conceituais construídas pelos docentes investigadores e por todos os demais participantes da pesquisa ao decorrer do processo de investigação, e com a reflexão da própria prática educativa, no intuito de compreender e solucionar os problemas. Esse quadro conceitual irá suscitar outros questionamentos, os quais possibilitarão diversas perspectivas e sucessivas reformulações das questões-problema e do levantamento das hipóteses de mudanças, refletindo as práticas novas, com vistas à melhoria da prática pedagógica (BOGGINO, 2013).

Ainda na perspectiva de Boggino (2013), o processo metodológico permite o uso de uma multiplicidade de recursos e instrumentos, tais como: o diário pessoal, a entrevista, o grupo focal, a enquete ou o questionário, a observação, a análise de documentos, a gravação (vídeos, áudios, fotografias) e as amostras, os quais são utilizados tanto na coleta de dados, quanto na elaboração do desenho da pesquisa.

Para execução do plano de ação da pesquisa-ação colaborativa devem ser avaliados os seguintes critérios: o tempo da investigação para cada etapa, os participantes responsáveis por cada ação, os recursos necessários para desempenhar as ações, a resistência pela mudança de alguns sujeitos e as possíveis sequências das ações. A análise dos dados é feita por todos os participantes da pesquisa e permitem interpretar o material em função dos propósitos, do problema de investigação, da reflexão conjunta e cooperativa sobre as informações relevantes que possibilitam gerar novas formas de práticas pedagógicas e novas perguntas (BOGGINO, 2013).

Na perspectiva de Boggino (2013), o envolvimento dos sujeitos na pesquisa-ação colaborativa, professores-pesquisadores de universidades de diversas áreas e educadores-pesquisadores de comunidades, compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados pelos problemas que emergem de um dado contexto em que atuam com funções e papéis diversificados, no intuito de elaborarem projetos de pesquisa que objetivam compreender e solucionar os problemas, refletir a qualificação e a transformação das práticas educativas, como um processo permanente de construção e avaliação coletiva.

Zeichner (2007) e Pimenta (2005) afirmam que a pesquisa colaborativa é um relevante percurso de superação da divisão entre pesquisados e pesquisadores e que ela precisa configurar-se em uma pesquisa-ação. Para tanto, é necessário estabelecer uma relação de parceria entre esses sujeitos. Além disso, outro aspecto importante é a colaboração entre os pares, fator esse que permite desenvolver, com clareza, objetivos e metas. Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa se constrói processualmente, por isso é pertinente uma constante vigilância do coletivo para que haja coerência teórico metodológica até o seu término. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação colaborativa precisa se constituir como “[...] um processo em aberto: cada projeto, constrói seus próprios caminhos a partir do problema geral e de questões específicas relacionadas à sua investigação” (PIMENTA, 2005, p. 14).

A pesquisa-ação colaborativa contribui com a sensibilização entre pesquisadores e pesquisados para a importância do contexto, da linguagem e da reflexão em ação. Desse modo, os participantes envolvidos, além de colaborarem com a transformação da prática curricular, desenvolvem capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente as suas próprias práticas e ampliam a autonomia dos sujeitos (os professores). Isto é, a pesquisa-ação colaborativa possibilita que os participantes adentrem num processo de autodescoberta e de autoconhecimento - justificação do produto desse processo (ELLIOTT, 2007).

Com efeito, a pesquisa-ação colaborativa busca transformar a realidade dos participantes, tanto na construção de práticas, quanto na mudança de atitudes e de paradigmas. Assim, a validação dos resultados desse tipo de pesquisa passa pela descrição e interpretação coletiva, pela avaliação e a triangulação das fontes, dos métodos, das teorias e das investigações, também de forma coletiva.

O exercício da pesquisa-ação colaborativa possibilita criar uma cultura de análise das práticas pedagógicas realizadas, permitindo mudanças nas ações institucionais e cotidianas do professor em sala de aula; concebe os professores como sujeitos protagonistas dos conhecimentos sobre o ensinar, possibilitando a produção crítica dos saberes; valoriza a autoavaliação e a heteroavaliação constante; entende que os problemas são de contextualização histórica e institucional; utiliza uma metodologia, na qual os sujeitos pesquisadores e pesquisados são observadores-participantes; conduz à autoformação crítica e à *praxis* docente; constrói uma consciência profissional e gera a organização das informações e interpretações das mesmas, no coletivo.

As informações coletadas na revisão bibliográfica sobre a pesquisa-ação colaborativa permitiu visualizar a possibilidade de seu uso para conhecer as práticas pedagógicas dos nossos docentes, reconhecer as inovações vivenciadas pelos mesmos, suas dificuldades e

inquietações epistemológicas e pedagógicas, criando uma comunidade colaborativa com vistas a construção de um projeto pedagógico inovador - razão pela qual a escolhemos como metodologia da nossa pesquisa.

A educação superior e os desafios da docência

A educação superior no mundo contemporâneo vivencia diversas transformações no âmbito sociocultural que começa a exigir dos docentes a reflexão sobre sua prática pedagógica, no sentido de atender as demandas dos profissionais em formação. Essas transformações têm gerado características, tais como: convergências e divergências de ideologias; princípio da incerteza²; conhecimento volátil; comunicações praticamente instantâneas; ritmo frenético de vida; dentre outras. O paradigma que estruturava as ações no contexto educacional universitário já não atende às necessidades atuais.

Santos (2005) explica que o paradigma dominante da ciência moderna no século XXI não mais dá conta de responder aos atuais problemas da realidade social. No entanto, a sociedade não tem rompido com as influências de tal paradigma, devido a sua formação calcada na instrumentalização técnica, não permitindo que as concepções emergentes sejam efetivadas na prática do docente universitário.

A docência universitária é uma temática que, na atualidade, encontra-se nas pautas de discussões, uma vez que, a partir do final do século XX, passa a ser mais questionada, pelos sujeitos sociais. O vocábulo “docência” vem do latim *docere*, cujo significado é “ensinar”. Mas, conforme Araújo (2004), esse termo aparece na Língua Portuguesa somente em 1916, o que implica afirmar que a apropriação do vocábulo “docência” é nova nos discursos educacionais. De modo geral, podemos rematar que a docência se caracteriza numa atividade da *praxis* educativa, construída historicamente, que envolve o processo de ensino, com vistas à aprendizagem, abrangendo o campo da pesquisa e da extensão universitária.

A princípio, a docência estava associada à atividade exclusivamente do ensino. A esse respeito, Guimarães (2011) sustenta a ideia de que o ato de ensinar, não se restringe a ação em si mesma, e sim, que o ensino, como atividade educativa, inserido na prática social, deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas, que promovam à aprendizagem.

² Característica da Teoria Quântica, formulada por Werner Karl Heisenberg (1901-1976), a qual afirmou que o Universo em que vivemos é o da probabilidade (VIEIRA, 2015).

Nessa perspectiva, o exercício da docência se complexifica diante dos múltiplos desafios e transformações que a sociedade contemporânea enfrenta, exigindo do professor universitário ser produtor e difusor de conhecimentos, em um processo de interação com outros sujeitos, transformando a realidade na qual está inserido e também sendo transformado. Nesse processo, é conclamado a, dentre outras demandas institucionais, dar conta das atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão, orientação de estudantes, promoção de carreira, produções e publicações. Tais fatores são responsáveis pelo aumento e acúmulo de funções desse profissional que, na tentativa de dar conta dessas demandas, acaba secundarizando o ensino e a aprendizagem (ZALBAZA, 2004).

Com efeito, a intervenção do profissional docente na educação superior requer competências e habilidades construídas, através de um processo de formação inicial e continuada a qual consolide a inovação da prática pedagógica. Entretanto, para que isso aconteça, Sobrinho (2009, p.19) considera que “[...] os docentes não estão preparados para acompanhar a vertiginosa explosão do conhecimento em todos os campos, tanto no que diz respeito à produção quanto ao ensino” e, tampouco, trabalham de maneira coletiva, dialética e interdisciplinar suas práticas, dentro de um projeto pedagógico sólido, que atenda aos desafios atuais do cotidiano acadêmico.

A prática pedagógica foi construída ao longo dos anos e faz parte do cotidiano de docentes e discentes. Para que rupturas aconteçam, ações precisam ser refletidas, muitas vezes no âmbito pessoal e outras no coletivo. Começa-se a perceber que existem ações individuais inovadoras de docentes, como respostas da ação reflexiva sobre a aprendizagem. Essas experiências precisam ser visualizadas e valorizadas, pois fazem parte da busca de respostas ao contexto atual de ensino e aprendizagem no âmbito universitário. Faz-se necessário estudar as práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano da sala de aula universitária, enfatizando a real importância de se trabalhar com a inovação pedagógica nos processos educativos acadêmicos, assim como compreensão de suas bases teóricas.

Inovação das práticas pedagógicas na educação superior

De acordo com Carvalho (2015), inovação vem do latim *innovare* que significa renovar, mudar, de *in* (em) e *novus* (novo, recente). Para Libedisnky (2001), inovação designa novidade, ruptura, dinamismo. Na prática pedagógica, as inovações possibilitam melhorias na formação dos professores, por apresentarem novidades na sua constituição e execução, bem como ruptura com o paradigma dominante da ciência moderna.

Considera-se inovação no ensino superior as ações que alteram e transformam, de forma integrada e simultânea, o projeto pedagógico em sua totalidade (ARANTES-PEREIRA, FELDMANN e MASETTO, 2014). Em concordância com essa perspectiva conceitual, as características de uma prática pedagógica inovadora apresentam as seguintes ações: ruptura paradigmática emancipatória; reconfiguração dos conhecimentos; produção de novos saberes que contrapõem os saberes hegemônicos; valorização do processo histórico sociocultural; intencionalidade pedagógica; uso de técnicas e tecnologias novas; capacidade de focar a visão no futuro de forma questionadora e crítica; aprender a pesquisar e a trabalhar em equipe; atendimento às novas áreas de aprendizagens; inquietação e busca coletiva pela construção do novo, na solução de problemas emergenciais do ensino universitário e da sociedade em geral (ZANCHET e CUNHA, 2007; CUNHA, 2006; HERNÁNDEZ *et. al.*, 2000; LOUIS, 2009; VEIGA e VIANA, 2010; MASETTO, 2012; VEIGA, RESENDE e FONSECA, 2000).

As inovações pedagógicas na educação superior sempre existiram, adotadas pelo professor, na medida em que este sentia a necessidade de mudança no contexto de suas aulas. Hoje em dia, se diferem por conta dos diversos desafios enfrentados pelas universidades. Na perspectiva pedagógica, a inovação pode ser entendida como uma mudança consciente das práticas docentes que visa uma melhoria da qualidade na formação profissional. Nesse sentido, as modificações que acontecem de forma dispersa, esporádica e casual não são consideradas inovadoras.

No intuito de lidar com a complexidade da docência universitária, a qual envolve aspectos da vida pessoal e profissional dos sujeitos educativos, Masetto (2011) sugere que se desenvolvam aulas inovadoras. Para o autor, as demandas de aula como espaço de pesquisa e de construção de conhecimentos interdisciplinares, de desenvolvimento de aprendizagens e de uso das tecnologias de informação e comunicação podem ser atendidas através de uma prática pedagógica inovadora.

Os cursos que apresentam organizações curriculares e práticas pedagógicas diferentes das tradicionais (de transmissão e de recepção de informações) conseguem melhores resultados na aprendizagem dos estudantes por apresentarem ações que interpenetram o contexto de realização da inovação pedagógica na docência universitária. Destacam-se: o compromisso com a ética profissional e a sensibilidade na relação com os estudantes; a ênfase na aprendizagem dos sujeitos, através de um processo orientado para o descobrimento; o desenvolvimento de habilidades, competências pessoais, profissionais e a formação de valores morais, sociais e políticos; o papel do professor como mediador pela formação profissional dos estudantes; a construção de um projeto coletivo a partir da análise do contexto em que se

encontram os sujeitos (CUNHA, 2006; LUCARELLI, 2009; PRATA-LINHARES e MASETTO, 2013).

Considerando a última ação apresentada acima que trata sobre a construção de um projeto coletivo, o mesmo só se consolida a partir de um projeto pedagógico inovador que emerge das respostas dadas pelos atuais problemas educacionais diagnosticados no contexto da sala de aula, as quais o projeto institucional vigente não deu conta de atender, e, também, precisa estar comprometido com todos os aspectos do projeto educacional e não somente com transformações e alterações pontuais. Esses projetos inovadores são construídos de forma processual, no espaço-tempo, e contexto histórico da instituição de ensino; contam com a participação efetiva do coletivo de professores e autoridades administrativas, desde o início do diagnóstico das necessidades educativas, assim como no pensar e planejar o novo projeto, e, na implantação e avaliação sistemática do mesmo (PRATA-LINHARES e MASETTO, 2013 ARANTES-PEREIRA, FELDMANN e MASETTO, 2014).

Para Masetto (2011), o ensino inovador precisa estar focado na visão de totalidade do conhecimento, do afetivo-emocional, de habilidades, de atitudes e valores, no conhecimento de si mesmo e da realidade para refletir e responder com competência aos desafios e problemas que surgem no trabalho e que podem afetar as pessoas em seu convívio sociocultural, político, educacional, etc. E, para Cunha (2008, p. 29), a “[...] possibilidade de refletir e problematizar a ação docente já é, em si uma inovação”.

Com efeito, a inovação não se resume apenas na utilização de novas técnicas e de novas tecnologias, mas na construção de um ensino-aprendizagem que vise à transformação da sociedade. Aprender para transformar, se torna uma tarefa coletiva da educação no século XXI, pois para atender as demandas da sociedade atual precisamos compreender a complexidade humana e criar estratégias para solucionar os problemas da realidade.

Logo, a inovação pedagógica possui um caráter multidimensional, pois implica em um conjunto de alterações que afetam pontos-chaves e eixos constitutivos da organização do ensino superior, provocados por mudanças nas configurações de sociedade. Essas alterações, também possibilitam reflexões sobre as concepções intrínsecas na missão da educação superior, visto que a responsabilidade social e o comportamento ético hoje é uma exigência da sociedade (MASETTO, 2011).

Contudo, Zanchet e Cunha (2007) afirmam que, na atualidade, as iniciativas de inovação pedagógica na sala de aula da educação superior denotam fragilidades, pois não conseguem romper com o modelo dominante da ciência moderna, e, quando surgem são pontuais e desprovidas de intencionalidade. As práticas que se aproximam, de fato, de uma

inovação pedagógica devem se pautar na ruptura com o paradigma tradicional e hegemônico da ciência moderna, se imbuir da valorização dos diferentes saberes humanos, da relação dialética e global do conhecimento, da indissociabilidade entre teoria-prática e da valorização da cultura.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem inovador no contexto universitário deve estar comprometido com a formação integral do estudante, numa perspectiva sociocultural, que promova a inovação de relações entre professor e estudante, implicando confiança no aprendiz, em sua capacidade de construir conhecimentos e o compromisso docente no desenvolvimento global do profissional em formação. A inovação da prática pedagógica exige à atenção do docente na formação de competências, que serão necessárias no exercício profissional, ao considerar que a aprendizagem acontece ao longo da vida (formação *lifelong learning*), bem como no desenvolvimento da criatividade e da criticidade, na seleção e uso de materiais didáticos que facilitem o processo de formação estudantil e na formação continuada dos professores (BERAZA, 2008).

Considerando que a docência universitária na atualidade exige uma consciência de transição paradigmática para a consolidação do paradigma da complexidade, faz-se necessário conhecer a prática dos docentes. O uso da pesquisa-ação colaborativa pode permitir a construção de um ambiente de diálogo sobre as experiências dos participantes da pesquisa, o registro das mesmas, sua posterior divulgação. Um processo de mudança pode ocorrer com consciência das rupturas paradigmáticas que precisam ser consolidadas.

Considerações Finais

A revisão bibliográfica foi muito relevante para que os participantes da pesquisa pudessem aprofundar o conhecimento sobre a metodologia da pesquisa-ação colaborativa a ser adotada e como ela estaria adequada aos objetivos propostos. Compreendemos que o uso da pesquisa-ação colaborativa pode permitir a investigação e a avaliação das práticas docentes, num processo construtivo, fruto da reflexão coletiva dos sujeitos envolvidos, sobre problemas de sua prática pedagógica, estratégias de ação utilizadas, buscando articular a teoria com a prática.

Esse processo construtivo pode possibilitar uma aprendizagem autônoma do docente, bem como a fundamentação de suas práticas em valores sociais contemporâneos, permitindo a construção consciente do processo ensino-aprendizagem, suas bases epistemológicas,

paradigmáticas e metodológicas, podendo promover rupturas significativas no contexto dos cursos e da instituição. A pesquisa está se efetivando e terá a duração de três anos.

Referências

ARANTES-PEREIRA, C.; FELDMANN, M. G. e MASETTO, M. T. Projetos inovadores e a formação de professores: o caso do projeto da Universidade Federal do Paraná-Litoral (UFPR-LITORAL). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 1, jan./abr., 2014.

ARAÚJO, J.C.S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J.P.; MARTINS, R.D.O.; JUNQUEIRA, S.R. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Champagnat, 2004.

BERAZA, M. A. Z. Innovación em la Enseñanza Universitaria: el processo de convergência hacia um Espacio Europeo de Educación Superior. **Educación**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 199-209, set./dez., 2008.

BOGGINO, N.. **Investigación-Acción**: reflexión crítica sobre la práctica educativa: orientaciones prácticas y experiencias. Rosario: Homo Sapiens, 2013.

CARVALHO, I. D. S. **O papel da inovação como fator de sucesso no mercado competitivo actual: um estudo aplicado à Portugal Telecom**. 2015 vi. 111 f. Trabalho de conclusão de Mestrado. (Mestrado em Gestão e Empreendedorismo) - Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa. Lisboa, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4637/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ivo%20Carvalho.pdf>>. Acesso em: 02 de jul. 2015.

CUNHA, M. I. da. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 4.ed., Campinas: Papirus, 2006, p.125-136.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**. São Paulo: Universidade de São Paulo-USP, 2008.

ELLIOTT, J.. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 137-152.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educación e Pesquisa**, v. 31, n. 03. São Paulo, set/dez., 2005, p. 483-502.

GUIMARÃES, V. S. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. de S. e CRUZ, A. R. S. da (Orgs.). **Docência no ensino superior: desafios da prática educativa**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 15-30.

HABERMAS, Jurgen. 1981 *Kleine politische Schritten I - IV*. Frankfurt/M., Suhrkamp Verlag. / (Trad. em português do ensaio). *A modernidade: um projeto inacabado*. In: ARANTES, O.B.F., ARANTES, PE. **Um ponto cego no projeto moderno de Jurgen Habermas**. São Paulo: Brasiliense, 1992. p.91-123.

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

LIBEDISNKY, M.. **La innovación en la enseñanza**. Diseño y documentación de experiencias de aula. Buenos Aires: Paidós, 2001.

LOUIS, R. Inovação pedagógica no ensino superior. In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS editora, 2009, p.191-207.

LUCARELLI, E. Prácticas protagónicas e innovación en la universidad. In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS editora, 2009, p.205-214.

MASETTO, M. T.(Org.). **Inovação no ensino superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MASETTO, M. T. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 597-620, jul./dez., 2011.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, v. 5, n. 1. Itajaí, jan/abr., 2005, p. 09-22.

PRATA-LINHARES, M. M. e MASETTO, M. T. Educación superior e innovación curricular: resultados de una investigación interinstitucional en red. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 34, n. 1, p. 99-108, jan./jun., 2013.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 1 v, 5 ed. São Paulo : Cortez, 2005.

SOBRINHO, J. D. Professor Universitário: Contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS editora, 2009, p.15-31.

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

VEIGA, I. P. A. e VIANA, C. Maria Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010.

VIEIRA, C. L. **História da Física: artigos, ensaios e resenhas**. Rio de Janeiro: CBPF, 2015.

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

Artmed, 2004.

ZANCHET, B. e CUNHA, M. I. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 4. ed. Campinas –SP: Mercado de Letras, 2007, p. 207-236.