

A INOVAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Daniela Pederiva Pensin*

Dirciane Nikolai**

Resumo

Entende-se, para fins deste estudo, o importante papel desempenhado pelas práticas pedagógicas docentes enquanto elementos partícipes dos processos de qualificação dos cursos e, conseqüentemente, da formação dos egressos destes cursos. É nesse cenário que propomos um estudo que tome como objetivo as práticas pedagógicas dos professores nos cursos de graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina de Xanxerê, buscando entender qual a percepção dos acadêmicos desta Universidade nas áreas ACSA e ACHS em relação à inovação na prática pedagógica de seus professores.

Palavras-chave: Inovação. Prática pedagógica. Instituições de Ensino Superior (IESs).

1 INTRODUÇÃO

As aceleradas transformações em curso na sociedade originam novas demandas formativas, que recaem sobre as Instituições de Ensino Superior (IESs) provocando a modificação de cenários e a construção de novas alternativas de formação. A diferenciação apresenta-se como alternativa para a sustentação do crescimento das IESs, o qual deve ser considerado em suas dimensões quantitativas e qualitativas.

O crescimento das IESs sustenta-se por meio da qualidade de seus cursos e se materializa nas alternativas metodológicas que a instituição desenvolve cotidianamente por meio da prática pedagógica de seus professores. A mudança pedagógica, aqui objeto de discussão, é concebida como um “[...] movimento vivido com intencionalidade que se propõe a produzir novas perspectivas em espaços educativos [...]” (BROILO apud MOROSINI, 2006, p. 445). Tal movimento traz a inovação na educação compreendida em seu caráter “[...] histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade,” considerando como parte de si a reinvenção de pedagogias universitárias, ou seja, a “[...] construção de pedagogias que atendam aos princípios epistemológicos e éticos de cada campo científico e de campo profissional na reconstrução pedagógica do conhecimento na universidade.” (CUNHA apud

* daniela.pensin@unoesc.edu.br

** dircianenikolai@hotmail.com

MOROSINI, 2006, p. 445). Importante destacar que dois conceitos ganham relevo para este estudo: o conceito de inovação e o conceito de prática pedagógica.

2 APROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE INOVAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

O conceito de inovação, tomado como referência neste estudo, recebe um tratamento de destaque, uma tentativa não de definição, mas de aproximação, de consenso. Trata-se antes de um esforço no sentido de tornar claro que a concepção de inovação nos orienta e também de apontar possibilidades de contraposições a ela.

Ao iniciarmos a exploração sobre o termo inovação é importante trazer à tona o que afirma Beraza (2008, p. 200), ou seja, de “[...] *que no todo cambio conlleva mejora de la cosa que se cambia. Pero parece obvio que, por sentido común, si uno cambia algo lo hace para mejorar.*”

Se há algo sobre o que se discute, sobre o que se colocam inúmeras novas políticas, algo que ganha relevo no atual cenário educacional e de desenvolvimento socioeconômico, esta é a questão sobre a melhora na qualidade de ensino na educação formal de modo geral e nas universidades de modo específico. Os olhares sobre os quais a questão se desenvolve e a natureza subjacente às discussões são distintos, mas não há dúvidas sobre a necessidade e a urgência em se tratar a questão.

No campo da educação, o conceito de inovação foi historicamente associado às orientações tecnicistas de ensino e aprendizagem, cujos pressupostos estão alicerçados às mudanças “[...] que objetivam o aperfeiçoamento de uma estrutura tal qual ela é.” (LUCARELLI, 2007). Estas mudanças perspectivam a inclusão de novos procedimentos, com aspecto modernizante, mas que não representam, necessariamente, superação de processos pedagógicos tradicionais. Foi assim que sedimentamos, ao longo dos tempos, a concepção de inovação que traz em suas bases a concepção tecnicista de educação. É assim que seguimos, reproduzindo e fortalecendo uma concepção de inovação que consegue, quando muito, atender a demandas de mercado e reproduzir, nos processos de formação acadêmica, uma lógica utilitarista e excessivamente pragmática, uma concepção que encontra suas raízes na sociedade moderna que nasceu com a Revolução Industrial.

Não obstante essa tendência bastante comum nas indicações teórico-metodológicas destes tempos em que impera a lógica neoliberal na educação, a inovação das práticas pedagógicas que nos serve de orientação está fundada em uma perspectiva crítica e caracterizada, em consonância às indicações de Lucarelli (2007), pela ruptura com o estilo didático habitual e pelo protagonismo na gestão e desenvolvimento da prática pedagógica por parte, principalmente, dos professores. Nas palavras de Zanchet e Cunha (2007), toma-se o conceito de inovação “da perspectiva da ruptura paradigmática”. Vê-se, portanto, que não se está falando da inovação na perspectiva da lógica produtiva, do mercado, tampouco se assume a inovação na perspectiva do ajuste, do aperfeiçoamento de uma estrutura que se mantenha em essencial tal e qual já é. Fala-se de ruptura paradigmática,

ou seja, do rompimento com um paradigma existente que sustenta as ações (nesse caso, formativas, pedagógicas, de docência).

Em relação ao protagonismo do professor frente à inovação nas práticas pedagógicas, Cunha (2005) reconhece o complexo e intrincado conjunto de relações entre os múltiplos fatores que tornam possíveis, ou não, as inovações nas universidades. Não obstante, indica o professor “[...] como elemento fundamental que pode favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais.” (CUNHA, 2005, p. 33).

Pois bem, despertar a atenção sobre o professor traz, quase que inevitavelmente, a necessidade de se apontar para práticas pedagógicas de professores que, então, estejam envolvidos com perspectivas inovadoras de docência. Não há, claro, consensos e unanimidades em relação às práticas dos bons professores. Também é provável que o que se considere positivo em relação ao professor, na ótica da sociedade, seja diferente daquilo que o professor considere a respeito de si próprio; a comparação entre estes últimos e o que os alunos apontam como positivo e inovador em seus professores.

Estudos elaborados por esta autora revelam as características de bons professores universitários pelo olhar dos alunos. Surpreendentemente ou não, tais estudos apontam a compreensão de que “[...] mesmo os bons professores ainda trabalham, preponderantemente, na perspectiva da reprodução do conhecimento e que esta é uma posição aceita pelos alunos.” (CUNHA, 2005, p. 34). Ou seja, não apenas não rompem com o paradigma vigente como o reproduzem e são valorizados por isso.

O ensino é o grande orientador de suas práticas à medida que apresentam um grande número de habilidades, como organizar a aula, estimular perguntas e diversificar atividades sem, contudo, provocar o aprofundamento das capacidades intelectuais dos estudantes (como refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, capacidade que se insere na meta-aprendizagem).

Tornando a afirmar a importância de se assumir uma atitude protagônica por parte do docente em relação à inovação das práticas pedagógicas na universidade, cabe refletir sobre a possibilidade de inovações que demandem a participação e o envolvimento efetivo de um docente ainda eminentemente preso a concepções de ensino-aprendizagem que tomam o ensino tradicional como referência. Tal envolvimento por parte do professor com os pressupostos do ensino tradicional, dado não apenas pelo que ele próprio assume como referencial de ensino mas também a partir daquilo que os alunos consideram ao caracterizar um bom professor é, certamente, objeto de reflexão por parte de estudiosos e professores envolvidos em processos inovadores de docência.

Em outras palavras, esta reflexão questiona a possibilidade real de um professor que não apenas se orienta por uma perspectiva tradicional de ensino - e, portanto, nela crê - como também ao agir desse modo corresponde ao que dele esperam os alunos - envolver-se e protagonizar ações inovadoras de docência que se caracterizem, acima de tudo, pela

ruptura com o instituído, com o que está dado; ações de inovação que superem uma perspectiva utilitarista, pragmática, instrumental e orientada pelo mercado de trabalho.

Pois bem, deixemos esta reflexão em aberto. Também é verdade que não temos respostas definitivas a ela. Tomemos como ponto de exploração as práticas pedagógicas inovadoras que atendam à perspectiva dominante de inovação pedagógica, qual seja, a da inovação como o aperfeiçoamento, o ajuste, a adaptação de uma estrutura desde que a mantenha tal e qual é; uma inovação aplicável - portanto, útil.

Se considerada uma perspectiva aplicável, tecnicista e instrumentalizadora de inovação, parte-se da identificação de dificuldades, percebidas pelo docente (e por que não também pela instituição?) como constituintes da problemática educacional. Dito de outro modo, o que será inovado é aquilo que os docentes e a instituição apontam como dificuldade, ineficiente, falho. As ações geradas a partir disso correm o risco de constituir formas incipientes de inovação (LUCARELLI, 2007); o seu desenvolvimento pode acarretar modificações mais ou menos estáveis no sistema de relações entre os componentes do currículo.

Como uma aproximação ao conceito de inovação que tomamos como orientador da proposta apresentada, neste estudo fazemos uso das palavras de Lucarelli (2003 apud MOROSINI, 2006, p. 358), para quem:

En una perspectiva didáctica fundamentada, la innovación es aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de relaciones e la situación didáctica. Nota: La innovación como ruptura, implica la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo; en consecuencia se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación.

Conforme o que foi apresentado até este momento, é evidente a necessidade de se ressaltar o caráter polissêmico do termo “inovação”, considerando o uso descuidado e bastante banalizado do termo no atual contexto educativo, o qual se encontra marcado por demandas mercantis. Nesse sentido, tomamos os dizeres de Cunha (2003, p. 445 apud MOROSINI, 2006):

Inovação na educação: conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; gestão participativa, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagônicos da experiência; re-configurações dos saberes anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc; reorganização da relação teoria/prática rompendo com a dicotomização; e a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

Assumir a “inovação” como pressuposto orientador da prática educativa, nesse sentido, não significa se render ao novo porque é diferente, mas assumir sua dimensão histórica procurando romper com práticas tecnicistas de ensino-aprendizagem as quais

não possibilitam a reflexão crítica sobre os fatos históricos, políticos, sociais e culturais implicados no trabalho educativo. Assim, há que se lembrar que “Se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda mudança introduz necessariamente inovação.” (FERNANDES, 2000, p. 48).

Quando falamos em inovações, não estamos, necessariamente, falando sobre mudanças que ocorram em uma única esfera como a da prática pedagógica do professor em sala de aula, no âmbito da metodologia do ensino. Por sinal, este é o âmbito de mudança no qual menos ocorrem inovações, em que o movimento inovador costuma encontrar as maiores resistências e dificuldades em ocorrer de modo não superficial e aparente apenas.

Beraza (2008, p. 201) atenta em seu texto para o fato de que as inovações e transformações nas IESs implicam mudanças, inovações em três esferas distintas: “[...] *cambios legales o administrativos; cambios insitucionales; cambios en la docência.*” Grande parte das reformas universitárias e das iniciativas de inovação neste nível de educação fica restrita às duas primeiras esferas citadas. As aulas, a docência em si, mantêm-se “[...] *en la mayor opacidad, como una actividad privada y que se lleva a cabo en privado. Una lectura de la ‘libertad de cátedra’ mal entendida ha servido de salvoconducto para que la discrecionalidad de cada cual haya campado por sus respetos.*” (BERAZA, 2008, p. 201).

É bem verdade que os docentes da educação superior precisam de certo espaço de liberdade, e, inclusive, de caos, como assinala o autor, para que exerçam uma tarefa tão complexa e pessoal como a docência. Por outro lado, não podemos incorrer no equívoco de sacralizar modelos de docência tão individualistas como os que agora temos. A autonomia e a liberdade pedagógica do professor não podem colocar em risco um projeto de formação de sujeitos incapazes de responderem às demandas produtivas, de trabalho e tecnológicas de seu tempo, mas, também, de operarem, provocarem, protagonizarem as mudanças e a construção de seu tempo.

A inovação que se quer para o ensino superior pressupõe renovar a prática educativa a partir do existente, criar ideias, métodos e estratégias educativas, as quais não prescindam da análise crítico-reflexiva do contexto histórico sobre o qual a educação superior esteve alicerçada ao longo de sua evolução. Inovar implica, portanto, considerar o aluno sujeito ativo e protagonista, ao lado do professor, que será o mediador do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

A inovação requer, ainda, do professor, capacidade para atuar de forma dinâmica na implementação de uma prática pedagógica que considere os novos paradigmas educativos, os quais se encontram alicerçados na capacidade de reflexão, de construção de alternativas que contribuam para solucionar os problemas sociais contemporâneos que tanto afligem a humanidade.

Se é verdade que a inovação não pode prescindir dos aspectos políticos, institucionais e pedagógicos, também é verdade que a inovação não se materializa efetivamente se dissociada da sala de aula universitária. Masetto (2011) propõe que a inovação seja elemento presente na prática da sala de aula, na dinâmica das relações de ensino-apren-

dizagem, na orientação metodológica que se dê ao processo. Sua perspectiva de inovação está, portanto, alicerçada na concepção de que a sala de aula na educação superior deva ser inovadora. Desse modo, atribui muito da responsabilidade desta inovação ao professor.

Masetto (2011) não exclui o aluno enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Muito pelo contrário, parte de sua exploração sobre as possibilidades de inovação que recaem sobre a adoção de uma nova perspectiva (do professor) e postura (do aluno) sobre o que é ser aluno na educação superior. Ocorre que, ao trazer a inovação para a dimensão da sala de aula, a iniciativa, o planejamento, o assumir essa proposta teórica e metodologicamente requer especial e inicialmente por parte do professor a adoção de uma perspectiva educativa menos tradicional, conservadora e centralizadora.

Parte o autor da compreensão de que a atual sociedade, o momento histórico, o contexto no qual as IESs se inserem, constroem quatro novas demandas de inovação na sala de aula. São elas: “A aula como espaço de pesquisa, como espaço de construção de conhecimento interdisciplinar, como espaço de desenvolvimento de aprendizagem e como espaço e tempo de uso das tecnologias de informação e comunicação.” (MASETTO, 2011, p. 597). Observemos que as demandas de inovação apontadas aqui são, essencialmente, relacionadas à dinâmica da sala de aula, da aula universitária. Como já mencionado anteriormente, a inovação ocorre em questões estruturais, políticas e pedagógicas relacionadas aos processos de ensinar e aprender na educação superior, mas, também se materializa no âmbito do microcosmo da aula.

Nessa perspectiva, o autor justifica suas reflexões sobre o tema como emergentes da triangulação aula centenária, demandas da sociedade do conhecimento e inovações pedagógicas requeridas. Tal abordagem corre sério risco de assumir uma posição excessivamente direcionada ao fazer, à busca de soluções pontuais, pragmáticas e frequentemente desarticuladas de um projeto maior de educação em termos de universidade. Por outro lado, ao se identificar um problema, a partir da reflexão da realidade, é preciso que apontemos possibilidades de ação que visem à superação da situação tida como limite.

Até o momento buscamos focar a inovação a partir de diferentes dimensões, o que, sem dúvida, reforça a característica de complexidade já assinalada. A abordagem da inovação merece também que se destaque o contexto da inovação sob o prisma do capitalismo do conhecimento (FONTENELLE, 2012). De modo muito simplificado, este capitalismo do conhecimento expressa o movimento cada vez maior e mais acelerado que tem transformado o conhecimento em um negócio, sujeito, portanto, às leis de mercado. Em texto recentemente publicado, Fontenelle (2012) reflete sobre a inovação de modo crítico e analisa as organizações educacionais e o próprio mercado a partir do fenômeno da neofilia, do culto ao novo (SIEVERS, 2007, p. 1 apud FONTENELLE, 2012). A obsessão pelo novo, segundo ela, é revelada por meio de palavras de ordem: mudança, criatividade, empreendedorismo e, claro, inovação.

A crescente simetria entre o mundo acadêmico e o mundo do mercado faz com que as duas instituições compartilhem inquietações semelhantes e também pressões so-

ciais semelhantes relacionadas à necessidade de inovar. Urge, então, que se identifique a perspectiva de inovação presente nessa lógica. Fontenelle (2012, p. 101) afirma que seja a inovação seja voltada ao atendimento de demandas de mercado, da produção de conhecimentos acelerada, rápida, capaz de atender a demandas do mercado por uma natureza prática do saber. Tal perspectiva de inovação, como é possível perceber, difere daquela que se pretende tomar como orientadora neste estudo.

Ao que parece, em termos de inovação pedagógica, tratou-se de identificar uma pedagogia que, sofrendo as influências de um processo que “[...] faz valer o mercado como eixo das definições políticas” no campo da educação superior “[...] vivesse metamorfoses no sentido de assumir sua condição de parceira dos processos produtivos, como primeiro compromisso educativo.” (ZANCHET; CUNHA, 2007, p. 179).

Para fins deste estudo e diferentemente ao identificado por Fontenelle (2012) e Zanchet e Cunha (2007), importa considerar a inovação a partir do reconhecimento da realidade temporal e espacial mutável das IESs e da construção de estratégias que lhes permitam lidar criativamente (nessa relação espaço e tempo) com o atendimento de demandas que lhes sejam próprias e não exclusivamente decorrentes de sua relação com o mercado. Este se estende ao professor e à prática pedagógica em sala de aula evitando o que se denominaria “tecnocracia da inovação” (LUCARELLI, 2007).

A superação dessa visão excessivamente técnica da inovação colaboraria para que as práticas pedagógicas (no âmbito da sala de aula) e as ações formativas das IESs (no âmbito da função social da academia) provocassem a construção de alternativas de ações não mais sustentadas por modificações parciais, cujo objeto na sala de aula fossem exclusivamente fatores didáticos, notadamente as técnicas e os recursos didáticos.

O que se tem, em contraposição a esta visão tecnocrática da inovação, é o que Lucarelli (2007, p. 80) define como aquela “[...] caracterizada por duas notas essenciais: a *ruptura* com o estilo didático habitual e o *protagonismo* que identifica os processos da gestação e desenvolvimento da prática nova.” Mais uma vez importa afirmar que uma prática pedagógica inovadora precisa ser entendida dentro do contexto em que se encontra e a partir dos sujeitos com ela envolvidos (professores e alunos).

Entender a inovação dentro do contexto da educação superior, enquanto ruptura paradigmática, impõe a reconfiguração de saberes e a necessidade de transformar o incômodo sentimento de inquietação diante desse quadro em ação. “Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma.” (ZANCHET; CUNHA, 2007, p. 182). As recentes políticas educacionais que estabelecem os sistemas de avaliação externa acabaram por se constituírem, na prática, como fatores de retração da inovação segundo Zanchet e Cunha (2007), uma vez que se constituem em elementos legitimadores de padrões universais capazes de estabelecerem comparações e ranqueamentos que acabaram quase por extinguir formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção.

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA: DE QUE PRÁTICA SE ESTÁ FALANDO?

A prática pedagógica diz respeito a uma ação intencional do educador em direção ao processo de ensino-aprendizagem. Não se reduz à questão didática ou às metodologias e estratégias de estudar e de aprender, mas se volta ao tensionamento da relação entre teoria e prática. A ação voltada à transformação considera a educação uma prática social e o conhecimento uma produção histórica e cultural dos sujeitos (FERNANDES, 1999 apud MOROSINI, 2006). Sua ancoragem é o desenvolvimento social e humano dos estudantes.

Desde que consideremos a prática pedagógica, a ação intencional do docente em relação ao ensino, ao cotidiano da aula na educação superior, então esta prática pedagógica assume lugar de destaque em relação à discussão aqui empreendida em torno da inovação na educação superior, uma vez que esta inovação demanda rupturas com as práticas pedagógicas instituídas e solidificadas nos cotidianos das salas de aula universitárias.

Conhecimento e experiência são fatores fundamentais para a inovação da prática pedagógica (ZABALA, 1998). O conhecimento provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas. Por sua vez, a experiência está implicada na capacidade de utilização de referenciais que ajudem a interpretar o que acontece na aula, ou seja, na capacidade não apenas de agir, mas de refletir a partir da ação educativa, a fim de ampliar ou produzir novos referenciais pedagógicos.

A prática, portanto, não se reduz ao momento da aula. Ela divide-se em um antes, um durante e um depois, traduzidos no planejamento, na intervenção e na avaliação dos processos educacionais, momentos inseparáveis e inter-relacionados da prática pedagógica e que, necessariamente, devem ser considerados nas tentativas de inovação que sejam empreendidas.

Partindo do pressuposto de que a inovação das práticas pedagógicas somente pode ser compreendida dado o seu caráter temporal e espacial, então o primeiro elemento a se identificar na tentativa de caracterizar ao que se refere este trabalho, ao tratar do conceito prática pedagógica inovadora, é justamente este: trata-se de uma ação educativa intencional, de natureza teórico-prática, contextualizada. Isso implica assumir que a inovação nas práticas pedagógicas poderá corresponder à superação, à ruptura, ao pioneirismo local específico de uma sala de aula, de uma IES.

Pois bem, assumida essa concepção, importa que se tenha em mente que a inovação remete à ruptura e ao pioneirismo, à produção de algo novo, à interrupção de determinado comportamento ou padrão que se repete no tempo, à modificação das situações tradicionais de sala de aula e de docência (em termos de ensino e pesquisa, de antagonismo/protagonismo docente).

É interessante que tratemos rapidamente de uma afirmação baseada em levantamentos de estudos sobre a questão e apontada por Beraza (2008), segundo a qual, as inovações em educação costumam ocorrer com diferentes orientações e que delas resultam também diferentes impactos. Segundo o autor, as inovações mais comuns e fre-

quentes são aquelas orientadas pela tecnologia, têm um impacto de curto alcance e “[...] *son capaces de modificar las prácticas pero no los modelos.*” (BERAZA, 2008, p. 201).

Na prática, as inovações funcionam bem e podem ser consideradas como efetivas quando deixam de ser algo que afeta apenas o professor por ela responsável ou que a promove e se torna algo que afeta e se vê afetado pela organização, pela instituição. Nas palavras de Beraza (2008, p. 203):

[...] siendo cierto que no hay innovaciones sin profesores innovadores y que, por tanto, los profesores son las piezas clave de cualquier innovación, no es menos claro que tampoco hay innovaciones (salvo algunas muy restringidas y que van “de incógnito”) si no existen condiciones organizativas que las hagan posibles.

A questão básica da inovação na educação superior, como afirma o autor, não culmina com o fato de fazer coisas distintas; há que se chegar a pensar de forma distinta.

Em texto no qual explora as relações da prática pedagógica dos docentes universitários frente aos desafios de um paradigma emergente, que coloca em xeque as concepções tradicionais de docência, pautadas em um paradigma cartesiano-newtoniano, Berhens (1999, p. 386) afirma que, além de nos atermos ao fato de que mudanças e investimentos em inovações nas práticas pedagógicas universitárias sejam necessários, há que se considerar a superação da visão que orienta a docência há tanto tempo, o que “[...] demanda repensar o sistema de valores que estão subjacentes a esse paradigma.”

Antes de avançarmos da direção da identificação, da caracterização ou da reflexão sobre a prática pedagógica inovadora na sala de aula da educação superior, vamos nos deter um pouco na procura da caracterização daquilo que seria uma prática pedagógica conservadora, tradicional, não inovadora e sobre a qual, portanto, constroem-se a crítica e as alternativas de inovação.

Cunha (2005) aponta para pressupostos a partir dos quais uma prática de ensino tradicional se materializa, ou seja, a informação é repassada aos estudantes - seguindo a lógica tradicional. O primeiro dos pressupostos é aquele que considera que o “[...] conhecimento é tido como acabado e sem raízes, isto é, descontextualizado historicamente.” (CUNHA, 2005, p. 10).

Nesse aspecto, as ações de ensino-aprendizagem ocorrem de modo desarticulado em relação ao contexto em que se situam, deixam de ser tratadas como processo, perdem sua dimensão histórica e de produção social. O conhecimento é tratado em si como um fim em si mesmo e não como uma produção humana. Se retirada a sua dimensão história e contextual, então ele não apenas é tido como algo acabado, mas também como algo impossível de ser reelaborado, questionado, alterado. Também sofre implicação o fato de que um conhecimento descontextualizado passa a ser visto como válido para todos, em qualquer situação e, claro, isento, limpo, puro, neutro.

Um segundo pressuposto dessa perspectiva tradicional de ensino é o de que a “[...] disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor.” (CUNHA, 2005). Fortemente enraizado na cultura educacional de

nossas universidades, este pressuposto reforça a ideia de uma pseudoeducação, ou pseudoilustração acadêmica, segundo a qual a qualidade do ensino e da aprendizagem se manifesta pela fidedignidade com que reproduz (o aluno) aquilo que já foi dito e escrito (pelo professor, pelos livros).

Este pressuposto assenta-se sobre a concepção de dependência do aluno em relação ao professor, sobre a noção de poder decorrente do estabelecimento da concepção de que na escola saber e poder convergem para um único lugar: o do professor. O ensino reprodutivista, conteudista e memorístico segue presente em grande parte das experiências de ensino-aprendizagem das universidades e ganha força alimentado pela manutenção de uma relação professor-aluno pautada pela dependência intelectual do segundo sobre o primeiro.

Cunha (2005, p. 11) segue apontando para um terceiro pressuposto, qual seja, o de que “[...] há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a ‘segurança’.” Este pressuposto encontra seu maior mecanismo de legitimação na avaliação da aprendizagem tradicionalmente desenvolvida nas salas de aula da educação superior; nela, o principal critério é o pensamento e/ou a palavra do professor e do livro. Algumas das graves consequências que este pressuposto traz para a formação dos alunos dizem respeito à fragilidade dos processos de reflexão, argumentação, compreensão, estabelecimento de novas lógicas e articulações entre os conhecimentos, enfim, a tudo aquilo que caracterizaria uma educação orientada para a construção da autonomia intelectual, do amadurecimento cognitivo do aluno.

O quarto pressuposto apontado pela autora é aquele segundo o qual no ensino tradicional “[...] dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira”, ou seja, “[...] não há espaço para a criatividade [...] e o erro não é visto como etapa da aprendizagem.” (CUNHA, 2005, p. 11). Outra implicação grave decorrente deste pressuposto é a acentuação da padronização, da homogeneização tão presente nos processos de educação escolar em todos os níveis de ensino. A ideia de linearidade subjacente ao pressuposto apresentado colabora para a construção de um pensamento pautado pelo princípio de causa e efeito, pela regularidade e generalização.

Um pressuposto que trata de uma questão não apenas de sala de aula, mas da própria organização das matrizes curriculares e da dinâmica de operacionalização dos cursos, é aquele segundo o qual “[...] cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda matéria dada”. (CUNHA, 2005, p. 11). É em decorrência de concepções de ensino que se pautam por pressupostos assim, que assistimos à disputa por espaço para as especialidades que não admite invasões disciplinares. As fronteiras rígidas e claras entre as disciplinas e conteúdos colaboram para a construção de uma visão de mundo fragmentada e desarticulada, muito diferente daquela com que nos deparamos no dia a dia, na vida “fora da escola.”

O sexto pressuposto apontado por Cunha (2005, p. 12) assegura que “[...] o professor é a principal fonte da informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos.” É interessante observar como neste pressuposto reside grande parte da essência da função de ensinar, ou seja, a de transmitir informações,

conhecimentos, saberes ao outro, um alguém que, em suma, não os tem. Outra questão que merece ser levantada considera a reflexão sobre a presença, em todas as situações, de respostas por parte do professor. Estas respostas sempre presentes e infalíveis, verdadeiras e únicas, comprometem severamente uma perspectiva de formação que se oriente pela pesquisa, pela dúvida, pela investigação e pela construção de conhecimentos.

Por fim e intimamente relacionado ao pressuposto anterior, temos o sétimo pressuposto do ensino tradicional para o qual “[...] a pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de lidar com a dúvida.” (CUNHA, 2005, p. 12). Nesse campo de reproduções e certezas inquestionáveis, a produção de conhecimento por meio da dúvida, da inquietação, do questionamento e da reflexão sobre e com a realidade não tem espaço.

O ensino tradicional descrito por Cunha (2005) caracteriza-se, então, pela reprodução, pela disciplinaridade, pela fragmentação, pela relação de poder do professor sobre o aluno, pela descontextualização e pelo pensamento convergente. Trata-se, como vemos, de uma situação insustentável em termos de formação se considerada a realidade em que nos encontramos desde o ponto de vista social, cultural, tecnológico, científico e econômico do mundo do mercado e do mundo sociocultural e suas demandas.

Por outro lado, assumindo uma perspectiva de ensino não tradicional e uma concepção de inovação não dependente dos imperativos das políticas econômicas e tecnocráticas, passamos a conceber a sala de aula como um espaço “[...] revelador de intencionalidade, carregado de valores e contradições.” (ZANCHET; CUNHA, 2007, p. 186). É neste espaço, neste lugar, que a aula passa a ser compreendida em suas dimensões de reprodução e inovação “[...] podendo contribuir para a construção de teorias pedagógicas alternativas, através das quais as práticas vivenciadas tornam-se a inspiração para a construção de novos conhecimentos.” (CUNHA et al., 2001, p. 43).

A prática pedagógica inovadora se caracteriza por uma ação pedagógica intencional que ocorre a partir da ruptura com os paradigmas vigentes. Trata-se de uma ação datada e localizada, que implica contextualidade e inovação para esse contexto e nesse tempo. É fortemente marcada pelo protagonismo docente e pela adoção de atitudes docentes que materializem propostas pedagógicas orientadas pelo estímulo à dúvida; pela provisoriabilidade do conhecimento; pelo estreitamento de relações entre conteúdo e forma, teoria e prática, ensino e pesquisa; por ações colaborativas de aprendizagem e formação; pelo pensamento divergente e pela solidez teórico-metodológica.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: O QUE PENSAM OS ALUNOS A ESTE RESPEITO?

Inicialmente importa afirmar que os alunos, assim como os professores, na perspectiva de prática pedagógica inovadora assumida por este estudo, possuem papel de su-

jeitos do processo de ensino-aprendizagem e deles se espera uma atitude de protagonismo em relação à autoformação e ao processo em si.

Outro elemento a ser destacado consegue problematizar uma relação entre adultos, na perspectiva da construção da autonomia e do protagonismo docente e discente em meio ao contexto de mercantilização da educação superior. Soares e Cunha (2010) denunciam a distorção na relação pedagógica entre professor e estudante e a transformação desta relação em uma ligação de prestação de serviços como decorrência da mercantilização em curso.

Esta distorção traz para o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as autoras, consequências fundamentais. Entre elas está a tendência, por parte dos estudantes, de interiorizarem a identidade de clientes, o que os coloca em uma atitude passiva de consumo, de transação comercial em que se paga por um bem e, então o tem.

Decorrente desta primeira tendência está a conformação de ambos, professores e estudantes, de que uma vez relação comercial de pagamento e obtenção de um bem, a aprendizagem pode estar circumspecta a uma dimensão reprodutivista, de informações desconexas, fragmentadas e muitas vezes sem sentido que, no entanto, são brilhantemente bem transmitidas pelo professor, na ação ao prestador do serviço.

Um processo formativo pautado pelos pressupostos descritos anteriormente acaba por superficializar o tratamento dos conteúdos e por colocar em risco a apropriação reflexiva, sólida e crítica destes. Mesmo com o emprego de todo um aparato tecnológico, com o desenvolvimento de habilidades circenses por parte dos professores e de altos investimentos infraestruturais por parte das IESs visando ao pleno atendimento das demandas dos alunos/clientes, o que se tem é um processo educativo profundamente comprometido em termos do desenvolvimento de competências que possibilitem uma aprendizagem autônoma, crítica e reflexiva.

Por fim, as autoras apresentam a consequência de que esse movimento acaba por estimular o professor a se tornar refém dos estudantes/clientes, cedendo a pressões, ameaças e queixas e abrindo mão de seus métodos de ensino e optando “[...] por uma ‘formação segura’ que permita transmitir aos estudantes conteúdo predefinido e avaliável de forma convencional [...]” (NAIDOO, 2008, p. 52 apud SOARES; CUNHA, 2010, p. 30).

Toda a exploração compreendida neste estudo até o momento tratou de problematizar as demandas por práticas pedagógicas inovadoras, e o fez, tomando como cenário as iniciativas e discussões que ocorrem em âmbito geral, sem a necessária aproximação à realidade local e institucional. Tal generalização se justifica por ser a questão da inovação em educação uma discussão e uma emergência que extrapola as fronteiras locais, um fenômeno materializado na sociedade de modo geral (e como vimos, não restrito às preocupações e discussões educativas).

A aproximação à realidade institucional sustenta-se no estudo realizado em atendimento ao Edital n. 14/Unoesc-R/2012, cuja proposta de investigação tomou como ponto de interesse a preocupação crescente que a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) tem demonstrado em relação à qualificação dos processos formativos sob sua

responsabilidade. Aproximando ainda mais no sentido da identificação do tema e do objeto de estudo, é necessário um novo recorte. Entende-se, para fins deste estudo, o importante papel desempenhado pelas práticas pedagógicas docentes enquanto elementos partícipes dos processos de qualificação dos cursos e, conseqüentemente, da formação dos egressos destes cursos.

É nesse contexto que emergiu a preocupação em identificar, no âmbito da sala de aula e sob a percepção dos alunos, a presença de práticas docentes inovadoras. Trata-se de olhar a prática docente pelo olhar do aluno, sujeito diretamente envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

A Unesco tem declarado sua preocupação com a qualidade das ações docentes por entender que, em última instância, são elas as que mais impactam a formação dos seus egressos. A instituição defende e estimula que os docentes desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras, que atendam à superação dos quadros formativos tradicionais, que promovam a desestabilização dos antigos paradigmas de ensino-aprendizagem, que questionem os papéis de professores e alunos envolvidos nos ambientes de aprendizagem.

Investimentos na formação continuada de professores têm se apresentado ao longo dos últimos anos como essenciais à constituição de um perfil docente que atenda às demandas formativas que emergem da atualidade. Por outro lado, não apenas os professores protagonizam as ações formativas, também os alunos são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e as inovações que possam ocorrer ali dependem tanto da compreensão e do envolvimento tanto de um quanto de outro.

É nesse cenário que se propôs um estudo que tomou como objeto as práticas pedagógicas dos professores nos cursos de graduação da Unesco Xanxerê e de tal cenário se destacou como problema de pesquisa: Qual a percepção dos acadêmicos da Unesco Xanxerê nas áreas ACSA e ACHS em relação à inovação na prática pedagógica de seus professores? Em atendimento ao problema de pesquisa proposto, perseguimos o objetivo de avaliar a percepção dos acadêmicos da Unesco Xanxerê nas áreas ACSA e ACHS quanto à prática pedagógica inovadora de seus professores.

Tomando como referência uma perspectiva qualitativa de pesquisa, este estudo se lançou a olhar crítica e reflexivamente as percepções sobre inovação pedagógica e as práticas pedagógicas inovadoras a partir do cotidiano da sala de aula, na perspectiva dos alunos.

Para tanto, foram tomados como fontes de informação os dados coletados por meio de fontes bibliográficas e de campo. O período que serve de base para a pesquisa é o ano de 2012, tendo foco no segundo semestre a recolha de informações de campo.

A partir da fonte bibliográfica de coleta de dados e informações, buscamos o contato com conteúdos relativos ao tema, especialmente com as discussões que nos aproximam da docência na educação superior e a inovação na prática docente.

A coleta de dados de caráter de campo ocorreu a partir de uma representação de 146 alunos, proporcionalmente distribuídos entre os cursos das áreas ACSA e ACHS da Unesco Xanxerê, correspondendo a 10% do total de alunos matriculados nestas áreas no

semestre 2012/1 (1.210 alunos e 255 alunos, respectivamente), selecionados por adesão. Puderam aderir à participação na pesquisa os alunos que haviam cursado, ao menos, 10% da carga horária total do curso ao qual estavam vinculados. Em termos quantitativos, obtivemos um total de 113 participações, aqui compreendidas como aquelas em que os questionários foram efetivamente respondidos e devolvidos (em um total de 126 questionários distribuídos, o que nos traz 89,70% de devoluções), distribuídas em 17 participações para a ACHS e 96 para a ACSA. Para esse primeiro dado cabe o comentário de que no semestre/base, tomado para fins deste estudo (2012/1), ocorreram colações de grau sem que houvesse a entrada de novas turmas, especialmente para a ACHS.

O que nos sugerem os dados se observados conjuntamente? A primeira sugestão é a de que as áreas de conhecimento investigadas apresentam diferenças entre si em relação àquilo que os alunos apontaram - a partir de um rol de características predefinidas - como indicadoras de práticas pedagógicas inovadoras. Na ACSA a tendência dos alunos é a de indicar elementos que tenham mais aproximação com uma visão mercadológica e utilitarista de inovação na educação, priorizando questões que tenham aproximação com as práticas da profissão e com a instrumentalização da ação docente. Na ACHS emergem algumas compreensões sobre a inovação das práticas pedagógicas que podem apontar para uma compreensão menos mercadológica e pragmática do que seja a inovação em educação. Contudo, esta visão ainda segue acompanhada de perto pela percepção dos alunos de que a inovação nas aulas da educação superior ocorre pela mudança nas técnicas e recursos mobilizados pelo professor.

Como forma de buscar uma complementação aos dados levantados na questão que tentou a identificação de práticas pedagógicas inovadoras a partir de uma relação de quesitos previamente definidos, os alunos das duas áreas de conhecimento investigadas foram convidados a apontar livremente três elementos que considerassem contrários à inovação na prática pedagógica. Novamente temos a possibilidade de dupla interpretação pela ambiguidade permitida na questão. Podemos pensar que os resultados tenham sido construídos pelo entendimento daquilo que os alunos percebem que existe em seus cursos e caracterizam como contrário aos preceitos do que definem como inovação em educação; ou, podemos pensar que as respostas foram construídas pelos alunos a partir da suposição, da abstração de elementos escolhidos por contraposição àquilo que defendem como inovação das práticas pedagógicas dos docentes, sem que haja necessidade de tê-los visto manifestados em seus cursos.

Os alunos da ACHS, ao indicarem o que lhes parece contrário à inovação das práticas pedagógicas, fizeram-no a partir tanto de questões relacionadas ao relacionamento interpessoal entre professor e aluno (em que citaram “autoritarismo”, “tradicionalismo”, “não dar oportunidade de debates” ou “professor detentor do saber”) quanto referentes aos aspectos metodológicos da aula (“apenas leituras”, “somente aulas expositivas”, “atividades sempre iguais”, “uso somente da teoria”, entre outros).

O que vale destacar entre as respostas dos alunos da ACHS é o aparecimento de elementos voltados à perspectiva tradicional de ensino, como “conteúdos alheios à perspectiva do curso”, denotando uma visão de que os conteúdos - neutros mais que científicos - existem por si só e não precisam de contextualização; “não provocar a curiosidade”, o que seria uma postura que toma o conhecimento como pronto e acabado e algo a ser transmitido pelo professor; “falta de espaços para o debate” e “professor detentor do saber”, demonstrando que os alunos consideram a aula centrada no professor e que eles não sejam convidados a assumir papel protagônico como uma aula não inovadora; “falta de planejamento” e “aulas monótonas e sem objetivo”, sugerindo que os alunos têm clareza sobre a intencionalidade da educação escolar e a necessidade de ser pensada como um projeto de formação em longo prazo e não uma unidade fabril.

Os alunos da ACSA foram coerentes com o que manifestaram na questão anterior, ou seja, indicaram elementos que seriam contrários à prática inovadora na perspectiva da inovação na visão do mercado, do pragmatismo, da racionalidade técnica. Nesse sentido, as manifestações predominantes ocorreram denunciando posturas e atitudes que estivessem vinculadas aos aspectos técnicos e didáticos das aulas, como as estratégias de ensino-aprendizagem e os recursos mobilizados para as aulas. Assim, temos como manifestações dessa natureza: “mesma metodologia de trabalhos em sala”; “explicação de conteúdos sempre em forma de *slides*”; “não utilização de ferramentas diferentes”; “apenas aula expositiva”; “elaboração de *paper* em todas as aulas”; “monotonia”; “aulas rotineiras”; “aulas cansativas”.

Outro elemento relevante que merece ser destacado é consciente da percepção dos alunos de que uma inovação das práticas docentes passa pela mudança também na relação professor-aluno: “falta de comunicação”; “falta de interação”; “não aceitar opiniões”; “se achar superior aos alunos”; “arrogância”. A falta de atualidade das informações mobilizadas em aula, bem como a pouca vinculação com o mundo do trabalho são apontadas pelos alunos como contrárias à inovação e podem ser percebidas em manifestações como: “utilização somente de um único material durante anos”; “não ir em busca de novas explicações”; “falta de relação entre teoria e prática”; “falta de relação entre os conteúdos com o cotidiano”; “falta de atualização”; “não trazer materiais atualizados, acontecimentos recentes”.

Por outro lado, apesar de este não ter sido o traço mais marcante ao caracterizar práticas pedagógicas inovadoras, os alunos também apontaram para questões que sugere uma perspectiva de inovação que parta da ruptura com o modelo de racionalidade instituído. É o que podemos perceber em relação ao protagonismo docente, em que os alunos consideram não inovador: “não abrir espaços para o debate”; “não valorizar as experiências dos alunos”; “não aceitar opiniões”.

Sinais para uma concepção de inovação pedagógica sustentada por um novo paradigma também podem ser identificados na relação que estabelecem com o conhecimento: “leitura em vez de explicações”; “trabalhar teoria e prática em aulas distintas”. Estes se-

guem indicando a percepção de ações não inovadoras e sim tradicionais declaradas pelos processos de avaliação quando: “uso de avaliações somente escritas”; “avaliações iguais em todas as turmas”; “trabalhos em todas as aulas apenas para prender aluno em sala”; “não reconhecer esforços individuais”.

Ainda na ACSA, as manifestações dos alunos para esta questão indicaram, de modo pouco significativo do ponto de vista quantitativo, mas sempre importante se pensarmos qualitativamente, a presença de uma concepção de inovação em um paradigma pouco tradicional que demandaria a alteração das relações entre professores e alunos e destes com o conhecimento, além das mudanças de caráter técnico e didático. É o caso da indicação de não ser inovador quando o professor e a aula “não instigam o senso crítico”, ou quando o aspecto da intencionalidade do ato educativo e do trabalho docente fica penalizado: “descaso com a aula”; “não aproveitamento do tempo”; “falta de planejamento das aulas”.

O instrumento de pesquisa aplicado explorou a percepção dos alunos das áreas de ACSA e ACHS da Unoesc Xanxerê sobre o que considerem práticas pedagógicas inovadoras. Assim, com o intuito de complementar os dados até o momento já explorados, indicamos as manifestações dos alunos, por área de conhecimento, referentes às descrições apresentadas para o que seria um “professor inovador”.

A ACSA, coerentemente com as respostas às questões objetivas do instrumento, apresentou uma visão de inovação nas práticas pedagógicas dos professores marcada por uma perspectiva instrumental e mercadológica de inovação. Assim, o que temos nas descrições dos alunos sobre o professor inovador - predominantemente - são características que orbitam em torno das relações que o professor estabelece entre as teorias que ensina/transmite e a prática profissional, a aplicabilidade prática do conhecimento. São exemplos dessas manifestações: “É aquele que busca trazer ao aluno suas experiências na área que leciona e mostrar que tudo o que ele está ensinando realmente tem um uso eficiente em uma vida organizacional e não serve apenas para cumprir tabela.” (informação verbal). Pode ser considerado outro exemplo nesse mesmo sentido: “O professor inovador deve estar atualizado às movimentações do mercado, com isso, vai estar com o material de aula atualizado com o momento, e o aluno vai poder assimilar conteúdo com mais rapidez e facilidade.” (informação verbal).

Desperta a atenção entre as descrições dos alunos aquelas que se encaminham para o emprego de estratégias, técnicas e recursos didáticos diversificados no desenvolvimento das aulas. Mais uma vez temos a relação com uma visão instrumental de docência e de inovação, como podemos perceber em depoimentos como os que seguem: “[...] cada aula trazer diferentes maneiras de explicar seus conteúdos, fazendo com que o aluno não se canse e participe na construção da aula” (informação verbal); “Inclui aulas diferentes com: trabalhos em grupo, debates, explicações relacionadas ao dia a dia, *slides* e outros trabalhos aplicados de forma inovadora” (informação verbal); “O professor que utiliza de vários recursos, sejam eles tecnológicos ou não, para tornar as aulas mais interessantes” (informação verbal).

Um aspecto que foi apontado pelos acadêmicos e que, ao nosso ver, possui ampla relação com a ideia de educação superior como uma mercadoria e da relação entre IES/professor e o aluno como uma relação de compra e venda, de clientela; é aquele que ressalta, nos três cursos da área que foram investigados, a noção de que uma aula inovadora traz, para o aluno, o prazer, a descontração e a aprendizagem facilitada. Vejamos alguns trechos dessas descrições: “[...] um professor inovador transforma as aulas em algo agradável, atrativo para os que participam das mesmas”; “[...] deve ter vocação para saber mastigar o conteúdo e saber transpassá-lo para os alunos da melhor forma tornando a aula interessante e agradável, de maneira que o acadêmico tenha um bom índice de aprendizado sem se tornar massacrante” (informação verbal); “Ele é excelente. Sempre consigo compreender seu conteúdo sem esforço [...]” (informação verbal). Em uma perspectiva de satisfação, também a de quem presta o serviço foi mencionada: “É aquele que gosta do que faz e demonstra isso em suas aulas, estando sempre animado e entusiasmado com a aula, conteúdo e atividades” (informação verbal).

É intrigante o aparecimento, em vários comentários, de elementos descritivos que aproximam o professor inovador daquilo que tradicionalmente poderíamos considerar como posturas de professores conservadores: domínio do conteúdo, inteligência, cumprimento do horário. Vejamos algumas das manifestações nesse sentido: “Professores mais capacitados, que tenham conhecimento do assunto, que envolva a turma.” (informação verbal). No sentido da crítica aos professores que, por fragilidade teórica mantêm-se reféns dos recursos audiovisuais, reforçando a necessidade de “conhecimento” por parte do professor inovador, temos: “Professores que consigam dar aula quando falta luz e ficam sem seu *notebook*, ou seja, professor com conhecimento impregnado em seu ser” (informação verbal); “É aquele que domina a matéria que está ministrando e não deixa dúvidas acerca de um questionamento” (informação verbal); “[...] repassa o conteúdo devido aos seus alunos, deve ser pontual, responsável e saber colocar os alunos em seus devidos lugares.” (informação verbal).

Por fim, em relação à ACSA, poucos foram os acadêmicos que descreveram o professor inovador na perspectiva de um professor que promovesse rupturas com os modos tradicionais e conservadores de se conceber e fazer a docência. Quando ocorreram, essas manifestações foram em número reduzido e pouco claras, além de quase sempre acompanhadas de outros comentários que possuem acento em uma perspectiva instrumental e pragmática de inovação. Observemos alguns casos: “É deixar de perguntar tanto e instigar o aluno a pensar, a formular suas próprias hipóteses, é deixar de lado o que é, o que é desde os primeiros anos de escola.” Outro caso a ser considerado: “O professor inovador não se atém a assuntos engessados, [...] Traz para a sala de aula debates sobre temas voltados à sua disciplina [...] Busca despertar ao aluno o gosto pela pesquisa.” (informação verbal). Ainda nesta perspectiva: “[...] lança ideias para que o aluno forme sua opinião, [...] proporciona interação com as demais disciplinas” (informação verbal); “Mais que ensinar, busca aprender, aceita críticas e busca mudanças. Preocupa-se com a finalidade de

suas aulas [...]” (informação verbal); “É um pesquisador, está sempre em busca do novo e não se limita apenas a uma só doutrina [...]” (informação verbal).

As atribuições e caracterizações generalizadas são representativas dos três cursos que foram investigados na ACSA e, como já mencionado, representam uma generalização, uma grande proximidade entre as percepções dos acadêmicos destes cursos em relação ao que consideram como um professor inovador.

Na ACHS não ficou evidenciada nenhuma grande distinção entre as respostas às questões pelos alunos dos três cursos investigados (Letras, História e Pedagogia). Assim como na ACSA, também na ACHS os alunos demonstraram uma percepção de professor inovador articulada à visão mercadológica, sustentada pela lógica da racionalidade instrumental, pelo pragmatismo. Exemplos podem ser identificados em descrições que evidenciaram a relação entre as práticas inovadoras e a ideia de satisfação, prazer, e felicidade do aluno advinda de uma aprendizagem que haveria sido facilitada por tais práticas pedagógicas inovadoras. É o caso de “Possui capacidade de interação com os alunos, facilitando a aprendizagem, uso de dinâmicas e comunicação fácil com o aluno” (informação verbal); “[...] visando o desenvolvimento dos alunos. Por meio do que os mesmos gostem ou desistem o prazer em querer saber, aprender mais.” (informação verbal).

Essa concepção atrelada à lógica de mercado e à perspectiva de inovação como forma de diversificar com maior eficiência e atingir um fim a um maior número de pessoas, também se manifesta quando os alunos caracterizam a prática inovadora como aquela voltada à diversificação das técnicas, recursos e dinâmicas, de modo a favorecer as aprendizagens. São exemplos: “[...] é aquele que busca abordar novas metodologias em sala de aula [...] Assim, professor inovador é o que sempre busca mudar sua rotina em sala de aula” (informação verbal); “Sempre busca novas técnicas de dar aula, percebe seu aluno como único, diversifica seus modos de aplicar provas e trabalhos.”

Outro elemento a ser destacado é a relação que os alunos estabeleceram entre as práticas inovadoras e a caracterização não apenas do profissional professor, mas da pessoa professor. Nesse sentido, seria inovador o professor “[...] que respeita a todos”; “Jovem, querido, inteligente, dinâmico”; “O professor tende a ser mais empolgado para fazer com que os alunos consigam entender o assunto.” (informação verbal).

Em uma perspectiva não tradicional de inovação pedagógica, buscando alguns rompimentos com essa lógica atrelada à racionalidade instrumental, algumas manifestações dos alunos apontaram para aspectos relevantes que podem sinalizar a existência de movimentos internos - por parte de professores no sentido das inovações pedagógicas que promovam, e de alunos, à medida que constroem perspectivas alternativas do que seja inovação na prática pedagógica.

Assim, temos a indicação de elementos vinculados à pesquisa e ao modo como se constituem os papéis do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, sinalizando uma concepção possivelmente marcada pelo protagonismo de ambos, pela minimização da dicotomia teoria e prática, pela sustentação teórica e democratização

do acesso ao saber sistematizado: “Um professor que abre debates de ideias busca tentar responder a questões e envolver todos do grupo tanto na teoria quanto na prática” (informação verbal); “Faz aula expositiva, mas deixa os alunos falarem suas ideias e utiliza o que eles falam como forma de tirar dúvidas. Traz textos atualizados, faz debates, seminários” (informação verbal); “[...] faz seus alunos refletirem sobre seus próprios questionamentos, trazendo a dúvida e a vontade de sempre querer aprender mais, tornando ideias e argumentações embasadas em autores que defendem a educação sob um olhar crítico [...]” (informação verbal). “Constante pesquisador, apto a buscar novos métodos e conhecimentos.” (informação verbal).

5 EM BUSCA DE SÍNTESES E REFLEXÕES (IN)CONCLUSIVAS

As reflexões que emergem do contexto deste estudo, as possíveis sínteses (in) conclusivas que apontaremos a partir daqui, não têm o propósito de se colocarem como definitivas ou absolutas. Muito pelo contrário, são antes de mais nada possibilidades de sínteses e reflexões datadas e localizadas pelo contexto em que este estudo se desenvolveu. Assim, são limitadas por este contexto ao mesmo tempo que se colocam como possibilidade de expansão de leitura contextual e de diálogo sobre a temática em questão: a das inovações nas práticas pedagógicas.

O intento do estudo se estabelecia pela busca de avaliar as percepções que os alunos de cursos de graduação em duas áreas de conhecimento (ACSA e ACHS) da Unoesc de Xanxerê têm construído acerca do que seja a inovação nas práticas pedagógicas de seus professores.

Ao iniciarmos a exploração dos achados da pesquisa, entendemos pertinente retornar à definição do que sejam práticas pedagógicas inovadoras e, nesse sentido, retomamos a questão de que não há um consenso absoluto na literatura educacional. Temos, por assim dizer, ao menos duas possibilidades distintas de encarar a inovação na prática pedagógica dos professores, ou a inovação em educação.

A primeira das possibilidades de aproximação ao conceito possui filiação com uma concepção mercadológica de educação e, conseqüentemente, de inovação. Desse modo, a inovação é tratada a partir de uma perspectiva instrumental, técnica, de alteração nos recursos, instrumentos, procedimentos, sem que sejam modificados os sentidos, razões, papéis e compromissos da educação formal que segue a atender as demandas do mercado de trabalho, a reproduzir as relações com o mercado, com o conhecimento, entre professores e alunos, teoria e prática, do modo como são.

Outra possibilidade de entendimento para este conceito está alicerçada em uma concepção de inovação que ocorre pela ruptura com o modelo conservador instalado nas IESs. Isso implica a não fragmentação do conhecimento, a minimização das dicotomias teoria e prática, professor e aluno, saber científico popular e ensino e pesquisa; considera o protagonismo de professores e alunos diante dos processos formativos e uma relação com o saber pautado não em uma lógica utilitarista e pragmática.

Na prática, as IESs vêm construindo alternativas - também contextualizadas - de inovação pedagógica, modos mais ou menos próprios de responder às demandas (educacionais ou de mercado) por inovação, que viraram “palavra de ordem”.

Em termos dos achados deste estudo, podemos apontar alguns que representam possibilidades interessantes de reflexões e sínteses. O primeiro deles é o fato de que os alunos dos cursos investigados demonstraram grande interesse em participar do estudo (lembrando que se tratava de uma participação voluntária). Essa demonstração de interesse, acompanhada de perto pelos professores que também foram apoiadores da iniciativa e estimularam os alunos à participação, foi seguida de manifestações dos alunos solicitando informações sobre as formas de socialização dos resultados e possíveis impactos da pesquisa.

É interessante tomar este ponto para a discussão especialmente quando trazemos à tona a perspectiva de inovação orientada pelo e para o mercado. Temos, então, que alunos e professores estariam dispostos a se envolver em um estudo desde que este trouxesse respostas e resultados, e que tais resultados e implicações pudessem ser empregados no sentido de melhoria dos cursos ou do melhor atendimento às necessidades dos alunos, promovendo maior satisfação.

Essa visão clientelista e mercadológica não necessariamente é a única que pode se apresentar diante da significativa participação de alunos e interesse de professores pelo estudo. É possível que muitos dos pesquisados estivessem demonstrando com essa postura uma preocupação com a qualificação e a mudança efetiva dos processos formativos presentes nos cursos de graduação, assumindo uma postura de protagonistas, (co) responsabilizando-se e comprometendo-se com os próprios processos de aprendizagem.

Em termos de identificação de possíveis divergências entre as respostas fornecidas por alunos pertencentes a cursos de uma área ou outra, foram poucas as diferenças encontradas. Os alunos das duas áreas consideram a existência, em seus cursos, de professores inovadores. A ACSA demonstrou-se mais satisfeita quanto a essa presença de professores inovadores nos cursos. Por outro lado, na ACHS o percentual de professores inovadores presentes nos cursos foi considerado mais alto (a predominância de resposta - 38,33% dos alunos - classificaram os professores inovadores entre 50 e 80% do quadro docente).

Diante de uma lista de características ou ações que os alunos deveriam selecionar como aquelas representativas de práticas pedagógicas inovadoras e, em outra questão, que deveriam eles mesmos arrolar as características de professores inovadores, desperta a atenção o fato de que para ambas as áreas há o predomínio de uma visão mercadológica, orientada por uma lógica instrumental de inovação. Mesmo na ACHS, em que essa perspectiva é menos presente, ainda assim é predominante (com as menores manifestações presentes nos alunos do Curso de Pedagogia).

Muitas das respostas dos alunos apontam para o fato de que, sendo a educação superior uma relação de ensino-aprendizagem construída entre adultos, ainda assim estes parecem não fazer questão de assumir papel de protagonistas em relação ao processo. Mesmo em uma discussão sobre inovação nas práticas pedagógicas - o que pressuporia uma

ruptura com o modelo tradicional, conservador, diretivo em que o professor é o centro do processo, suas decisões e ações dirigem o processo e trazem como consequência a aprendizagem do aluno que, assim, posiciona-se mais como objeto do que como sujeito - os alunos seguem esperando do professor iniciativa, ensino, diretividade, que o professor assuma a responsabilidade sobre a dinâmica da aula, a satisfação e o prazer dos alunos, o alcance da aprendizagem.

Poucas foram as manifestações em que o aluno se posicionou como protagonista de um movimento de inovação das práticas pedagógicas em sala de aula. Quando as manifestações requerendo sua participação ocorreram, também se dividiram entre aquelas orientadas por uma perspectiva de inovação como ruptura em relação ao instituído e aquelas em que a interiorização da identidade de cliente requeria uma participação no sentido de o aluno ser ouvido, atendido, satisfeito naquilo que elegeria como necessidade e não exatamente em suas necessidades formativas e educativas.

Os achados também apontam para a presença, ainda que em menor expressividade, de que se está construindo um exercício de ruptura com esta perspectiva instrumental e mercadológica de inovação educativa. As manifestações, nessa direção, são mais presentes entre os cursos da ACHS, mas também existentes na ACSA.

O que fica, como possibilidade de síntese (in)conclusiva é que, diante dos achados desta pesquisa, temos a configuração de um quadro institucional que pouco se diferencia em relação ao que apresentam outros estudos em nível nacional a respeito das práticas inovadoras em educação.

Assim como outras IESs, a Unoesc se vê diante da premência e da pressão externa e interna por inovação em suas práticas pedagógicas, em seus processos de formação e lança mão de diferentes ações para tal. Os alunos, respondendo aos estímulos que recebem da sociedade como um todo, do mundo do mercado de modo especial, e das experiências que vivem cotidianamente com seus professores, vão construindo referenciais acerca do que seja inovação da prática pedagógica.

Do mesmo modo como predomina além das fronteiras institucionais uma visão pragmática, mercadológica e instrumental de inovação, assim também a percepção de nossos alunos diante do que sejam práticas pedagógicas inovadoras vem se estruturando. As alternativas a essa forma de percepção da inovação pedagógica, apesar de menos frequentes, fazem-nos crer que há professores na instituição que vêm orientando suas práticas a partir da ruptura com o modelo predominante e conservador que ainda orienta a atuação de professores e alunos frente aos processos formativos com que se envolvem na educação superior.

A sinalização destas práticas inovadoras orientadas pela ruptura com o instituído nos faz seguir reafirmando o caráter dinâmico, contraditório, multifacetado, complexo e dialético dos processos de educação formal.

Innovation and educational practice in the context of higher education

Abstract

It is understood, for the purposes of this study, the important role played by teachers while teaching practices sharers elements of the qualification courses and hence the formation of the graduates of these courses. It is in this scenario that we propose a study which takes as its object of study the pedagogical practices of teachers in undergraduate Universidade do Oeste de Santa Catarina Xanxerê of seeking to understand the perception of the academic campus Unoesc Xanxerê, ACSA and ACHS areas in relation to innovation in practice teaching of their teachers.

Keywords: *Innovation. Teaching practice. Higher education institutions (HEIs).*

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BERAZA, Miguel A. Zabalza. Innovación en la enseñanza universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 199-209, set./dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Martins Editores, 2005.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Martins Editores, 2010.

FONTENELLE, Isleide A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 1, p. 100-108, jan.-fev. 2012.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Revista do centro de Ciências da Educação**, v. 29, n. 2, p. 597-620, jul./dez. 2011.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SOARES, Sandra Regina, CUNHA, Maria Isabel. **Formação de professores: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; CUNHA, Maria Isabel da. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus, 2007.

