

Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos

Teaching, learning, pedagogical practices and educational innovations: weaving dialogues

Lorita Helena Campanholo Bordignon¹  0000-0003-0581-6191

Maria Teresa Ceron Trevisol²  0000-0001-9289-4627

Resumo

Este texto objetiva retomar reflexões relacionadas aos pressupostos epistemológicos, teóricos e pedagógicos do processo de ensino e de aprendizagem em contextos em que se busca construir perspectivas educacionais inovadoras frente a tantos desafios que se apresentam para a educação. De cunho bibliográfico reflexivo, aborda aspectos do ensino, aprendizagem e práticas

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Joaçaba, SC, Brasil.

² Universidade do Oeste de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área das Ciências da Educação. Av. Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra, 89600-000, Joaçaba, SC, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: M.T.C. TREVISOL. E-mail: <maria.teresa.trevisol@unoesc.edu.br>.

Apoio/Support: Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior, (FUMDES) e Programa de Bolsas Universitárias do Estado de Santa Catarina (UNIEDU), edital 471/SED/2021, Bolsa protocolo nº 16970.

Como citar este artigo/How to cite this article

Bordignon, L. H. C.; Trevisol, M. T. C. Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e225389, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5389>



pedagógicas, além de aspectos relacionados à inovação educacional. Os estudos e a análise realizados permitiram evidenciar que o ensino e a aprendizagem são processos desenvolvidos ao longo da vida, respaldados por pressupostos epistemológicos e pedagógicos. Faz-se necessário buscar superar algumas lacunas de cunho diretivo/tradicional que ainda se fazem presentes nas práticas pedagógicas. Sabe-se que esse movimento de mudança de paradigma educacional perspectivado pela inovação pedagógica não é pacífico e linear; mas marcado por tensões, avanços, retrocessos e desafios – como, por exemplo, o ensino remoto no contexto da pandemia. Evidencia-se que a efetividade de mudança de paradigma não se dá apenas pela imposição de leis ou documentos oficiais; requer, antes, protagonismo, participação, autonomia e cooperação dos professores, pois é um processo em construção; um caminho que se faz caminhando.

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. Inovação educacional. Práticas pedagógicas.

Abstract

This text aims to resume reflections related to the epistemological, theoretical and pedagogical assumptions in the teaching and learning process in contexts that seek to build innovative educational perspectives in the face of so many challenges that are presented to education. With a reflective bibliographic nature, it addresses aspects of teaching, learning, pedagogical practices and aspects related to educational innovation. The studies and analysis carried out showed that teaching and learning are processes developed throughout life, supported by epistemological and pedagogical assumptions. It is necessary to seek to overcome some directive/traditional gaps that are still present in pedagogical practices. We know that this movement to change the educational paradigm envisaged by pedagogical innovation is not peaceful and linear. It is marked by tensions, advances, setbacks and challenges, like remote teaching in the context of the pandemic. It was noted that the effectiveness of a paradigm shift is not only due to the imposition of laws or official documents; it requires, rather, protagonism, participation, autonomy and cooperation of teachers, as it is a process under construction, a path that is made by walking.

Keywords: Learning. Teaching. Educational innovation. Pedagogical practices.

Introdução

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 2000, p. 155).

As práticas pedagógicas são elementos delineadores dos processos de ensino e de aprendizagem. Ao iniciar este texto, muitas inquietações aquecem a mente, desafiam e instigam para a tessitura de reflexões que se propõe este trabalho. Entre elas, citam-se algumas, como: O que é aprendizagem? Quando e como os sujeitos aprendem? Que condições interferem na aprendizagem? Qual a relação entre ensino e aprendizagem? O que é necessário para que o aluno aprenda? Que desafios a pandemia de Covid-19 apresentou para o processo de ensinar e de aprender? Como definir e constituir práticas inovadoras na escola? Nesse sentido, o artigo objetiva analisar questões que não são novas, mas que se mantêm atuais, considerando o tempo de desafios vivenciado em relação aos impactos da pandemia de Coronavírus 2019 (Covid-19) no contexto escolar. Posicionar-se em relação a essas questões demanda a retomada de pressupostos epistemológicos, teóricos e pedagógicos do processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, do ponto de vista metodológico, este trabalho caracteriza-se como de cunho bibliográfico, tendo mobilizado as autoras a refletirem sobre as concepções que envolvem o ensinar e o aprender, bem como seus desdobramentos. As reflexões e análises propostas por este texto contam com interlocuções a partir de autores como Piaget (1983), Laranjeira (2000), Valente (2001), Pozo (2004), Becker (2001), Mizukami (1986, 1992) e Carbonell (2002), que foram lidos e discutidos no componente curricular “Ensino, Aprendizagem e Práticas Pedagógicas” no âmbito de um curso de doutorado em Educação, e, ainda, Charlot (2006), Freire (1996, 2015), Giusta (2013), Oliveira (2008), Oliveira e Ferreira (2009), Messina (2001), Fernandes (2000) e Santana (2019), entre outros, por abordarem temáticas relacionadas aos anseios deste texto em seus estudos.

A partir da introdução, este texto está organizado em partes: a primeira, “O ensinar ao longo da vida: um caminho que se faz caminhando”, discute os conceitos de aprendizagem, ensino e práticas pedagógicas; na segunda parte são apresentadas as principais características dos modelos epistemológicos, modelos pedagógicos e relações com as teorias de aprendizagem; no terceiro momento, são encaminhadas interlocuções sobre práticas pedagógicas inovadoras no contexto educacional formal e apontamentos sobre alguns desafios evidenciados no ensino e na aprendizagem tendo em vista a pandemia de Covid-19. Na sequência, são apresentadas as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas que compõem a tessitura das interlocuções deste texto.

O Ensinar e o Aprender ao longo da vida: um caminho que se faz caminhando

A pergunta que não quer calar: Como aprende quem ensina e o que constitui a aprendizagem do professor? Embasa-se em Charlot (2006), para posicionar-se em relação a esse questionamento, visto que, em consonância com esse autor, compreende-se que a aprendizagem para o exercício da docência pode ser comparada ao caminhar, que se aprende caminhando. Nesse caminhar, permeado por diferentes cartografias³, seguem-se caminhos iguais, outros diferentes, mas todos seguem, de alguma forma, caminhando. Ao iniciar a caminhada, o indivíduo carrega aprendizados e conhecimentos adquiridos, principalmente como aluno, em contextos acadêmicos, em um processo denominado de formação inicial.

No entanto, muitos desafios são encontrados no caminho, obstáculos nunca vistos, que exigem, instigam, inquietam e requerem olhar as cartografias que nortearam a caminhada até ali, elaborar outras, refazer algumas, para que o caminhar continue acontecendo – o que se pode chamar de formação continuada. Assim, sujeitos antigos e novos vão se agregando na experiência, aprendendo e ensinando jeitos de caminhar, jeitos de ensinar e de aprender, pois “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2015, p. 25). Saviani (1996, p. 149) também assevera que “[...] a formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo”.

³ Cartografias, conceito de Deleuze e Guattari (1996). Para Reali (2017), o método cartográfico é, portanto, um método processual que está ancorado na experimentação. Mas não é uma experimentação qualquer: trata-se de uma experimentação minoritária caracterizada por uma desobediência ao instituído, ao majoritário, à tradição, à certeza/verdade, à prescrição; enfim, à pesquisa dita mecanicista. E, dito de outra forma, olhar para o invisível, para aquilo que não está posto, o inédito, o diferente, tornando-o visível. É um tipo de fazer-artista porque esculpe seu objeto, dá-lhe forma e vida, faz dele a sua própria vida - pelo menos temporariamente (Reali, 2017).

Nesse sentido, Laranjeira (2000) observa a necessidade de rever muitas práticas pedagógicas. A autora ressalta, também, a importância e a significação da formação continuada que parte da realidade dos sujeitos, que possibilita que professores e professoras reflitam sobre suas vivências. A ausência de contextos permeados por reflexões epistemológicas, como um exercício cognitivo, poderá levar os/as professores/as a “assumir noções do senso comum [...] à dimensão da prática, da ação, do fazer, desconectada da dimensão da teoria, da ideia, do pensar” (Laranjeira, 2000, p. 108). Assim, o que ocorre com as práticas pedagógicas? A reprodução do que já está instaurado, onde pouco ou nada se cria, onde se repetem padrões perspectivados em tempos passados que, na maioria das vezes, não atendem às verdadeiras necessidades dos sujeitos inseridos em contextos marcados pelos avanços do conhecimento, da ciência, da tecnologia; sujeitos que estão no chão da escola – cenário em que emerge a necessidade de inovações pedagógicas no âmbito da educação formal, entre educandos e docentes os quais se pode citar aspectos da realidade vivenciada pelos mesmos, durante a pandemia.

Pesquisas realizadas apontam que a pandemia trouxe desafios e perspectivas para o contexto educacional formal, principalmente para a educação básica, que, historicamente, tem mantido sua organização, sem muitas mudanças, principalmente no que se refere aos instrumentos didático-pedagógicos. Conforme pesquisa realizada por Neto (2020, p. 29), a sala de aula tradicional fica de lado em um cenário que ganha espaço, a tela do computador, por meio de vídeos e aulas online e do material impresso, e a relação professor e aluno é modificada, entretanto “[...] a reconexão e reafirmação do pensar em sala de aula sob a ótica da ciência e da informação, juntas e indissociáveis. Um modelo emergente de autonomia à aprendizagem”.

Evidencia-se aqui que a aprendizagem é um processo de mudança e envolve fatores emocionais, psíquicos e biológicos em relação com os outros, nos diferentes meios e culturas. Corroborando o exposto, Mizukami (1986, p. 1) escreve que o processo educativo característico do ser humano tem história e é multidimensional, pois “[...] nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a dimensão técnica, a cognitiva, a emocional, sócio política e cultural”. Destaca-se que o desenvolver-se humano é aprendizagem. Para Valente (2001, p. 11), “[...] a aprendizagem é uma atividade contínua. Iniciando-se nos primeiros minutos de vida e estendendo-se ao longo dela”. Logo, evidencia-se que aprender não se restringe somente ao espaço escolar. No seguimento do argumento do texto são abordados aspectos e características dos modelos epistemológicos, pedagógicos e das teorias de aprendizagem que se cruzam e entrecruzam nas práticas pedagógicas escolares.

O que dá sustentação às práticas pedagógicas?

No campo da educação formal, é possível se deparar com situações e processos pedagógicos diversos. Charlot (2006) observa que muitos são oriundos da globalização neoliberal e têm seus efeitos no contexto escolar brasileiro. Desse modo, “[...] da mesma forma, é inegável que as dificuldades que os alunos brasileiros encontram para aprender a ler não são os efeitos diretos da política do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, e estão ligadas às práticas dos professores” (Charlot, 2006, p. 13). Acredita-se que, pela insuficiência de apropriação dos pressupostos epistemológicos desdobrados em

fundamentos teóricos de sustentação da prática pedagógica, seja possível encontrar profissionais que trazem, em seus discursos, argumentos teóricos que não dialogam com suas práticas pedagógicas. Considera-se que isso ocorra pela insuficiência da apropriação de conceitos essenciais sobre como se compreende o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, Mizukami (1986) observa que a realidade educacional é complexa. Enfatiza que a ação pedagógica nunca é neutra, sendo que, consciente ou inconscientemente, a ação pedagógica planejada pelos professores é intencional. Nessa perspectiva, considera-se que refletir sobre ensino, aprendizagem e práticas pedagógicas, requer a retomada de alguns elementos essenciais que caracterizam os pressupostos epistemológicos que fundamentam paradigmas pedagógicos e embasam teorias de como os sujeitos aprendem, bem como as relações que se estabelecem entre professor e aluno e sujeito e conhecimento, perspectivadas por esta ou aquela teoria.

Segundo Mizukami (1986, p. 107), as teorias de aprendizagem “[...] são elaboradas para explicar, de forma sistemática, determinados fenômenos, e os dados do real é que irão fornecer o critério para a sua aceitação ou não, instalando-se, assim, um processo de discussão permanente entre teoria e prática”. Com base em Becker (2001), são apresentados a seguir elementos que caracterizam a relação ensino e aprendizagem escolar a partir de três perspectivas pedagógicas: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional. Na pedagogia diretiva, a relação pode ser representada conforme a Figura 1.

Nessa perspectiva, os teóricos/filósofos Thomas Hobbes, Francis Bacon, John Locke e David Hume fundamentam a abordagem teórica ambientalista. Essa abordagem, do ponto de vista das teorias de aprendizagem, terá os trabalhos de Pavlov, Watson e Skinner constituindo a teoria comportamentalista,

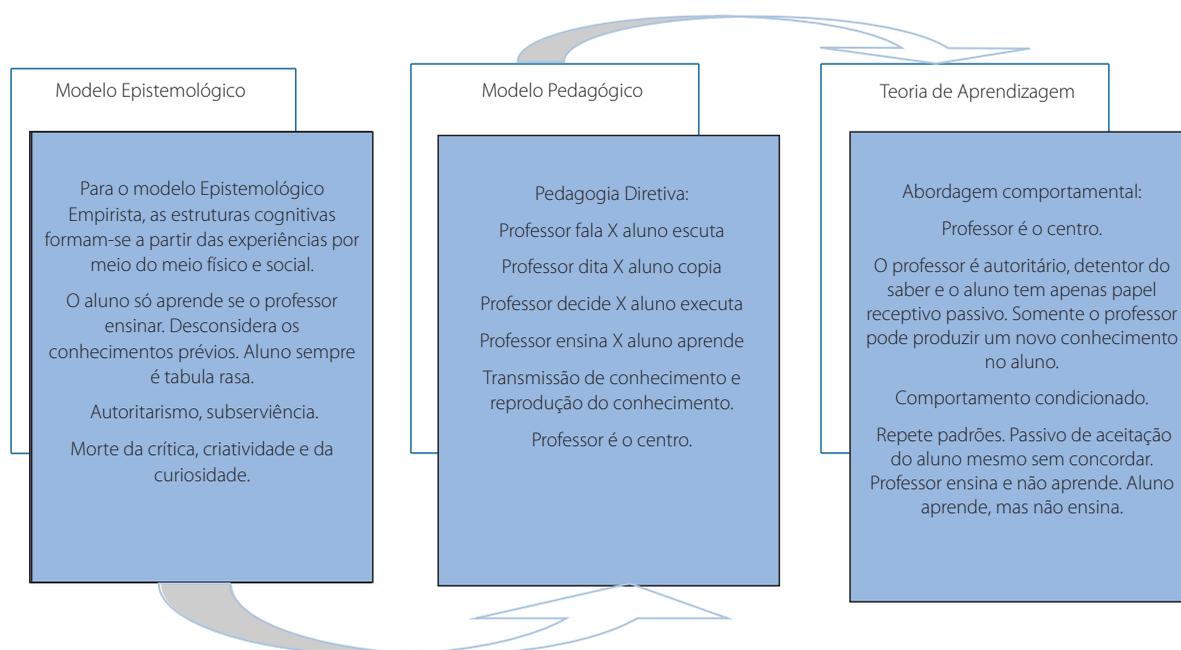


Figura 1 – Perspectiva pedagógica diretiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos estudos de Becker (2001).

também chamada de Behaviorista. Com suas pesquisas, enfatizam o aprender como resultante da relação estímulo versus resposta e apresentam o condicionamento operante como base de sua teoria. Como o próprio nome indica, essa teoria se ocupa do controle do comportamento em relação às atividades propostas. Na pedagogia diretiva, a relação entre Objeto (O) para o Sujeito (S) e do Professor (P) para o Aluno (A) ocorre de forma unilateral (Becker, 2001). O sujeito ocupa o lugar de passivo, como um recipiente vazio, e a escola, por meio das práticas pedagógicas, vai preenchendo esse recipiente. Valoriza-se o trabalho individual, a atenção, a concentração, o esforço e a disciplina como garantias para a apreensão do conhecimento. As interações entre pares são interpretadas como falta de respeito, dispersão, bagunça, indisciplina e “conversas paralelas” (Becker, 2001).

Nessa perspectiva, os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. Há predominância da palavra do professor, das regras impostas e da transmissão verbal do conhecimento. A partir dessa perspectiva epistemológica, “[...] o indivíduo ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco, é tábula rasa. [...] sua capacidade de conhecer vem do meio físico ou social” (Becker, 2001, p. 17). E como o sujeito aprende? Pela repetição; somente aprende se o professor ensinar. Já o reforço escolar acontece por meio da cópia, entre outros procedimentos didáticos. A aprendizagem é observável. O silêncio, a submissão, a passividade, a castração da criatividade e do senso crítico dos sujeitos são resultados desses modelos e da abordagem comportamental, conforme apresentado na Figura 1.

Na sequência, na Figura 2, de forma inter-relacionada, apresenta-se o modelo epistemológico Inatista ou também chamado de Apriorista, o modelo pedagógico não-diretivo e de teoria de aprendizagem humanista. Esse modelo epistemológico “[...] acredita que o ser humano nasce com o

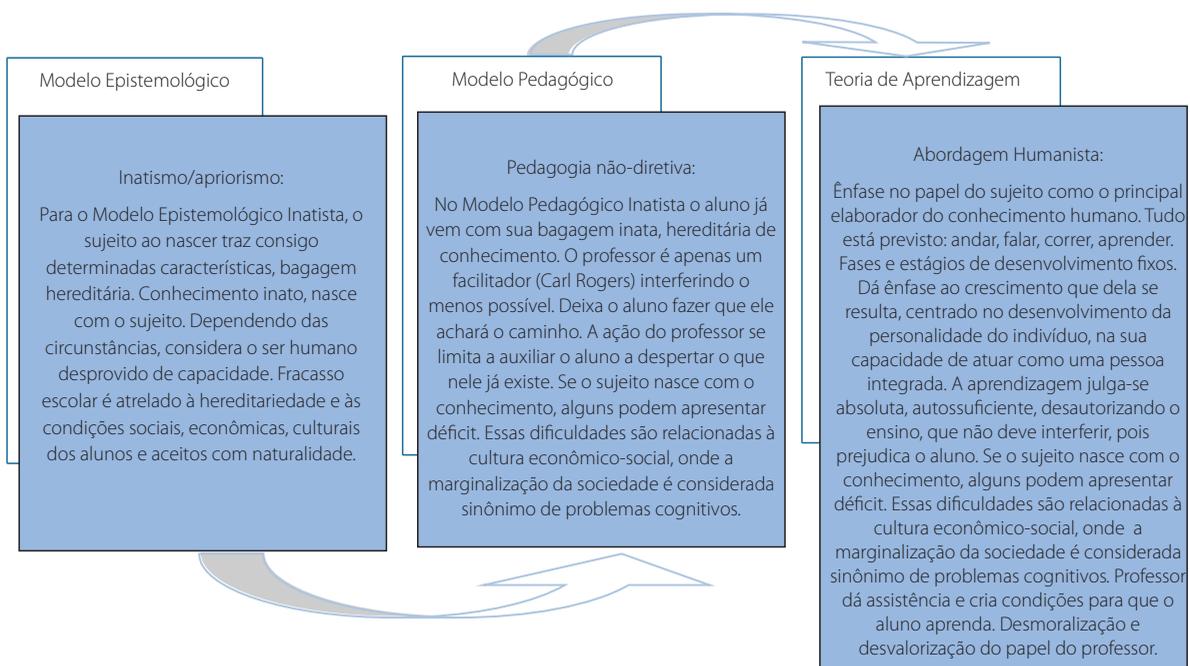


Figura 2 – Perspectiva pedagógica não diretiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos estudos de Becker (2001).

conhecimento já programado na sua bagagem genética” (Becker, 2001, p. 20) e tem como precursores Abraham Maslow e Carl Rogers. Segundo esse modelo pedagógico, o professor auxilia o aluno, porém não interfere na realização das atividades. “É o regime do *laissez-faire*: deixa fazer que ele encontrará o caminho” (Becker, 2001, p. 19, grifo do autor).

A relação pedagógica acontece pelas condições prévias em que o aluno determina a ação do professor. Na pedagogia não diretiva, a relação acontece do Aluno para o Professor e do Sujeito para o Objeto (Becker, 2001).

Na perspectiva teórica humanista, o ensino e a aprendizagem não fecundam mutuamente, pois, conforme observa Becker (2001), a aprendizagem julga-se autossuficiente e ao ensino cabe a condição de não interferir. Becker (2001, p. 23) ressalta que, de acordo com esse modelo pedagógico, tem-se como resultado o fracasso escolar, que passa a ser compreendido como incapacidade do sujeito, “[...] explicado como déficit herdado, impossível, portanto, de ser superado”. E o professor? Esse é despojado e sucateado de suas funções. Nesse sentido, faz-se uso da “[...] teoria da carência cultural para garantir a interpretação de que a marginalização socioeconômica e déficit cognitivo são sinônimos” (Becker, 2001, p. 22). Tem-se como resultados desse modelo o fracasso escolar, que passa a ser legitimado unicamente pela incapacidade do aluno, suas condições sociais e culturais.

Na perspectiva pedagógica relacional (Figura 3), a relação ocorre em forma de troca entre o Sujeito e o Objeto e também entre o Objeto e o Sujeito. Assim, na relação pedagógica se estabelecem trocas entre aluno e professor e o mundo que os cercam. Ambos aprendem e ensinam, conforme expressa a Figura 3.

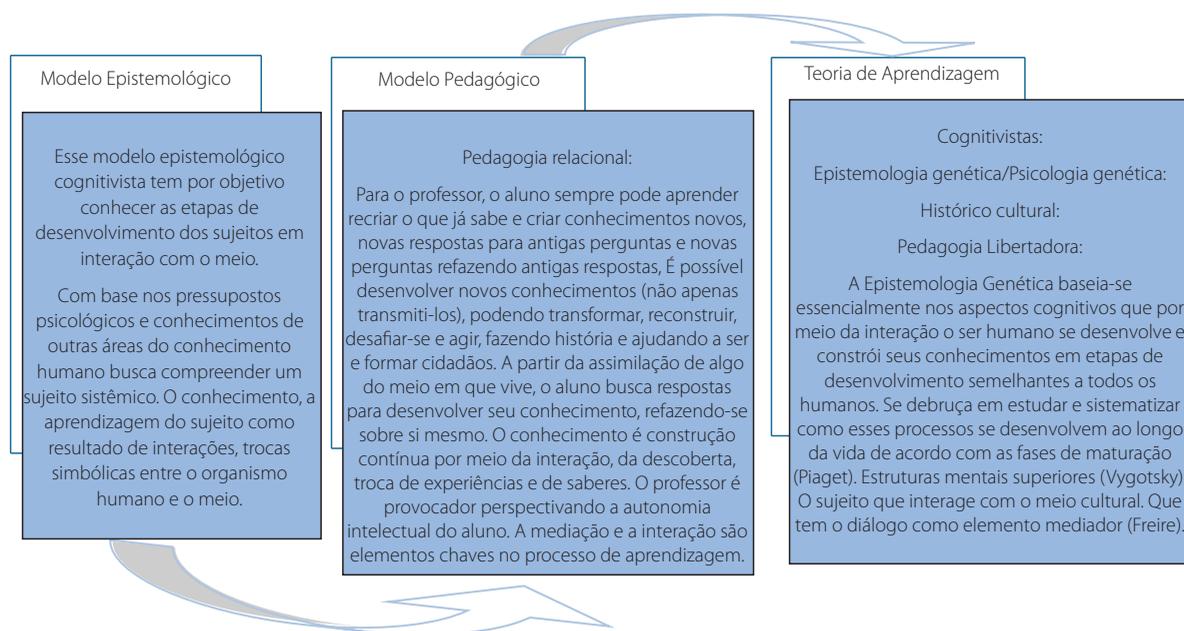


Figura 3 – Perspectiva pedagógica relacional.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos estudos de Becker (2001).

A partir dos pressupostos epistemológicos, do modelo pedagógico e da abordagem cognitivista, a aprendizagem é concebida enquanto um processo de interação que ocorre entre o sujeito e o meio em que esse se insere. As práticas pedagógicas mediadas pelo professor intencionam a problematização, a ação do sujeito com o objeto a ser conhecido. De acordo com Becker (2001, p. 23), o aluno “[...] construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação”. Para que a aprendizagem se desenvolva, dois processos complementares precisam acontecer: a assimilação, que se dá por meio da significação para o aluno, em que esse realiza a acomodação do conhecimento apreendido. Esses processos acontecem por meio de reflexão, do diálogo, da participação ativa do aluno, da interação desse com o mundo que o cerca. Na perspectiva teórica cognitiva, o desenvolvimento é um processo progressivo de adaptação. “Esse processo é inerente à totalidade da vida, seja ela orgânica ou mental. [...] o desenvolvimento humano consiste, de forma genérica, em alcançar o máximo de operacionalidade em suas atividades sejam elas motoras, verbais ou mentais” (Mizukami, 1986, p. 60).

Importante enfatizar que não se trata de biologizar o desenvolvimento humano, mas de identificar a própria natureza humana em relação com o meio; relações dialéticas em que, ao modificar o meio, o indivíduo também se modifica (Mizukami, 1986). Observa-se que as teorias cognitivistas concebem o desenvolvimento dos sujeitos enquanto processo contínuo durante toda a vida. Esses processos de desenvolvimento motor, verbal, mental, afetivo e cognitivo são influenciados pela relação que os sujeitos estabelecem com o meio.

Neste momento, a inquietação se assevera ao pensar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Que práticas são essas? Quais os pressupostos epistemológicos, pedagógicos e teóricos da aprendizagem que sustentam os fazeres e saberes que se propem desenvolver no chão da escola? A inovação faz parte desses processos educativos? Se fazem, como esse conceito vem sendo concebido pelos professores? O que pode ser considerado inovação no cenário educacional atual? Como definir inovação na escola? O que são práticas pedagógicas inovadoras em um cenário amplificado, bombardeado pelo avanço tecnológico, da ciência e do conhecimento? Qual a teoria de aprendizagem que daria melhor sustentação às práticas pedagógicas do contexto atual? Que desafios e possibilidades educacionais se apresentaram com a pandemia de Covid-19 e as práticas pedagógicas remotas? Motivadas pelas questões provocadas, as quais este texto não teria condições de responder em sua totalidade, mas que podem suscitar temas para aprofundamentos em outras pesquisas, busca-se a seguir, tecer algumas reflexões acerca da inovação pedagógica.

Inovação Pedagógica: algumas reflexões

Acredita-se que tecer diálogos sobre inovação pedagógica ou educacional requer, primeiramente, entender a ligação desse conceito ao de inovação humanística que estava “[...] presente nos discursos e nas práticas educativas” do final do século XIX e início do século XX (Zanten, 2011, p. 476). A autora também observa que o século XX era para ser marcado por uma mudança inovadora na educação. No entanto, a autora escreve que, de acordo com a pesquisa de Cuban (1993 *apud* Zanten, 2011, p. 476), entre os anos de 1880 a 1990, nas escolas dos Estados Unidos, “[...] as concepções de base sobre o ensino e as práticas educativas passaram por um número bem reduzido de mudanças significativas”. Considera-se relevante trazer para o presente, também, alguns elementos que desde a década de 90,

iniciados com a reforma educacional⁴, vêm transformando os processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, o trabalho do/a professor/a. Nas últimas décadas, a sociedade, de modo geral, vem tentando acompanhar as rápidas e constantes mudanças que ocorrem nos mais diversos contextos mundiais, inclusive no Brasil. As avaliações educacionais de organismos internacionais, desconsiderando a história de 500 anos da educação, apresentam relatórios que evidenciam as fragilidades da educação brasileira. Nesse cenário cunhado no capitalismo neoliberal, configurado na perspectiva gerencialista e da produtividade, a educação passa a ser considerada a “[...] força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico” (Oliveira; Ferreira, 2009, p. 239). Para Lima (2002, p. 98),

O modelo gerencialista foi suportado por políticas públicas de inspiração neoconservadora e neoliberal que anunciam cortes de despesas públicas com a educação, assim apostando num aumento da qualidade através de ganhos de eficiência interna e do crescimento da produtividade das instituições, o modelo institucional gerencialista emerge entre discursos políticos, actos legislativos, medidas aparentemente avulsas de administração e gestão, ganhando adeptos entre sectores conservadores e tecnocráticos.

Na perspectiva de Almeida, Stelzenberger e Monteiro (2012, p. 9), muitas práticas fundadas no modelo organizacional do gerencialismo “[...] sofrem modificações o que pode ser verificado até mesmo na linguagem vocabular dos profissionais que se integram ao modelo gerencialista”, pois alguns léxicos, como “[...] eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, são terminologias correntes utilizadas no ambiente educacional”, influenciam fundamentalmente a prática (Shiroma, 2003, p. 78).

Desse modo, a reforma educacional, por meio de técnicas e métodos que são aplicados e utilizados nas organizações privadas, modifica, também, o perfil do professor, com crescentes exigências em relação ao seu desempenho, pois, “[...] numa ótica gerencialista, os processos e procedimentos administrativos tanto no campo privado quanto público possuem a mesma natureza” (Almeida; Stelzenberger; Monteiro, 2012, p. 12).

Nesses contextos, a educação passa a ser temática recorrente nos discursos da mídia, do setor empresarial, dos gestores e professores, pelo que, conseqüentemente, tem provocado tensionamentos nos contextos educativos, nas práticas pedagógicas, bem como no ensino e na aprendizagem (Oliveira, 2008). A partir dos cenários que se configuram,

[...] ensinar adquire novos significados para relacionar-se com as novas tecnologias da comunicação, para ler e entender melhor a realidade e para assimilar, ao mesmo tempo, a rica tradição cultural herdada e muitas outras expressões culturais emergentes e mutáveis [...] que continuam ausentes da cultura escolar (Carbonell, 2002, p. 16).

Desse modo, a escola e seu papel, enquanto instituição social, é alvo de severas críticas, principalmente a escola que ainda está “[...] ancorada no passado, que se limitava a ler, escrever, contar e receber passivamente um banho de cultura geral” (Carbonell, 2002, p. 16). Instigados por esse movimento de mudança na educação, aparecem alguns conceitos comumente encontrados no âmbito empresarial,

⁴ Para conhecer sobre as reformas educacionais da década de 90, sugere-se a leitura de Krawczyk e Vieira (2008) e de Bhering (2008).

como liderança, produtividade, competência, qualidade, inovação, entre outros, que passam a ser inseridos em documentos oficiais e ganham evidência no campo da educação formal, perspectivando a formação de cidadãos que participem ativamente do processo de ensino e de aprendizagem desde os primeiros anos de escolarização. Assim, entre os termos que se ocupam da configuração dessa “nova” escola, o conceito inovação ganha destaque. Porém, para iniciar a discussão sobre inovação pedagógica ou educacional, entende-se ser relevante compreender melhor esse conceito discutido no cenário econômico de mercado. Esse conceito, no entanto, precisa ser compreendido no cenário educativo para que, de fato, efetive-se enquanto prática pedagógica escolar.

Segundo Carbonell (2002, p. 19), inovação educativa é:

Um conjunto de intervenções, decisões, processos, que envolvem intencionalidade e sistematização que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E por sua vez, apresentam uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e diferentes formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Assim, evidencia-se a amplitude conceitual do termo inovação educativa, que envolve todos os segmentos da organização da gestão escolar, bem como o trabalho docente e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas, não se limitando ao uso das tecnologias de informação e comunicação, conforme a mídia e o próprio sistema sob o prisma ideológico capitalista e globalizado têm enfatizado. Como escreve Messina (2001, p. 226), “[...] a inovação não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais”, tampouco a solução para todos os problemas educacionais. Assim, enquanto educadores, faz-se imprescindível tecer reflexões para melhor se apropriar do conceito de inovação na perspectiva de superar práticas pedagógicas engessadas, resquícios da educação tradicional que já não atendem às necessidades dos sujeitos inseridos em contextos que mudam velozmente e, por isso, são efêmeros e voláteis.

As leituras realizadas para a elaboração deste texto possibilitaram a ampliação conceitual sobre “inovação pedagógica”, que se busca expressar por meio da “tempestade de palavras” apresentada na Figura 4.

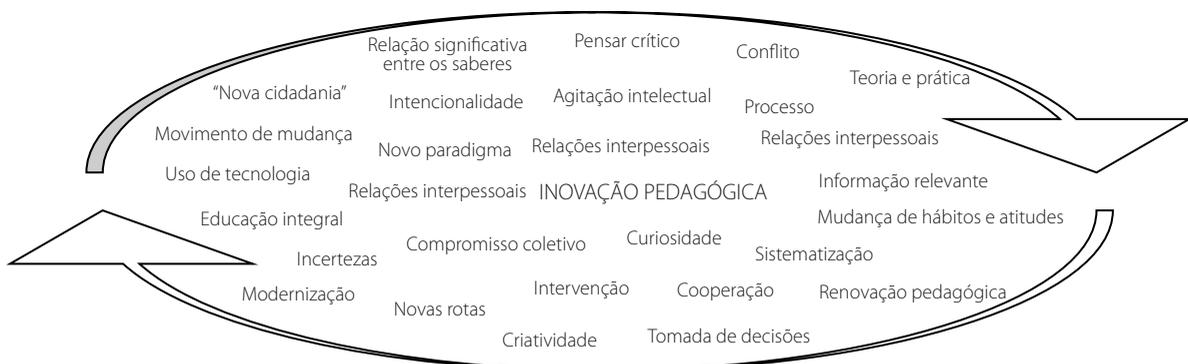


Figura 4 – Expressões que caracterizam a inovação pedagógica.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos estudos de Carbonell (2002).

Observa-se que as práticas pedagógicas inovadoras envolvem e são envolvidas por elementos diversos que convergem e divergem, tencionam e são tensionados no e fora do chão da escola. Corroborando essa compreensão, Fino (2001, p. 1) observa que a inovação pedagógica requer mudanças “[...] qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. Tavares (2019, p. 15) escreve que se tem feito um esforço em difundir e “modelizar” experiências consideradas inovadoras, porém pouco empenho é visto para “[...] compreendê-las em sua complexidade e integralidade no âmbito dos atores, processos, relações, dinâmicas, resistências, dilemas, conflitos e contradições”.

Nessa perspectiva, acredita-se que o movimento realizado por docentes e gestores no contexto da pandemia, apesar das inúmeras limitações, promoveu processos de inovação em espaços e tempos educativos, além de mudanças na relação professor/aluno/conhecimento. Segundo Aguiar (2020, p. 58), “[...] a pandemia da Covid-19 está causando uma transformação radical na maneira como educadores veem o processo de ensino-aprendizagem e, tudo isso, em um espaço curto de tempo”. Em outras palavras, para a educação não parar, os docentes se veem desafiados a transformar sua metodologia de ensino (Araújo; Araújo; Lima, 2020).

Nessa perspectiva, entende-se que a inovação pedagógica nasce e é construída no chão da escola (Fernandes, 2000), “Logo, ela não deve ser buscada em reformas curriculares ou alterações no ensino, mas sim, em ambiente de aprendizagem que proporciona aprendizagem com o mínimo de ensino” (Santana, 2019, p. 58). Torna-se enganoso achar que inovar é encher as escolas de computadores, fazer passeios, hortas, dias esportivos, oficinas e outros tantos eventos que, na verdade, mascaram a falsa inovação educacional. De nada ou pouco adiantaria ter uma escola repleta das mais diversas tecnologias, ferramentas, instrumentos e possibilidades pedagógicas se a concepção docente a respeito dos processos de ensino e de aprendizagem fundamenta-se na pedagogia tradicional “bancária”, passiva, unilateral e centrada na figura do professor (Carbonell, 2002). Desse modo, pode-se dizer que “[...] as inovações pedagógicas são como pulsações vitais que vão renovando o ar em sua marcha ininterrupta, observando atentamente e descobrindo novas rotas” (Carbonell, 2002, p. 25).

Sabe-se que toda a prática pedagógica, por clareza teórica ou não, fundamenta-se em pressupostos epistemológicos. Sendo assim, alguns modelos epistemológicos e pedagógicos de cunho diretivo são evidenciados, “[...] onde o professor, detentor do conhecimento, calca sua prática pedagógica na instrução, transmissão e orientação diretiva, sem questionamento e problematização dos temas de estudo” não servem de fundamentos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (Santana, 2019, p. 59).

Desse modo, acredita-se que os pressupostos epistemológicos, pedagógicos e teóricos cunhados na perspectiva Construtivista, Histórico-Cultural e Progressista dão sustentação às práticas pedagógicas inovadoras, pois concebem a aprendizagem como um processo em que o sujeito/aluno ocupa o lugar de protagonista e o professor ocupa o lugar de mediador, cujo papel é de promoção e aproximação das informações aos aprendizes, no sentido da construção ativa dos conhecimentos. Esses processos não são estanques, tampouco lineares, mas partem da concepção de que o aparato biológico e o cultural social são elementos imbricados e constituem os processos de desenvolvimento humano.

Zanten (2011, p. 481) corrobora ao escrever que “[...] para que a inovação seja possível, consiste em empregar um ciclo de pesquisa, diálogo, propostas, ações, pesquisa [...] em uma educação que não seja feita para se adaptar, mas para favorecer respostas criativas aos problemas e às situações por vir”. Assim, o ensino e a aprendizagem encontram sentido e significado, pois partem da realidade dos sujeitos envolvidos. Neles, as práticas pedagógicas se desenvolvem a partir da problematização, do diálogo, da pesquisa, das vivências e das trocas entre os sujeitos e o mundo que os cerca (Santana, 2019).

Nesse instante, surge a pergunta que não quer calar: Quem construirá essas possibilidades de inovação educacional? Carbonell (2002, p. 28) enfatiza que “[...] as inovações têm que ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelos professores”. O papel do Estado é dar condições, dotando as escolas com recursos necessários para que, de forma coordenada e cooperativa, os professores e gestores fortaleçam os processos democráticos no âmbito dessa escola, construindo possibilidades de “[...] articular as experiências dos alunos e os problemas sociais reais com a cultura escolar, superando a visão estreita, tecnicista e academicista do rendimento escolar” (Carbonell, 2002, p. 30).

Evidencia-se que a inovação pedagógica não acontece da noite para o dia. É um processo que requer, principalmente dos professores, estudos e compreensão teórica das concepções que embasam o ensino e a aprendizagem. Como, também, persistência, paciência, olhar atento, investigativo, observador, curioso. Exige mudanças de hábitos pedagógicos que estão arraigados no chão da escola e que, muitas vezes, reprimem, sufocam, seja por insegurança, por receio ou comodidade, o desafio de buscar outras possibilidades metodológicas e pedagógicas que sustentem o ensinar e o aprender perspectivados pela inovação educacional, tão necessárias diante dos cenários e contextos em que os sujeitos contemporâneos estão inseridos.

Considerações Finais

O texto objetivou efetuar reflexões e diálogos entre pressupostos epistemológicos, teóricos e pedagógicos no processo de ensino e de aprendizagem, vistos os desafios que no contexto educacional são frequentes, recorrentes e diversos, como o que se vivenciou no contexto escolar em relação aos impactos da pandemia de Covid-19.

Metodologicamente, o texto se embasou em uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, que buscou discutir e articular alguns conceitos considerados essenciais, principalmente para o âmbito da educação formal, como: ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e aspectos relacionados à inovação educacional.

As discussões feitas ao longo do texto evidenciaram que o ensino e a aprendizagem são processos desenvolvidos ao longo da vida dos sujeitos, que envolvem aparatos biológicos característicos da espécie humana, bem como aspectos culturais e sociais com os quais os sujeitos interagem e vivenciam trocas e experiências que, quando sentidas e significadas, vão se constituindo em estruturas cognitivas ou processos mentais superiores. Esses processos constituem-se em aprendizagens que se organizam, por assim dizer, de forma espiralada, e decorrem ao longo da vida dos sujeitos. Desse modo, a escola, enquanto instituição social, cujo papel principal é a construção e socialização do conhecimento historicamente construído pela humanidade, é também o lócus de perspectivas de construção, inquietações e problematizações que apontam para esses e outros conhecimentos possíveis, por meio

das práticas pedagógicas e seus desdobramentos, que exercem o papel relevante para que, de fato, o ensino e a aprendizagem aconteçam.

E, nesse sentido, faz-se necessário compreender quais os pressupostos epistemológicos, pedagógicos e teóricos que sustentam as práticas. Nenhum ensino ou aprendizagem são neutros. De forma clara ou não, as práticas expressam uma concepção de mundo, de sociedade, de educação, de escola, de conhecimento, de sujeito e, conseqüentemente, de aprendizagem. Desse modo, conceber a inovação educacional de maneira superficial, sem considerar os diferentes contextos sociais, históricos e culturais em que os sujeitos estão inseridos, como uma rede tecida por experiências e vivências, é desenhar o caminho de um projeto educacional que, de fato, não trará mudanças nas práticas pedagógicas, tampouco no sentido e no significado para os que nelas estão envolvidos.

Desse modo, compreender e posicionar-se em relação a essa tessitura de relações que envolve uma educação inovadora constitui-se um desafio para cada um dos profissionais e pesquisadores em educação, também no sentido de diferenciar a inovação tecnológica da inovação educacional. Caso contrário, cair-se-á no grave equívoco de que bastaria disponibilizar as tecnologias diversas aos alunos, principalmente as digitais, para pensar que a inovação educacional aconteceria.

Ao tecer algumas considerações neste texto, pontuou-se a necessidade de contextualizar o conceito de inovação no âmbito da escola. De que inovação se está falando? Por que caminho passa a inovação que se propaga? Como ela se desdobra nos espaços da escola e transborda para fora dela? Quem são os envolvidos nesse processo? Quais são suas histórias, vivências e experiências? O que na escola é inovador? Por que se considera aquela experiência inovadora e não outra? O que é inovação educacional para você, caro leitor, que está lendo este artigo? O que os documentos oficiais e as políticas públicas trazem acerca da inovação? O que precisa mudar no âmbito da escola e das suas relações para que a inovação aconteça? Dentre tantas inquietações, evidencia-se um amplo campo de necessidade de estudos e pesquisas que podem contribuir para a compreensão e efetividade da inovação educacional no âmbito da escola enquanto espaço vivo de relações sociais, culturais e históricas.

Contudo, perspectiva-se que este texto contribua no sentido de evidenciar que se faz necessário superar alguns gargalos de cunho diretivo/tradicional que ainda se fazem presentes nas práticas pedagógicas, sendo que alguns deles afloram e ganham evidência em tempos de pandemia, em que o ensino e a aprendizagem são repensados para um diferente tempo e espaço, por meio de outras ferramentas ainda pouco exploradas *na e pela* escola. Lacunas importantes que necessitam ser pesquisadas na perspectiva de construção de processos de ensino e de aprendizagem inovadores de acordo com as realidades contextuais diversas que foram evidenciadas. Sabe-se que esse movimento de mudança de paradigma educacional perspectivado pela inovação pedagógica não é pacífico; é marcado por tensões, avanços e retrocessos. No entanto, é um caminho que se fará caminhando. Um grande desafio que se configura para a educação do século XXI.

Colaboradores

As autoras contribuíram igualmente para o desenvolvimento desse manuscrito.

Referências

- Aguiar, F. R. M. Pandemia da covid-19 e demandas de atuação docente. *Revista Diálogos Acadêmicos*, v. 9, n. 1, p. 58-59, 2020. Disponível em: <http://revista.fametro.com.br/index.php/RDA/article/viewFile/268/222>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- Almeida, M. G. N.; Stelzenberger, L.; Monteiro, M. M. D. O modelo gerencialista e a prática docente. *Faculdade Cearense em Revista*, v. 6, n. 2, p. 1-13, 2012. Disponível em: <http://ww2.faculdadescearenses.edu.br/revista2/edicoes/vol6-2-2012/art4-vol6-2-2012.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- Antunes Neto, J. M. F. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? *Revista Prospectus*, v. 2, n. 1, p. 28-38, 2020. Disponível em: <https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pst/article/view/31/28>. Acesso em: 27 fev. 2022
- Araújo, C. V.; Araújo, C. V.; Lima, G. A. C. Ensino remoto na educação pública de Nazarezinho PB: desafios docentes. In: Congresso Sobre Tecnologias na Educação, 2020, João Pessoa. *Anais eletrônicos [...]*. João Pessoa: SBC, 2020. p. 31-39. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/11380/11243>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- Becker, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: Becker, F. (ed.). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 15-32.
- Bhering, E. R. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- Carbonell, J. *A aventura de Inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Charlot, B. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.
- Cuban, L. *How Teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1880-1990*. Nova York: Teachers College Press, 1993.
- Deleuze, G.; Guattari, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- Fernandes, M. R. *Mudança e inovação: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora, 2000.
- Fino, C. N.; Sousa, J. M. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001. Disponível em: www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- Freire, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- Giusta, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas. *Educação em Revista*, v. 29, n. 1, p. 17-36, 2013.
- Krawczyk, N. R.; Vieira, V. L. *A reforma educacional a América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórica-sociológica*. São Paulo: Xamã, 2008.
- Laranjeira, M. I. *Da arte de aprender ao ofício de ensinar: relato, em reflexão, de uma trajetória*. Bauru: EDUSC, 2000.
- Lima, L. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In: Lima, L.; Afonso, A. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002. p. 91-109.
- Messina, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. Tradução: Isolina Rodriguez Rodriguez. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 225-233, 2001.
- Mizukami, M. G. N. Abordagem Comportamentalista. In: Mizukami, M. G. N. (ed.). *Ensino: as abordagens do ensino*. São Paulo: EPU, 1986. p. 19-35.
- Mizukami, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1992. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- Oliveira, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho escolar. In: Oliveira, D. A.; Rosar, M. F. F. (org.). *Política e gestão da educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-145.
- Oliveira, D. A.; Ferreira, E. B. (org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- Piaget, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: Piaget, J. (org.). *Epistemologia genética; sabedoria e ilusões da Filosofia: problemas de Psicologia genética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 211-225. (Coleção os Pensadores).
- Pozo, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Pátio*, v. 8, n. 31, p. 8-11, 2004.
- Reali, N. G. *A desobediência menor: rotas de fuga: cinema e infâncias*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186523>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Santana, T. P. Prática pedagógica tradicional e inovadora. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 216, p. 55-62, 2019.

Saviani, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

Shiroma, E. O. Política de reprofissionalização, aprimoramento, ou desintelectualização do professor? *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

Tavares, F. G. O. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. *Educação*, v. 44, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Valente, J. A. Criando oportunidades de aprendizagem continuada ao longo da vida. *Revista Pátio*, v. 4, n. 15, p. 8-12, 2001.

Zanten, A. V. *Dicionário de Educação: Coordenação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

Recebido em 13/6/2021, reapresentado em 7/4/2022 e aprovado em 18/4/2022.

ERRATA

No artigo “Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos”, com número de DOI: 10.24220/2318-0870v27e2022a5389 publicado no periódico Revista de Educação PUC-Campinas, 2022, vol. 27, e225389, na página 5, Figura 1:

Onde se lia:

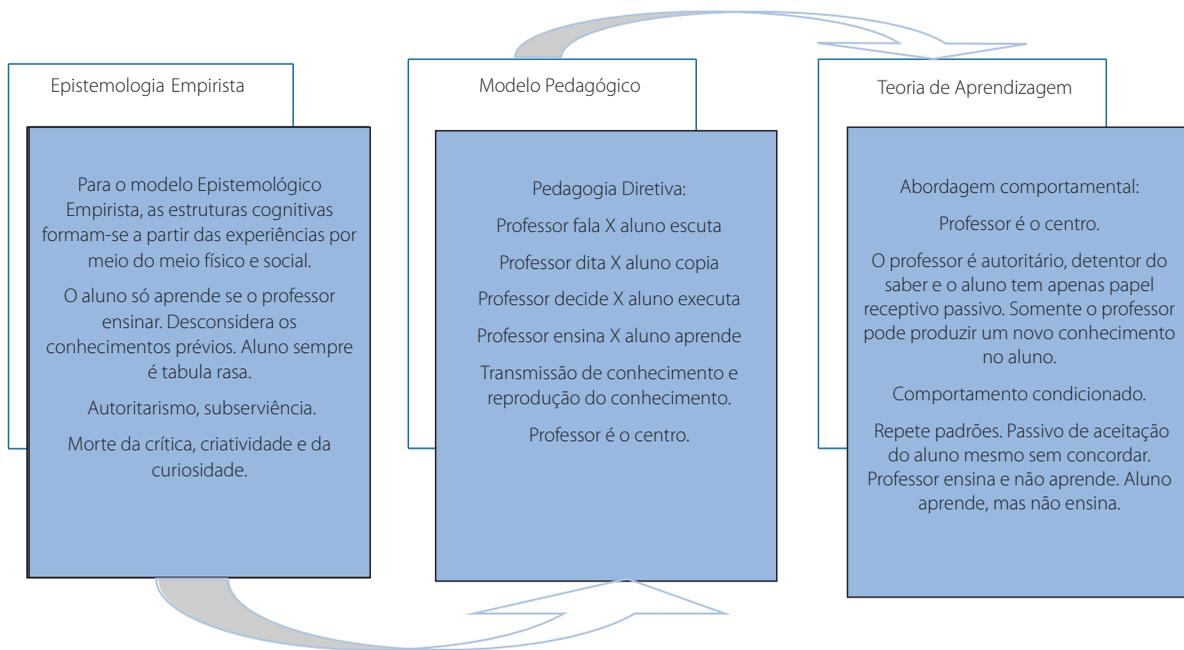


Figura 1 – Perspectiva pedagógica diretiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos estudos de Becker (2001).

Leia-se:

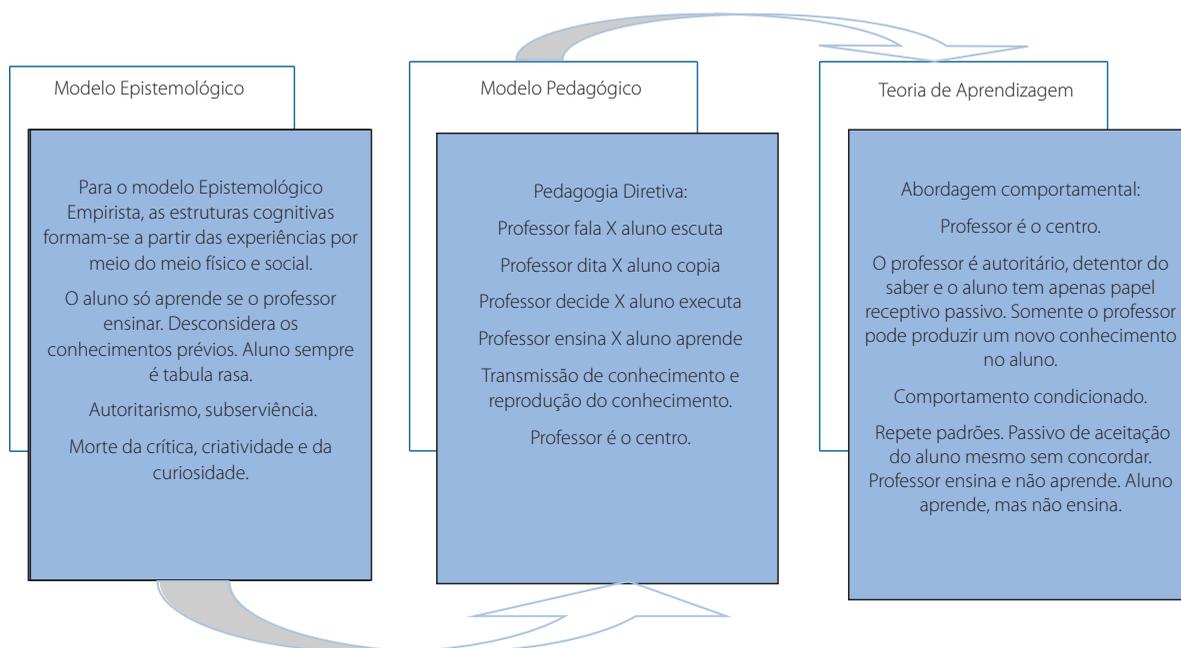


Figura 1 – Perspectiva pedagógica diretiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos estudos de Becker (2001).

Na página 6, Figura 2:

Onde se lia:

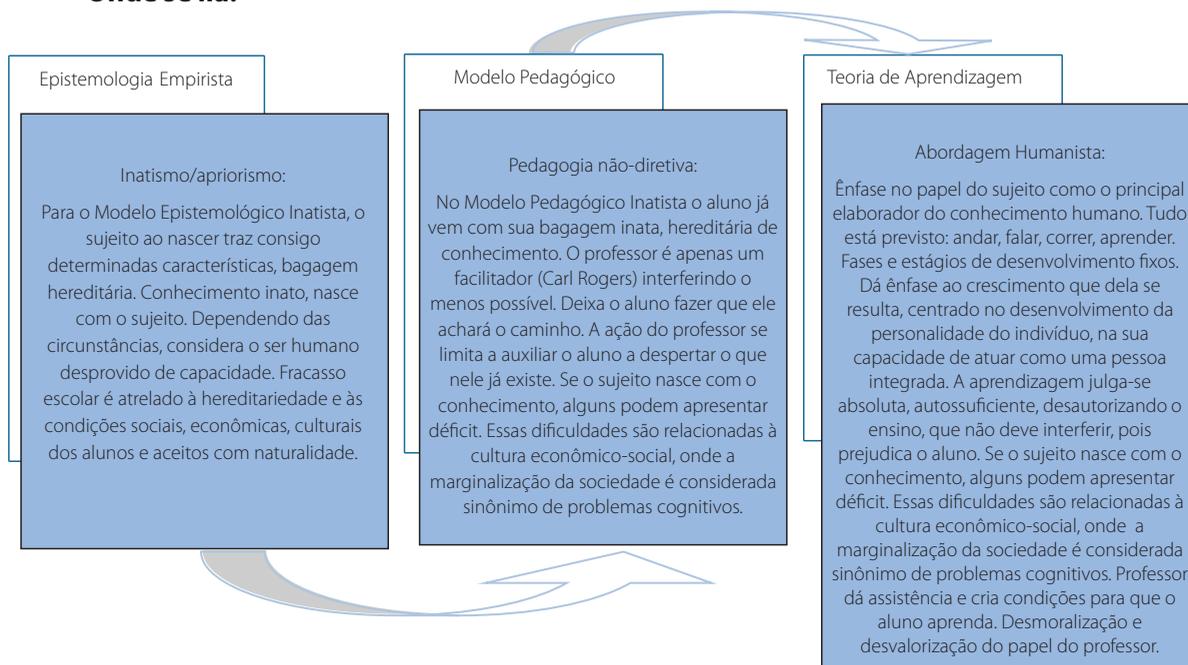


Figura 2 – Perspectiva pedagógica não diretiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos estudos de Becker (2001).

Leia-se:

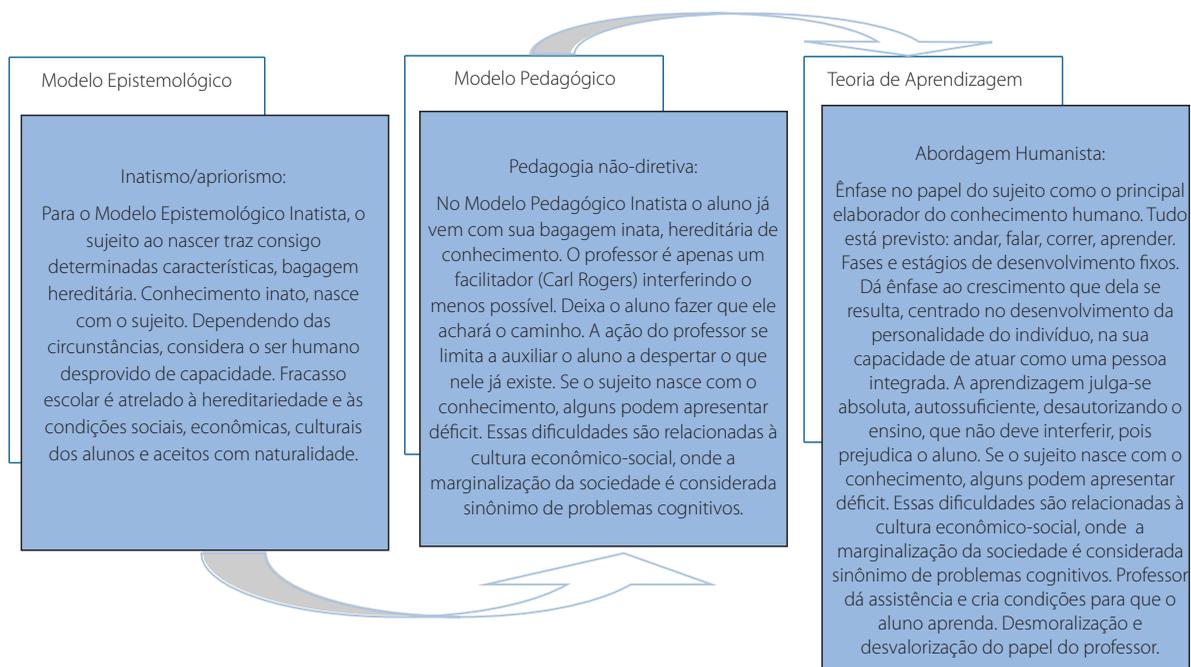


Figura 2 – Perspectiva pedagógica não diretiva.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos estudos de Becker (2001).