



Prática pedagógica no ensino médio: o processo de construção da inovação na *palavra* dos professores

Pedagogical practice at high school: the process of
innovation building in the teachers' view

Beatriz Maria Atrib Zanchet
Eduarda de Ávila Leal
Valéria Islabão
Sibele Fouchy Larroque
biazanchet@terra.com.br

Resumo: Esse texto apresenta resultados de uma pesquisa das práticas pedagógicas desenvolvidas por 13 professores de ensino médio citadas pelos alunos como sendo "diferentes". Tomamos as experiências relatadas pelos protagonistas como foco de análise no contexto das inovações, o que implicou adentrarmos num universo de esforços carregados de significados e expressões, colocando-nos em contato com o "chão da escola" e permitindo compreender como essas práticas transformam o padrão de relacionamento entre professores com seus alunos. Procuramos olhar para o cotidiano da escola e da sala de aula de cada um deles buscando apreender o movimento que dá vida e forma às suas ações e reconhecendo-os como sujeitos que edificam e dão sentido às relações estabelecidas no espaço onde atuam.

Palavras-chave: prática pedagógica, inovação, ensino médio.

Abstract: This paper presents the results of a research project on the pedagogical practice developed by 13 high school teachers cited by the pupils as being "different". The experiences described by the protagonists are taken as the focus of analysis in the context of innovation, which implies to enter a universe of efforts full of meanings and expressions, placing us in contact with the "school's floor" and allowing us to understand how this practice transforms the pattern of relationship between teachers and pupils. We look at the daily life of the school and the classroom of each one of them, trying to grasp the movement that gives life and form to their actions and seeing them as citizens who build and give meaning to the relations established in the space where they act.

Key words: pedagogical practice, innovation, high school.

Sala de aula do ensino médio: possibilidades e desafios

A sala de aula é o lugar privilegiado onde atua o professor. Ela é o lugar para onde afluem as contradições

sociais, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas tanto dos professores como dos alunos. Uma visão mais simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica e

descontextualizada. Entretanto, o professor não ensina no vazio ou para alunos idealizados. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas, e, nessa definição, interferem os fatores internos da escola, assim como as questões

sociais mais amplas que identificam um momento histórico-político. Com isso, estamos nos referindo ao ensino como um ato socialmente localizado. O desafio colocado para os professores, nesse contexto, consiste, portanto, em enfrentar novas formas de ensinar que possibilitem e provoquem um modo diferente de aprender e cujos resultados sejam relevantes e significativos tanto para os alunos como para os docentes.

Acreditamos que, no espaço da sala de aula, o professor reflete sobre o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de aluno e de docência. Nesse processo, também, produz saberes acerca de sua trajetória de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas próprias experiências.

Na mesma direção, pensamos que a sala de aula e a escola em geral devem integrar, criar um sentido em si mesmo como lugar de convivência entre jovens e, assim, formá-los para viver melhor. Também entendemos que é nelas que se materializam os conflitos entre as expectativas sociais, os sonhos individuais e os compromissos coletivos, bem como a transmissão e/ou a produção de conhecimento.

Torna-se importante, assim, enfatizar a necessidade da construção de uma escola que incorpore a cultura própria dos jovens que a compõem. Ela deve ser vista como um espaço privilegiado de encontros, trocas e socialização, além de lugar para a vivência de processos de aprendizagem e de afetividade. Além disso, é importante pesquisar a sala de aula na direção apontada por Cunha (2001, p. 43) quando diz que “entender a sala de aula como espaço de reprodução e também de inovação pode contribuir para a construção de teorias pedagógicas alternativas, através das quais as práticas vivenciadas tornam-se a

inspiração para a construção de novos conhecimentos”.

Pesquisar a experiência vivida cotidianamente pelos docentes como sendo carregada de sentidos e não sendo menos importante do que os saberes tradicionalmente considerados como formadores do professor, traduz-se em uma significativa ruptura com o paradigma da racionalidade técnica. Nesse sentido, a investigação desenvolvida nos encaminhou a uma leitura das práticas pedagógicas inovadoras protagonizadas por professores do ensino médio na perspectiva de dar visibilidade à dimensão emancipatória presente em suas salas de aula. A tentativa foi compreender as razões, os contextos, as motivações que sustentam as iniciativas dos professores desse nível de ensino para desenvolver uma prática pedagógica inovadora.

O convívio com docentes desse nível de ensino indicou que muitos são os desafios colocados para desenvolver uma prática que ultrapasse a transmissão do conhecimento. Entretanto, identifica-se que, na maioria das vezes, esses desafios estão ligados à natureza cultural, pedagógica e epistemológica do conhecimento com o qual trabalham. As dificuldades que os professores enfrentam não estão diretamente relacionadas ao domínio do conteúdo de suas disciplinas, embora reconheçam nele uma condição fundamental para o seu trabalho.

A docência, nesses tempos pós-modernos, parece estar requerendo saberes que até então não representavam alto prestígio no cenário da educação escolarizada. O professor precisa perguntar-se constantemente: Como motivar os alunos para as aprendizagens que extrapolam o aspecto pragmático do conteúdo? Em que medida consigo atender as expectativas de meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências legais? Como trabalhar com turmas

heterogêneas e respeitar as diferenças? Que competências são necessárias para articular os fatos cotidianos com o conteúdo que trabalho? Devo continuar preocupado com o cumprimento do programa de ensino mesmo que os alunos não demonstrem prontidão para o mesmo? Como posso contribuir para propostas curriculares inovadoras? Talvez perguntas como essas possam balizar outras alternativas para a sala de aula do ensino médio.

Localizando as práticas inovadoras: o trajeto da pesquisa, a amostra e os interlocutores

A pesquisa foi a forma escolhida para valorizar e dar visibilidade às práticas dos professores, pois acreditamos que investigações que se dedicam a compreender os *que-fazeres* dos docentes podem, ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos, estimulá-los a uma contínua formação. Admitimos essa possibilidade quando percebemos que o professor, ao ser provocado a falar sobre sua prática, sobre suas concepções de educação, sobre os processos de ensino que desenvolve, sobre as expectativas de seus alunos e sobre suas motivações, organiza seu pensamento e reflete sobre suas ações.

Motivada, então, para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino médio que apresentam *gêrmen* de inovação, foi desenvolvida uma pesquisa em seis escolas da cidade de Pelotas, no Estado do Rio Grande do Sul.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a abordagem qualitativa que recorreu à técnica da análise de conteúdo, usando como instrumento para coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram realizadas nos espaços de atuação dos professores para favorecer um clima favorável e no ambiente real em que os professores realizam suas

práticas. Conforme característica da entrevista semi-estruturada, as questões procuraram ser provocadoras das reflexões e narrativas e permitiram a espontaneidade nas respostas. Foi significativo compreender os depoimentos dos docentes sobre suas experiências, não como uma descrição objetiva de um processo, mas percebendo que o professor, ao falar sobre seu trabalho, reflete sobre o mesmo e resgata sua trajetória.

Nesse sentido, os docentes explicavam a origem de seu trabalho, os fatos que propiciaram sua experiência e como desenvolviam suas práticas. As entrevistas são distintas de uma conversa comum por seus objetivos específicos, ou seja, são parte de uma pesquisa científica e, por isso, devem conter informações válidas e voltadas ao objeto de estudo. Portanto, o trabalho de análise do conteúdo implica explicar e interpretar a palavra dos entrevistados por meio dos dados recolhidos pela entrevista. Vale ressaltar que a entrevista semi-estruturada permite ao sujeito que responde descrever o que considera significativo usando seus próprios critérios e palavras, não ficando restrito a categorias previamente definidas. Permite, também, que o entrevistador esclareça o significado do que pretende conhecer, tornando as perguntas mais afinadas com os objetivos da entrevista e as respostas, conseqüentemente, mais fidedignas. Com essa técnica, é possibilitado que as respostas revelem a representação sobre a realidade, sobre as experiências e percepções básicas dos entrevistados, além de permitir flexibilidade ao entrevistador para explorar informações inesperadas apontadas pelos informantes.

A pesquisa foi realizada com 13 professores de seis escolas de ensino médio, no município de Pelotas, Rio Grande do Sul. Os critérios definidos para a escolha das escolas foram: a) *dependência administrativa*,

pois a intenção era contemplar escolas vinculadas à rede estadual/federal e, também, escolas particulares; b) *localização geográfica na cidade*, como forma de dar visibilidade às práticas desenvolvidas tanto na zona rural como na zona urbana, contemplando escolas situadas na região central da cidade e aquelas localizadas nos bairros e c) *número de alunos*, considerado como um indicador possível do raio de abrangência da escola, ou seja, sua representatividade na cidade em termos do número de alunos matriculados. A amostra contou, então, com as escolas nomeadas da seguinte forma: escola urbana, escola urbana-bairro, escola rural, escola particular-central, escola particular-bairro e escola federal.

Como estratégia inicial para nos aproximarmos do campo de pesquisa, procuramos junto aos alunos das escolas elencadas a identificação de professores que ministravam aulas “diferentes”. Esse levantamento foi feito por meio de 300 questionários auto-aplicáveis, para uma amostra de estudantes das três séries, dos três turnos do ensino médio de cada escola.

Admitimos que, seja pela importância da escola no imaginário dos jovens, seja pelas suas possibilidades de formação profissional ou por a escola ser idealizada como lócus de transmissão de conhecimento, seria importante conhecer os estudantes que dela fazem parte e saber o que pensam sobre sua formação e os valores que consideram importantes para suas vidas. Conhecer algumas dessas facetas constituiu-se como fator importante que nos encaminhou aos estudantes, além de acreditarmos, também, que eles teriam uma visão mais ampla das atuações dos professores e ajudariam a identificar aqueles que protagonizam aulas “diferentes”.

O questionário foi composto por dois blocos de questões. O primeiro foi constituído por questões que envolviam aspectos referentes às ativi-

dades e expectativas dos jovens, e o segundo envolveu questões relativas aos seus professores. As questões que buscavam informações sobre os alunos foram balizadas pelos tópicos: atividades extraclasse; aspectos ligados à sua formação pessoal; nível de interesse por assuntos gerais e cotidianos; valores que consideram importantes para a vida e expectativa sobre o futuro em relação ao nível médio.

As informações sobre seus professores abordaram os tópicos: interesse pela formação e pelos aspectos da vida dos alunos; valorização dada pelo professor aos saberes dos alunos; percepção sobre a relação professor e conteúdo com o qual trabalha; percepção sobre a preocupação do professor em relação à formação oferecida na escola; identificação dos professores que davam aulas “diferentes” e da razão pela qual assim eram consideradas.

As perguntas sobre as aulas “diferentes” não continham nenhuma menção ao termo inovação, apenas perguntávamos se as aulas motivavam e melhoravam o aprendizado, além de indagar por que eles as consideravam diferentes. Através da tabulação dos dados do questionário, localizamos os professores que, na visão dos alunos, vinham protagonizando aulas “diferentes”.

Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa os professores mais citados em cada escola (em torno de dois) constituindo, assim, uma amostra de 13 docentes. O grupo de professores contemplou campos distintos do conhecimento, ou seja, tivemos professores de história, de sociologia, de física, de química, de biologia, de filosofia e de ensino religioso. Os professores foram contatados pela pesquisadora para agendamento das entrevistas. Posteriormente, todas as entrevistas foram gravadas para mapeamento e sistematização dos dados.

A partir dos escritos originados pela degravação das fitas, realizou-se a sistematização das respostas dos entrevistados, identificando e agrupando os temas e classificando-os em categorias. O resultado dessa etapa resultou em um quadro analítico dos depoimentos de cada um dos sujeitos da pesquisa. Os dados foram analisados usando os princípios da análise de conteúdo. Esse enfoque “refere-se a um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 1979, p. 42). As análises foram feitas usando as mesmas dimensões que articularam as questões de pesquisa e que orientaram as entrevistas.

Os alunos *respondentes*: revelando alguns aspectos de seus valores e expectativas

Conforme anunciado anteriormente, o questionário aplicado buscou algumas informações sobre os alunos no sentido de identificar e conhecer o que os jovens do ensino médio expressam sobre aspectos ligados à sua formação pessoal, as atividades que desenvolvem fora da escola. Incluiu, também, questões que evidenciassem o nível de interesse que têm por assuntos gerais como política, economia, violência, pobreza, os valores que consideram importantes para a vida e as suas expectativas para o futuro.

As respostas foram tabuladas para termos um pequeno panorama sobre os alunos que nos conduziram aos docentes sujeitos da pesquisa, pois entendemos que seria importante caracterizar, mesmo que fosse de forma ampla, nossos res-

pondentes. Através de suas respostas pudemos identificar que, independentemente de sua condição socioeconômica e cultural, os jovens possuem características que os tornam semelhantes. Foi surpreendente para nós observar as semelhanças nas identificações e nas significações que deram para alguns valores presentes em suas vidas. Também foi interessante perceber a visão que eles têm da escola, do ensino médio e dos professores em geral. Pontuaram que a família é muito importante para eles, pois em todas as escolas pesquisadas ela foi destacada como o primeiro valor dentre os seguintes: profissão; trabalho; família; diversão; estudos; dinheiro; cultura; namoro; segurança material; amigos. Em segundo lugar, uma significativa maioria dos alunos considerou os amigos como aspecto importante nas suas vidas.

Ao pontuarem, em grau de importância para melhor enfrentar a vida e o trabalho, os itens: autoconfiança, clareza de objetivos, capacidade para solucionar problemas, liderança, saber relacionar-se e trabalhar em grupo, apontaram a autoconfiança como sendo o valor mais significativo e necessário para a vida e indicam que esse aspecto deve ser desenvolvido durante o ensino médio.

Pelas respostas dos estudantes, foi possível entender que os adolescentes encontram-se, atualmente, numa situação muito complexa frente às tendências contraditórias vigentes na sociedade. Por um lado, eles assistem a imagens que lhes apresentam um futuro incerto, com carência de possibilidades, riscos de exclusão, ausência de utopias e de projetos nos quais vale a pena investir energias. Por outro lado, os jovens são concebidos como o símbolo da criatividade e das possibilidades de ruptura com o passado. Nesse jogo de contradições é que situamos e conseguimos contextua-

lizar a necessidade de desenvolver a autoconfiança e a clareza de objetivos que foram apontadas pelos alunos. Expressaram, ainda, que a amizade, a sinceridade, a lealdade são condições importantes para esse tempo de suas vidas. Compreendemos que, se por um lado, os alunos valorizam a amizade, a sinceridade, a lealdade e a busca de solidariedade, por outro acrescentam que esse tempo simboliza também a rebeldia, a diferença, a mudança. É um tempo em que trazem consigo a potencialidade da mudança. Mudança que traz consigo a descrença, a incerteza, a instabilidade e a indeterminação, o que é indicado quando apontam a religião como a última dimensão necessária para a vida.

Os alunos com a *palavra*: os aspectos que destacaram das aulas “diferentes”

Em suas escritas sobre as aulas “diferentes” percebemos que estiveram presentes variados motivos, e, em muitos deles, apareceram aspectos ligados diretamente à natureza da disciplina que apontavam. Nessa direção, organizamos as justificativas nas seguintes dimensões: a) *Relação com a natureza da disciplina*, agrupando as respostas que se referiram às aulas práticas; a utilização de laboratório; as aplicações dos conteúdos ao cotidiano e em práticas do dia-a-dia dos alunos; b) *valorização obtida (aqui entendida como o aluno-sujeito em sala de aula)*, quando expressavam suas opiniões e faziam comentários sobre os temas em debate; c) *utilização de diferentes materiais e métodos em sala de aula*, como, por exemplo, retroprojektor, trabalhos em grupo, palestras, vídeos.

Algumas expressões mostraram que os alunos percebem com clareza quais são os professores que valori-

zam as suas opiniões e seus saberes, pois muitas respostas destacaram que os professores que dão aulas “diferentes” são aqueles que *ouvem e respeitam a opinião dos alunos*. Anotamos, também, manifestações que indicaram uma perspectiva interessante de análise ao fazer referência aos professores que trabalham com *nossos sonhos e expectativas, conversando sobre aspectos ligados a nossas vidas*.

Foi interessante a forma usada por alguns estudantes que disseram que o professor *nos mostra conhecimentos diferentes dos que conhecíamos*. Complementaram, ainda, dizendo que *a cada aula ele nos dá uma lição de vida, desperta nosso interesse e, assim, estudamos para aprender e não por estudar; [...], faz exercícios de relaxamento com música para refletirmos sobre a vida de cada um, [...], apresenta crenças religiosas diferentes, relaciona a matéria com atividades diferentes, ensina na prática e não só na teoria*. Evidenciaram, também, que as aulas tornam-se *menos chatas e cansativas*.

Entendemos que a escola é um dos espaços em que se efetivam relações sociais importantes para os jovens, tornando-se um local onde diferentes pessoas se encontram em busca de objetivos que deveriam ser comuns, como o conhecimento, a conquista de novas amizades, o exercício de coleguismo, entre outros. Esses processos exigem que o professor tenha uma formação que lhe ofereça condições técnicas para que saiba, minimamente, como proceder no sentido de contribuir para a formação humana dos alunos.

Outras formas de expressão dos estudantes revelaram o interesse despertado nas aulas em que *assistimos a palestras e vídeos; ou o professor utiliza o retroprojektor, fazemos trabalhos em grupos*. Nesse sentido, os alunos mostraram que a aula foge dos moldes tradicionais em

que o professor explica utilizando, apenas, o quadro e o giz, pois explicitaram que usar outros meios é uma forma de *sairmos da rotina de aulas entediadas e teóricas*. Na mesma direção, alguns disseram ser importante *passeio em diferentes lugares*, mostrando que essa também pode ser uma alternativa que proporciona aos alunos conhecerem outras realidades para poder ter subsídios para discussões em sala de aula.

Em alguns casos, a utilização de materiais concretos também foi citada pelos alunos como importante para que as aulas sejam “diferentes”, pois disseram que *os exemplos dados com material concreto facilitam a aprendizagem*.

Os estudantes salientaram que é importante que a aula tenha certa organização; entretanto, essa condição não acontece com todos os professores, salientando que um dos professores *foi o único que acabou com a conversa em aula, nos faz prestar atenção, exige respeito com os alunos, faz os alunos respeitarem e ficarem organizados em aula*.

Alguns alunos explicitaram que a *motivação* do professor é muito importante, e, nesse sentido, buscaram explicar que a motivação decorre do fato de que o professor tem *psicologia e experiência* para trabalhar com eles. Para alguns respondentes são importantes e, assim, tornam-se diferentes as aulas em que o professor *fala com eles sobre qualquer assunto*.

Uma declaração que nos chamou a atenção apontou que o professor *me fez encarar a vida de outra maneira, ele está preocupado em preparar o aluno para o que há de vir pela frente*.

Tivemos respostas que apontaram para a importância de serem trabalhados, em sala de aula, assuntos que permitam outras possibilidades para pensar o conhecimento, expressando a idéia de que as aulas tornam-se “diferentes” quando o pro-

fessor *nos mostra a realidade das ruas, [...], faz pesquisas e debates sobre temas atuais, [...], dá os grupos do contra e dos favoráveis debatem em um círculo de debates*.

Os depoimentos dos alunos permitiram fazer o cruzamento das diversas opiniões sobre o significado de aulas “diferentes”, além de nos dar subsídios para melhor entender suas escolhas.

Permitiram-nos, também, identificar quais os professores protagonistas das aulas que contêm o *gêrmen* da inovação para que pudéssemos contatar com eles.

Compreendendo o significado da inovação

Abordar questões relativas ao campo da inovação educativa requer que se explicito o conceito tomado como referencial, visto que essa temática é bastante ampla e complexa.

As inovações não têm a mesma expressão para quem as promove, para quem as põe em prática ou para quem recebe seus efeitos. Elas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas. Nesse sentido, as inovações são entendidas como ruptura paradigmática, exigindo dos professores a reconfiguração de saberes e favorecendo o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, “a inquietude em energia emancipatória” (Santos, 2000, p. 346). Tratar a inovação como ruptura paradigmática é dar-lhe uma dimensão emancipatória, não negando a história, mas sim partir desta para fazer avançar o processo de mudança. Explica Cunha (2001, p. 37) que “a inovação na educação é um conceito de caráter histórico-social marcado por uma atitude

epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade”.

A inovação, entendida na direção apontada pela autora, procura explorar novas alternativas que podem se tornar importantes marcos para a construção de outras possibilidades para a sala de aula. Nesse sentido, ela constitui-se em uma experiência pessoal que adquire um significado particular na prática; permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes; provoca inquietações nos sujeitos; facilita e provoca a compreensão daquilo que dá sentido ao conhecimento; é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente centrado-se mais no processo do que no produto.

Acreditamos que as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas pelos professores, seguindo um movimento de baixo para cima na direção de uma educação integral que articule as experiências dos alunos e os problemas sociais com a cultura escolar.

Entender a *inovação como ruptura* no sentido explorado por Lucarelli (2003) requer que se olhe para o cenário da sala de aula, lugar onde professores e alunos se vinculam e se movem em função do conteúdo escolar. Diz a autora que “reconhece-se a inovação quando se altera o sistema relacional intersubjetivo da classe e se modifica o sistema de vinculações na tríade docente-aluno-conteúdo”. Nessa direção, destaca a importância de se verificarem quais as estratégias que são postas em ação para que o estudante, nas circunstâncias atuais de diversidade cultural e educativa, de fragmentação do sistema educativo, possa ser um sujeito de sua própria aprendizagem. Explica, também, que

entender esta situação de *ruptura* implica ver a inovação como *interupção* de uma determinada forma

de comportamento que se repete no tempo. Por sua vez se legitima, dialeticamente, com a possibilidade de relacionar esta nova prática com as já existentes através de mecanismos de oposição, diferenciação ou articulação (Lucarelli, 2004, p. 3).

Assumindo a inovação no sentido explicitado pela autora, a investigação realizada tentou garimpar, junto aos alunos do ensino médio, quais aulas “diferentes” vêm sendo desenvolvidas por seus professores, e, a partir da identificação desses docentes, a expectativa foi estudar e melhor compreender se as práticas pedagógicas por eles relatadas podem se constituir numa alternativa significativa na construção de processos inovadores para a sala de aula.

Os processos de construção da inovação: o que explicitaram os professores

O conceito de inovação que têm os professores nem sempre é explicitado, mas, quando o fazem, apresentam-no em um espectro bastante amplo. Partem de uma perspectiva de algo novo, como uma completa mudança de paradigma, ou, como *algo que foge do tradicional*. Alguns professores referiram-se às práticas inovadoras na direção de que inovar é *fugir da aula comum*, tem que ser diferente, *tem que chamar atenção*.

Na análise de alguns depoimentos foi possível perceber que a visão que possuem sobre práticas inovadoras está, também, associada à introdução de tecnologias de informação ou tecnologias computacionais. Como nos disse um docente, *tem gente que está trazendo a informática para a sala de aula e, como a gente nunca faz isso, [...], então eu estou considerando isso como inovação, isso é diferente, foge do rotineiro*. Essa forma de entender inovação pode conter indícios da com-

preensão do processo de inovar se reconhecer que as formas alternativas de trabalho em sala de aula rompem, em alguma medida, com a estrutura tradicional da aula.

Cabe ressaltar que o uso das tecnologias pode modificar o sistema de relações que acontecem entre o professor e o aluno, pois, em algumas situações, os alunos obtêm a informação por meio da tecnologia, e o professor precisa ser o articulador entre a informação, o conteúdo disciplinar e o conhecimento.

Todavia, tanto pelo que temos observado como pelos dados analisados, entendemos que o uso de computadores em sala de aula está inserido na compreensão de mudanças metodológicas, pois não encaminham para outra perspectiva de compreender o conhecimento. Os meios computacionais, na maioria das vezes, servem para que o aluno possa aplicar o conteúdo ensinado para resolver problemas propostos pelo professor. Um dos professores afina com a posição de que nem sempre uso de tecnologias resulta em processos inovadores; eles são, apenas, fontes de informação, e ele complementa explicando que *todo adolescente, que atualmente tem acesso a tantas informações, quando consegue receber uma informação na sala de aula e essa informação se torne significativa e interessante para ele, então isso para mim é inovador*.

Alguns professores referiram-se às práticas inovadoras no sentido de não ficar presos, somente, aos conceitos científicos, mas ter o cuidado de observar outros aspectos dos alunos e explicam que é importante que *o professor passe a ver os procedimentos e as atitudes dos alunos*. Admitimos que é importante o domínio dos conceitos científicos na medida em que eles podem ser usados como sustentação para as soluções alternativas apontadas pelos estudantes ao deparar-se com problemas

cotidianos. No entanto, difícil é ver mudanças de atitudes e procedimentos nos jovens se não investirmos na direção de uma mudança na forma como trabalhar com os conceitos. Um dos nossos interlocutores ajuda-nos a melhor explicar essa condição dizendo que para desenvolver uma prática inovadora o professor não precisa *querer mudar muito, mas sim, olhar sempre com outros olhos (o mesmo conceito), [...] precisa fazer as coisas acontecer...* Nesta direção, ser inovador traz mudança em alguns aspectos do que já existe, conserva referências do existente, mas implica ir mais adiante, uma vez que dá relevância ao que já é feito.

Um dos entrevistados, ao falar sobre práticas inovadoras, enfatizou a importância e o compromisso que algumas disciplinas escolares assumem na formação do cidadão. Chamou a atenção para o fato de que os professores precisam desenvolver os conteúdos vinculando-os ao mundo cultural e vivencial de seus alunos, bem como precisam contextualizá-los dentro dos acontecimentos da sociedade atual. Ressaltou que é preciso que os professores pensem a escola como o lugar que oportuniza aos alunos uma melhor compreensão de sua condição de cidadão. Argumentou, também, que os alunos precisam entender que algumas disciplinas têm um compromisso mais explícito com a formação humana e com a prática social dos indivíduos e, nesse sentido, explica que *o social, no interior, se prende à escola e à igreja, [...], eu quero que eles entendam que não podem ser meros reprodutores dessa história, que precisam questionar a história e entender a cultura onde estão inseridos, [...], se as coisas na sociedade vão mudar? Depende da nossa função aqui dentro.* Continua seu depoimento dizendo que: *digo para eles que nós temos que voltar à história e ver se nós estamos repe-*

tindo, repetindo, [...], enquanto nós não tivermos consciência de que somos reprodutores da mesmice, nós vamos continuar como estamos.

As afirmações acima corroboram a noção de ruptura paradigmática anunciada e afinam-se, também, com a perspectiva apontada por Lucarelli (2004, p. 3) quando mostra que as práticas inovadoras, entendidas como práticas alternativas nos processos de ensino e de aprendizagem, significam uma ruptura com o estilo didático habitual em nossas escolas.

Há outros entrevistados que remeteram a condição de prática inovadora à forma do professor assumir o *papel de educador, buscando caminho próprio em cada escola.* A aula passa a ser um espaço de novidade e desafio, que provoca e envolve os alunos, levando a um novo espaço de ação dos sujeitos em relação. Nesse depoimento, percebemos a compreensão de prática inovadora na dimensão do protagonismo do professor, explicitada por Lucarelli (2004, p. 2) ao dizer que o protagonismo dos professores é que identifica os processos de gestação e desenvolvimento da nova prática.

Alguns docentes destacaram aspectos da inovação remetendo-se a uma ação compartilhada e fundamentada teoricamente, tornando o conteúdo significativo para o aluno. Outros expressaram a compreensão de uma prática pedagógica que oportuniza que *os alunos consigam trazer as suas experiências pessoais para fazer um gancho entre teoria e prática.* Também foi destacada a importância de descobrir novos caminhos para o processo de ensino e de aprendizagem, *uma aula na qual o aluno não seja só aluno [...] onde ele tenha participação efetiva na construção do conhecimento.* A inovação exige que se mudem *as formas de trabalhar o conteúdo para ter oportunidade de ver as atitudes dos alunos.*

A prática pedagógica inovadora constitui-se em uma experiência pessoal que adquire um significado particular para o docente e permite estabelecer relações significativas entre os saberes culturais e experienciais de seus alunos e os conhecimentos científicos.

Entendemos que as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas pelos professores, seguindo um movimento de baixo para cima na direção de uma educação integral que articule as experiências dos alunos e os problemas sociais com a cultura escolar.

As narrativas dos professores sobre suas compreensões de práticas inovadoras indicam que suas concepções incorporam dimensões distintas, dependendo do contexto e da experiência dos docentes, de sua inserção reflexiva e teórica sobre o que realizam e do grau de sistematização de suas práticas, incluindo depoimentos que refletem comprometimento profissional e pessoal. Embora alguns entrevistados tenham explicitado concepções conservadoras, identificando a inovação com o uso de tecnologias para *dar uma aula diferente*, há outros que procuram ir além da troca de métodos. Há respondentes que se aproximam de uma visão de rompimento com a concepção tecnicista para estabelecer uma discussão na direção do novo.

Cabe registrar que os movimentos dos professores em direção às possibilidades inovadoras, nos casos em estudo, partem de algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou da aprendizagem de seus alunos. Essa constatação encontra guarida em Lucarelli (2003, p. 130), defendendo que “em qualquer componente da situação didática podem ser geradas dificuldades, em sua resolução o docente desenvolve ações que modificam o sistema de relações existentes entre esses componentes, dando lugar à geração de experiênci-

as inovadoras”. Compreendemos que a inovação pedagógica traz algo de novo, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional que exige esforço deliberado e requer uma ação persistente.

Os docentes expressaram sua compreensão dizendo que a inovação, muitas vezes, não exige que se mude tudo, e *que inovar é fazer melhor, apresentar a mesma coisa de outra forma, facilitando a compreensão e possibilitando a formação integral do aluno*. Nesta compreensão, ser inovador traz mudança apenas em alguns aspectos do que já existe, conserva referências do existente, mas implica ir mais adiante, uma vez que dá relevância ao que já é feito. Envolve ação e comprometimento com o sujeito da aprendizagem.

É também apresentada a idéia de que inovar se refere à forma de apresentar os conteúdos e repassar informações, afirmando que *é preciso transmitir o máximo de dados, conhecimentos ou caminhos* para que ele [aluno] possa trilhar, ou seja, mudar a forma de trabalhar para qualificar os processos de acúmulo de conhecimento.

Em contraposição a essa aceção, há outros entrevistados que remetem a inovação a um espaço de novidade e desafio, referindo a qualidade de algo que provoque e que envolva os alunos e leve a um novo espaço de ação dos sujeitos em relação.

Uma das definições destacadas remete a inovação a uma posição de busca do novo para encaminhar novas soluções, ou seja, afirma que inovar é *fazer rupturas... inventar... lançar não sei o quê de novo sem antes ter a idéia, se ela é a solução do problema de fato*. Percebe-se aqui que o sentido se estabelece à medida que a idéia é vivenciada, trazendo um indício significativo de perspectiva emancipatória, na procura da aposta da transgressão de processos regulatórios.

Em contrapartida, outros entrevistados destacam o trabalho do aluno

como espaço de vivência de inovação e protagonismo, dizendo que *aquilo que o aluno sabe fazer, e nunca que lhe foi dada a oportunidade de expressar em sala de aula é importante*. Dessa forma, a questão da prática pedagógica assume a perspectiva inovação quando seu trabalho oportuniza que *os alunos consigam trazer as suas experiências pessoais para fazer um gancho entre teoria e prática*.

Os entrevistados destacam a importância do protagonismo, da oportunidade de avançar, descobrir novos caminhos, na procura de um novo processo de ensino e de aprendizagem. A inovação passa a ser comparada à mudança das formas metodológicas no trabalho docente, complementação de métodos e processos. Percebe-se um movimento para além de mero fazer diferente, introduzindo um pensamento sobre outras formas de trabalhar em sala de aula.

De acordo com a concepção de alguns interlocutores, ser inovador exige ir além do pensamento cognitivo-instrumental, incluindo uma visão estético-expressiva, conforme Santos (2000) A inovação exige sair do preestabelecido, conhecer a área de conhecimento, mudar o paradigma, ou seja, *ser inovador é mudar as formas de viver ou de agir*.

Necessariamente, dizem os entrevistados, aquele que inova tem que *fazer algo diferente, uma nova forma de fazer o que já existia antes, mas com um sentido*. Pode-se entender essa idéia como sendo *a de inovar a partir do que já existe*.

Foram identificadas definições que remetem o entendimento de inovação a uma posição de busca do novo para *encaminhar propostas, mesmo sem antes ter a idéia definitiva, é se propor a experimentar*.

A descrição detalhada das experiências favoreceu a compreensão de suas formas de produção, e verificou-se a incidência das categorias teóricas nas práticas em estudo.

É preciso que sejam reforçadas as reflexões que estimulem as iniciativas de ruptura paradigmática nos processos de ensinar e de aprender que, acima de tudo, devem ter compromisso com a formação de cidadãos reflexivos, críticos e com condições de continuar a aprender e a produzir conhecimentos socialmente relevantes.

Compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática.

A descrição das experiências desenvolvidas pelos professores favoreceu a compreensão das formas de sua produção. Possibilitou-nos, também, perceber como os professores se reafirmaram diante da sua condição de autoria e como encaram os processos de ensino e de aprendizagem. O exercício de análise das práticas pedagógicas constituiu-se em um exercício interessante no sentido da compreensão dos valores e das culturas que fazem parte da natureza de cada um dos sujeitos entrevistados.

Percebeu-se que há experiências que se referem às metodologias e outras que buscam um trabalho mais contextualizado; há aquelas que procuram articular a teoria e a prática e há aquelas que tentam inserir o conhecimento científico em situações do cotidiano e nos marcos culturais dos alunos; há aquelas que ultrapassam o espaço da sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há práticas que estimulam o protagonismo dos alunos e há aquelas que lançam mão de outra perspectiva possível para desenvolver o conhecimento.

Certamente as práticas que os docentes explicitaram envolvem múltiplos saberes, e descrevê-las na sua complexidade seria uma tarefa muito difícil. No entanto, nosso esforço foi no sentido de analisar as expressões dos professores procurando construir um conhecimento sobre elas.

Uma etapa que se conclui: o que *construímos*, *aprendemos* e *aprendemos* nessa caminhada

Consolidar os dados decorrentes de uma pesquisa e analisar o que eles possibilitam apreender é um exercício intelectual exigente. Tratou-se não apenas de descrevê-los, mas de apreender o que eles revelaram e aprender com eles, em um diálogo que incluiu objetividades e subjetividades.

Foram diferentes histórias, distintas subjetividades, estilos, percepções e crenças. A essa diversidade se acrescenta a condição do perfil da pesquisadora e das bolsistas de iniciação científica. Nessa dimensão, o espaço da pesquisa foi também um espaço de formação, talvez dos mais significativos, pois todas nós aprendemos.

Ao tomar o tema das inovações, fomos percebendo que a própria forma de pesquisa foi inovadora, pois, ao mesmo tempo em que nos debruçamos sobre nosso objeto de estudo, também pesquisamos o processo que estávamos vivenciando e nele incluímos os protagonistas das experiências pedagógicas. Nessa caminhada, algumas categorias extraídas da obra de Santos (1998, 2000), de Freire e Shor (1996), de Lucarelli (2002, 2004), de Cunha (1998, 2003) e de Cunha e Zanchet (2006), têm nos acompanhado desde o início.

A dificuldade maior em analisar as práticas dos professores residiu no conhecimento precário que temos da realidade concreta em que se situa o trabalho de docência com o qual es-

tamos interagindo. Não raro, a tradição pedagógica privilegia o discurso bem elaborado proveniente de *outros lugares* em detrimento do conhecimento dos problemas e do processo de conceituação da realidade mais local. Ao iniciarmos a pesquisa percebemos essa contingência.

Assim, apesar dos ensaios de análise que acima esboçamos, colocamo-nos diante dos sujeitos históricos que vivem a realidade da escola, para auscultar, densamente, seus dizeres sobre suas práticas, procurando evitar, assim, que nossos carcerimentos **atropelassem** suas falas, impondo posturas autoritárias travestidas de competência teórica ou erudição.

A superação de tais limites não se dá no plano meramente teórico, mas em projeto e atitudes permanentes que dão conta da dialogicidade que reflete Paulo Freire.

Estamos advogando na investigação aqui relatada para a compreensão das falas e propostas que estão sendo avaliadas nas práticas pedagógicas analisadas, para o respeito e a produção de práticas coletivas críticas em relação aos dogmatismos que limitam ações em educação, sem abrir mão da diretividade tensionada e tensionadora para educar a sensibilidade, para perceber e poder melhor escutar as pessoas com as quais estamos refletindo.

A investigação que aqui relatamos foi pautada pelo diálogo em sua dimensão ontológica, tomada como referência para pensar a formação humana. Ou seja, tornando a atividade investigativa um processo que tem sentido para os sujeitos envolvidos. Por isso, Freire afirma que *não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando* (Freire, 1997).

O diálogo instituiu-se como opção central para evitar a intolerância (em

relação à fala do outro e a seu saber, assim como em relação ao qualificado diálogo que deve ocorrer entre o saber que cada um porta consigo para o encontro e o conhecimento do outro e do conhecimento científico) e o relativismo. Tomamos o diálogo na pesquisa aqui exposta como a capacidade humana de dirigir-se ao outro para estabelecer relações tanto para a decifração e compreensão do mundo quanto para a fundamentação das práticas que, entre si, convergem ou divergem, inovam ou não inovam, tornando-se não apenas objeto de estudo, mas imperativo de justificação e/ou fundamentação dos atos humanos praticados.

A análise das experiências relatadas pelos professores favoreceu a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Foi possível perceber que existem experiências mais rupturantes e outras que, aparentemente, são mais micro. Foram relatadas aquelas que se referem às formas de trabalho coletivo, enquanto outras se referiram a novas metodologias. Houve aquelas que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula e aquelas que tentam articular diretamente a teoria e a prática.

O depoimento dos docentes encaminhou, ainda, para a compreensão de práticas que rompem com a lógica e os espaços tradicionais de ensinar e de aprender e incluem elementos constitutivos de racionalidades estético-expressivas e moral-éticas, como explica Santos (2000). Complementa o autor dizendo que “é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (Santos, 1998, p. 53).

Com essa pesquisa, animamo-nos a pensar e a identificar que, apesar da condição dos professores do ensino

médio ter pouca visibilidade em relação a suas práticas, há espaços de resistência e de inovação. Para alguns professores, há necessidade de dar sentido às suas práticas para além da perspectiva pragmática do conteúdo.

Nossa trajetória na pesquisa quis ser, também, uma forma de resistência. Resistência que insiste em crer que é possível uma educação emancipatória e solidária que reconheça a diferença para chegar à igualdade. Entendemos que, se há uma educação de qualidade, entendida na dimensão emancipatória, o empenho deve ser coletivo e a responsabilidade partilhada. Através do caminho da pesquisa e da formação, temos tentado fazer a nossa parte. Esse foi o nosso esforço!

Referências

- BARDIN, L. 1979. *Análise do discurso*. Lisboa, Edições 70, 226 p.
- CUNHA, M.I. da. 1998. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara/SP, JM Editora, 118 p.
- CUNHA, M.I. da. 2003. *O bom professor e sua prática*. 15ª ed. Campinas, SP, Papirus, 184 p.
- CUNHA, M.I. da.; MARSICO, H.L.; BORGES, F.A. e TAVARES P. 2001. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: C. FERNANDES e M. GRILLO (orgs.), *Educação superior: travessias e atravessamentos*, Canoas, Ed. ULBRA, p. 33-90.
- CUNHA, M.I. da. e ZANCHET, B.M.A. 2006. Sala de aula universitária e inovações: construindo de saberes docentes. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: GLOBALIZAÇÃO E (DES)IGUALDADES: OS DESAFIOS CURRICULARES, 2, Braga, Portugal, CD-ROM.
- FREIRE, P. 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 165 p.
- FREIRE, P. e SHOR, I. 1996. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5ª ed. Petrópolis, Paz e Terra, 224 p.
- LUCARELLI, E. 2002. Las jornadas sobre innovaciones: en búsqueda de una didáctica emergente. In: ANAIS DE LAS DOS JORNADAS DE INNOVACIONES PEDAGÓGICAS, Bahia Blanca, Argentina, Universidad Del Sur, CD-ROM.
- LUCARELLI, E. 2003. *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didático-curricular*. Buenos Aires. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- LUCARELLI, E. 2004. Una investigación en proceso: la formación de aprendizajes complejos en la universidad. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS, 4, São Leopoldo, Anais, CD-ROM.
- SANTOS, B.S. 1998. *Um discurso sobre as ciências*. 10ª ed., Porto, Ed. Afrontamento, 58 p.
- SANTOS, B.S. 2000. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 415 p.

Submetido em: 22/02/2007

Aceito em: 02/05/2007