

CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PIBID

Cláudio César Torquato Rocha - UECE

Giovana Maria Belém Falcão - UECE

Isabel Maria Sabino de Farias - UECE

Resumo:

A inovação tem se configurado como um duplo problema: como objeto de reflexão e como elemento constituinte dos próprios profissionais da educação. Este estudo parte da seguinte indagação: o que significa para o professor supervisor do PIBID, uma prática pedagógica inovadora? O estudo integra uma reflexão mais ampla empreendida pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC), que desenvolve uma pesquisa envolvendo três universidades (UECE, UNIFESP e UFOP) em torno do projeto *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*. As reflexões se embasam nas proposições de Fullan, Farias e Messina. Foram entrevistados 30 professores entre egressos e atuantes do PIBID. A análise qualitativa revelou que o termo inovação ganhou conotações e sentidos diferenciados entre os entrevistados, sendo entendido por alguns como um processo naturalizado. Outros concebem a inovação como algo a ser construído conjuntamente. Refletir sobre as intencionalidades e as repercuções que os processos ditos inovadores trazem para a vida daqueles envolvidos revela-se uma necessidade.

Palavras - chave: Inovação Pedagógica. PIBID. Professores supervisores.

1. Introdução

Para os processos de modernização¹ a inovação é uma demanda sem a qual a sociedade atual perde sua razão de ser. A palavra de ordem hodierna é o seu movimento permanente. Se nas sociedades anteriores as inovações ocorriam de maneira quase imperceptível demorando muitos anos, quiçá até decêndios, para se firmar; nessa, elas passam a ser uma espécie de habitual vedete compulsiva cuja dança deve ser acompanhada por todos os atores sociais sem a qual se corre o risco de entrar em *débâcle*. Definitivamente, inovação virou um mantra institucional nas empresas, nas igrejas, nos sindicatos, nos relacionamentos amorosos... E nas escolas?

Na educação escolar há muito tempo que a demanda por inovação pressiona. Os governos e técnicos educacionais de todas as esferas de poder concorrem entre si num esforço contínuo para, se não demonstrar que sua proposta de inovação é a melhor, pelo menos fazer com que pareça a melhor. No Ceará, por exemplo, o que está **em evidência na “crista da onda”** são as escolas profissionalizantes, para os alunos que concluem a Educação Básica no Ensino Médio; para aqueles que ainda iniciam esse nível de educação escolar a “alfabetização na idade certa” foi tomada como exemplo de sucesso e copiada como política pública educacional no plano nacional.

Tomando como “normalidade” iniciativas inovadoras como estas, logo surge àquela pergunta incômoda que naturaliza, devido à repetição paradigmática das relações sociais (e educacionais), que diz: quem não deseja inovação pedagógica nas escolas?

Para os raciocínios mais simplórios, um dos empecilhos para a chegada da inovação ao altar da escola é a falta de conjugação entre os discursos governamentais com os interesses daqueles que deveriam colocar em prática os programas ‘inovadores’ dos governos, isto é, com os professores. Afinal, pensam esses, o papel do poder público é elaborar políticas e as dos professores são colocá-las em prática. Criticam-se, assim, que os profissionais do ensino não estão sintonizados com as demandas sociais manifestadas por seus supostos representantes políticos; outros argumentam que o problema está na estabilidade trabalhista proporcionada

¹ Conforme o *Dicionário de Sociologia* elaborado por Johnson (1997), as teorias da modernização surgiu nos anos 1950, para explicar como as sociedades do capitalismo mais avançado se desenvolviam. Fruto da disputa do mundo polarizado entre oeste, liderado pelos Estados Unidos da América (EUA), e leste, liderado pela ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), seus ideólogos buscavam “convencer” que seus modelos de desenvolvimentos eram os mais apropriados para a humanidade. Segundo Johnson (1997, p.236), na modernização, “o desenvolvimento depende principalmente de importação de tecnologias e dos conhecimentos necessários para usá-la, bem como de um conjunto de mudanças políticas e outras mudanças sociais que se acredita ocorrerem como resultado. A modernização implica aumento dos níveis de escolaridade e criação da mídia, por exemplo, fatores considerados como fomentadores de instituições políticas democráticas”. Kurz (1993), por sua vez, argumenta sobre *O colapso da modernização*, como anuncia o título de seu livro, ao prever que o desenvolvimento provocado pela terceira revolução tecnológica, baseada na microeletrônica desde o final dos anos 1970, tem solapado às categorias de base do sistema capitalista através da extinção gradual de postos de trabalho *abstrato* e, portanto, do valor, entendida como a categoria central da sociedade atual.

aos professores do ensino público², pois se a estes forem impostas as mesmas regras da iniciativa privada, todos os problemas estariam ‘resolvidos’. Para os que comungam com esse pensamento, os professores podem ser chamados de “vagabundos”³ ou serem mal-tratados⁴ quando reivindicam a efetivação de seus direitos; outros ainda acreditam que se cada um fizer a sua parte, abrindo mão de algumas conquistas em prol da colaboração para o desenvolvimento social e pessoal de todos e de cada um, não haveria motivos de conflitos maiores. Todavia, esse raciocínio parece desconhecer a História, pois na modernização não pode haver outra relação predominante a não ser a que subjugam todas as outras à valorização do valor⁵, e, portanto, das relações mediadas pelo automovimento do dinheiro, à produção de mercadorias e as demais categorias que sustentam essa forma societária que parece demonstrar nos últimos decênios, conforme Kurz (1993), seus limites históricos.

Para os raciocínios que não se conformam com o que são dados por aparecer diante de nossos olhos, esses devem ponderar melhor e saber que “nem tudo que reluz é ouro”. Expressões como modernização e inovação merecem serem refletidos criticamente. Para nós, que pesquisamos e atuamos em instituições educacionais, a inovação pedagógica tem se configurado como um duplo problema: primeiro como objeto de reflexão; e segundo, e simultaneamente, como elemento constituinte dos próprios profissionais da educação. Pois, somos o que realizamos e não tão somente o que pensamos e dizemos que realizamos.

² Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2013) informam que o ensino público da educação brasileira corresponde a matrículas de 83,5% de crianças e adolescentes na Educação Básica.

³ Referimo-nos aos ataques recebidos pelo professorado amplamente divulgado pela mídia por ‘vossas excelências’ e supostos ‘entendidos’ da educação, como por exemplo, os realizados pelos deputados estaduais Aluísio Lessa (PSB-PE), em 2015, e Flávio Nogueira Filho (PDT-CE), em 2012; e do economista Gustavo Ioschpe. Este último, autor do livro com o sumptuoso título *O que o Brasil quer ser quando crescer?* (Editora Paralela, 2012). Na verdade uma reunião de seus artigos de opinião publicados na revista *Veja*, uma verborragia (neo)liberal, cujo conteúdo quando não corresponde totalmente aos fatos, deixa claramente transparecer se tratar de um opúsculo de propaganda ideológica.

⁴ Referimo-nos, por exemplo, à violência patrocinada pelos governadores Cid Gomes (PSB-CE), em 2011; Beto Richa (PSDB-PR), em 2013; Marconi Perillo (PSDB-GO), em 2015; e Geraldo Alckmin (PSDB-SP), em 2015, alguns, inclusive, com derramamento de sangue de professores.

⁵ Acompanhamos o entendimento de Jappe (2006, p. 76), que diz que o valor é “a forma social concreta do produto do trabalho, a mercadoria, que é, por um lado, valor de uso, e, por outro, ‘valor’, não valor de troca, pois que a mera forma fenomênica não pode ser o seu próprio conteúdo”. Na sociedade do trabalho e da modernização o conteúdo sempre se subordina à forma.

Este trabalho é um esforço pontual, parte de uma reflexão mais ampla de um conjunto de investigadores organizados em três grupos de pesquisa e articulados⁶ em torno do Programa Observatório da Educação (OBEDUC)⁷ que desenvolvem juntos o Projeto *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*⁸. Trata-se de um estudo que adota uma abordagem qualitativa de natureza empírica e exploratória de formação continuada, cujos objetivos principais são: em resumo, a) favorecer a pesquisa em rede sobre o tema do desenvolvimento profissional docente em duas regiões brasileiras (Nordeste e Sudeste); b) organizar informações sobre o perfil das escolas⁹ e dos professores que congrega o PIBID; e identificar aspectos da experiência formativa do PIBID que possam ser conferidos contribuições para promover uma profissionalidade docente suplantadora da racionalidade técnica e que possa posicionar os professores da Educação Básica como sujeitos produtores de saberes sobre sua profissão (UECE/UFOP/UNIFESP).

Entre agosto e setembro de 2015 pesquisadores do núcleo cearense se deslocaram para sete cidades¹⁰ distribuídos em todas as macro-regiões do estado do Ceará para entrevistar 30 professores supervisores¹¹, entre egressos e bolsistas atuantes do PIBID, sobre seu desenvolvimento profissional. As perguntas da entrevista estavam organizadas em um roteiro de 34 questões abertas, que por sua vez foram agrupadas em seis blocos. Os professores foram identificados com os códigos PS, acrescentado por um numeral que variará entre 01 a 30. Por exemplo, PS01, PS02 e assim por diante.

Neste trabalho em particular o objetivo consiste em refletir sobre uma das questões do roteiro referido. Definimos como problema discutir o que é, para o professor vinculado ao PIBID, uma prática pedagógica inovadora?

Nosso pressuposto é que a concepção de inovação pedagógica, manifestada pelos professores, pode fazer a diferença na sua prática docente enquanto ação mais ou menos consistente e consequente; ainda que os processos de modernização tenham demonstrado

⁶ Essa articulação compõe os núcleos situados na Universidade Estadual do Ceará – UECE através do seu grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS); na Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, através do seu grupo de pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI); e outro na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP - Campus de Guarulhos, através do seu Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (GEPEPINFOR).

⁷ Edital CAPES nº 049/2012.

⁸ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

⁹ As escolas a que nos referimos são as de âmbito público, pois conforme o Artigo 1º do PIBID, ele tem por finalidade, além de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior”, a “melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”.

¹⁰ As cidades cearenses em que ocorreram as entrevistas foram: Crato, Fortaleza, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Quixadá, Redenção e Sobral.

serem insensíveis aos desejos humanos ao mesmo tempo em que busca permanentemente subordinar a maneira de ser, pensar e agir docentes a sua racionalidade e lógica. Neste mundo em que as mercadorias imperam as contradições sociais e educacionais entre as rationalidades são inevitáveis e de alguma forma elas devem ecoar no registro da pesquisa educacional. Neste trabalho esses dados da realidade não serão escamoteados.

No tópico seguinte vamos nos deter ao conhecimento do que a literatura educacional tem entendido por inovação pedagógica, de maneira a problematizar seu conceito. Depois, realizamos uma análise sobre o que pensam os professores participantes e egressos do PIBID sobre o conceito de inovação pedagógica. Por último, encerramos nossa reflexão com nossas considerações finais.

2. Conhecendo e problematizando o conceito de inovação pedagógica

Refletir sobre inovação e suas implicações no cenário educacional exige pensar em sua relação com os aspectos econômicos, sociais e políticos mais amplos, pois como esclarece Messina (2001), a ideia de inovação no campo da educação remonta aos avanços da ciência e da tecnologia e suas implicações no desenvolvimento econômico, social e cultural atual.

Importado pelo mundo da produção e da administração a inovação chega à educação como uma meta a ser perseguida por todos e a partir o início dos anos 1950, vem influenciando programas e reformas educacionais. Ao longo dos anos o conceito e a prática da inovação transformaram-se significativamente. Ainda de acordo com Messina (2001), desde os anos setenta, a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional, empregada para melhorar o estado de coisas vigente. Nos anos 1990, os trabalhos sobre o tema destacam o caráter autogerado e diverso da inovação. No século XXI, a inovação educacional reafirma seu lugar de cunho neoliberal nas políticas educacionais. Sobre esta centralidade, Garcia (1995) alerta para a não neutralidade do conceito de inovação, enfatizando que este pode trazer em si valores positivistas de progresso e desenvolvimento. O autor adverte que a inovação em educação deve ser acompanhada de questionamentos como: a quem interessa; por quem foi proposta ou implementada e a quem poderá beneficiar.

11 Professores supervisores formam um dos segmentos participantes do PIBID que se beneficiam de bolsas deste programa, ao lado de licenciandos e professores dos cursos de licenciatura. No PIBID cabe ao Professor supervisor, “acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência” (BRASIL, 2010). Na pesquisa foram contemplados professores supervisores com formação em quase todas as disciplinas da Educação Básica, isto é, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia. Estes professores supervisores estavam vinculados a Projetos Institucionais (PI) de seis instituições universitárias públicas, são elas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade Regional do Cariri (URCA).

Exprimir um conceito de inovação, portanto, não se constitui tarefa fácil, pois o mesmo ganha conotações diferenciadas ao longo do tempo e dos contextos em que vem sendo empregado. De acordo com Fullan (2002), a definição de inovação resulta da confluência de uma pluralidade de perspectivas, sendo caracterizada como um fenômeno aberto e multidimensional. Messina (2001) explica que atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere.

Farias (2006) faz referência ao caráter sedutor do termo e alerta que a expressão ‘inovação’ desperta um fascínio, na medida em que sugere aperfeiçoamento, progresso, enseja uma imagem proativa, sendo associada ao desejo de mudança, ao desenvolvimento da criatividade e da intervenção a práticas institucionalizadas, de transgressão da ordem estabelecidas. De acordo com a autora, esse efeito mobilizador do termo alude ao escamoteamento de seus efeitos sobre a vida escolar, na medida em que não encoraja a análise de suas implicações pedagógicas e ideológicas.

É preciso ter clareza que nem sempre a inovação resulta em mudança. Os dois são termos distintos e não podem ser pensados como sinônimos. Para Rosa (1998, p.19), “mudar é muito mais do que inovar, posto que entre esses dois termos, não existe, a rigor, vínculo necessário”. Farias (2006) corrobora com este pensamento e defende que mudar é complexo, se caracterizando como uma construção que é, ao mesmo tempo, individual, coletiva e interativa, o que nem sempre acontece em se tratando de inovação.

O termo reforma também é muitas vezes usado como correlato de inovação, sendo necessário destacar que estes são distintos. Para Hernandez (2000), as reformas relacionam-se às transformações, por exemplo, da legislação ou dos objetivos de ensino e não às mudanças das estratégias de ensino e aprendizagem. As reformas têm objetivos políticos, econômicos, sociais e ideológicos e, muitas vezes, são apresentadas como panacéia dos problemas educacionais. Farias (2006) afirma que reforma não é sinônimo de mudança nem corresponde à inovação. Ainda segundo a autora a ideia de reforma deve ser entendida como um conceito situado a partir de uma dada trajetória e de um determinado processo de desenvolvimento histórico-social.

Diante das transformações vivenciadas nas últimas décadas nos mais diferentes campos, a busca por inovação, muitas vezes, é percebida como uma corrida contra o tempo, desrespeitando recorrentemente os processos estabelecidos ao longo de uma história. É certo que, em tempos de informatização, de novas tecnologias e de fácil acesso à informação, a escola não deve e não pode ficar apenas olhando. Ela precisa incorporar os novos elementos que figuram nesses novos processos. Concordamos, porém, com Növoa (conforme CARDOSO, 2003, p.14) quando diz: “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação.”

De acordo com Fullan (2001), as inovações no campo educacional podem estar relacionadas à utilização de novos materiais, currículos e tecnologias; ao uso de novas abordagens de ensino, estratégias e atividades e a possibilidade de mudança nas crenças e pressupostos, que são subjacentes às práticas pedagógicas.

De toda sorte, a inovação pedagógica requer sempre uma intencionalidade, como salienta Farias (2006, p.?)：“a decisão de adotar uma inovação não ocorre

despretensiosamente, sem um interesse, seja ele explícito ou não”. É neste sentido que questionamos o discurso exagerado e por vezes vazio por inovação no campo educacional, quando muitas vezes não se sabe ao certo o que se quer inovar, ou por que se quer inovar. Resende e Fortes (2004), afirmam que as inovações pedagógicas são vistas muitas vezes como possibilidade de salvar os problemas educacionais e sociais, o que justificaria a entrada de projetos desnecessários e distantes das reais necessidades da escola, o que certamente não resultará em mudanças favoráveis ao contexto e às pessoas envolvidas.

É consenso entre os pesquisadores educacionais que os professores são imprescindíveis para se efetuar qualquer mudança na escola. Pensamento corroborado por Fullan e Hargreaves (2000, p.29), que afirmam “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adapta (rem) nas suas próprias salas de aula e não as traduz (ir) em numa prática profissional efectiva”. No entanto, a mudança não pode ser considerada como responsabilidade exclusiva deste profissional, não se trata de um esforço individualizado ou de competência técnica. A mudança envolve todos os sujeitos direta e indiretamente implicados no processo educativo, pois ela não se faz sem apoio institucional. Conforme Fernandes (2000, p. 83), “o sucesso da mudança depende também de escolhas que envolvem relações de poder e de autoridade, valores e finalidades éticas e políticas que transcendem o individual”.

As políticas educacionais, cuja marca quase sempre se caracteriza pela descontinuidade, trazem com grande frequência propostas para implementar inovações, efetivadas sem muito espaço para a reflexão. Quase sempre, tais políticas atribuem ao professor a responsabilidade pelo êxito das mudanças. É de se esperar que frequentemente se manifestem comportamentos de resistência às inovações propostas, afinal sem envolvimento é difícil incorporar mudança. Fullan (2002) ressalta que a chave da mudança seria o significado desta para os docentes.

No que diz respeito ao termo inovação, nos documentos do PIBID, ele aparece expresso em dois dos objetivos definidos pelo programa:

Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem (BRASIL. MEC, 2007).

Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (BRASIL. MEC, 2007).

Farias (2006) esclarece que as inovações educacionais podem ser internamente geradas e externamente induzidas. A primeira situação reporta-se a ações produzidas pelos próprios agentes educativos no contexto da instituição escolar, na busca de soluções para dificuldades vivenciadas. A outra, por sua vez, caracteriza-se pela introdução e adoção na escola, de algo existente fora dela, como programas, equipamentos, procedimentos, conteúdos, etc. A partir desta classificação é possível considerar que a primeira caracterização de inovação proposta

pelo PIBID parece referir-se a esta segunda proposta considerando a ênfase em recursos tecnológicos como promotores de inovação.

Carbonell (2002) destaca que há diferentes usos e significados da inovação e que estes muitas vezes são mediatizados por modelos pedagógicos tradicionais ou tecnológicos, e outras, por modelos que questionam radicalmente os fundamentos da cultura e da instituição escolar, defendendo uma inovação que não se volte para a aparência, mas que mergulhe nas coisas importantes de uma nova formação compreensiva e integral.

O segundo objetivo apresentado pela política refere-se às práticas pedagógicas inovadoras e acentua a necessidade de articulá-las com a realidade local da escola. É preciso considerar as especificidades de cada contexto para pensar em práticas inovadoras, afinal aquilo que em determinado espaço pode ser entendido como inovação, em outro pode não representar nada de inovador.

Na leitura do documento (BRASIL. MEC, 2007) não encontramos nenhuma definição explícita para o termo prática pedagógica inovadora, no entanto, a ideia de inovação aparece associada a aspectos positivos, ensejando uma imagem proativa do mesmo (FARIAS, 2002). Assim perguntamos aos professores supervisores do PIBID, sujeitos de nossa investigação: O que seria uma prática pedagógica inovadora? Essa é a questão que levaremos em consideração para desenvolver no tópico seguinte.

3. Análise sobre o que pensam os professores participantes e egressos do PIBID sobre Inovação pedagógica

Neste tópico as concepções de inovação pedagógica dos professores supervisores do PIBID, sendo quinze ativos e quinze egressos, serão os objetos principais de nossa análise. Todavia, considerando a discussão sobre o conceito de inovação pedagógica realizada na seção anterior, explicada na literatura científica educacional consultada, optamos por examinar os depoimentos dos professores relacionando-os a expectativa do vínculo a dois dos elementos delineados sobre inovação pedagógica, principalmente aqueles destacados por Farias (2002 e 2006). O motivo dessa escolha se deve ao fato de, primeiro, serem considerados bastante significativos nas práticas docentes; e, segundo, por encontrarmos nos depoimentos um farto encadeamento de informações que não poderiam ser explorados em seu conjunto em um trabalho da natureza de um artigo, devido ao limite do número de laudas. Ressaltamos, antes de avançarmos na análise, que nas trinta entrevistas os professores entrevistados consideraram suas vivências no PIBID uma experiência pedagógica inovadora.

Sobre a expectativa do vínculo a dois elementos a serem relacionados à inovação pedagógica, um diz respeito à ideia de “intencionalidade” com que este conceito foi enunciado pelos professores. Com isso o intuito é identificar se ela remete a perspectivas da ‘reforma’, relacionada ao escamoteamento já referido anteriormente e/ou a ‘mudança’ das práticas docentes na escola, enquanto uma construção simultaneamente individual, coletiva e de interatividade; o outro elemento procura captar se há adesão dos professores às ações produzidas na busca de soluções para equacionar as dificuldades vivenciadas na escola, fazendo brotar internamente as práticas pedagógicas inovadoras, **ainda que consideremos a**

introdução externamente induzida da inovação pedagógica pelo PIBID a desencadeadora nos processos iniciais.(não está claro)

3.1. Inovação pedagógica na concepção dos professores participantes do PIBID

Embora todos os professores afirmem que viveram experiências de inovação pedagógica no PIBID, entendemos que essas vivências não tiveram o mesmo significado para todos eles. Ao examinar os trintas depoimentos, observamos que dois dos professores entrevistados não conseguiram elaborar uma concepção clara e direta sobre inovação pedagógica. Os outros 28 depoimentos, ainda que não fossem enunciados com as mesmas palavras os sentidos sobre este termo convergiam em torno de sete tendências.

As tendências sobre as concepções de inovação pedagógica expressas pelos sujeitos entrevistados, das mais mencionadas para as menos referidas, foram às seguintes: 1) ao fazer uso de tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas na sala de aula; 2) ao aproximar o conteúdo didático com a realidade do educando; 3) ao auxiliar o educando no seu processo de autonomia pedagógica; 4) ao sair de sua “zona de conforto” rumo ao emprego de novas metodologias e técnicas de ensino; 5) ao realizar algo no ensino que não é de seu uso habitual, ainda que seja tido como tradicional; 6) ao realizar o trabalho pedagógico em equipe com os demais professores, e, por último, 7) ao romper paradigmas no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Constatamos que as tendências de concepção da inovação pedagógica entre professores atuais e egressos do PIBID assumem significados diferentes. Enquanto entre os professores egressos se destacaram as tendências: 1) ao fazer uso de tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas na sala de aula e 2) ao aproximar o conteúdo didático com a realidade do educando; para os professores supervisores ainda em atividade se destacaram as tendências: 3) ao auxiliar o educando no seu processo de autonomia pedagógica e 4) ao sair de sua “zona de conforto” rumo ao emprego de novas metodologias e técnicas de ensino.

Todavia, como podemos verificar, através da identificação das tendências, as concepções expressas nos depoimentos dos professores não dissentem muito do que a literatura educacional tem ressaltado nas publicações científicas da área, ainda que a sofisticação conceitual não sejam as mesmas. O que de certa maneira robustece o pensamento de Fullan (2002) sobre a pluralidade e multidimensionalidade de perspectivas do entendimento da inovação pedagógica. Vemos também a consonância com o pensamento de Messina (2001), quando este destaca o papel do uso das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento. E quando Növoa (in CARDOSO, 2003) adverte que inovação é processo contextualizado e não imposição de políticas.

Não percebemos, nos depoimentos dos professores entrevistados, qualquer alusão ou crítica ao fenômeno da inovação (incluindo o pedagógico) como demanda da modernização, o que de certa forma, parece um indicador do teor naturalizado com que a concepção de inovação pedagógica é elaborada, mesmo entre os professores da área das Ciências Humanas,

enquanto aqueles mais cônscios com as impertinências impostas pelo capitalismo às relações sócio-culturais, visto que se trata, de alguma forma seu objeto de ensino.

No próximo tópico, vamos nos deter a associação das concepções de inovação pedagógica expressas pelos professores com a intencionalidade com que elas eram enunciadas.

3.2. Inovação pedagógica e sua intencionalidade na concepção de professores supervisores

Intencionalidade aqui abordada significa o movimento para um propósito almejado, isto é, ao que se procura alcançar. No caso deste trabalho, mais especificamente, a intencionalidade refere-se ao que move os professores, sejam eles ativos ou egressos do PIBID, para o plano elaborado enquanto meta das ações pedagógicas visadas considerando o contexto histórico social.

Farias (2006), como já havíamos destacado, argumenta que toda inovação pedagógica requer continuamente uma intencionalidade, ainda que nem sempre se manifeste explicitamente. Neste estudo pudemos perceber que dos trintas depoimentos dados pelos professores supervisores sobre as concepções de inovação pedagógica, nove delas demonstraram-se explicitamente **perceber a inovação de forma despretensiosa**, ou melhor, aparentemente sem interesse visado. Talvez em virtude de outros elementos que quisessem destacar em seus depoimentos ou talvez ainda **intencionassem** somente elaborar uma concepção de inovação pedagógica. O fato, todavia, foi que para o contingente acima apontado a intencionalidade não foi aspecto manifestado.

Para os demais 21 professores supervisores, esses manifestaram explicitamente que se sentiam implicados sejam na perspectiva de reforma e/ou na perspectiva de mudança, tal como anteriormente apresentado por Hernandez (2000) e Farias (2006). Ou seja, a reforma enquanto objetivo que visa alcançar elementos introduzidos na legislação devido a interesses políticos, econômicos e ideológicos no ensino, apresentado quase sempre como panacéias educacionais; enquanto que mudança objetiva alcançar novas estratégias nos processos de ensino e aprendizagem, geralmente associado a **envolvimento coletivo da comunidade escolar**.

Distinguir nos depoimentos dos professores entre perspectivas da reforma ou de mudança mostrou-se uma tarefa interpretativa muito difícil, considerando, sobretudo, que em alguns casos havia escassas demonstrações de suas intencionalidades.

Vejamos, a seguir, alguns depoimentos de três professores supervisores cujos casos de intencionalidades associamos à reforma:

Você pegar um conteúdo científico, um conteúdo acadêmico e criar algum método ou alguma ferramenta, algum instrumento ou então aquilo que algumas pessoas chamam de objeto educacional e mostrar isso para um aluno de maneira que ele queira aprender aquele conteúdo (PS08);

A partir daquele momento todos que entram na turma, o diretor, o coordenador, ele é responsável pelo que acontece naquela sala de aula, pelo que aqueles alunos vão conseguir aprender e o que eles vão conseguir ser no futuro (PS18);

Eu consigo trazer para os alunos o conhecimento e que ele possa acompanhar as novas tecnologias, tudo que está vindo de novidade... (PS21).

Em nossa apreciação, o que há de comum nesses depoimentos é o fato deles partirem de professores que se implicam em suas práticas pedagógicas inovadoras a partir, como dito antes, dos interesses políticos, econômicos e ideológicos no ensino. Noutras palavras, significa práticas pedagógicas que correspondem ao que a sociedade demanda, sobretudo, dos segmentos supostamente representantes da ‘moral social’ hodierna, isto é, os políticos e técnicos das políticas educacionais que se encontram enlaçados as estruturas do poder político econômico e sócio-cultural.

Outro três tipos de implicações podem ser interpretados como sendo associado à perspectiva da mudança, vejamos:

O fato de dividir com meu aluno a responsabilidade da aprendizagem, que antes a gente pensava assim ah o objetivo é sou eu professor que tenho que alcançar, não e quando eu divido quando eu divulgo o objetivo pro meu aluno qual é o objetivo da minha aula eu estou dividindo com ele a responsabilidade daquilo ali (PS23);

Romper com esse modelo rígido da escola e de propor ou de executar novas perspectivas de ensino-aprendizagem que libertem tanto o professor dessas amarras que condiciona dentro da escola e que, também desvele o mundo pros estudantes (PS25);

Como que vai saber fazer isso, você tem que se permitir que é o que muitos colegas ainda resistem é o aluno que tem que mudar não é você, na verdade é você que tem que... É o caminho inverso (PS30).

Nesses depoimentos, em nossa apreciação, o que há de comum é o fato deles partirem de professores que se implicam em suas práticas pedagógicas inovadoras a partir, também como dito antes, da adoção de novas estratégias nos processos de ensino e aprendizagem. Sobre essas estratégias, o primeiro diz respeito à divisão de responsabilidades entre professores e educandos nas ações pedagógicas; o segundo chama atenção para o rompimento da rigidez didático-pedagógico na própria comunidade escolar, isto é, sem aguardar que

representantes do sistema de ensino apontem quando e o que alterar no contexto escolar; o terceiro aponta para a autorização do professor a si mesmo, como demonstração de autonomia profissional e responsável pelo que realiza na escola e na sala de aula. Entendemos que nessa sociedade as políticas públicas devem fomentar o exercício da docência e garantir a estrutura necessária para que ela aconteça com qualidade, mas serão os docentes que em últimas instâncias decidirão o que fazer dessas políticas, afinal são eles que as realizam.

Em sintonia com esse pensamento, entendemos que já passou da hora em que a categoria dos profissionais do ensino, ou seja, os professores possam criar e conduzir os processos educacionais nas escolas orientados por condutas próprias conforme seus conselhos federal e regionais, como fazem médicos (através do CFM), advogados (através da OAB), psicólogos (através do CFP) e outras categorias profissionais importantes. A autonomia profissional é uma demanda sem a qual a qualidade da educação escolar ficará sempre comprometida, segundo discussão realizada por Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005).

O tópico seguinte discute a adesão dos professores supervisores, ativos e egressos do PIBID, nas soluções vivenciadas na inovação pedagógica na escola.

3.3. A adesão dos professores supervisores a soluções vivenciadas de inovação pedagógica na escola

Retomando o pensamento de Farias (2002 e 2006) sobre inovações pedagógicas, elas podem ser “externamente induzidas” ou “internamente geradas”. Este subtópico trata da adesão que professores supervisores podem ter cultivado ante o fomento que o PIBID realizou enquanto inovação pedagógica externamente induzida nas escolas.

No exame dos depoimentos dos professores supervisores do PIBID entrevistados, verificamos que um terço deles não manifestou adesão às soluções vivenciadas na inovação pedagógica realizada na escola, o que significa afirmar que, possivelmente, para estes, apenas executaram ações pedagógicas por conveniências institucionais. Noutra palavras, o que vivenciaram no PIBID parece não ter deixado ‘vestígios’ no seu repertório de conduta pedagógica na escola.

Entre os professores que aderiam à inovação pedagógica em busca de soluções para equacionar as dificuldades vivenciadas na escola, estas adesões não foram vivenciadas da mesma maneira. Assim como observamos ‘tendências’ sobre as concepções de inovação pedagógica, também percebemos ‘tendências de adesões’ que podem ser agrupadas a partir de características diversas.

Caracterizamos entre os vinte depoimentos dos professores supervisores **que aderiram as inovações**, duas tendências que predominaram e englobam não menos que 16 delas. São elas: a que diz respeito à adesão por ressignificação dos conteúdos e habilidades desenvolvidas na prática da educação escolar; e a que diz respeito ao compartilhamento dos processos de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes.

Vejamos três depoimentos do primeiro tipo de adesão:

O professor precisa ressignificar o conteúdo que está nos livros, ali daquela maneira exposta muito fechada e de certa maneira fazer um link com a realidade do estudante. (PS08);

...romper com esse modelo rígido da escola e de propor ou de executar novas perspectivas de ensino-aprendizagem que libertem tanto o professor dessas amarras que condiciona dentro da escola e que, também desvele o mundo pros estudantes. (PS25);

É aquele ressignificar os saberes. (PS30).

Exemplos de depoimento do outro tipo de adesão à inovação pedagógica em busca de soluções para equacionar as dificuldades vivenciadas na escola foram as que dizem respeito ao compartilhamento dos processos de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes. Vejamos:

...está sendo atrativa para ambos os sujeitos do processo pedagógico, tanto para mim professora quanto para os alunos estudantes” (PS07).

Se a aula foi construída só por mim eu não estou inovando nada... (PS16).

...com mais vontade de transferir aquele saber e o aluno de receber, entendeu? (PS17).

Esses depoimentos de adesão à inovação pedagógica, a partir da indução do PIBID, ainda que modestos se considerarmos a amostra de trinta professores supervisores pode significar muita coisa para a mudança da realidade escolar. Se mudanças emancipatórias ocorrerem nas relações sociais certamente a escola poderá contribuir com elas por razão de inovações que não apenas reproduzem o *status quo*. A modernização não será invencível, ainda que sua inventividade pouco diga respeito à conduta dos indivíduos; mas **ante a débâcle** que começamos a vivenciar diante de nossos olhos, pode-se tomar iniciativas para tentar conduzir os processos, ainda que sem garantias de sucesso.

No momento seguinte de nossa reflexão registramos nossas considerações finais.

4. Considerações finais

O estudo realizado permitiu o delineamento de algumas reflexões sobre a inovação pedagógica e como esta vem sendo vivenciada nos contextos educacionais, a partir da fala dos professores supervisores do PIBID.

A polissemia do termo aparece nas compreensões teóricas e nos discursos dos docentes entrevistados. No entanto, mais importante que conseguir uma definição para inovação é entender as intencionalidades e as repercussões que os processos ditos inovadores trazem para a vida daqueles envolvidos.

O PIBID, iniciativa pública federal, traz em sua concepção o desejo de superação de alguns problemas históricos vivenciados pela formação docente no Brasil e preconiza como objetivo central favorecer uma aproximação entre universidade e escola no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras, que favoreçam o binômio teoria e prática (BRASIL, CAPES, 2009). Neste sentido, a inovação é anunciada como condição natural para que a mudança na formação docente aconteça. Em outros momentos do documento, conforme vimos, o vocábulo é expresso relacionado a melhoria, a algo positivo. Em sendo assim, parece compreensível a adesão pouco reflexiva ao apelo por inovação da parte dos envolvidos no programa. Chamamos a atenção para a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre a temática, pois como bem se sabe a inovação traz sempre um interesse, além do mais, não se pode esquecer das relações de poder e de autoridade envolvidas no contexto educacional.

Alguns professores sinalizam para a compreensão de inovação relacionada à reforma, outros, porém, a entendem como possibilidade de mudança. Entender a inovação pedagógica a partir de uma perspectiva de reforma ou de mudança, torna-se aspecto significativo para o contexto educacional, posto que são termos distintos e implicam em posturas diferenciadas. É preciso se envolver no processo e saber o sentido e o rumo das inovações, para que as mudanças aconteçam. Farias (2006) corrobora com essa ideia ao afirmar:

Mudar nessa perspectiva vai além de uma dimensão técnica do processo. A mudança reclama, também e principalmente, uma dimensão humana, política e ética por parte dos sujeitos nela envolvidos; pressupõe uma ruptura por dentro, libertando-se das amarras com o estabelecido e redefinindo o modo de pensar e de agir.

A incursão realizada possibilitou ainda refletir sobre o modo como os docentes aderiram em suas práticas, às inovações pedagógicas propostas pelo PIBID. A análise revela que alguns procuram reproduzir, sem uma reflexão mais ampla, aquilo que consideram inovador em seus conteúdos pedagógicos, enquanto outros comprehendem que a inovação

precisa envolver docentes e discentes, um processo construído conjuntamente, que certamente poderá resultar em mudanças favoráveis.

A análise das falas revelou a necessidade de ampliar a reflexão sobre o significado das inovações propostas no âmbito educacional, entendendo que não basta apenas anunciar processos inovadores, é preciso que os sujeitos envolvidos estejam conscientes dos verdadeiros objetivos das inovações e que estes atendam de fato as demandas por mudanças. Entendemos que a inovação somente resulta em mudança quando há envolvimento de todos, do contrário, ela não passa de um conjunto de ações/determinações planejadas por outros que nem sempre atendem aos interesses daqueles envolvidos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Edital nº 01/2007 MEC/CAPES/FNDE.
- _____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências.
- CARBONELL. J. A aventura de inovar – a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CARDOSO, A. P. O. *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Porto. Edições: Asa, 2003.
- FARIAS, I. M. S. de. *Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores*. 2002. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002, 260 f.
- _____. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- FULLAN, M. *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A.. *A escola como organização aprendente - buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- FERNANDES, M. R.. *Mudança e Inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas na investigação sobre o conhecimento do professor. In: NÓVOA, A.(Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança*. Porto: Edições ASA, 2000.
- HERNANDEZ, F. (Org.). *Aprendendo com as Inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

- INEP. *Censo da Educação Básica: 2012 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.
- IOSCHPE, Gustavo. *O que o Brasil quer ser quando crescer?* e outros artigos sobre educação e desenvolvimento. São Paulo: Editora Paralela, 2012.
- JAPPE, Anselm. *As aventuras da mercadoria: para uma nova crítica do valor*. Lisboa: Antígona, 2006.
- JOHNSON, Allan G. *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- KURZ, Robert. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.
- MESSINA, G. *Mudança e inovação educacional: notas para reflexão*. Cadernos de Pesquisa, n 114, São Paulo, 2001.
- RESENDE, L. M. G.; FORTES, R. M. C. *Mudanças e Inovações na formação continuada dos docentes*. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081096int.rtf>>. Acesso em: 01 Mar. 2016.
- ROSA, S. S. da. *Construtivismo e Mudança*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998, v. 29. (Coleção Questões da Nossa Época).
- VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José C. S.; KAPUZINIAK, Célia. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).