

Prática pedagógica tradicional e inovadora

THIAGO PIRES SANTANA*

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar de forma reflexiva a prática pedagógica tradicional e a prática pedagógica inovadora, discutindo suas perspectivas e significados, interação entre professor e alunos, viés metodológico, relações de poder e perfil do cidadão construído. No contexto de complexidade da sociedade contemporânea, em que todo conhecimento é essencial e refutável, ao mesmo tempo é primordial a construção, nas nossas escolas, de ambientes de aprendizagem que em vez de modelar a sociedade dos séculos passados possam construir de forma intencional práticas pedagógicas inovadoras capazes de desenvolver o espírito criativo, a autonomia na pesquisa, o censo crítico e a cidadania, competências conjugadas aos novos tempos.

Palavras-chave: Prática tradicional; Inovação pedagógica; Pesquisa discente.

Traditional and Innovative Pedagogical Practice

Abstract: This article aims to present in a reflexive way the traditional pedagogical practice and the innovative pedagogical practice, discussing its perspectives and meanings, interaction between teacher and students, methodological bias, power relations and the profile of the built citizen. In the context of the complexity of contemporary society where all knowledge is essential and refutable at the same time, it is essential to build in our schools learning environments that, instead of shaping the society of past centuries, can build innovative pedagogical practices to develop the creative spirit, autonomy in research, critical census and citizenship, skills in conjunction with the new times.

Key words: Traditional practices; Pedagogical innovation; Student research.



* THIAGO PIRES SANTANA é Mestre em Ciências da Educação pela Universidade da Madeira, Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana e professor efetivo – Secretaria de Educação do Estado da Bahia – e da Universidade Estadual de Feira de Santana.



Introdução

A educação vem se desenvolvendo cada vez mais no contexto científico-educacional, sobretudo, com o desenvolvimento de pesquisas, práticas pedagógicas e formação de professores. Dentre as inúmeras práticas de ensino-aprendizagem existentes, o modelo fabril de educação é o mais utilizado nas escolas, enfatizando repetição, instrução, memorização e abstração. Neste modelo, os atores são simplesmente reprodutores, muitas vezes incapazes de refletirem sobre a própria ação.

As elevadas taxas de reprovação em todas as áreas de conhecimento, em especial na educação básica, são refletidas nos baixos resultados apresentados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que mostram no último censo, a nível Brasil, o índice de 3,8 para o ensino médio, abaixo da meta de 4,7 para o ano de 2017¹. Os números mostram que as práticas tradicionais não satisfazem mais as necessidades contemporâneas de educação referentes à criticidade, reflexão, desenvolvimento do raciocínio e autonomia, haja vista que diante do processo de globalização do conhecimento a escola não é mais o *locus* de informação e aprendizagem.

Diante deste cenário, é urgente a criação de ambientes de aprendizagem

incomuns e inovadores que proponham práticas pedagógicas que renovem as relações de aprendizagem e rompam com o modelo tradicional, oferecendo mudanças qualitativas e posicionamento crítico.

Assim, iremos caracterizar e discutir sobre as práticas pedagógicas tradicionais de educação cultivadas desde os primórdios, sua base metodológica e relação entre os atores envolvidos no processo. Em contrapartida também refletiremos sobre as práticas pedagógicas inovadoras, não indicando receitas prontas, mas estabelecendo um diálogo que oriente a construção de ambientes de aprendizagem inovadores.

Prática pedagógica tradicional

A prática tradicional, como declara Saviani (2007), foi até o século XIX a metodologia pedagógica dominante no espaço escolar, sendo ainda, a mais presente nos dias atuais. Isto é, até hoje mantemos a mesma filosofia e o mesmo ideário cultuado em um formato fabril de educação tradicional predominantemente de ordem conservadora, acrítica e opressora.

Desde Platão, a pedagogia tradicional e a prática educacional cristã pautavam-se na centralidade do professor, tido como instrutor maior, cuja atribuição era transmitir a cultura intelectual acumulada pela humanidade, cabendo ao aluno absorver e digerir os assuntos transmitidos (SAVIANI, 2007).

Assim, as relações estabelecidas durante séculos de prática pedagógica tradicional podem ser caracterizadas por:

Acentuar o ensino humanístico, de uma cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os

¹ Mais informações sobre o IDEB do Brasil, estados, municípios ou escolas podem ser encontrados no site do INEP <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=1134285>.

procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades culturais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LIBÂNEO, 1985, p. 22).

Desta forma, pensar a pedagogia tradicional e suas características que moldam a perspectiva prática, é refletir como a mesma é entendida em todos os aspectos que influenciam e envolvem a dinâmica de ensino-aprendizagem. Neste sentido, Libâneo (1985) descreve a pedagogia tradicional em cinco aspectos²:

1. Papel da escola: A função da escola é a de preparar o intelecto e a moral dos alunos para assumirem sua posição na sociedade. O caminho cultural em direção ao conhecimento é comum a todos, desde que se empenhem; portanto, os alunos menos capazes devem tentar superar suas deficiências e conquistar seu espaço junto aos outros. E outros, ainda com menos potencial, devem procurar o ensino profissionalizante.

2. Conteúdo de ensino: São as verdades absolutas acumuladas por gerações adultas passadas, sendo que os conteúdos são trabalhados de forma desconectada das vivências dos alunos.

3. Métodos: Fundamenta-se numa sequência de repetição, de definições, conceitos e fórmulas, visando memorização e a

disciplinarização da mente do aluno. A transmissão dos conteúdos é feita via exposição oral e/ou demonstrações por parte do professor, cabendo ao aluno decorar e repetir a sequência em situações semelhantes.

4. Relacionamento professor-aluno: Há um predomínio do discurso unilateral do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles durante a aula. O reconhecimento da estrutura hierárquica da sala de aula coloca o professor em um grau de superioridade em relação ao aluno, do qual é exigido atenção e silêncio absoluto como garantia para assegurar o respeito e a disciplina.

5. Pressupostos de aprendizagem: A ideia de aprendizagem corresponde à transferência de informações do professor para o aluno, encarando a criança igualmente a um adulto, só que menos desenvolvido, com uma aprendizagem mecânica e dependente basicamente do treino. Nesta perspectiva, a retenção dos conteúdos torna-se indispensável para a repetição das situações semelhantes às apresentadas e a avaliação se dá através de interrogatórios, exercícios, provas orais e escritas e trabalhos para casa.

Diante disso, a escola na pedagogia tradicional tem a função, normalmente não declarada, de transmitir os valores e a cultura da classe dominante, marginalizando e subjugando a todos que não se enquadram dentro de uma

² Em seu livro *Filosofia da Educação*, Carlos Cipriano Luckesi amplia as características da Pedagogia Tradicional. Para maiores descrições sugere-se analisar LUCKESI, 1994.

dinâmica de produção e individualidade do capitalismo (ALTHUSSER, 1985).

O discurso onipotente do professor na sua prática tradicional, não reflexiva, transforma a sala de aula em um ambiente político, opressor e ideologicamente perverso. O autoritarismo, as normas de conduta e o imperativo do silêncio inculcam nos alunos a ideologia do poder que agrega as distinções entre classes sociais, raça e sexo, pois, assim como o professor transmite implicitamente as verdades da cadeia produtiva, o próprio currículo impõe a cultura, os hábitos e as crenças que supostamente têm mais valor (APPLE, 1994).

Inovação: prática pedagógica

Tudo que é novo pode estabelecer suas bases e se firmar sobre o que é considerado obsoleto, ou mesmo, pode-se dizer que o ultrapassado se recria, estabelecendo ressignificações e remodelações sobre o que não mais satisfaz os pré-requisitos sociais e humanos. Para tanto, inovar pedagogicamente “implica em mudanças (sic) qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (FINO, 2008, p.1). Mesmo ciente de que a inovação pode se apoiar nos modelos existentes, não são neles que a mesma reside; inovação necessita de ruptura paradigmática, pressupõe rompimento, salto e descontinuidade.

Para Fino (2008) inovar pedagogicamente significa uma descontinuidade relativa ao velho paradigma fabril, em que aprendizes e professores se movem como agentes de mudança. Para o mesmo autor, a inovação pedagógica requer a criação de

contextos de aprendizagem incomuns aos habituais encontrados na escola.

Sacristán (1996) nos traz a ideia de inovação pedagógica nos termos de evolução e argumenta que esta ação relaciona-se diretamente à prática, associada também a outros fatores da ação pedagógica, na qual a evolução é estabelecida no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, Farias (2006) reforça o caráter multilateral do movimento da inovação pedagógica, afirmando que a inovação é uma ação deliberadamente intencional que promove mudanças em aspectos ideológicos, políticos, sociais e principalmente práticos. Os autores reclamam sobre a concepção inovação fora do processo do processo de aprendizagem e ressalta que este não é algo fácil de ser alcançado pelo professor, pois exige um aparato pedagógico mínimo e condições para execuções das estratégias planejadas.

Assim, entendemos que a inovação pedagógica “tem origem nas escolas e é construída pelos professores sem obedecer a um planejamento central [...] aplicadas ao todo” (FERNANDES, 2000 p. 48). Logo, ela não deve ser buscada em reformas curriculares ou alterações no ensino, mas sim, em ambiente de aprendizagem que proporcionam aprendizagem com o mínimo de ensino (PAPERT, 2008).

Fernandes (2000) apresenta a inovação pedagógica num viés cultural, como uma ação intencional de combinar elementos familiares com estruturas conhecidas e, posteriormente, por estabelecer uma adaptação mútua do indivíduo aprendiz e sua reconstrução particular do novo ambiente ou modelo de aprendizagem, do qual o estudante também é criador.

Portanto, a aprendizagem sob a perspectiva da inovação, o professor assume um papel de maior responsabilidade e, ao mesmo tempo, coadjuvante, pois ele deve estruturar o ambiente para que os estudantes tenham autonomia para desenvolver suas competências e habilidades. Além disso, o professor desenvolve uma postura de assistente orientador, recurso, não de transmissor de informações.

Para melhor compreensão do que pode ser considerada inovação pedagógica, Fino (2008, p. 3) identifica algumas características elementares que facilitam o entendimento do conceito, para ele inovação pedagógica:

- Não é resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante.
- Não é induzida de fora para dentro, mas um processo de dentro para fora, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico.
- Ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos que ultrapassam o âmbito local, é sempre uma opção individual e local.
- Dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo.
- Em tempos de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinônimo de inovação tecnológica.

Assim sendo, inovar em um contexto de aprendizagem evidencia a prática periférica do professor como um colaborador que abre espaço e permite as investidas do personagem principal, o aluno. Portanto, com a caracterização acima, chamamos atenção que práticas pedagógicas baseadas em aparatos

tecnológicos não significam que venham proporcionar um ambiente diferente ao do modelo fabril ou mesmo criar um contexto rico em nutrientes cognitivos.

O que vem sendo destacado dentro da prática pedagógica é a interação estabelecida entre professor e aprendiz no qual, partindo de um argumento inovador da aprendizagem, deve-se proporcionar uma interação horizontal e colaborativa entre todos os sujeitos. Esta interação pode ser proporcionada em qualquer tipo de ambiente em que haja troca de informação entre pessoas, sejam em ambientes formais ou informais.

Além disso, vislumbrar outros nortes para alcance dos objetivos educacionais, a partir da inovação, pode não ser tarefa fácil diante do que já está estabelecido. Mas é a partir desta invariante cultural que a inovação pedagógica tem se estabelecido, fecundando uma semente de mudança e propiciando a erosão do discurso tradicional, junto a um alargamento da diversidade da cultura escolar (FINO, 2008).

Ademais, a inovação pedagógica está apoiada em certos pressupostos teóricos de aprendizagem em que podemos destacar o Construtivismo e a depender da situação associado ao Instrucionismo, que serão discutidos a seguir.

Inovação pedagógica: base teórico-metodológica e pesquisa discente

Diante da concepção de inovação pedagógica construída fica refutada a possibilidade da associação isolada entre o instrucionismo e inovação, assumindo que a perspectiva instrucionista é entendida neste texto como a abordagem teórica metodológica 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 se pretende aqui, negar ou depreciar a prática instrucionista, mas somente indicar que ela sozinha não suporta nem sustenta a concepção de inovação pedagógica.

Segundo Papert (2008, p. 135) “a educação tradicional codifica o que pensa que os cidadãos precisam saber e parte para alimentar as crianças com esse ‘peixe’”. Já a educação tradicional necessita de instrutores (professores) que venham dizer o que é considerado relevante ou não, o que se deve aprender e o que se deve descartar. Para o mesmo autor, o caminho ideal para alcançar o conhecimento “as crianças farão melhor descobrindo”.

A abordagem instrucionista também abre margem às discussões sobre as relações de poder existentes na sociedade, que são transmitidas e valorizadas por uma cultura dominante. Neste viés o professor assume uma postura de orientação tencionada ao transmitir valores, visões de mundo e o que se precisa conhecer e aprender.

Em contrapartida, a inovação pedagógica respeita e considera a interação horizontal entre pares e o contexto de aprendizagem. Pressupondo uma fundamentação nas bases vygostkianas de construção do conhecimento em meio aos debates e constrangimentos socioculturais. Palincsar, Brown e Campione (1993, *apud* FINO, 2001, p. 5) confirmam esta interpretação quando expressam que:

Para Vygotsky, o desenvolvimento consiste num processo de aprendizagem no uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas

ferramentas. Uma dessas ferramentas é a linguagem.

Desta forma, para o aprendiz a via mais rápida e direta para proporcionar a socialização das experiências é a linguagem. Nesta, há troca de experiências que incitam e estimulam a pesquisa, que abre a porta para um mundo de descobertas e que, segundo Papert (2008), torna a aprendizagem mais concreta e significativa.

No sociointeracionismo de Vygotsky, o aluno tem uma natureza ativa e pode ter iniciativa para escolher entre várias alternativas que lhes é disponibilizada. A construção do conhecimento é facilitada pelo professor que tem o papel de mediador no processo de aproximação entre a informação e os aprendizes. O professor assume um papel periférico e o aluno passa a ser o principal sujeito do processo de aprendizagem (FINO, 2001). Portanto, aceitamos que uma proposta de inovação pedagógica parta e siga orientações construtivistas de aprendizagem e construção do conhecimento.

Outro aspecto relativo à inovação pedagógica é o experimentalismo construtivista que diante da aprendizagem pela descoberta e pesquisa, exige a criação de mundos ricos cognitivamente para alcançar o concreto e ter maior qualidade na aprendizagem, sem tanta necessidade de ensino e na qual professor e alunos podem se desenvolver juntos.

Para isso, é necessário desenvolver consciência crítica e cidadania nos nossos estudantes, bem como assumir o desafio educativo de reconstruir a aprendizagem com o objetivo de promover inovações fundamentais para a escola. Além disso, devemos reconhecer a pesquisa como um processo metodológico sofisticado na

prática de ensino e aprendizagem capaz de construir ambientes da aprendizagem reconstrutiva (DEMO, 2005).

Enriquecendo o discurso, Galiuzzi (2001, p. 60) acrescenta que “o professor que pesquisa sua ação docente, inova, trazendo novos argumentos, novos dados, outras referências teóricas” e pode desenvolver no aluno a capacidade de indagação e questionamento em busca por argumentos mais precisos, iniciando, assim, o processo de aprender a aprender. Isso porque a pesquisa permite a interface interativa entre a teoria e a prática, e esta deve ser entendida como um elo que une informação e contextos significantes, conduzindo um movimento de construção do conhecimento que gira em torno de um processo dialético, contínuo de teorização e prática (D’AMBROSIO, 1997).

Aprender pela pesquisa quer dizer investigar a realidade por meio do conhecimento adquirido pela sociedade e pelo sujeito, objetivando, para além de uma adequação teórica de um fenômeno ou uma revisão sobre as bases teóricas associadas à diferentes áreas de conhecimento e sim transgredir a redoma do discurso técnico e abstrato. Isto é, investigar assume para o aluno uma grande ferramenta de conhecer realidades que agucem o principal combustível para sua prática de pesquisa, a curiosidade.

Desta forma, a aprendizagem pela pesquisa é uma condição para a criação de contextos incomuns, inovadores, que possibilitem tanto uma postura crítica e reflexiva em relação ao conhecimento produzido pela humanidade para resolver seus problemas, quanto uma aprendizagem mais humana e subversiva às práticas opressoras e constrangedoras do potencial discente.

Considerações finais

Na discussão deste texto concebemos a prática pedagógica tradicional como uma metodologia centrada no professor, a autoridade máxima detentora do conhecimento e sua relação com o aluno é vertical, professor fala e alunos ouvem, não existindo uma construção dialógica do conhecimento. Nesses moldes, a falta de diálogo constrói um ambiente opressor que oferece poucas oportunidades a quem não se enquadra rapidamente neste regime.

Por outro lado, caracterizamos a inovação pedagógica como prática educativa onde o aluno é o sujeito principal da ação pedagógica, suas individualidades são respeitadas, o diálogo é um dos principais caminhos para troca de experiências, a pesquisa é um elemento presente no ambiente de aprendizagem e a problematização de temas significativos é o estopim para acender a curiosidade e estimular a criatividade. Assim, a prática inovadora busca, dentre outras competências cognitivas, desenvolver a capacidade de raciocínio, senso crítico, cidadania, criatividade, autonomia, reflexão e colaboração.

A discussão sobre as dificuldades de aprendizagem e as novas competências exigidas na sociedade expõe a necessidade constante de buscar inovadoras formas de proporcionar aprendizagem que tentem minimizar o distanciamento entre o conhecimento científico e a realidade conhecida. É possível perceber a importância que os inovadores ambientes de aprendizagem têm em romper com o velho paradigma fabril, tradicional, que não mais satisfazem a necessidade de aprendizagem e sustentam-se unicamente na instrução.

Com este texto desejamos, de maneira simples, contribuir para desestabilizar um pouco a unicidade da prática tradicional e mostrar que outras práticas possibilitam a criação de ambientes de aprendizagens ricos, motivadores e potencialmente estimulantes a criatividade e pesquisa discente.

Depois das discussões acredito que algumas recomendações podem auxiliar nas boas práticas pedagógicas que proporcionem um ambiente de aprendizagem diferente do tradicional:

- O professor em sala de aula também seja um professor pesquisador;
- O aluno seja o principal sujeito do ambiente de aprendizagem;
- Incentivo à pesquisa discente seja um objetivo claro observável na prática pedagógica;
- O ambiente de aprendizagem e o professor deem autonomia ao estudante a seguir os percursos lógicos que achar mais adequado;
- A discussão coletiva e reflexiva dos caminhos e resultados sejam estratégias de socialização da aprendizagem;
- A cultura, cidadania e democracia sejam tematizadas nas aulas.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

APPLE, M. Repensando Ideologia e Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flavio. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

DEMO, P. **Aprender**: o desafio reconstrutivo. [S.l.: Sn.], [Ca. 2005] Disponível em <http://www.senac.br/BTS/243/boltec243c.htm>. Acesso em: 30.01.2019.

FARIAS, I. M. S.. **Inovação, Mudança e cultura docente**. Brasília: Líber Livro, 2006.

FERNANDES, M. R. **Mudança e inovação**: perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora, 2000.

FINO, C. N.; SOUSA, Jesus Maria de. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD): Três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 14, n. 2, p.273-291, 2001. Disponível em: <www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>. Acesso em: 04.01.2019.

_____. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação) In: BENTO, António; MENDONÇA, Alice. **Educação em tempo de mudança**: Liderança / Currículo / Inovação / Supervisão. Porto: Cie-uma, 2008. p. 277-287.

GALIAZZI, M. C. Educação pela pesquisa como ambiente de formação de professor. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 2001. p. 54- 61. Disponível em <http://www.remea.furg.br/mea/remea/vol6/galiazzi.pdf>. Acesso em 15.12.2018.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PAPERT, S. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, p.334-352, 1996. Disponível em http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/Jose%20Gimeno%20Sacristan.pdf. Acesso em: 05.12.2018.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Cadernos de Pesquisa, Campinas, v. 37, n. 130, p.99-134, - jan. 2007. 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em 01.11.2018.

Recebido em 2018-02-12}
Publicado em 2019-07-04