

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO SUPERIOR: RELATOS E ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN HIGHER EDUCATION: ANALYSIS OF EXPERIENCES IN TEACHER TRAINING COURSES

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Cristiane Elizete Fiorese<sup>1</sup>  
Maria Teresa Ceron Trevisol<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo apresenta três experiências educativas inovadoras em cursos de formação de professores(as), no contexto da educação superior brasileira, as quais constituíram o foco de análise e discussão do texto. A seleção destas experiências se deu a partir de um estudo bibliográfico com base em artigos publicados em periódicos científicos, disponíveis em plataformas digitais de busca pública, no período de 2013-2018. As experiências foram selecionadas por sua relevância em relação ao tema *práticas pedagógicas inovadoras* e por seus resultados exitosos nos processos educativos. A análise dos dados demonstrou o caráter processual e inovador que caracteriza as experiências apresentadas, por meio das quais pode-se observar o movimento em busca da superação do modelo tradicional de ensino, a partir da proposição de alternativas pedagógicas diferenciadas, tendo como fim o desenvolvimento da prática educativa.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas inovadoras; Ensino-Aprendizagem; Formação de professores.

**Abstract:** This article presents three innovative educational experiences in teacher training courses, in the context of Brazilian higher education, which were the focus of analysis and discussion of the text. The selection of these experiences was based on a bibliographic study based on articles published in scientific journals, available on digital public search platforms, in the period 2013-2018. The experiences were selected for their relevance to the theme of *innovative pedagogical practices* and for their successful results in educational processes. The analysis of the data demonstrated the procedural and innovative character that characterizes the experiences presented, through which one can observe the movement to overcome the traditional teaching model, based on the proposition of differentiated pedagogical alternatives, with the aim of developing the practice educational.

**Keywords:** Innovative pedagogical practices; Teaching-Learning; Teacher Training.

**Resumen:** Este artículo presenta tres experiencias educativas innovadoras en cursos de formación docente, en el contexto de la educación superior brasileña, que fueron el foco de análisis y discusión del texto. La selección de estas experiencias se basó en un estudio bibliográfico a partir de artículos publicados en revistas científicas, disponibles en plataformas de búsqueda pública digital, en el periodo 2013-2018. Las experiencias fueron seleccionadas por su relevancia para el tema de las *prácticas pedagógicas innovadoras* y por sus resultados exitosos en los procesos educativos. El análisis de los datos demostró el carácter procedimental e innovador que caracteriza las experiencias presentadas, a través de las cuales se puede observar el movimiento en busca de superación del modelo de enseñanza tradicional, basado en la proposición de alternativas pedagógicas diferenciadas, con el objetivo de desarrollar la práctica educativa.

**Palabras-clave:** Prácticas pedagógicas innovadoras; Enseñanza-Aprendizaje; Formación de profesores.

<sup>1</sup> Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. [cristiane.fiorese@unoesc.edu.br](mailto:cristiane.fiorese@unoesc.edu.br). <https://orcid.org/0000-0002-9000-4990>

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil. [da.mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br](mailto:da.mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br). <http://orcid.org/0000-0001-9289-4627>

## INTRODUÇÃO

Este texto se propõe a analisar três experiências educativas inovadoras em cursos de formação de professores(as), no contexto da educação superior brasileira. As experiências foram selecionadas por meio de um estudo bibliográfico com base em artigos publicados em periódicos científicos, disponíveis em plataformas digitais de busca pública, utilizando-se o descritor: *prática pedagógica inovadora*.

Inicialmente, identificou-se 640 artigos. Em função do elevado número de resultados, elegeu-se como critério de inclusão os artigos relacionados à *educação superior*, excluídas todas as produções atinentes à educação básica. Na esfera da *educação superior*, considerou-se apenas os artigos relacionados a *cursos de formação de professores*, excluindo-se os trabalhos referentes a cursos de formação diversa. Dentre os resultados obtidos, selecionou-se somente os artigos que continham relatos de desenvolvimento de práticas pedagógicas consideradas inovadoras por seus(as) interlocutores(as). Estabeleceu-se, ainda, um recorte temporal para a busca, considerando o período de 2013-2018. A partir destes critérios de inclusão e de exclusão, selecionou-se três experiências educativas que se destacaram pelo seu caráter processual e inovador em relação à prática pedagógica em cursos de formação de professores(as).

Tais experiências constituem o objeto de estudo e análise do presente texto e encontram-se publicadas nos seguintes artigos:

a) Título do artigo: Docência inovadora na universidade: percursos e princípios organizadores. Autoras: Gionara

Tauchen e Daniele Simões Borges. Revista: *Perspectiva*. Ano: 2013;

b) Título do artigo: Inclusão e Inovação Pedagógica: políticas e práticas de formação no ensino superior. Autores: Marco Antônio Melo Franco, Marcilene Magalhães da Silva e Edmilson Minoru Torisu. Revista: *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Ano: 2018;

c) Título do artigo: Metodologia da Problematização no curso de Pedagogia: um relato de experiência. Autores: Sonia Bessa, Elton Anderson dos Santos Castro e Jadir Rodrigues Gonçalves. Revista: *Profissão Docente*. Ano: 2017.

Buscando-se compreender *se e como práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir para o processo de ensinar em cursos de formação de professores(as)*, apresenta-se o relato das experiências selecionadas, bem como a análise e problematização dos dados, tendo como aporte teórico os autores: Piaget, Freire e Becker, que contribuem com a discussão em torno da prática pedagógica e dos processos educativos de ensino e aprendizagem, além de Carbonell e Saviani, que fundamentam a discussão em relação à inovação pedagógica.

As experiências ora analisadas apresentam elementos característicos de uma prática inovadora ao propor alternativas pedagógicas diferenciadas, que visam superar os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem. Por serem práticas desenvolvidas em cursos de formação de professores(as), contribuem com a reflexão sobre a prática educativa e a constituição da identidade e da *práxis* docente, uma vez que a vivência de práticas pedagógicas inovadoras no processo de formação inicial pode representar uma condição diferenciada de

atuação dos(as) futuros(as) professores(as) quando estes(as) estiverem no efetivo exercício da profissão.

Inicia-se o presente texto com a contextualização e a apresentação de uma síntese de cada uma das três experiências selecionadas, finalizando-se com os resultados e a discussão destas, por meio da articulação entre o referencial teórico e a análise dos dados, buscando problematizar os elementos que conferem a estas práticas um caráter inovador em relação aos processos educativos na dimensão do ensino superior e dos cursos de formação de professores.

## CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS SELECIONADAS

Apresenta-se a seguir, a contextualização, em forma de síntese, e um breve relato das três experiências selecionadas, destacando-se seus objetivos, metodologias, resultados e conclusões.

A primeira experiência educativa apresentada neste texto foi publicada no artigo:

Título: *Docência inovadora na universidade: percursos e princípios organizadores*, das autoras: Gionara Tauchen e Daniele Simões Borges, publicado na Revista *Perspectiva*, no ano de 2013.

Este artigo discute as experiências, possibilidades e os princípios de inovação no ensino universitário.

A base empírica do artigo é uma pesquisa que trata do tema *inovação no ensino universitário*. O objetivo da pesquisa foi investigar a compreensão a respeito das inovações e das práticas de ensino na educação superior, tendo como

colaboradores(as) 07 (sete) professores(as) de uma Universidade do Sul do estado do Rio Grande do Sul, atuantes em cursos de licenciatura da Área de Ciências da Natureza, a saber: Ciências Biológicas e Física, e um atuante no curso de Pedagogia.

Os questionamentos que nortearam a pesquisa foram:

Quais são os movimentos que levam os professores a inovar? O que os professores pensam sobre a inovação? Que fatores desencadeiam as inovações? Como realizar a gestão da inovação no Ensino Superior? Como avaliar as inovações? Quais os elementos que permeiam a organização de um ensino inovador? (TAUCHEN; BORGES, 2013, p. 724).

A pesquisa foi realizada a partir dos resultados de um estudo anterior, realizado pelas mesmas autoras, com alunos(as) formandos(as) dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Pedagogia, cujo objetivo foi identificar, na percepção destes(as), práticas inovadoras desenvolvidas nos referidos cursos, bem como os(as) professores(as) considerados(as) inovadores(as) e os respectivos motivos.

A partir da indicação dos alunos(as), os(as) professores(as) mais citados foram convidados(as) pelas autoras a participar de uma nova pesquisa, cuja experiência e resultados foram publicados no primeiro artigo ora citado. Neste, os(as) professores(as) expressaram suas experiências de inovação no ensino, por meio da elaboração de narrativas, denominadas na pesquisa de *histórias de situações de ensino-aprendizagem*, buscando, assim, em suas memórias

pedagógicas, a (re)construção de suas experiências formativas e docentes.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, que se utilizou da metodologia de investigação narrativa. O *corpus* da análise apresenta um conjunto de 06 (seis) *histórias de situações de ensino-aprendizagem* narradas pelos(as) professores(as), no artigo identificados com pseudônimos a partir da nomenclatura de fios de tecido, em analogia à tessitura complexa das inovações no ensino.

Das narrativas dos(as) professores(as) pesquisados(as) apresentadas no artigo, ora destacam-se alguns elementos, como: atuação por meio do desenvolvimento de oficinas para alunos da rede municipal de ensino, confecção de materiais paradidáticos, participação em projetos; multidisciplinaridade, contextualização e desenvolvimento de competências; exploração de recursos ou formas de interação para utilização em sala de aula, além do emprego de recursos, como o computador ou um experimento diferenciado ou uma abordagem diferente da tradicional; análise de livros didáticos do ensino básico em sala de aula, realização de experimentos e utilização de recursos com *softwares* e *applets*; portfólio reflexivo como instrumento de avaliação e produção de artigos ou projetos; estudos dirigidos, com roteiros de estudo; mobilização de conhecimentos teóricos anteriores; vivência das metodologias; estratégias diferenciadas, que fogem do tradicional, abordagem de outros pontos de vista, realização de novas conexões e exploração do inexplorado (TAUCHEN; BORGES, 2013).

A pesquisa buscou apoiar-se no *pensamento complexo*, de Morin (2005), e

demonstrou que a inovação se dá por meio de fenômenos complexos, no planejar e no pensar do(a) professor(a). (TAUCHEN; BORGES, 2013). A pesquisa também mapeou conectores “de um interagir, de um retroagir e de um criar que se autoproduzem na aula universitária, gerando a inovação e a possibilidade de boas práticas na Educação Superior”. (TAUCHEN; BORGES, 2013, p. 742).

Segundo as autoras,

[...] para a efetivação de um ensino inovador, há integração dos saberes para uma compreensão do ensino como uma atividade que necessita de movimento, de interação e de inovação. A possibilidade de um ensino inovador pode iniciar-se por meio das inovações no ensino, como, por exemplo, a adoção de outras formas de avaliação; outras posturas com relação ao conteúdo e à forma de ensinar; o investimento na escuta e na condição dialógica do homem e na recursividade da ação docente. (TAUCHEN; BORGES, 2013, p. 743).

A partir das narrativas, as autoras concluem que “o professor inovador expressa um pensamento multidimensional, sendo impossível construir um modelo de ensino inovador replicável, uma vez que não é possível reduzi-lo à dimensão técnica. (TAUCHEN; BORGES, 2013, p. 740).

As narrativas possibilitaram às autoras (2013, p. 743) identificar “um esforço para a mudança do ensino universitário, manifestando emergências que subsidiaram a criação de quatro princípios de um ensino inovador”, apresentados a seguir:

*Interação e religação:* saber unir e distinguir as diferentes formas de conhecimento; cuidar o outro, dar lugar ao sentir e ao ouvir as subjetividades dos sujeitos; aproximar os saberes visando à interação das Humanidades e as Ciências da Natureza; diminuir as fronteiras conceituais do conhecimento e favorecendo a contextualização do ensino.

*Planejamento:* saber pensar e planejar de maneira estratégica; incentivar ações pensantes para o estudante; intencionalidade da ação docente; habilidade de lidar e conviver com a incerteza; retroagir com as suas experiências teórico-práticas de vivências anteriores e compreender que toda a ação é gerativa e com certo nível de biodegradabilidade.

*Ação estratégica:* organizar a ação pedagógica em função das aprendizagens, docente e discente; ancorar o processo de ensino em uma postura epistemologicamente curiosa; experimentar outras estratégias e abordagens teórico-metodológicas; apropriar-se e apoiar-se propositivamente nas diferenças socioculturais que integram a diversidade do sistema didático e de ensino.

*Auto-hetero-avaliação:* reconhecer que autonomia pedagógica é alcançada quando o professor reconhece, por meio de suas errâncias, as necessidades e as coerções para atividade do ensino; praticar a auto-hetero-avaliação, de forma permanente e como reguladora dos processos de ensino-aprendizagem. (TAUCHEN; BORGES, 2013, p. 743).

As autoras concluem, ainda, que

[...] para efetivação de um ensino

inovador, há integração dos saberes para uma compreensão do ensino como uma atividade que necessita de movimento, de interação e de inovação. A possibilidade de um ensino inovador pode iniciar-se por meio das inovações no ensino, como, por exemplo, a adoção de outras formas de avaliação; outras posturas com relação ao conteúdo e à forma de ensinar; o investimento na escuta e na condição dialógica do homem e na recursividade da ação docente. (TAUCHEN; BORGES, 2013, p. 743).

A segunda experiência apresentada neste texto está publicada no artigo:

Título: *Inclusão e Inovação Pedagógica: políticas e práticas de formação no ensino superior*, dos autores: Marco Antônio Melo Franco, Marcilene Magalhães da Silva e Edmilson Minoru Torisu, publicado na Revista: RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, no ano de 2018.

A base empírica desse artigo é uma pesquisa que objetivou analisar como a política institucional de apoio aos estudantes com deficiência dos cursos de graduação e um projeto de extensão de formação inicial, desenvolvidos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, tem contribuído para o fortalecimento de uma postura inovadora e inclusiva na Instituição.

O procedimento metodológico utilizado foi a análise documental a partir do exame de documentos diversos que tratam da política de inclusão na UFOP, além de estudos já realizados na UFOP sobre o tema em questão, entrevistas com alunos e professores de graduação da Instituição.

A pesquisa voltou-se para a

universidade e às práticas pedagógicas cristalizadas em torno de uma perspectiva positivista de conhecimento, as quais “[...] podem revelar dificuldades na consolidação de seu papel social e inclusivo” (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018, p. 1321), o que levou as autoras a questionar:

[...] o papel da universidade em uma sociedade cujas mudanças ocorrem a uma velocidade espantosa. Será que a universidade tem respondido às demandas que a sociedade manifesta? Estaria essa instituição em endogenia tamanha a ponto de não conseguir estreitar o diálogo entre o acadêmico e o social? Essas questões nos atentam para a necessidade de debater e discutir o que se tem produzido no campo do Ensino Superior que aponte para perspectivas mais inclusivas e para que ultrapassem seus muros e abram o diálogo com a sociedade. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018, p. 1321-1322).

Ao abordar as *novas propostas educacionais*, a pesquisa voltou-se para as inovações pedagógicas que possam,

[...] em alguma medida, sugerir alternativas para novos saberes e experiências desenvolvidos no âmbito acadêmico das universidades e que possibilitem aos estudantes e profissionais a sua emergência e a realização de experiências que estejam para além do modelo de racionalidade técnica e das dicotomias entre a teoria e prática, senso comum e ciência, cultura e natureza. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018, p. 1322).

A perspectiva de inovação pedagógica adotada na pesquisa foi: *mudança paradigmática*, “[...] em cuja essência residem concepções e ações de inclusão”. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018, p. 1322).

De início, por meio da análise documental, a pesquisa mapeou as ações e práticas que poderiam contribuir com o fortalecimento de uma postura inovadora e inclusiva na Instituição, dentre as quais selecionou-se os seguintes programas: o *Núcleo de Educação Inclusiva – NEI*; o *Programa Sala Aberta* e o projeto de extensão de formação inicial denominado *Inclusão: práticas pedagógicas, aquisição do sistema de escrita e outras aprendizagens*.

Segundo a pesquisa, o Núcleo de Educação Inclusiva - NEI foi criado em 2006 com o objetivo de

[...] eliminar barreiras atitudinais, físicas, comunicacionais, entre outras, que restrinjam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência de forma articulada com os diversos setores da instituição, como departamentos, colegiados de cursos, entre outros, visando à igualdade de direitos e o respeito às diferenças. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018, p. 1326).

A pesquisa relata que, quando se realiza a matrícula de um(a) estudante com deficiência, inicia-se, por meio do NEI, o processo de escuta, momento no qual o(a) aluno(a) expõe suas necessidades educacionais específicas e se lhe apresentam estruturas de apoio e recursos humanos, pedagógicos e instrumentais, como: tecnologias assistivas: leitores de tela, impressoras em

*braille*, materiais didáticos em formatos acessíveis, intérpretes de Libras, entre outros. Na sequência, o NEI contata o colegiado de curso e, em uma ação conjunta, elabora-se o Plano de Desenvolvimento Inclusivo (PDIIn), com ações de inclusão que terão acompanhamento e orientação do NEI durante todo o percurso acadêmico do(a) aluno(a).

Segundo as autoras, o NEI possibilita conhecer o “outro” e o “diferente”, porém, não é nisto que reside seu caráter inovador, pois “a inovação está exatamente na possibilidade de desenvolver ações pedagógicas concretas, articuladas com os distintos setores da Instituição, capazes de respeitar as diferenças dos alunos e de integrá-las em uma unidade que não as anule”. (FLEURI apud FRANCO; SILVA; TORISU, 2018).

As autoras citam na pesquisa um trabalho desenvolvido por Silva (2016), que apontou que o trabalho do NEI contribuiu para que alguns(as) professores(as) desejassem inovar-se pedagogicamente, visando à educação inclusiva. Cita-se o exemplo de uma estudante com baixa visão, que se matriculou na disciplina de *Introdução à Libras*, a qual implicava exploração visual. A professora da disciplina contou com o auxílio do NEI para reformular sua proposta pedagógica, cuja atuação foi fundamental para a inclusão da estudante e a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, o que envolveu, também, a contratação de um(a) monitor(a). Segundo o estudo, para a professora, esta experiência representou um desafio.

Diante do novo, do estranho aos olhos conformados com uma visão universal de estudante, a professora não repeliu suas

ideias, seus pensamentos e inovou-se pedagogicamente. A mudança envolveu uma ação concreta, localizada num contexto de aprendizagem relativamente incomum, e provocou transformações nos envolvidos: a professora, a estudante com baixa visão, o Núcleo de Educação Inclusiva e os demais estudantes videntes que também cursaram a disciplina. Estes últimos tiveram a oportunidade de vivenciar o fazer inclusivo na prática e de constatar que esse fazer beneficia a todos os envolvidos e que tem a ver diretamente com cada um de nós. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018, p. 1327).

A pesquisa conclui que “os núcleos de acessibilidade e inclusão podem ser articuladores na criação e valorização de propostas inclusivas e inovadoras no interior das universidades”. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018, p. 1327-1328). Por isso, segundo as autoras,

As ações inclusivas precisam ser ampliadas para além de esforços individuais dos docentes, passando pela construção e efetivação de políticas institucionais educacionais que visem à formação e às práticas mais efetivas. A presença de estudantes com deficiência exige das universidades novos posicionamentos e procedimentos de ensino, fundamentados em concepções e práticas pedagógicas inovadoras que valorizem e respeitem a diversidade humana. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018, p. 1328).

Outro Programa citado na pesquisa foi o *Programa Sala Aberta: docência no ensino superior*, vinculado ao Núcleo de

Apoio Pedagógico da Instituição. Segundo a pesquisa, este Programa foi reestruturado, tendo como objetivo oferecer aos(às) professores(as) dos diferentes cursos, um espaço para diálogo e permanente reflexão em busca de alternativas frente aos desafios da docência, tendo como um dos eixos de formação a *emergência de práticas pedagógicas inovadoras*. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018).

Segundo as autoras, o Programa constituiu-se como uma ferramenta importante na “[...] proposição da construção de práticas pedagógicas que respeitem o outro na sua alteridade”. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018, p. 1328).

A pesquisa ainda apresenta o projeto de extensão: *Inclusão: práticas pedagógicas, aquisição do sistema de escrita e outras aprendizagens*, que visa compreender as práticas pedagógicas de professores(as) com crianças, no âmbito da educação especial, bem como refletir sobre e repensar tais práticas. Por meio do projeto, alunos(as) de graduação atuam em escolas parceiras e acompanham o trabalho dos(as) professores(as) de educação básica em sala de aula, buscando compreender e dialogar sobre possibilidades de se (re)pensar práticas pedagógicas mais inclusivas. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018). A metodologia utilizada para este projeto foi a pesquisa-ação.

Uma das conclusões da pesquisa é que esse projeto tem respondido positivamente à qualificação da formação dos(as) estudantes. Os autores veem nessa ação extensionista uma inovação pedagógica, por possibilitar aos estudantes de graduação vivenciar o cotidiano de uma sala de aula com olhar

voltado às diferenças, assumindo, assim, seu protagonismo.

Assim, o referido projeto possibilita pensar a formação docente de uma forma mais próxima com a educação básica, e perspectiva uma dupla formação: do(a) aluno(a) de graduação, de forma direta, e do(a) professor(a) da educação básica, de forma indireta, cujos resultados observados na pesquisa demonstraram unanimidade entre os(as) estudantes em relação às experiências vivenciadas, entendendo-as como “fundamentais para que pudessem começar a compreender o processo de inclusão no campo da educação especial”. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018, p. 1331).

Por fim, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se criar oportunidades de acesso ao Ensino Superior e para a democratização deste, bem como para a necessidade de um conjunto de ações que assegurem, de fato, a igualdade, o respeito e a valorização das diferenças, tendo os educadores como atores-chave no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em uma educação mais inclusiva. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018).

A terceira experiência selecionada para compor a análise no presente texto está apresentada no artigo:

Título: *Metodologia da problematização no curso de Pedagogia: um relato de experiência*, dos autores: Sonia Bessa, Elton Anderson dos Santos Castro e Jadir Rodrigues Gonçalves, publicado na Revista Profissão Docente, no ano de 2017.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa descritiva, da qual participaram 37 (trinta e sete) estudantes do primeiro ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Campus

Formosa, com o objetivo de vivenciar e avaliar a metodologia de *problematização* na disciplina de *Psicologia da Educação*.

Visando o desenvolvimento de uma postura investigativa e buscando atender aos pressupostos de inovação na prática pedagógica, o estudo utilizou como referência os trabalhos de Neusi Berbel (1995, 1998, 2012), com a metodologia de problematização, utilizando o *Arco de Magueres*, aplicado e explicado por Bordenave e Pereira (2010).

Segundo Bessa, Castro e Gonçalves (2017, p. 104), o Arco de Magueres é constituído de cinco etapas: “[...] observação da realidade (problema), pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade”.

Relatam os autores, que para a realização da pesquisa, na primeira etapa, foi proposto aos estudantes a execução de duas atividades com três crianças, de 5, 8 e 10 anos de idade. Primeiramente, uma atividade de conservação de quantidade de massa, e, posteriormente, uma atividade com inclusão de classes, no intuito de verificar o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças, inspirados na teoria de Piaget.

Segundo a pesquisa, após a observação inicial, cada grupo elaborou os seguintes problemas:

Por que crianças de mesma idade têm respostas diferentes diante da mesma situação? b) Por que crianças de 10 anos tem respostas de crianças de 5 e 8 anos? c) Por que uma criança de 10 anos não consegue distinguir a diferença de massa e quantidade, enquanto crianças de 5 e 8 anos conseguem? Que fatores podem causar essa diferença? d) Como o meio interfere nos processos de aprendizagem? e) A ausência dos

pais no processo de aprendizagem é um dos possíveis problemas que influenciam no desenvolvimento e na formação da criança? f) A autoestima pode ser um dos fatores determinantes da aprendizagem, crianças com autoestima baixa têm mais dificuldades de aprendizagem? g) A diferença encontrada entre as respostas encontradas é causada pela negligência dos pais, que não acompanham os filhos? (BESSA; CASTRO; GONÇALVES, 2017, p. 107).

A pesquisa seguiu com a segunda e a terceira etapas do Arco de Magueres: a definição dos pontos-chave e a teorização, considerando as principais correntes psicológicas, por se tratar da disciplina de Psicologia da Educação. Na sequência, foram levantadas as hipóteses, com base no problema. Nesta etapa, os(as) estudantes deveriam verificar se as hipóteses iniciais foram ou não confirmadas na teorização. A pesquisa relata que, ao perceberem que suas hipóteses iniciais não se confirmavam, os(as) estudantes passaram a reorganizá-las e daí surgiram outras explicações e soluções para os problemas.

Na última etapa, de aplicação à realidade, os(as) estudantes apresentaram em seminários, os relatórios científicos com as conclusões do grupo, considerando suas visões iniciais e finais. Por fim, foi realizada uma autoavaliação, na qual solicitou-se aos(às) estudantes que descrevessem suas ações em cada um dos passos da metodologia de problematização ao longo do semestre, além de relatar como percebiam a sua própria aprendizagem.

Solicitou-se, então, aos(às) alunos(as) que expressassem sua opinião sobre a metodologia aplicada. A pesquisa

relata que apenas um(a) estudante classificou a metodologia de problematização como *muito cansativa* e que foi o(a) único(a) estudante a manifestar preferência pelo método tradicional de ensino. Já os(as) demais estudantes (97%), segundo a pesquisa, mostraram-se favoráveis à metodologia alternativa aplicada.

Por fim, solicitou-se aos(às) estudantes que apontassem aspectos positivos e negativos da metodologia de problematização. Segundo apurou-se, os aspectos positivos predominaram em torno de quatro categorias: “A MP promove a autonomia e a possibilidade de aprender por si mesmo; crescimento pessoal; exige esforço e sair da zona de conforto e; interação social entre professores e alunos com discussões e troca de pontos de vistas”. (BESSA; CASTRO; GONÇALVES, 2017, p. 111).

Como resultado, a pesquisa relata que a experiência educativa realizada verificou que a metodologia de problematização possibilitou uma ruptura no modelo tradicional de ensino e demonstrou a necessidade emergente de mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais no processo de ensino-aprendizagem, “[...] o que classifica essa experiência como um passo em direção a uma inovação”. (BESSA; CASTRO; GONÇALVES, 2017, p. 112).

A conclusão da pesquisa é de que, embora esse processo seja ainda embrionário, a prática realizada, por meio da metodologia de problematização, privilegiou a investigação e a reflexão crítica e criativa no processo de ensino-aprendizagem, mostrando-se, assim, como “uma alternativa consistente para a aprendizagem e para a construção da identidade profissional docente”. (BESSA;

CASTRO; GONÇALVES, 2017, p. 113).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das experiências relatadas permite algumas reflexões em torno da temática *prática pedagógica inovadora*. Porém, mediante à amplitude do conceito de *inovação*, é importante compreender-se, primeiramente, o que é *inovação pedagógica* para, então, compreender-se como se constitui uma *prática pedagógica inovadora*.

Segundo Carbonell (2002), inovação é um conjunto de intervenções e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que buscam modificar atitudes, ideias, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas, e introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos, materiais curriculares, estratégias de ensino, modelos didáticos e outras formas de organização e gestão do currículo, da escola e da dinâmica de classe. Para o autor, o conceito de inovação pedagógica está associado à mudança, melhoria ou renovação, sendo restrito se não considerar o contexto social, histórico e político e não provocar a modificação das concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Para Saviani (1980, p. 21), “inovar significa mudar as raízes, as bases. [...] Dizer-se que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa aqui não apenas substituir métodos convencionais por outros. Trata-se de reformular a própria finalidade da educação”.

Saviani (2010) também compreende que inovar é colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades, cuja tarefa passa pela revisão das práticas educativas e objetiva a valorização da

formação integral dos estudantes, o que implica em novas configurações de sociedade e de aprendizagem. Em outras palavras, “o termo inovação não é gestor de mudança na educação, mas produz de forma subjetiva, diferentes modos de pensar, fazer e refazer a prática educativa, pois transforma-se em pano de fundo para a construção de novos conhecimentos dinamizados” (BORGES; TAUCHEN, 2012, p. 7).

Como se vê, para ambos os autores a inovação pedagógica está relacionada à mudança, no sentido de renovação e de reinvenção da prática pedagógica, promovendo o processo educativo por novos caminhos, em oposição ao modelo tradicional de ensino, buscando superá-lo.

A análise das experiências relatadas nos três artigos ora apresentados permitiu observar em ambas, elementos que constituem uma prática pedagógica inovadora.

No primeiro artigo, apresentam-se situações de ensino-aprendizagem narradas por professores de cursos de licenciatura considerados inovadores por seus alunos em uma pesquisa anterior realizada pelas mesmas autoras. A análise destas narrativas possibilita perceber-se um diferencial que caracteriza tais práticas e que rompe com o modelo tradicional de ensino e de reprodução de conteúdo.

Uma das narrativas destaca a proposta de prática diferenciada do professor em trazer para a sala de aula o contexto sociocultural dos(as) estudantes por meio da abordagem de situações associadas ao exercício da docência, como é o caso do trabalho com livros didáticos da Educação Básica. Esta experiência possibilita contextualizar e problematizar a prática, pois promove o conhecimento sobre o contexto da educação básica,

levando os(as) estudantes de cursos de formação de professores(as) a assumir uma postura analítico-reflexiva, a partir de situações concretas e da interpretação crítica da realidade.

Em outra narrativa destaca-se a diversificação das estratégias e dos instrumentos de avaliação, buscando substituir o modelo avaliativo tradicional, quantitativo, classificatório e excludente, por um modelo qualitativo, mais reflexivo: o portfólio.

Por meio do portfólio se torna possível acompanhar o percurso de aprendizagem do aluno, além de possibilitar ao(à) professor(a) (re)avaliar, (re)planejar e (re)organizar sua prática docente, conforme a realidade escolar heterogênea, para que a avaliação seja mais justa e equitativa.

Em relação ao portfólio, Anastasiou (2015) compreende que

ao utilizar uma estratégia como a dos portfólios, o principal desafio é colocar o estudante como responsável por seu processo de aprendizagem, favorecendo ao professor a análise de singularidades e peculiaridades do desenvolvimento de cada um. [...] O portfólio permite aos professores considerarem o trabalho de forma processual, superando a visão pontual das provas e testes, integrando-o no contexto do ensino como uma atividade complexa baseada em elementos de aprendizagem significativa e relacional. (ANASTASIOU, 2015, p. 106).

Embora a utilização de portfólio não seja uma novidade no âmbito da educação, é uma prática que, ao ser introduzida na avaliação da aprendizagem, se mostra inovadora porque rompe com a

lógica tradicional avaliativa, com ênfase na verificação, mensuração e quantificação da aprendizagem, e aproxima-se da avaliação processual, mais qualitativa e equitativa.

Outro elemento presente nesta narrativa é o incentivo à escrita crítica e reflexiva, por meio da produção de artigos ou de projetos, que estimulam a leitura, a pesquisa e a produção de conhecimento, cujas propostas desenvolvem o pensamento crítico dos(as) alunos(as) e favorecem a investigação, a descoberta e a construção de saberes. Esta proposta adquire caráter inovador ao colocar o(a) estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem, promovendo, assim, o rompimento com o modelo tradicional de ensino.

Segundo o modelo de ensino convencional e conservador, o(a) aluno(a) é considerado sujeito passivo(a), mero(a) *receptor(a) ou depositário(a)* de conteúdo, como assinalava Paulo Freire, ao que ele denominou de *educação bancária* (FREIRE, 1987). Na *educação bancária*, o(a) educador(a) é o sujeito que conduz os(as) educandos(as) à memorização mecânica do conteúdo, como se estes(as) fossem recipientes a serem *enchidos*, e a educação se torna “[...] o ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (FREIRE, 1987, p. 33).

O incentivo à escrita crítica e reflexiva vem se opor ao modelo de educação bancária, pois coloca o(a) estudante em posição ativa no seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento. O(A) estudante deixa a postura passiva e não pensante, que o(a) mantém em estagnação, e passa a uma postura ativa pensante e questionadora, que estimula o desenvolvimento de sua

autonomia e a sua emancipação.

Em outra narrativa do mesmo artigo, destaca-se como diferencial pedagógico os recursos e/ou formas de interação utilizados nos processos educativos em sala de aula, desde o uso do computador, a um experimento ou abordagem pedagógica diferenciada. Neste caso, abre-se um parêntesis para se refletir sobre o papel dos recursos tecnológicos como diferencial pedagógico, pois tais elementos são ferramentas ou instrumentos que podem ser utilizados para tornar a prática pedagógica mais dinâmica e atrativa, porém, eles por si só não garantem o caráter inovador dos processos educativos sem a mudança ou renovação da prática pedagógica.

Nesse sentido, Carbonell (2002, p. 57) ressalta que a contribuição da tecnologia é mais quantitativa que qualitativa, sendo enganoso imaginar que é culturalmente suficiente o domínio de algumas habilidades instrumentais e o acesso ao crescente arsenal informativo, “quando o que deveria ser prioritário não é o domínio de uma estratégia para navegar, mas sim para discriminar a informação relevante, analisá-la e interpretá-la; ou seja, para pensar criticamente o conhecimento socialmente construído”. Em outras palavras, é a estratégia pedagógica que torna a prática inovadora, não os aparatos tecnológicos empregados, que podem ser ou não utilizados.

Já uma nova abordagem ou estratégia de ensino, também citada na referida narrativa, pode se tornar uma prática inovadora sempre que se opõe à abordagem tradicional de ensino e promove a autonomia e o protagonismo do(a) educando(a), rompendo com os paradigmas e modelos empregados pela

escola convencional, fortemente alicerçados no trabalho docente dirigido à explanação do conteúdo; na aula expositiva tradicional como estratégia predominante; na anotação e memorização de conteúdo por parte do(a) aluno(a); enfim, na ideia de que o processo de ensino deveria se estruturar em uma sequência de passos a serem seguidos, visando o resultado final, verificado por meio de prova (ANASTASIOU, 2015).

Nas práticas pedagógicas expostas pelos(as) professores(as) em suas narrativas no primeiro artigo apresentado, pode-se observar elementos que contrapõem a lógica tradicional de ensino, caracterizando-se, assim, como inovadores, tanto no planejamento, como no encaminhamento, desenvolvimento e avaliação dos processos educativos, os quais representam um diferencial no processo de ensino-aprendizagem, bem como no processo de formação docente, uma vez que a amostra da pesquisa é composta por professores(as) universitários(as) de cursos de licenciaturas.

Ainda, a referida pesquisa mostra sua relevância ao possibilitar aos(às) professores(as) investigados expressarem suas experiências de inovação no ensino, demonstrando com isso, suas concepções sobre inovação pedagógica, que, por sua vez, fundamentam suas práticas.

Além disso, como a pesquisa partiu de uma experiência anterior, na qual os(as) próprios(as) alunos(as) identificaram práticas inovadoras desenvolvidas por seus(as) professores(as), tornou-se possível compreender a concepção de inovação pedagógica presente na percepção destes(as) alunos(as) também, o que é

relevante, considerando-se que se trata de futuros(as) profissionais do ensino.

A análise das experiências relatadas permite perceber que a concepção de inovação dos(as) alunos(as) pesquisados(as) em etapa anterior está alinhada com a dos(as) professores(as) pesquisados(as), pois as práticas por eles(as) identificadas, mostraram-se, efetivamente, inovadoras na narrativa dos(as) professores(as). Além disso, possibilita entrever o potencial de implicação destas práticas no processo formativo dos(as) alunos(as), pois, desde sua formação inicial, estes puderam experimentar práticas pedagógicas inovadoras em sua trajetória acadêmica, as quais poderão se refletir em suas práticas quando estiverem no exercício efetivo da profissão, podendo, assim, auxiliarem-nos a tornarem-se professores(as) inovadores(as) também.

Os resultados e conclusões da referida pesquisa demonstram que a inovação é um fenômeno complexo, que não pode ser reduzido à dimensão técnica ou a um modelo replicável, como uma receita pronta e acabada (TAUCHEN; BORGES, 2013). Isso quer dizer que a mera memorização e reprodução de conteúdos, alicerce do modelo tradicional de ensino, não sustenta uma prática inovadora. Sendo a base da inovação a diversificação da prática, não há como estabelecer-se um modelo a ser seguido, pois o caráter inovador está na reinvenção da prática e não na sua padronização. Por isso, a inovação pedagógica não possui receitas prontas. Toda receita implica repetição e inovar não é repetir. É criar, renovar, transformar.

No segundo artigo, os autores apresentam a inovação pedagógica como resultado de alternativas educativas que

promovam novos saberes e experiências articuladas a ações de inclusão, como o *Núcleo de Educação Inclusiva – NEI*, criado com a finalidade de promover a inclusão e a igualdade por meio da eliminação de barreiras atitudinais, físicas, comunicacionais, entre outras.

Ao analisar esta prática, percebe-se que o NEI consegue atingir seus objetivos, pois mostra-se atuante e comprometido com seus propósitos por meio de alternativas pedagógicas diferenciadas que visam a inclusão e o respeito à diversidade.

Pelo que se observa nas experiências relatadas, o NEI se mostra presente desde o início da trajetória educativa dos (as) estudantes, pois logo após o processo de matrícula, promove a escuta destes(as) para conhecer suas necessidades específicas e, a partir destas oferecer-lhes estruturas de apoio e recursos pedagógicos, humanos e instrumentais. O próximo passo é o contato do NEI com os colegiados de curso para elaboração de ações de inclusão por meio do Plano de Desenvolvimento Inclusivo (PDI), as quais serão acompanhadas pelo NEI ao longo do percurso destes(as) estudantes.

No artigo observa-se o caso da professora de *Introdução à Libras*, que contou com a orientação e acompanhamento do NEI para repensar sua prática pedagógica, tendo como fim promover a inclusão de uma estudante com deficiência visual (baixa visão), que por sua vez, relatou em depoimento apresentado no artigo citado, que se sentiu incluída e em condições de igualdade aos demais estudantes no seu processo de aprendizagem.

Pode-se dizer que as experiências relatadas são inovadoras porque possibilitam o repensar da prática pedagógica e do

papel do(a) professor(a), além de um movimento de mudança frente ao *novo*, como no caso citado da professora de *Introdução à Libras*. Tal experiência demonstrou-se relevante para a compreensão, tanto dos envolvidos diretamente como indiretamente, de que inovar é preciso e é possível, tanto que a pesquisa conclui que esta experiência levou os(as) professores(as) a desejarem inovar-se (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018). O próprio artigo faz uma reflexão em relação ao NEI, ao afirmar que o caráter inovador desta prática está na possibilidade de desenvolvimento de ações pedagógicas concretas, articuladas com os diversos setores da Instituição, que promovem a inclusão dos alunos e o respeito às diferenças. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018).

Outro exemplo de atuação do NEI são as ações por este promovidas em relação à formação docente continuada para o desenvolvimento de práticas com potencial inclusivo. Uma destas ações é o *Programa Sala Aberta*, que visa promover espaços para diálogo e reflexão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018). Trata-se de uma iniciativa relevante para a discussão de alternativas inclusivas, que se mostrem inovadoras. Tal espaço é fundamental porque promove o diálogo, a troca de experiências, o aprendizado em comum e a preocupação com o outro. É um ambiente salutar para o (re)pensar pedagógico, para se planejar e propor ações inovadoras e inclusivas, em conjunto, e para se aprender, pois momentos como estes, de troca, podem ser oportunidades de aprendizado para o(a) professor(a) também. (BECKER, 2001).

Outra prática relevante mencionada no artigo é o projeto de extensão:

*Inclusão: práticas pedagógicas, aquisição do sistema de escrita e outras aprendizagens.*

O caráter inovador desta experiência é demonstrado pela possibilidade de vivência pelos(as) estudantes de licenciatura em um cotidiano da sala de aula de educação básica, buscando compreender na prática a relação ensino-aprendizagem e a construir experiências mais inclusivas por meio da ação concreta. O(A) estudante conta ainda com a experiência do(a) professor(a) de educação básica, que com sua vivência, o auxilia a construir seu conhecimento. Trata-se de uma experiência inovadora porque o(a) estudante de licenciatura pode aplicar o seu conhecimento e problematizá-lo em situações reais, contribuindo com o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como de formação.

No contexto da formação de professores(as), estas práticas se mostram significativas para o processo de constituição da identidade docente e de construção de atitudes e valores que favorecem o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva e inovadora. Vivenciar tais práticas na formação inicial é um fator relevante no processo formativo destes(as) estudantes, pois desde cedo eles(as) têm acesso ao saber problematizado e experienciado por meio da prática docente.

Tratam-se de experiências inovadoras na medida em que superam os moldes tradicionais de ensino centralizado em conteúdos fechados e acabados, que pouco ou nada dialogam com a vida dos(as) educandos(as). Representam, assim, alternativas pedagógicas que transcendem os muros escolares e adentram a vida dos(as) educandos(as),

envolvendo saberes e valores essenciais que promovem a igualdade, a cooperação e a cidadania.

Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 15), entende que “[...] na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho [docente] enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares”. Na mesma perspectiva, Freire (1987) compreende que homens e mulheres se fazem seres com o mundo e, pela educação, conscientizam-se de seu papel para ser e estar no mundo.

Vê-se nas práticas relatadas esse potencial de inovação e de transformação do ser *no mundo* e *com o mundo*, refletindo-se nas dimensões do desenvolvimento humano, seja cognitiva, social, cultural ou afetiva, o que, certamente, poderá ser um diferencial no exercício da docência porque neste processo de formação, os(as) professores(as) aprendem, na prática, a ser inclusivos(as) e inovadores(as).

No terceiro artigo, a metodologia de problematização, desenvolvida com base no *Arco de Maguerez*, se mostrou uma estratégia inovadora para a problematização da prática e efetivação do processo de ensino-aprendizagem, pois mostrou-se uma metodologia diferenciada, que incentiva a investigação e a reflexão, bem como a produção de conhecimento pelos(as) próprios(as) estudantes. Dessa forma, o(a) educando(a) é visto como sujeito ativo, que constrói seu conhecimento pesquisando, argumentando, questionando, analisando, interpretando a realidade, ou seja, por meio da interação, do diálogo, das trocas.

Esta prática mostra-se inovadora pela possibilidade de ruptura com o modelo tradicional de ensino, tanto em relação ao papel do(a) aluno(a), como do(a) professor(a), pois, no ensino tradicional, o(a) professor(a) é o centro do processo de ensino-aprendizagem; ele(a) é o(a) *detentor(a) do saber* e acredita no mito da transmissão do conhecimento, pois considera seu aluno uma tábula rasa frente a cada novo conteúdo (BECKER, 2001). Nesse modelo, o professor acredita que

[...] ele, e somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende se, e somente se, professor ensina. [...] Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc, até aderir em sua mente, o que o professor deu. (BECKER, 2001, p. 17-18).

Já na experiência relatada, destaca-se o papel do(a) professor(a) como mediador(a) da aprendizagem, orientando e intermediando a construção do conhecimento, não mais como *detentor(a) do saber* ou aquele(a) que *transmite* o conhecimento. Por outro lado, evidencia-se o papel do(a) aluno(a) como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem (PIAGET, 1983), não mais um sujeito passivo que apenas copia, memoriza e reproduz conteúdos *transmitidos* pelo professor.

Com isso, percebe-se que, se por um lado, as novas práticas estimulam o(a) aluno(a) a assumir papel ativo no processo de construção de conhecimento, por outro, não diminuem o papel do

professor, pelo contrário, o enaltecem ao compreendê-lo como mediador(a) no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando, assim, seu papel essencial na formação e no desenvolvimento dos(as) estudantes.

Segundo Anastasiou (2015, p. 41), “o processo de ensinagem se efetivará nesse trabalho conjunto, na parceria dos professores entre si e com os estudantes numa nova aventura do ensinar e do apreender, do *saborear* na sala de aula da universidade”. Para a autora, o papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os estudantes na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem”. (ANASTASIOU, 2015, p. 37).

Dessa forma, e, especialmente, em cursos de formação de professores, a mediação docente estimula e desafia o(a) educando(a), futuro(a) professor(a), a exercer sua autonomia e a *aprender a aprender*, qualidades estas essenciais no processo de formação docente e que mostram-se presentes na experiência realizada com estudantes da disciplina de Psicologia da Educação, apresentada no terceiro artigo relatado.

Percebe-se, assim, que evidenciar o papel do(a) aluno(a) não diminui o papel do(a) professor(a), pelo contrário, o(a) coloca como figura-chave para o planejamento, sistematização e articulação da prática pedagógica inovadora, especialmente em cursos de formação de professores(as), nos quais o(a) docente atua como profissional no ensino e na formação de outros(as) professores(as).

Dessa forma, observam-se elementos que se opõem à prática convencional do modelo tradicional de ensino nas experiências relatadas nos três

artigos ora apresentados. Um deles é o papel ativo do(a) aluno(a) no seu processo de aprendizagem e de construção do conhecimento, por meio da ação concreta e, mais que isso, por meio das trocas que acontecem entre ele e o objeto neste processo, e que são responsáveis pela construção da própria capacidade de conhecer. (PIAGET, 1983).

A interação é outro elemento que contrapõe a lógica tradicional de ensino, que é unilateral. Interação implica movimento do sujeito; não mais um sujeito passivo, cuja função é receber e armazenar conteúdos, mas sim, um sujeito ativo e autônomo em seu processo de aprendizagem. Não mais a visão de que o(a) professor(a) determina o(a) aluno(a), mas um processo de troca, no qual “professor e aluno determinam-se mutuamente, mediados pelos conteúdos”. (BECKER, 2001, p. 22).

A interação pode ser observada nas experiências ora relatadas, nas quais destaca-se a ação ativa dos sujeitos (estudantes), seja interagindo com o conhecimento, com os pares ou com os(as) professores(as).

Um exemplo é a situação que envolveu a professora da disciplina de Introdução à *Libras*, a qual repensou e reelaborou sua prática pedagógica para que a aluna com baixa visão tivesse as mesmas condições de aprendizagem que os(as) demais estudantes. A atuação da professora, nesse caso, foi fundamental para a efetivação da aprendizagem da estudante. A professora foi, portanto, mediadora do processo de construção do conhecimento pela aluna, do qual esta também participou ativamente.

Houve um processo de interação, de trocas entre ambas, o que se mostra outro elemento oposto à prática de ensino

convencional, que vê o(a) professor(a) como detentor(a) único e absoluto do conhecimento, por sua vez *transmitido* ao(à) estudante, que de nada participa e cujo único esforço é receber e *depositar* o conteúdo, situação esta, bem diferente do relatado no caso mencionado.

Outro exemplo está na experiência com a metodologia de problematização com o *Arco de Maguerez*, na qual os(as) educandos(as) realizaram as cinco etapas propostas com a orientação e a mediação do(a) professor(a), em uma atividade que implicou ação concreta, problematização e interação. O(A) professor(a) não buscou *transmitir* respostas prontas e *mastigadas*, mas auxiliou os(as) alunos(as) a buscá-las, mantendo o contato e a proximidade com eles(as), ao mesmo tempo lhes dando liberdade de ser e de fazer, o que envolveu, inclusive, práticas de pesquisa, análise e de produção de conhecimento.

Segundo Becker (2001, p. 22), o professor que age assim compreende que “o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a própria ação, apropriar-se dela e de seus mecanismos íntimos”. Vê-se, nitidamente, neste exemplo, a posição mediadora do(a) professor(a), colocando-se como *ponte* entre os(as) alunos(as) e o conhecimento, de forma que estes se apropriassem do conhecimento por meio da ação concreta, da problematização, reflexão e interação.

Percebe-se, portanto, em cada uma das práticas analisadas, elementos por meio dos quais estas podem constituir-se como inovadoras, especialmente, por mostrarem-se como alternativas pedagógicas que se opõem ao modelo tradicional de ensino e à visão tradicional sobre o papel dos sujeitos na aprendizagem, quer sejam: o(a)

professor(a), o(a) aluno(a) e/ou a escola.

Em uma análise crítica, pode-se considerar práticas como estas, fundamentais para a transformação do ensino e para a inovação da prática pedagógica, o que é essencial para a promoção e efetivação dos processos de ensinar e de aprender, especialmente, em cursos de formação de professores(as), nos quais os(as) aprendizes de hoje serão os(as) docentes de amanhã.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências apresentadas e discutidas neste artigo permitiu responder, mesmo que indiretamente, *como as práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir para os processos de ensinar e de aprender em cursos de formação de professores(as)*.

Cada uma destas experiências apresentou um elemento diferenciado, que se mostrou relevante no planejamento, organização, encaminhamento e desenvolvimento da prática pedagógica: a *inovação*. O elemento inovador destas experiências está em suas propostas e estratégias pedagógicas e no diferencial que estas proporcionam aos processos educativos, principalmente, em relação ao movimento de superação dos modelos tradicionais de ensino.

A análise destas experiências oportunizou refletir sobre novas práticas de ensino e compreender o papel da prática pedagógica como elemento fundamental na inovação dos processos educativos. Permitiu, também, compreender o impacto de práticas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, compreender a

importância e as implicações da inserção e desenvolvimento destas práticas no processo de formação dos(as) profissionais docentes.

Tais práticas orientam os processos educativos e se refletem nos processos formativos, pois (re)criam novas formas de pensar, de fazer e de ser docente. Em se tratando de cursos de formação de professores(as), se torna ainda mais relevante e necessária a inserção de práticas pedagógicas inovadoras nos contextos formativos, pois o(a) educando(a) de hoje será o(a) professor(a) de amanhã, e a forma como ele(a) *aprende a aprender e aprende a ser* tende a influenciar o seu exercício profissional docente no futuro.

As experiências ora apresentadas são exemplos de práticas que podem contribuir com o debate em torno da importância de se refletir, ressignificar e promover práticas pedagógicas inovadoras em processos de formação de professores(as), pois estes, ao vivenciá-las e delas apropriarem-se, poderão incorporá-las às suas próprias práticas pedagógicas, enquanto profissionais docentes, e serem eles(as) mesmos os(as) agentes da renovação e da mudança nos processos educativos.

A formação de novos(as) profissionais, engajados(as) com um ensino inovador, é fundamental para a transformação do processo educativo, na medida em que a vivência de práticas pedagógicas inovadoras, desde a formação inicial, poderá representar uma condição diferenciada de atuação desses(as) profissionais, quando estiverem no efetivo exercício da profissão.

Porém, tornar a prática pedagógica inovadora não é uma tarefa simples. Trata-se de um processo complexo, que

demanda conhecimento, criatividade e flexibilidade. Demanda aprender a aprender. Não há uma receita nem moldes pré-definidos para tornar a prática dinâmica e inovadora.

O caráter inovador das experiências educativas está no diferencial que promovem no pensar e no fazer pedagógico. Eis o que constitui uma prática pedagógica inovadora. Inovar é pensar diferente; é propor alternativas pedagógicas diferenciadas que ultrapassem o *lugar comum* e rompam com a barreira do ensino convencional, promovendo, assim, a transformação da prática de ensino.

A inovação implica mudança, reinvenção, renovação, o que, mais uma vez, evidencia a importância de uma formação docente que propicie a vivência de práticas pedagógicas inovadoras, cuja experiência poderá contribuir com o processo de constituição do *ser* e do *fazer* docente.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015.

BESSA, S.; CASTRO, E. S.; GONÇALVES, J. R. Metodologia da Problematização no Curso de Pedagogia: um relato de experiência. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 37, p. 102-114, ago./dez., 2017. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1121/1372>. Acesso em 10 jun. 2020.

BORGES, D.; TAUCHEN, G. Docência inovadora na universidade: percursos e princípios organizadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 721-751,

maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/27933>. Acesso em 10 jun. 2020.

BORGES, D.; TAUCHEN, G. Inovação no Ensino Universitário: propostas e cenários. In: ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX., 2012. Caxias do Sul. **Anais...** Cidade: Caxias do Sul: Editora da UCS, 2012. p. 01-16.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARBONELL, J. **A Aventura de Inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

FRANCO, A. M.; SILVA, M. M.; TORISU, E. M. Inclusão e Inovação Pedagógica: políticas e práticas de formação no ensino superior. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1320-1333, set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11646>. Acesso em 10 jun. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

PIAGET, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In.: PIAGET, J. **A Epistemologia Genética; Sabedoria e ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 211-225. (Coleção Os Pensadores).

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (org.). **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 1980.