

PERCURSOS

DE INOVAÇÃO

PEDAGÓGICA

**ENSAIOS INVESTIGATIVOS
DA PRÁTICA DOCENTE**

**ORGS. ADRIANA JUSTIN CERVEIRA KAMPPF
JOÃO BATISTA SIQUEIRA HARRES**

© EDIPUCRS 2021

CAPA Thiara Speth

DIAGRAMAÇÃO Camila Borges

REVISÃO POA Comunicação

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P429 Percursos de inovação pedagógica [recurso eletrônico] : ensaios investigativos da prática docente / Adriana Justin Cerveira Kampff, João Batista Siqueira Harres organizadores. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2021.
1 Recurso on-line (340 p.)

Modo de acesso: <<http://editora.pucrs.br>>
ISBN 978-65-5623-160-0

1. Professores – Formação. 2. Aprendizagem.
3. Educação. I. Kampff, Adriana Justin Cerveira. II. Harres, João Batista Siqueira.

CDD 23. ed. 370.71

Loiva Duarte Novak – CRB-10/2079

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

Todos os direitos desta edição estão reservados, inclusive o de reprodução total ou parcial, em qualquer meio, com base na Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, Lei de Direitos Autorais.



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320 3711
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

PROJETO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE: CONTEXTUALIZANDO OS PERCURSOS FORMATIVOS E OS ENSAIOS INVESTIGATIVOS RELATADOS

ADRIANA JUSTIN CERVEIRA KAMPPF
JOÃO BATISTA SIQUEIRA HARRES

Este livro reúne trabalhos produzidos na forma de relatos e análises das atividades inovadoras implementadas em sala de aula por professores da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Os professores autores dos estudos aqui apresentados integram os Núcleos de Inovação Pedagógica (NIP). Tais núcleos foram implantados em cada uma das escolas da PUCRS em 2018 e são a base das ações do Projeto Estratégico de Inovação Pedagógica (IP) lançado em 2016.

Para a constituição dos NIP, cada escola designou de dois a cinco professores, reconhecidos internamente por já apresentarem algum avanço em termos da inovação pedagógica alinhada aos fundamentos apresentados no projeto estratégico. O projeto de IP propõe que os professores integrantes dos NIP atuem como formadores no interior de suas escolas, oportunizando aos seus colegas situações de análise de novas experiências docentes coerentes com as metas em médio e longo prazo do projeto, favorecidos pelo contexto de proximidade de área de formação inicial e de prática profissional.

Para uma atuação mais consistente de todos os integrantes dos NIP como multiplicadores dessa inovação, o projeto propõe que eles vivenciem as propostas formativas antes de oferecê-las aos colegas. Essas vivências, estruturadas na forma de cursos semestrais sucessivos, propiciam uma aproximação, na prática, aos níveis desejados de desenvolvimento docente.

O projeto prevê como meta final que os estudantes vivenciem em sua formação na universidade experiências de autoria, de autonomia e de desenvolvimento das competências profissionais, envolvendo uma aprendizagem mais ampla e complexa. Conforme a orientação teórico-metodológica, isso deve ser desenvolvido “por meio de pesquisa colaborativa, promotora de inovação, com foco em questões sociais, ambientais, científicas, culturais e econômicas” (PUCRS, 2016, p. 11).

Tal mudança requer uma transição das práticas pedagógicas dominantes, superando a transmissão como ênfase central do ensino. De fato, a experiência formativa majoritariamente oferecida no ensino superior tem estado centrada na transmissão e na aprendizagem como um processo receptivo (ambos pouco investigados em sua eficiência), desenvolvidos em currículos estruturados como a soma da exposição a “fragmentos” da futura prática profissional. Tudo isso apoiado em uma estrutura acadêmica (espaços, disciplinas, matrizes curriculares, matrículas, horários, contratação de professores etc.) que reforçam as concepções anteriores.

Para promover essa transição foi adotada uma estrutura de desenvolvimento profissional de caráter processual quanto à mudança da prática docente. Concretamente, a formação está planejada na forma de cursos semestrais com momentos presenciais e a distância, envolvendo a análise de alguma intervenção em aula. As mudanças na prática docente devem ser potencializadas pelo oferecimento paralelo de oportunidades curriculares e de ambientes propícios

às inovações. O Quadro 1, a seguir, sintetiza as mudanças desejadas em cada um dos âmbitos de inovação elencados.

ÂMBITO DE INOVAÇÃO	SITUAÇÃO DE PARTIDA: MODELO TRANSMISSIVO	SITUAÇÃO DESEJÁVEL: MODELO INVESTIGATIVO
Prática docente	Conteúdo, Exercício e Prova	Pesquisa/ questionamento, Experimentação e (re)Construção
Espaços de aprendizagem	Hierarquizados Receptivos Experiência individual	Horizontais Construtivos/ Interativos Experiência coletiva
Currículos	Propedêuticos, Lineares Fragmentados e Reprodutores	Contextualizados, Flexíveis, Integradores e Construtores

Quadro 1 – Transição desejada na prática docente, espaços e currículos.

Fonte: Projeto de IP (2016).

O primeiro âmbito, centro desse livro, orienta as aprendizagens desejadas para os estudantes e, como o processo formativo deve apresentar coerência entre teoria e prática, ele deve orientar também as aprendizagens docentes. Em outras palavras, não seria concebível desenvolver a formação dos professores de forma transmissiva esperando que, depois, em aula, eles desenvolvessem um ensino investigativo. O segundo âmbito, relacionado aos espaços de aprendizagem, passou a contar em 2019 com um recurso fundamental a partir da reforma de um prédio inteiro transformado em

um laboratório para a experimentação metodológica, denominado Living 360.¹ Em média, o prédio tem abrigado em torno de 170 turmas cujas aulas “inovadoras” são desenvolvidas em um ambiente propício para as metodologias ativas, as propostas colaborativas e a autonomia dos estudantes. Já o terceiro âmbito, referente aos currículos, está em fase de estudo e de experimentações iniciais.

Voltando ao primeiro âmbito, o da prática docente, sabe-se que essa transição não se constitui como um mero salto de um estado para outro. Na prática, a situação é complexa já que os professores do ensino superior, em geral, têm sua formação básica centrada na especialização da sua área de atuação, o que reforça a visão do ensino como transmissão. E, para isso, colaboram, ainda, o contexto social, acadêmico e corporativo que parecem esperar que se atue dessa forma, dificultando a mudança. Assim, acaba havendo uma reprodução mecânica (não reflexiva) da cultura dominante, apoiada em crenças de sentido comum e percepções enviesadas sobre as diferentes dimensões da docência, tais como os conteúdos, a metodologia e a avaliação (HILLBORN, 2015).

Por tudo isso, conforme defendem Porlán e Rivero (1998), qualquer proposta formativa que deseje mudanças na prática pedagógica deve considerar os diferentes níveis de partida quanto às concepções e práticas dos sujeitos, às evoluções possíveis em cada contexto e aos obstáculos correspondentes a esses níveis, tais como percepções, capacidade de integração de diferentes aspectos da prática e da atitude investigativa.

Para atender a tais características foi adotada uma estrutura que orienta os cursos formativos. Nesse processo, são promovidas vivências progressivamente mais complexas em seus contextos concretos de atuação, isto é, a sala de aula, entendida como o *lócus* das

¹ Disponível em: <https://www.pucrs.br/living360>. Acesso em: 12 fev. 2021.

práticas pedagógicas (HARRES; WEBBER; PIZZATO, 2003). Seguindo o que defendem Joram e Gabriele (1998), a transição implementada tem um caráter processual e construtivista, seguindo etapas de desenvolvimento nas quais os obstáculos vão sendo transformados em oportunidades. O Quadro 2, a seguir, detalha aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional docente de cada etapa/curso na transição esperada.

ETAPA/ CURSO	PERFIL DOS SUJEITOS	EIXO DE MUDANÇA	OBJETIVO	ÂMBITO DE AÇÃO
I	Novos docentes e Interessados	Atitudinal	Ampliação da percepção	Disciplina
II	Inovadores	Metodológico	Recursos “ativos”	Disciplina
III	Avançados	Epistemológico	Pesquisa no próprio ensino	Disciplina
IV	Formadores	Curricular	Investigação curricular	Curso

Quadro 2 – Detalhamento das etapas de mudança do desenvolvimento profissional docente.

Fonte: Adaptado de Rodrigues, Krüger e Soares (2010 apud GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 1991).

Nessa estratégia formativa, o primeiro curso (Curso I) busca uma transição atitudinal como condição inicial na transição desejada. A ação formativa está centrada no apoio aos docentes na consistência dos seus primeiros passos, ajudando na superação das dificuldades no alinhamento com as perspectivas e expectativas do projeto de inovação pedagógica. O segundo curso (Curso II) enfatiza a mudança da prática pela melhoria e o aprimoramento da dimensão metodológica da atuação docente. Isto é efetivado pela análise de

dados e de informações coletadas a partir de alguma intervenção pedagógica, envolvendo o uso de novo recurso ou outra alteração na sala de aula, estruturando o que, de forma análoga, Porlán (2017) denomina de “Ciclo de Melhora”.

A busca de uma mudança de cunho epistemológico na prática docente orienta os cursos seguintes. Assim, o Curso III envolve a integração na análise da intervenção de novas dimensões da prática, estruturando maior integração entre conteúdos e metodologia, entre metodologia e avaliação ou entre esses três âmbitos. Por fim, o Curso IV, baseado nas experiências anteriores, visa a investigação da integração dessas dimensões em mais de uma disciplina e de mais de um professor para juntos promoverem mudanças em âmbito curricular nos cursos que atuam.

Portanto, esse livro apresenta os artigos de integrantes dos NIP produzidos após o término dos dois primeiros cursos, como expressão de autoria, sentido enfatizado por Demo (2001). Tais materiais servem como indicadores para uma avaliação da evolução alcançada e das ações no desenvolvimento do projeto de inovação pedagógica da universidade.

Para uma visão mais ampla do contexto de produção desses artigos, apresentamos a seguir algumas informações sobre esses dois cursos sequenciais. Como apontado anteriormente, embora cada curso tenha sido organizado em torno de eixos de mudança distintos, a metodologia proposta foi a mesma. Cada curso foi desenvolvido durante um semestre letivo, conforme detalha o Quadro 3, com cinco encontros mensais de 3h cada um, intercalados por atividades a distância que envolviam outras 15h.

MOMENTO/TIPO	ATIVIDADE
Introdução	Definição do problema ou dimensão da prática a ser analisada

MOMENTO/TIPO	ATIVIDADE
Planejamento (a distância)	Proposição de temas para investigação e análise
Construção	Discussão e aprofundamento das dimensões de análise
Planejamento (a distância)	Elaboração dos instrumentos de coleta de dados e do plano de intervenção
Validação	Validação das propostas de (re)articulação da prática docente
Aplicação (a distância)	Intervenção e análise dos dados coletados
Discussão	Orientação para aprimoramento da intervenção e das análises
Análise (a distância)	Continuação da intervenção e/ou análise dos dados coletados
Apresentação	Apresentação dos resultados

Quadro 3 – Atividades nos momentos presenciais e a distância dos cursos.

Fonte: Adaptado do Projeto de IP (2016).

Participaram dos dois cursos um número diferente de professores, uma vez que alguns núcleos foram criados ou reestruturados depois que o primeiro curso foi oferecido. Assim, o Curso I teve a participação de 19 professores e o Curso II teve 24 professores, entre esses estão os 21 autores dos artigos apresentados neste livro. Em Harres, Zabka e Kampff (2021) encontra-se uma descrição mais

detalhada das atividades desses cursos e da análise do desenvolvimento docente alcançado.

Ainda que tenha havido uma transição consistente na direção da investigação da prática com inovações pedagógicas incorporadas, o principal obstáculo identificado nesta etapa formativa do Curso I, manifesto tanto nas discussões presenciais quanto nos primeiros materiais produzidos, foi a visão predominante do papel do professor fortemente identificado ainda com a *transmissão da informação verdadeira, correta e imprescindível*, aliada, de forma coerente nesse caso, com o papel receptor que o estudante deve assumir nessa perspectiva. Mesmo assim, como legado do primeiro curso, já foram estabelecidos avanços atitudinais importantes: uma forte interação entre professores oriundos de áreas muito diferentes; a percepção, apesar disso, da existência de problemas comuns; um engajamento aos objetivos do projeto validados pela participação ativa nos encontros presenciais; e, por último, uma confiança no processo evolutivo, gradual e consistente na condução do projeto.

O Curso II, aproximando-se mais ainda da investigação da própria prática, envolvia a análise dos resultados da aplicação de algum recurso metodológico a ser escolhido por cada um. Houve uma grande variedade nessa escolha e, dentro dessa variedade, algumas escolhas comuns que estruturam as diferentes partes dessa obra. Nesse sentido, foram formulados uma série de problemas de pesquisa que orientam a discussão nos artigos que seguem.

Durante o processo, foi solicitado que tais discussões estivessem fundamentadas em outras pesquisas correlatas, algo inédito para muitos no que se refere à pesquisa no ensino e na aprendizagem na educação superior. Foram consultadas muitas revistas de pesquisa na área de atuação, de educação e de inovação mais genéricas sobre alguns dos recursos escolhidos ou de pesquisa no ensino específico

do tema investigado, como mostram as referências bibliográficas dos textos reunidos neste livro.

De modo geral, pelo conteúdo dos textos, pode-se identificar o alcance de um nível de desenvolvimento da prática mais estruturada, com grande potencial de desenvolvimento. A presença implícita de crenças curriculares vinculadas a uma visão absolutista do conhecimento e da avaliação como controle do comportamento dos estudantes são esperados nesse momento do desenvolvimento profissional docente, assim como a identificação de indícios reflexivos que possibilitam seguir avançando para concepções e práticas centradas em níveis de aprendizagem mais consistentes.

Um destaque muito positivo foi a adoção de uma perspectiva investigativa do ensino. Isso pode ser evidenciado pela superação, ainda que em alguns casos de forma parcial, das dificuldades – de certa forma, associadas aos obstáculos anteriores – em expressar os problemas de pesquisa, em planejar a coleta de dados sobre as intervenções e em realizar as correspondentes análises. Enfim, parece que um passo firme foi dado na construção de uma visão do ensino como um objeto “investigável”. Conforme Hillborn (2015), a negação dessa possibilidade tem sido um sério obstáculo ao desenvolvimento profissional.

Outra evidência do avanço geral constatado foi o desejo expresso ao final do Curso II de, no curso seguinte, incluir nas análises mais uma dimensão da prática em sala de aula além daquela já trabalhada no Curso II, coerente com a transição para a terceiro nível do Quadro 2, relacionado ao eixo epistemológico de mudança. Em função da pandemia, os cursos III e IV, previstos para 2020, foram postergados.

Concluídos os primeiros cursos formativos do Projeto de Inovação Pedagógica da PUCRS, pode-se salientar alguns avanços, que reforçam a perspectiva teórica que orienta as ações, e alguns obstáculos, que em parte são previsíveis neste processo, já que coincidem com

dificuldades apontadas por pesquisa em outros contextos. Os princípios atitudinais adotados na prática dos cursos, como, por exemplo, partir das ideias e interesses dos professores integrantes dos NIP, parecem ter produzido o efeito esperado.

A avaliação geral das atividades formativas do Projeto de Inovação Pedagógica da PUCRS, que nesse livro se registra, aponta para a constatação de que a formação, coerente com os princípios elencados, como a que foi oferecida aos NIP, pode promover os primeiros passos de um avanço inicial, atitudinal e metodológico consistente em direção a estágios de maior complexidade da concepção da prática docente, colaborando assim para uma maior presença de uma cultura de inovação pedagógica no campus.

Para concluir, informamos que todos os depoimentos, opiniões ou notas atribuídas em processos avaliativos, etc. foram coletados durante o primeiro semestre de 2019, via instrumentos detalhados em cada relato. Em termos de integração das informações e dados apresentados nos textos, salientamos que, em nenhum momento, os estudantes são identificados, usando-se para isso códigos, letras, números etc. Na maioria dos casos, somente parte dessas informações são utilizadas nos trabalhos.

Referências

- DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- JORAM, E.; GABRIELE, A. J. Preservice teachers' prior beliefs: transforming obstacles into opportunities. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 14, n. 2, p. 175-191, 1998. DOI: 10.1016/S0742-051X(97)00035-8. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X97000358>. Acesso em: 3 out. 2020.
- GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA. **Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar - IRES**. Sevilha: Díada, 1991.

HARRES, J. B. S.; ZABKA, C. F.; KAMPFF, A. J. C. Núcleos de inovação pedagógica: uma estratégia formativa para promover o educar pela pesquisa no ensino superior. SEMINÁRIO DE INOVAÇÕES CURRICULARES, 7., 2019. Campinas. **Anais** [...]. Campinas: UNICAMP, 2021. p. 211-221. Disponível em: <https://inovacoes.eaz.unicamp.br/e-book-do-evento/>. Acesso em: 9 mar. 2021.

HARRES, J. B. S.; WEBER, L. C.; PIZZATO, M. C. Uma hipótese de progressão do desenvolvimento profissional: análise de um caso na formação inicial de professores. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS - ENPEC, 4., 2003, Bauru. **Anais** [...]. Bauru: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - ABRAPEC, 2003. p. 1-11. Disponível em: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/encontros/enpec/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL178.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

HILLBORN, R. C. Academic schizophrenia, the scholarship of teaching, and stem leadership. In: DUNN, D. **The Oxford handbook of undergraduate psychology education**. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 27-32. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/ACADEMIC-SCHIZOPHRENIA%2C-THE-SCHOLARSHIP-OF-AND-STEM-Hilborn/f9182e-622b523a3a6e1481cc82779710c41bce04>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto estratégico de inovação pedagógica 2016-2022**. Porto Alegre: PUCRS, 2016.

PORLÁN, R. (org.). **Enseñanza universitaria, como mejorarla**. Madri: Morata, 2017.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores**. El caso del área de ciencias. Sevilha: Díada, 1998.

RODRIGUES, C. G.; KRÜGER, V.; SOARES, A. C. Uma hipótese curricular para a formação continuada de professores de Ciências e de Matemática. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 2, p. 415-426, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000200010>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132010000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 out. 2020.