

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LUCIENE MALDONADO

FORMAÇÃO DOCENTE:
DO DEBATE DA INOVAÇÃO ÀS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS NO
CONTEXTO DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS VIGENTES

Porto Alegre

2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

LUCIENE MALDONADO

FORMAÇÃO DOCENTE:

DO DEBATE DA INOVAÇÃO ÀS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS NO CONTEXTO
DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS VIGENTES

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação.

Orientadora: Dra. Edla Eggert

Porto Alegre

2020

Ficha Catalográfica

M244f Maldonado, Luciene

Formação docente : Do debate da inovação às mudanças paradigmáticas no contexto dos paradigmas educacionais vigentes / Luciene Maldonado. – 2020.

175.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Edla Eggert.

1. Educação. 2. Formação docente. 3. Inovação Educacional. 4. Paradigmas Educacionais. I. Eggert, Edla. II. Título.

LUCIENE MALDONADO

FORMAÇÃO DOCENTE:

DO DEBATE DA INOVAÇÃO ÀS MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS NO CONTEXTO
DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS VIGENTES

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de pesquisa: Formação, Políticas e Práticas em Educação.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Edla Eggert – PUCRS
(Orientadora)

Prof^a Dr^a Andreia da Silva Quintanilha Souza – UFRN

Prof^a Dr^a Jaqueline Moll – UFRGS

Prof^a Dr^a Rosane Oliveira Duarte Zimmer – PUCRS

PORTO ALEGRE

2020

Dedico esta tese aos meus dois FILHOS
Razumíckin Moreno Maldonado e
Pedro Henrique Maldonado

À minha MÃE
Nely Zoraida Meza

À minha irmã Ana Lúcia (in memória)
Minha inspiração

AGRADECIMENTOS

Agradecer, eu só tenho muito que agradecer!

Sou grata a minha querida amiga e comadre Juliana Rocha, que esteve esses anos todos ao meu lado, apoiando, incentivando, vivendo e sendo a irmã maravilhosa que sempre foi. Assim, obrigada pelos ouvidos, pelos carinhos e broncas e por estar comigo sempre!

Sou grata a professora e orientadora Dr^a Edla Eggert pelo seu acolhimento, apoio, sua paciência e generosidade que foram essenciais para a realização deste trabalho. Obrigada por assumir esse percurso comigo.

Sou grata as professoras da Banca, que gentilmente aceitaram estar nessa caminhada: Dr^a Andreia Quintanilha, Dr^a Jaqueline Moll e a Dr^a Rosane Zimmer. Vocês são mestras e referências incríveis na Educação! Um abraço afetuoso em cada uma de vocês, já que esta tese foi defendida no início de uma pandemia que impossibilitou uma aproximação maior.

Sou grata ao amigo Dr. Zacarias E. Fabrim, pela parceria, pelas conversas, pela amizade. As conversas filosóficas, ideias surgidas, descobertas, sua ‘escutatória’ e paciência em ouvir meus pensamentos foram importantes para (re)pensar a construção deste trabalho.

Sou grata a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, por ter me acolhido como aluna e pesquisadora, e, aos diversos professores do PPG que contribuíram para a realização dessa tese.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”). Sou grata a CAPES pelo Fomento da Bolsa que possibilitou, apesar dos poucos recursos, a realização deste trabalho

Por fim, agradeço a todos que direta e indiretamente participaram dessa construção de vida e ofício.

COMO O DIABO GOSTA

Não quero regra nem nada
Tudo tá como o diabo gosta, tá
Já tenho este peso, que me fere as costas
e não vou, eu mesmo, atar minha mão

O que transforma o velho no novo
bendito fruto do povo será
E a única forma que pode ser norma
é nenhuma regra ter
é nunca fazer nada que o mestre mandar
Sempre desobedecer
Nunca reverenciar

(Belchior)

RESUMO

Ao longo dos anos de formação como estudante, as inquietações que surgiram a partir das experiências e da trajetória na qual o percurso educativo foi se construindo, produziu uma curiosidade inquietante quanto ao futuro da Educação no século XXI. A presente tese analisa as razões que impulsionam instituições e docentes de ensino superior a redefinir e/ou ressignificar a sua formação, as práticas e teorias em cursos de Licenciatura. A metodologia de pesquisa utilizada foi o estudo bibliográfico e análise de conteúdo de pesquisas entre os anos de 2008 até 2018 de Teses e Dissertações produzidas em diversas instituições de ensino superior. Busquei compreender os aspectos aplicáveis para mudanças de paradigmas tradicionais e dominantes na formação docente nos cursos de licenciaturas. Igualmente observei a relevância nos discursos sobre práticas pedagógicas diferenciadas, com relação às inovações na Educação e ensino, e as necessidades de uma transformação acadêmica nas práticas e na formação do futuro docente, com vistas a projetos diferenciados que pretendem uma ressignificação para a Educação. E, nas considerações finais são apresentadas análises sobre as dissertações que estão mais envolvidas com as experiências das mudanças nas práticas docentes, ou seja, sobre o Fazer. Trabalhos que apresentam suas práxis com olhares para um ensino mais dinâmico voltado para uma formação mais integralizadora. Esses trabalhos analisados, apresentam uma dissipação de conceitos e amarras vinculadas as teorias acadêmicas e ao entrelaçamento de paradigmas educacionais – apresentando em teoria o – Modo de Fazer.

Palavras-chave: Educação. Formação docente. Inovação Educacional. Paradigmas Educacionais.

ABSTRACT

Throughout the formative years as a student, the concerns that emerged from the experiences and the trajectory in which the educational path was being built, produced an unsettling curiosity about the future of Education in the 21st century. The present thesis analyzes the reasons that impel higher education institutions and teachers to redefine and / or re-signify their training, practices and theories in undergraduate courses. The explored research methodology was the bibliographic study and analysis of research content between the years 2008 to 2018 of Thesis and Dissertations produced in several higher education institutions. I sought to understand the aspects applicable to changes in traditional and dominant paradigms in regard to the education in undergraduate courses. In same sense, I observed the relevance in the discourses about differentiated pedagogical practices related to innovations in the Education and teaching and the necessity for an academic transformation in the practices and in the formation of the future teacher, with a view to differentiated projects that intend to given new meanings to the Education. In the final considerations, were showed an analysis of master's dissertations that have compromise with the changes in teaching practices, in other words, a commitment to the Doing. This works demonstrated their Praxis with look to a more dynamic teaching in the sense of a more integrated formation. All analyzed works have a spread of concepts and ties with the academic theories, also the interlacement of educational paradigms - showing in theory o - Way of Doing.

Keywords: Education. Teacher's Educational Formation. Educational Innovation. Educational Paradigms.

RESUMEN

A lo largo de los años formativos como estudiante, las inquietudes que surgieron de las experiencias y la trayectoria en la que se fue construyendo el camino educativo, produjeron una inquietante curiosidad sobre el futuro de la Educación en el siglo XXI. La presente tesis analiza las razones que impulsan a las instituciones de educación superior y al profesorado a redefinir y / o resignificar su formación, prácticas y teorías en los cursos de posgrado. La metodología de investigación utilizada fue el estudio y análisis bibliográfico de contenidos de investigación entre los años 2008 a 2018 de Tesis y Disertaciones producidas en varias instituciones de educación superior. Busqué comprender los aspectos aplicables a los cambios en los paradigmas tradicionales y dominantes en la formación del profesorado en los cursos de posgrado. También observé la relevancia en los discursos sobre prácticas pedagógicas diferenciadas, sobre innovaciones en la Educación y la docencia y las necesidades de una innovación académica en las prácticas y en la formación del futuro docente, con miras a proyectos diferenciados que pretendan dar un nuevo significado a la Educación. Finalmente, en las consideraciones finales de los análisis realizados sobre las disertaciones, se involucran más con las narrativas y vivencias sobre los cambios en las prácticas docentes - el Hacer. Trabajos que demuestran su praxis con una mirada a una enseñanza más dinámica y orientada a una educación más integral. Y los trabajos analizados traen una disipación de conceptos y vínculos vinculados a las teorías académicas, y el entrelazamiento de paradigmas educativos - presentando en teoría el - Modo de Hacer.

Palabras clave: Educación. Formación de profesores. Innovación educativa. Paradigmas educativos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da região de Matinhos - PR.....	33
Quadro 1 - Índice de desenvolvimento humano (2010).....	34
Esquema 1 - Estado do conhecimento	37
Esquema 2 - Construção da pesquisa.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATAs - Actividad em Totalidad Abiertas

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEPS - Centro Integrados de Educação Pública

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD - Ensino a Distância

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EPE - Escuela Pedagógica Experimental

FJP - Fundação João Pinheiro

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

ICH - Interação Cultural Humanística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IES - Instituto de Ensino Superior

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Leis de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAINETS - Programa de Auxílio do Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superiores

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Plano Político Pedagógico

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SCIELO - Scientific Electronic Library on line

UECE - Universidade do Estado do Ceará

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESPAR - Universidade do Estado do Paraná

UNISINOS - Universidade do Vale dos Sinos

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	INQUIETUDES INICIAIS NA ORIGEM DESSE ESTUDO.....	17
1.2	QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	28
1.3	A ORGANIZAÇÃO DA TESE EM SI.	30
2	OS DESDOBRAMENTOS SOBRE OS “ACHADOS” DO ESTADO DO CONHECIMENTO	31
2.1	UMA FONTE INSPIRADORA PARA ESSE ESTUDO.....	31
2.2	A ABRANGÊNCIA DO ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	35
2.3	A DEFINIÇÃO DA ESCOLHA DE TESES E DISSERTAÇÕES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	39
2.3.1	Teses e o porquê da escolha dessas	39
2.3.2	Dissertações e o porquê da escolha dessas	43
3	INOVAÇÃO UMA PASSAGEM PELA HISTÓRIA E O CONCEITO	48
3.1	TEORIAS DA INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM E ALGUMAS PROPOSTAS DE POSSIBILIDADES DO SABER E FAZER.....	55
3.2	OUTROS MESTRES - INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E ENSINO.....	66
3.3	O ESCOLANOVISMO: ‘ESCOLA NOVA’ UMA INSPIRAÇÃO PARA MUDANÇA.....	74
3.4	FREIRE E A DIALOGICIDADE	85
3.5	O QUE NOS TRAZEM AS TESES.....	91
3.6	O QUE NOS TRAZEM AS DISSERTAÇÕES	104
4	“ROMPIMENTOS” PARADIGMÁTICOS E FORMAÇÃO DOCENTE EDUCAÇÃO SUPERIOR - UMA BUSCA DE MUDANÇAS	128
4.1	PARADIGMAS: EDUCACIONAL, DOMINANTE, EMERGENTE E VIGENTE.....	132
4.2	A PRÁXIS DOCENTE E O PARADIGMA VIGENTE DOMINANTE – “O BOM PROFESSOR E A BOA PROFESSORA”.....	138
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	FONTES CONSULTADAS	148
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
	ANEXO I - TESES SELECIONADAS	154
	ANEXO II - DISSERTAÇÕES SELECIONADAS	161
	ANEXO III - ESTADO DO CONHECIMENTO - TESES E DISSERTAÇÕES	167

Qualidades do(a) professor(a)

Cecília Meireles¹

Se há uma criatura que tenha necessidade de formar e manter constantemente firme uma personalidade segura e complexa, essa é o professor.

Destinado a pôr-se em contato com a infância e a adolescência, nas suas mais várias e incoerentes modalidades, tendo de compreender as inquietações da criança e do jovem, para bem os orientar e satisfazer sua vida deve ser também um contínuo aperfeiçoamento, uma concentração permanente de energias que sirvam de base e assegurem a sua possibilidade, variando sobre si mesmo, chegar a apreender cada fenômeno circunstante, conciliando todos os desacordos aparentes, todas as variações humanas nessa visão total indispensável aos educadores.

É, certamente, uma grande obra chegar a consolidar-se numa personalidade assim. Ser ao mesmo tempo um resultado — como todos somos — da época, do meio, da família, com características próprias, enérgicas, pessoais, e poder ser o que é cada aluno, descer à sua alma, feita de mil complexidades, também, para se poder pôr em contato com ela, e estimular-lhe o poder vital e a capacidade de evolução.

E ter o coração para se emocionar diante de cada temperamento.

E ter imaginação para sugerir.

E ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados.

E saber ir e vir em redor desse mistério que existe em cada criatura, fornecendo-lhe cores luminosas para se definir, vibratilidades ardentes para se manifestar, força profunda para se erguer até o máximo, sem vacilações nem perigos. Saber ser poeta para inspirar. Quando a mocidade procura um rumo para a sua vida, leva consigo, no mais íntimo do peito, um exemplo guardado, que lhe serve de ideal. Quantas vezes, entre esse ideal e o professor, se abrem enormes precipícios, de onde se originam os mais tristes desenganos e as dúvidas mais dolorosas!

Como seria admirável se o professor pudesse ser tão perfeito que constituísse, ele mesmo, o exemplo amado de seus alunos!

E, depois de ter vivido diante dos seus olhos, dirigindo uma classe, pudesse morar para sempre na sua vida, orientando-a e fortalecendo-a com a inesgotável fecundidade da sua recordação.

¹ Texto de Cecília Meireles, extraído do livro *Crônicas de Educação, Publicado no Diário de Notícias, Rio de Janeiro, em 10 de agosto de 1930*. A presente autora foi uma das poucas mulheres presentes num dos acontecimentos mais importantes da História da Educação Brasileira no ano de 1932 por meio da publicação do Manifesto dos Pioneiros. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. acesso em 14 Out 2019.

1. INTRODUÇÃO

Por certo a Educação é um tema que possui um vasto campo de pesquisa e instiga muitos pesquisadores da área em fazer estudos que corroborem com o processo de desenvolvimento científico. Sem dúvida um desafio inicial de muitas pesquisas na educação é manifestar o interesse por uma investigação educativo-crítica que, independente do tema, em quase sua maioria, visam mudanças qualitativas no processo educacional. O que é entendido como positivo, uma vez que esses estudos apontam olhares cuidadosos debruçados sobre a Educação, sobre a Formação Docente e as Práticas Educativas em diversos aspectos. Igualmente se observa que os estudos neste campo de atuação científica estão sendo feitos por todas as Universidades e Instituições de Ensino no país. Em todos os repertórios de produções e pesquisas institucionais, encontramos produções voltadas à Educação que trazem temas sobre práticas, metodologias, didáticas, saberes novos, inovações, entre outros. Isso pressupõe que estes estudos apresentam as transformações ocorridas e apontam outras concepções e práticas possíveis no rigor necessário para que essas produções técnicas-científicas corroborem significativamente às práticas e relações educativas.

O atual paradigma educacional brasileiro ainda é o paradigma estruturado no modelo universal cartesiano-newtoniano existente na maioria dos países, referenciando das Ciências “frias/duras” como o ponto inicial e primordial do conhecimento. O que se observa é que as produções científicas na área da Educação, quando se trata sobre o paradigma da educação, apontam uma crise no campo do saber-fazer pedagógico e sugerem ou apresentam micro-mudanças nesse modelo paradigmático atual.

A mudança de olhares sobre a Educação envolve não exclusivamente o conhecimento, mas também o compromisso com a formação de professores, suas práticas e ações educativas, sua práxis no saber-fazer – e isso se deu devido a ampliação e a diversificação dos diálogos e produções na Ciência da Educação que intencionam a inteligibilidade, o entendimento de que saber-fazer é o saber-ser-pedagógico. (Freire, 1996).

Se o processo de ensino não é uma transferência de conhecimento, a aprendizagem não pode estar no domínio dessa transferência, pois a reciprocidade no processo educacional envolve o ensinar, o aprender, o compreender e o compartilhar em conjunto esses saberes. A coerência desse modo de pensar sobre a Educação e, neste caso também sobre a Formação de Professores, se encontra nas práticas de inteligir, que só pode ocorrer por meio da dialógica, desafiando a todos as variadas formas de ver o mundo e de interagir nele por meio da comunicação de quem e para quem faz. Desse modo, as produções científicas voltadas à Educação, na sua maioria, apontam para uma mudança do paradigma educacional vigente, como nos aponta Boaventura de Sousa Santos,

Estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica. As condições epistêmicas das nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dar resposta. É necessário um esforço de desvendamento conduzido sobre um fio de navalhas entre a lucidez e a ininteligibilidade da resposta. São igualmente diferentes e muito mais complexas as condições sociológicas e psicológicas do nosso perguntar. (1988, p.7).

A proposta de mudança de paradigma na Educação, no campo pedagógico, levou a produção de muitos trabalhos não somente na graduação, mas um número expressivo de produções nos cursos de pós-graduação de Mestrados e Doutorados das Universidades espalhadas pelo país – isso nos sugere ser uma preocupação de muitos da área e se apresenta como um tema de relevância – que, portanto, também vem ao encontro do interesse de estudo desta tese. Em conjunto, outro tema observado nesse campo de estudo e que se une a ideia de mudança paradigmática, é o da Inovação na Educação que também gera igualmente muitas publicações no campo acadêmico.

Desse modo para melhor entendimento sobre este trabalho de pesquisa proposta nesta tese iniciaremos sobre as inquietudes que levaram à intenção dessa produção e, sobretudo, em pensar na Educação não somente como prática do ofício docente, mas como um processo fundamental do desenvolvimento humano.

1.1 Inquietudes iniciais na origem desse estudo

Leio em Tardiff (2014) que, ao ensinar por trinta anos, essa pessoa carrega sua as marcas de sua própria atividade e vida. “(...) *com o passar do tempo*, ela vai-se tornando – aos

seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses.”(p. 57) A escola de hoje, apesar de ser a mesma na sua estrutura organizacional e modelo predial, passou ao longo desses últimos 30 anos por mudanças significativas. Ideias novas surgiram, novos conceitos, nova forma de ver e estar na escola sinalizam transformações. Estudantes também passaram por mudanças de outras gerações e nos últimos 20 anos, vivenciaram uma Educação institucional mais democratizante graças a abertura democrática no país, pós constituinte de 1988. O que parece que essa geração desconhece, é como as mudanças democratizantes foram significativas na Educação brasileira. Em especial me reportar ao sistema educativo no sistema político rígido, de caráter militar cerceante que hoje, para muitos parece algo inimaginável, ou de certa forma parece desejável para uma parte da população.

Por duas décadas a escola exerceu uma função cívica, não social, e neste último refiro como ‘não social’ não seu espaço ou as relações interpessoais que a escola até hoje proporciona – mas, que a escola fosse para além das disciplinas ou das regras socializantes. Sua função cívica era a manutenção da tradição seletiva voltada à formação dos sujeitos para o mercado de trabalho, não um social voltado ao diálogo sobre diversidades, pluralidades, entre outros pontos sociais para um contexto de desenvolvimento dos indivíduos mais conscientes e atuantes para uma sociedade menos opressora. As escolas, “ensinam normas, valores, disposições e uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes” (Apple, 1989. p. 58), e a escola não permitia diálogos que abrissem para um novo olhar socializante. A obrigatoriedade dada às escolas na afirmação de um nacionalismo ao cantar o Hino, em aulas cívicas ou mesmo disciplinas com programas curriculares rígidos, assim como as reproduções de aulas por meio exclusivamente de livros didáticos indicados pelo estado por apresentarem um modelo de ensino e aprendizagem de acordo com o sistema político vigente, foi sem dúvida um modelo de ensino ideológico e dominante. Tanto a Educação como o Ensino apresenta um currículo de interesses ideológicos, como se é, todavia hoje. A Educação está sobre o controle do Estado e o ensino sobre o controle da ideologia vigente. Assim, concordo que,

(...) a educação é um aspecto do estado e é um agente ativo no processo de controle hegemônico não deveria nos levar a supor que todos os aspectos do currículo e do ensino fossem redutíveis aos interesses da classe dominante. (Apple, 1989, p. 44).

Embora de forma gradual, esse modelo educacional ideologicamente implementado pelo estado militar, sofreu mudanças significativas, pois a abertura democrática proporcionou o desenvolvimento educacional brasileiro trazendo uma nova mentalidade sobre a Ciência e também sobre a Ciência da Educação.

Aponto para Anísio Teixeira, bem anteriormente ao processo democratizante vigente naquele período dos anos 80, já apontava que era a sociedade quem primeiro se transforma e que com ela se transforma a escola, reconhecendo sua importância institucional, todavia fundamental, para uma base social e sua estabilidade como um impulso para sua projeção (Teixeira, 1975).

A abertura democrática no país impulsionou, animou o pensar atuante para novos projetos políticos para Educação, assim disciplinas como a Moral e Cívica foram retiradas do currículo, obrigações cívicas já não eram mais impostas nas escolas, os alunos voltaram a ser organizarem politicamente (re)construindo grêmios estudantis; mudanças significativas apontavam no horizonte que a escola se abria para uma possibilidade social na formação de cidadãos. Nessa perspectiva, a democratização de uma sociedade entendida como um progresso, não sugeria somente uma dimensão do caráter material voltado à criação de mãos de obras qualificadas, mas uma dimensão intelectual, assim aponta-nos Teixeira,

O fato da ciência trouxe consigo uma nova mentalidade. Primeiro determinou que a nova ordem das coisas de estável e permanente, passasse a dinâmica.

Tudo está a mudar e a se transformar, não há alvo fixo. A experimentação científica é um método de progresso literalmente ilimitado. De sorte que o homem(sic)² passou a tudo ver em função dessa modalidade (...). Ele ganhou o hábito de mudar, de transformar-se, de “progredir” como se diz. E essa mudança e esse progresso o homem(sic) moderno os sente: é ele que os faz (1975, p.28-29).

De um modo geral, do ano de 1984 até, podemos dizer 2018, a Educação no país passou por consideráveis mudanças positivas para uma maioria. No ensino superior também houve grandes mudanças, principalmente quanto ao acesso nas universidades públicas e a ampliação de recursos como o financiamento aos que precisavam estudar em instituições privadas. Também houve os incentivos científicos, as criações de novos cursos voltados para

² É importante lembrar que a utilização da palavra homem nos dias de hoje já não pode mais ser entendida como genérica. As teóricas feministas têm insistido que a grafia define um poder, portanto nesse sentido sempre que aparecer a palavra homem em citações iremos identifica-la como um erro histórico e não gramatical, por meio da significação (sic).

tecnologia e áreas afins, investimentos em pesquisas e extensão tiveram seu auge nos governos pós-regime militar.

No entanto, mesmo com a abertura democrática e com o crescente acesso ao ensino, o modo de ensinar e aprender, na sua grande maioria, não acompanhou a mesma motivação a essa mudança. As escolas mantinham sua estrutura hierárquica na gestão, os diretores eram nomeados pelo estado via secretarias de educação ou, como ocorriam em alguns estados, havia concursos para esse cargo. Os professores seguiam com dificuldades em perceber que o modelo tradicional do qual eles aprenderam quando alunos, e que também lhes foi passado em sua formação docente, já não estava atendendo às demandas dos jovens que, com a abertura política, com a modernização e ampliação do acesso às informações - passaram a ver a escola com outro olhar.

A escola, para aquela geração de alunos que vinham de um modelo rígido e nada dialógico, com a mudança política passaria ser um lugar onde poderiam ser criativos, atuantes, participantes. Que poderia ser o espaço para expressar suas ideias sem serem cerceados por um sistema autoritário e que assim, a escola seria de fato um espaço onde pudessem ser indivíduos em formação. Com o passar da euforia da abertura democrática, notou-se que a escola estava cumprindo o mesmo papel de sempre – seguiam com a formação voltada para o profissional e para o vestibular – ou seja, qualificar profissionalmente. A escola, na grande maioria, mantinha sua hierarquia institucional, diretores seguiam no papel de chefia e ‘punidores’, boa parte dos docentes não permitia diálogos, e as aulas seguiam o mesmo padrão dos anos anteriores, a repetência ainda existia como “atestado de burrice”, os livros didáticos continuavam sendo o modelo principal de aprendizado, os alunos sofriam perseguições por inúmeras razões – principalmente os que queriam manifestar suas criatividade e suas atuações políticas. A escola não acompanhou as mudanças que almejávamos no horizonte democratizante, e isso se manteve por alguns anos após o novo sistema político democrático, embora saibamos que, todavia, ainda hoje encontramos muitos resquícios de uma educação limitada e pouco progressista, vale ressaltar que atualmente no Brasil, as propostas e a conjuntura políticas, intencionam o retorno ao modelo educacional de intervenção com exclusividade no ensino por meio de controle e de uma aprendizagem, cerceada.

É inegável que as mudanças ocorreram de forma mais significativas quando uma nova leva de professores saiu das Universidades com uma visão mais ampla e transformadora sobre a Educação. Novas políticas educacionais surgiram, assim como outros debates no campo da Educação foram se abrindo e mostrando transformações possíveis principalmente no processo de ensino e aprendizagem. O entendimento e um olhar cuidadoso sobre a importância da escola na vida de estudantes e da sociedade e o modo de ensinar e aprender estimularam esses novos olhares. No entanto, não foram suficientemente amplas essas mudanças, elas ocorreram em escolas distintas ali ou acolá, a partir da intenção de algumas pessoas profissionais da área e da comunidade escolar, pois dependiam dos interesses de cada professor, de cada gestor. Uma escola propunha mudanças enquanto outras seguiam iguais na sua estrutura, pensamento e ação.

As universidades, apesar de formar novos professores com outros olhares para a Educação, também seguiam o antigo modelo educacional estruturante - gestores em suas hierarquias, professores munidos de conhecimentos falando, versus alunos ouvindo, recursos tecnológicos limitados, pouca ou nenhuma abertura para a livre criatividade. Havia uma relação paradoxal entre teorias e práticas, no entanto, nesse paradoxo institucional oportunizou-se uma maior abertura para os debates educacionais e políticos, e esses corroboraram grandiosamente para que os estudantes e professores começassem a desconstruir por meio da criticidade a importância do papel da Ciência e da Universidade. E essas mudanças de mentalidade, que se referia Anísio Teixeira, começaram a mostrar que a velha ordem social e moral, até então reguladas por verdades autoritárias, eternas e imutáveis passaram a sofrer “choques e entrechoques da ciência experimental, com a aplicação também nesses campos do método experimental como prova de verdade, tornando-a eminentemente transitória”. (Teixeira, 1975)

Quando me refiro às mudanças não aponto exclusivamente o modo pedagógico, mas também nas mudanças sociais e políticas, nacionais e mundiais, que como uma mola de impulso, modificou não somente a visão da Educação, mas, sobretudo, colocou sob um olhar de cuidados e comprometimento reconhecendo-a como Ciência apontados por Teixeira. (1975) E foi em um debate na Universidade, que pela primeira vez ouvi falar de Paulo Freire e percebi que a Educação se abriu para mim como um ofício, e, portanto, seria nela minha atuação. A citação de Freire, “ensinar não é transmitir conhecimento” (1992) essa frase surtiu

em mim um efeito forte, pois traduzia minha inquietude escolar, que havia uma transmissão de ensinamentos e um receptor desse conhecimento que era passado/transferido. As disciplinas e sua estrutura eram para um ensino fosse transmitir um saber e pensamento linear, científico, não questionável. Desse modo a frase veio ao encontro de uma inquietação ainda na condição de aluna - ensinar não é transmitir o conhecimento, mas o que se abriu naquele momento era a realidade que sempre o correu, era exatamente a transmissão de um saber, da “verdade”, do entendimento de ou sobre algo transmitido pelo professor. Quando ainda na escola percebia que as curiosidades não eram muito “bem recebidas”, assim como a criatividade muitas vezes era entendida como rebeldia ou digamos “travessura”. Havia de certo modo uma resistência de alguns professores em permitir ao aluno a liberdade da curiosidade, mesmo que ela não estivesse no contexto – havia na realidade uma reprodução das e nas práticas, além da manutenção de uma educação bancária, verticalizada e fechada para conteúdos.³ E como aluna, eu sentia que minha curiosidade ou mesmo minha vontade criativa, seja ela expressada em atos ou palavras, eram cerceadas. A liberdade produz uma curiosidade criativa, um ensino que, além do conhecimento permite a criticidade. E eu de certa forma observava que isso estava muito longe de ocorrer. Havia professores que permitiam em “sua sala de aula” mudar a forma de dar aula, mas isso não era comum.

Mas a inquietação só veio ser entendida ao ouvir a frase de Freire, eu já estava na universidade e, ao ouvi-la percebi que eu estava decepcionada com a universidade. Ao entrar na universidade imaginei que ali eu teria outro tipo de relação com a educação, ensino e instituição. Acreditava que tudo seria diferente, no entanto, percebi que era quase igual a escola – no mesmo modelo verticalizado, os professores eram como “metralhadoras” de conhecimentos, saberes, referências. As aulas eram ouvir, anotar, atividades, leituras, debates no contexto conforme o pensamento de cada professor. Havia uma liberdade em estar na universidade, no espaço sem ninguém te impedir, sem ter “sino do recreio” a nos limitar ao prazer do ócio. A relação professor(a) e estudante não eram, todavia, de “mestre e estudante”. Embora estivesse no ensino superior e havia o discurso que, “vocês estão em uma

³ No Dicionário Paulo Freire, organizado por Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime Zitkoski, já na terceira edição, (2017), o verbete “educação bancária” é analisado por Jerônimo Sartori e aponta para a perspectiva de educar para a submissão e para a crença do entendimento da realidade estática. Essa educação “repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos”. (p.135)

universidade, aqui não é escola”. A minha decepção estava justamente aí: – a universidade reproduzia/reproduz um modelo muito próximo a escola.

E ao ouvir que ensinar não é transmitir conhecimento, mas, uma construção mútua onde os saberes são compartilhados, me abriu a compreensão de que aquele modelo resistente de ensino e aprendizagem, assim como o entendimento do que era uma escola e universidade passava por uma “resistência” em adaptar-se a realidade democrática com a mesma rapidez que a juventude se adaptou.

Uma frase que levou, além de construir minha identidade no ofício escolhido, a compreender e atuar para umas práxis (conceito que será discutido melhor no capítulo quatro) na qual a dialógica fosse a “fonte” de saberes compartilhados entre professor e alunos, atendendo aos conteúdos curriculares obrigatórios, no entanto contribuindo para a possibilidades de outro pensar, observar, compreender, debater – necessários em um estado democrático, plural e em desenvolvimento.

A formação seguiu seu percurso, optei posteriormente em fazer Licenciatura em História e, entre outras caminhadas e experiências e me encontrei na oportunidade em fazer um Mestrado em Educação.

Quando escolhi o tema que pesquisei durante o mestrado, era sobre uma escola inovadora reconhecida inclusive pela secretária de educação da cidade de São Paulo e pelo Ministério da Educação como modelo de Escolas Inovadora.⁴ A conclusão daquele estudo (Maldonado, 2016) foi que, em boa medida, as escolas são, no sentido weberiano, burocracias ainda imersas em um cotidiano dinâmico em razão da natureza do trabalho educativo. E os professores na insistência de reproduzirem métodos ultrapassados ou tradicionais, seguem com a ênfase no conteúdo. No entanto, como se pôde observar, por meio da escola pesquisada, que mudanças digamos de paradigmas podem ocorrer quando a gestão escolar assume em conjunto e de acordo com professores, alunos, funcionários, familiares e comunidade tais transformações que chamam de mudanças paradigmáticas.

Embora a escola estudada exista há mais de vinte anos, observou-se que há professores que ao serem chamados por meio de concursos para atuarem naquela escola

⁴ O MEC reconhece como 178 escola inovadoras distribuídas pelo território brasileiro, entre estas se encontra a escola que foi o objeto de estudos da citada dissertação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/32951-selecionadas-178-instituicoes-como-exemplos-de-inovacao>. Acesso em 18 Nov de 2019.

considerada inovadora, optam por outra escola ou ficam temporariamente nela até surgir uma escola tradicional, de preferência seriada, com reprovações, disciplinas, regras, salas quadradas, livros didáticos, biblioteca fechada sem uso, para assumirem, pois alegam não estarem preparados para uma escola diferenciada.

Essa pesquisa também destacou que os projetos de estudos e parcerias são um meio de solução das necessidades existentes, como internet, biblioteca aberta, as quadras de esportes que foram feitos por projetos de parceria. Esses projetos configuram-se por uma rede de voluntários - com docentes tanto da escola, como de universidades como a USP e UFCar, assim como as famílias, estudantes e a comunidade externa à escola que abraçou a mudança proposta por meio do Projeto Político Pedagógico que ressignificou o papel dessa escola para a comunidade.

O que intencionaram, entre erros e acertos, foi ou ainda foi ofertar uma Educação do século XXI para alunos do século XXI. No entanto, vale destacar que essas mudanças ocorreram, mas longe de ter sido fácil no processo de sua construção, pois era uma escola no modelo da Escola da Ponte. Ofertar uma educação do século XXI para alunos que, apesar de viverem neste século, a educação nunca acompanhou essa mudança de geração. As resistências ocorreram por várias razões – a mais comum e forte era que não iria dar certo o projeto de uma escola inovadora inspirada em um modelo europeu. Também a resistência ao novo ocorreu entre os profissionais da escola, pois essas mudanças requerem iguais, mudanças nas relações profissionais. Uma espécie de reconstrução de um conhecimento profissional que se dará em conjunto, assim de acordo com Nóvoa,

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experimental, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competência e atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa. (2002, p.27).

Esse conhecimento profissional, no meu entender, não está relacionado somente a gestão ou aos professores, mas a todo corpo funcional escolar. Todos passam por essa mudança e necessitam se adequar. Neste caso, foi necessária uma reconstrução dos hábitos. A escola segundo seu Projeto Político Pedagógico exercia a prática democrática e todos decidiam junto o quê e como fariam. E claro, as narrativas traziam a manifestação de como foram difíceis adaptar, a criar novos hábitos, pois houvera significativas mudanças que iam do predial, passando pela estrutura metodológica às relações interpessoais. Essas mudanças não podem

ser vistas como uma receita de bolo, seguindo as instruções ao final sai lindo, ao contrário, não há uma receita, pois nada garantia que o modelo da Escola da Ponte daria certo nesta escola. A escola segue ainda há mais de 20 anos atuando neste modelo. O que não significa seu pleno sucesso, é uma escola que pela proposta que traz, está sempre em mudança.

A memória traz o que me inquietava ainda estudante de graduação: como podia haver por parte de muitos professores uma falta de dinamismo, de interesse em auxiliar alunos na investigação de estudos, falta do interesse em mudar a prática, de dar um novo referencial para aqueles futuros professores? Como podia ter na minha formação para professora, mestres que reproduziam um modelo de ainda transmissão do saber e pior, muitas vezes conservador? Era sempre uma reprodução na forma de ensinar e aprender, alguns recursos tecnológicos que deixavam uma ou outra aula interessante, nada além do comum. Embora eu soubesse que aquela maneira de formar docentes estava ao encontro do modelo tradicional que há anos são aplicados pela maioria das Universidades, uma reprodução à sua formação – pouco se diferenciava, exceto os mestres de cada mestre. Aulas nada dialógicas, cumprimento da grade curricular engessada, pouca abertura para criticidade e criatividade e, certa desconsideração pela trajetória da história do aluno e sua bagagem de conhecimento. No entanto, mesmo assim havia uma preleção sobre a necessidade de mudanças nas práticas que apontavam que mesmo com o currículo determinado, há formas de inovar, de transformar, de formar sujeitos que aprenderão a também transformar suas práticas. Preleções essas que não se encontravam nas práticas em salas de aulas, que continuavam sendo, em raras exceções, reproduções. Professores que capacitados com as teorias adquiridas ao longo de sua formação, mas, que traziam para sua prática uma grande preocupação conteudista. E que mesmo teoricamente capacitados para atuarem em um mundo dinâmico, com relações líquidas⁵ mais diversificadas, não sabiam muitas vezes lidar com as subjetividades desses futuros professores.

Passado o mestrado, a entrada no doutorado, entre todos os percalços, ao escolher este estudo, busquei a dissertação que havia feito há mais de três anos e ao reler percebi que havia

⁵ A expressão aqui utilizada de relação líquida está apoiada em Zygmunt Bauman, que nos diz que no mundo volátil da modernidade líquida, encontramos mudanças instantâneas e erráticas, de hábitos consolidados, de esquemas cognitivos sólidos e preferências por valores estáveis, transformam-se em desvantagens, pois o mercado do conhecimento não aceita compromissos ou laços a longo prazo, a relação passa a ter a pressa, a instantaneidade - nessa relação líquida é difícil manter uma estrutura sólida e permanente. (Bauman, 2010)

uma autocrática se abrindo. Pontos como inovação, rompimentos de paradigma e a formação docente – não são mais entendidos da forma como entendia na época, portanto, apontarei também aqui nessa tese minha autocrítica sobre minha dissertação.

Embora saibamos que os cursos de formação de professores trazem os discursos de inovação, de protagonismo, também sabemos que não podemos desconsiderar a subjetividade do sujeito nesse ofício. Nem todos podem inovar ou conseguir ser protagonistas, ou mesmo ter uma reflexão acerca de sua prática uma vez que como aluno isso é impedido.

O consenso que ressoava na minha formação era, além de formar indivíduos conscientes, protagonistas se fazia necessário ser um profissional reflexivo. Mas a reflexividade não é uma fórmula que se coloca como comum a todos, “Mas, no caso dos professores, temos também de admitir a impossibilidade de um conhecimento que não se construa a partir de uma reflexão sobre a prática.” (Nóvoa, 2002, p. 27).

As questões que me inquietavam na graduação - a formação professores nas Universidades e Instituições de Ensino Superior, ficou marcante com o mestrado, em que percebi que as teorias sobre as práticas consideradas inovadoras tinham grande campo de produção e pesquisa, assim como propostas de novos modelos paradigmáticos. No entanto, essas ideias surgiam e tinham um vasto campo de discussão dentro de um modelo de formação docente estruturado em um currículo no modelo científico tradicional – ou, como já apontado por Boaventura, no paradigma dominante. Desse modo, não se tratava, portanto de uma inquietação a cerca das discussões sobre novas ou inovadoras práticas, ou sobre possíveis paradigmas – mas, o que estruturava esses discursos dentro de um esquema de formação estrutural, rígido que estava para além dos cursos de formação docente e inclusive, para além da universidade.

A formação docente no modelo positivista do século XIX, para ministrarem aulas em escolas com estruturas do século XX, para alunos, crianças e jovens do século XXI. Desse modo, como apresentar uma escola diferenciada ou inovadora, se ainda oferecemos uma educação tradicional na formação de professores? Uma Educação do século XXI, para alunos do século XXI almeja, urgentemente, ter professores sendo formados para atuarem em escolas, universidades e instituições de ensino superior com alunos do século XXI. Portanto, minha inquietação trouxe o questionamento sobre qual formação está sendo oferecida aos

novos professores, qual modelo é o motivador e “como se aplica”, com quais objetivos para um sujeito “formar” outros sujeitos.

Como formar professoras e professores com tantas responsabilidades, formar sujeitos pensantes, críticos, autônomos, participantes – se, na formação encontram tantas dificuldades? De professores que objetivam a ser, no seu ofício, capacitados a serem constantemente profissionais reflexivos, curiosos, ouvintes e que atuarão em uma perspectiva de constantes incertezas frente ao vasto mundo que os cercam. Formar professores que se dispõem em ir ao encontro de quem deve aprender e procurar entender o seu processo de conhecimento, auxiliando-o em articular seu conhecimento nas ações cotidianas políticas, sociais, econômicas, culturais, com o saber escolar. Será possível formar professores com toda essa bagagem que envolve uma grande subjetividade do futuro professor? Afinal, esse é o professor que intenciona propiciar o entendimento sobre autonomia, sobre individualidade, sobre competências, habilidades e atitudes em um contexto acadêmico e profissional frente as exigências atinentes à uma equidade e qualidade da Educação. Refletir sobre a dinâmica dialética da teoria e prática no processo de formação, se faz necessário no sentido de constituir uma prática que junto a teoria, proporcione um entendimento do processo histórico sobre a própria prática e sua necessária mudança das práxis.

Práticas diferentes não estão necessariamente vinculadas às práticas e conceitos tecnológicos, mas à intencionalidade de mudança paradigmática da práxis – e isso pude observar ao longo de minhas experiências e minhas vivências ao longo de minha formação.

No entanto, sabemos que a docência, como produtora de saberes e conhecimentos poderá construir a escola mais criativa, independente do seu *layout*, experimentando práticas, metodologias e políticas pedagógicas intencionando transformar os sujeitos que nela atuam.

Entendo que essa docência é uma utopia tangível que para tornar-se real, suspeito que a formação nas universidades e instituições de ensino superiores que possuem cursos de licenciaturas e pedagogia caminhem para a mudança⁶. Precisa-se ensinar o professor(a) a ser professor(a) para toda e qualquer tipo de escola, seja ela pública, privada ou em espaços não

⁶ A utopia referida trata-se daqueles imbuídos do desejo de mudança, o oprimido e todos os que acreditam e percebe a utopia, não como algo irrealizável, mas como o que Paulo Freire (2001) denomina de “inédito viável”, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora. Ao visualizar o inédito viável como um sonho, uma utopia, como algo que se concretiza no cotidiano desvela no indivíduo sua libertação como realidade possível de ser alcançada.

escolares, para isso há relações que implicam em: competências que se fazem necessárias - saber sua disciplina é fundamental para desenvolver sua metodologia; as habilidades como a didática que devem ser aperfeiçoadas, modificadas, repensadas sempre que se fizer necessário. E as atitudes, que são as ações e resultados de uma reflexão, de uma compreensão das incertezas e, sobretudo, da conscientização do real papel docente. Neste último encontramos com a subjetividade de cada sujeito em formação, que por ser um ser histórico possui sua visão de mundo.

As Universidades e as instituições de ensino superior de modo geral reconhecem que precisam mudar, compreendem que não é mais possível formar docentes em um modelo tradicional. O desafio criar novos projetos que desenvolvam outros métodos para levar à sala de aula e formar um profissional da Educação capaz de promover uma educação integral e neste caso, refere-se na sua integralidade.

Formar um profissional capaz de atuar frente à diversidade que se apresenta, com mudanças de conjunturas, frente à exigência do dinamismo contemporâneo existente dessa modernidade definida por Bauman (2010) como líquida que escorre a cada dia em nossa sociedade e em nossas vidas. Capaz de atuar no papel social que lhe cabe, auxiliando no pensamento crítico e autônomo. Um profissional que esteja preparado para acompanhar e auxiliar em mudanças que as escolas, que seus alunos/ pais/ gestores almejam.

1.2 Questão de pesquisa e objetivos

Ser docente no Brasil se tornou uma escolha muito corajosa que requer ousadia e persistência. Requer lucidez e compreensão. Necessita reflexão e uma dose muito grande de utopia. O ofício de ser professor ou professora exige que tenhamos discernimento e consciência de que ensinar requer novas narrativas que faça mais sentido na Educação do século XXI. A Educação ao ser constantemente repensada e re praticada, produz novas narrativas do ofício docente que acredito exigir pensar políticas necessárias à práxis e à Educação do presente século. De fato, diante de uma realidade tangente e dinâmica na qual vivemos, a Educação tem um propósito de ação para mudar as pessoas e para isso necessita de docentes capazes de apoderar-se não somente de teorias, mas, de práticas que inovam. Fazer movimentos de transformações necessários propondo outra forma de fazer a diferença – diferença essa que podemos traduzir como uma inovação de práticas e intenções

educacionais, uma dialética da práxis na qual de uma ação surja uma reflexão que leve à uma nova ação transformadora.

A socialização, o pensar crítico, o entendimento de artes, política, de matemática ou outro assunto deve ser compreendido como uma educação na sua integralidade. E isso requer uma organização de trabalho pedagógico caracterizada pela construção coletiva, por parte de seus profissionais, de projetos e práticas, em que a vivência passa pela participação ativa nos processos de tomada de decisões. Desse modo, seguiremos a apresentação da formulação da questão da pesquisa e dos objetivos que irão “nortear” o presente trabalho.

A Educação exige um rever constante, devido ao dinamismo global que vivemos e interfere diretamente sobre a vida de todos. Novas intenções de ensino e aprendizagem surgem no intuito de dar mais significado a Educação. Acompanhamos o crescente movimento por “novas formas de escolas e ensino ou escolas inovadoras”, um tema em voga nos espaços de construção de conhecimento, como universidades e IES e que, igualmente são debatidos no Brasil e no mundo. Nesse contexto, tendo por base o debate e a análise produzida a partir da qualificação que, no âmbito das pesquisas em Educação há um grande volume de estudos que remetem ao tema proposto, minha escolha nesse momento, foi de fazer um recorte que possibilita estruturar e analisar essa produção científica. A questão se estrutura da seguinte forma: com base nos achados de teses e dissertações produzidas nos anos de 2008 até 2018 sobre o tema dos rompimentos paradigmáticos tradicionais na educação superior em cursos de formação docente, qual entendimento que aparece sobre uma educação diferenciada e qual a ressignificação na formação docente?

Os objetivos serão num modo mais amplo: **Analisar** as mudanças no processo de formação docente do paradigma tradicional, produzida em teses e dissertações entre os anos de 2008 até 2018. E, num modo mais detalhado: **Identificar** as criações de novos modelos metodológicos e de práticas diferenciadas na formação docente em cursos de licenciaturas nessas teses e dissertações; **Observar** as perspectivas metodológicas com base em didáticas e atitudes na perspectivas da subjetividade do ofício; **Analisar** a proposta da educação diferenciada e sua ressignificação docente frente aos modelos criados e analisados nas teses e dissertações.

1.3 A organização da tese em si

O primeiro capítulo está composto como já se percebe, pois, lido até aqui, está todo processo de escolha de tema e recorte da temática, a justificativa, bem como a questão de pesquisa, e os objetivos.

O segundo capítulo compõe os achados que são os motivos para toda a análise e tentativa de responder minha questão de pesquisa. O estado de conhecimento é apresentado e vai sendo desdobrado para indicar as fontes de teses e dissertações que passaram a ser fontes da minha análise dos dois conceitos chaves que me acompanham nesse que é o desafio central da tese, a formação docente por meio da inovação e de rompimentos paradigmáticos.

No terceiro capítulo então trago o conceito de inovação e como vou depreendendo seus nuances, na interface de alguns achados nas teses e dissertações escolhidas como fonte.

No quarto capítulo apresento o conceito de paradigma junto com a análise que me parece necessária de ser feita que é uma reflexão sobre a práxis na formação do ensino superior.

E por fim, as minhas considerações finais que intitulo formação docente – práticas ou práxis na educação superior.

2 OS DESDOBRAMENTOS SOBRE OS “ACHADOS” DO ESTADO DO CONHECIMENTO

A construção dos “achados” para essa tese são oriundas do trabalho inicial que é produzido durante a produção do projeto de pesquisa e nesse caso seguiu um aprofundamento. Quem pesquisa busca conhecer as produções existentes na área do estudo que pretende ser pesquisado, bem como conhecer e compreender a utilização das categorias que foram trabalhadas e as bases teóricas que serviram de aporte aos trabalhos, assim como, garantir uma produção significativa sobre novos conhecimentos, de modo que o pesquisador ou a pesquisadora não se detenha a objetos de pesquisa e perspectivas teóricas já discutidas e difundidas (MALDONADO, 2016). Nesta perspectiva, construí um caminho que leva em conta a relação do estudo proposto, considerando as experiências e a vivência de acontecimentos que fomentam minhas percepções, assim, como bem aponta-nos Fernandes & Morosini, (p.154, 2014) “o acontecimento lembrado é sem limites e o consideramos fundamental no espaço tempo ainda por viver. E para que esse acontecimento lembrado se torne movimento reflexivo para depois, trazemos a compreensão de que escrever é isso aí: interlocução”. Desse modo este trabalho busca interlocuções que se aproximam do interesse, do tema da tese proposta para estudo.

2.1 Uma fonte inspiradora para esse estudo

A inspiração para discutir a formação docente na Educação Superior teve dois autores e uma autora que desencadearam pistas para minhas inquietações: a) a tese de Maurício Cesar Vitória Fagundes intitulada, *Universidade e Projeto Político Pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias* (2009); b) os artigos de Antonio Vicente M. Garnica e Silvana Matucheski, *Das escolas diferentes: um ensaio (historiográfico) sobre o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná* (2018) e, c) o artigo de Silvana Matucheski (2016), *UFPR-Litoral: uma proposta de ensino superior*.

A tese de Fagundes (2009), é um estudo sobre a possibilidade de um projeto Político Pedagógico da instituição, no caso a Universidade Federal do Paraná, Unidade Litoral (UFPR-Litoral) de ensino superior - de intencionalidade emancipatória que impacta a

formação e ação profissional dos acadêmicos. O autor destaca a importância de uma geopolítica educacional e social que possa atender comunidades mais isoladas ou carentes no que se refere a políticas públicas. Este estudo abre uma discussão no campo da empiria e dos diálogos com dados sistematizados os quais facilitou a análise dos movimentos dos acadêmicos utilizando suas falas e referenciadas pelo PPP que apresenta a ação dialética – conhecer e compreender, compreender e propor, propor e agir (FAGUNDES, 2009). Ainda segundo o autor com base na

(...) análise do PPP foi possível perceber que sua organização conceitual e operacional vem criando espaços possíveis que explicitam as contradições da educação e das relações de seus sujeitos entre si e entre o meio social. Há evidências significativas do impacto na formação fortalecendo e/ou incorporando novos valores e concepções, ainda que esses efeitos não são unânimes. (2009, p. 06).

Já o artigo com um enfoque historiográfico (2018) também sobre a UFPR-Litoral analisa o diferencial dessa Universidade e seu Projeto Político Pedagógico, que traz uma proposta de ensino dialético, que a diferencia substancialmente de outras propostas universitárias brasileiras. Como apontam Garnica e Matucheski que,

(...) os Projetos de Aprendizagem constituem um espaço curricular em que os estudantes são – ou deveriam ser – incentivados a estudar assuntos de seus interesses, independente daqueles estudados nos cursos de graduação aos quais estão vinculados. (2018, p. 74).

O artigo de Matucheski (2016) apresenta o Projeto Político Pedagógico composto por três espaços curriculares de aprendizagem definidos como: Projetos de Aprendizagem, Interações Culturais e Humanísticas, e Fundamentos Teórico-Práticos. Este artigo assim como a tese de Fagundes (2009) oferece um panorama geral sobre os espaços curriculares da instituição, além de uma discussão sobre políticas institucionais e governamentais. Em ambos, podemos ter uma visão maior no que se refere entendimento sobre a linha de atuação político-pedagógico da UFPR-Litoral. Como nos apresenta a Matucheski,

A UFPR-Litoral foi criada como *Campus* do litoral da Universidade Federal do Paraná em 2004, e institucionalizada como Setor Litoral da UFPR em 2007 (...) Cabe ressaltar que a UFPR-Litoral “provém do Planejamento Estratégico da Gestão”.⁷ (2016, p.80).

Assim, tanto Fagundes (2009), Matucheski (2016) e Garnica e Matucheski (2018) consideram a importância da peculiaridade da proposta pedagógica do Setor dessa

⁷ Conforme a resolução nº 39/2004 do Conselho Universitário da UFPR criou o Campus do Litoral e a resolução nº 121/2007 do Conselho Universitário da UFPR criou a Unidade Setorial Litoral UFPR. (UFPR-Litoral, PPP, 2008)

Universidade situada no Litoral do Paraná e sua relação de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. Destacam como princípio a reflexão acerca da realidade do lugar onde a instituição se encontra inserida e frente aos demais setores da Universidade Federal do Paraná – caracterizando neste trabalho que a UFPR-Litoral é uma instituição independente da Federal do mesmo Estado. Apontando para a importância de uma política governamental que atenda uma demanda não somente educativa, mas igualmente Geossocial.

A UFPR-Litoral é muito importante para esta investigação, pois representa um dos marcos das instituições que mudaram os paradigmas curriculares educacionais na formação de professores. Cabe dizer que uma característica importante dessa instituição é que está localizada em uma região com pouco investimento humano para o desenvolvimento da região litoral paranaense.

Para melhor entendermos essa tese de Mauricio Fagundes, destaco a região e as razões que fomentaram políticas públicas, para implementar uma extensão da Universidade na região

A seguir o Mapa da região onde se encontra a UFPR-Litoral, para que auxilie na localização geográfica da região onde está a universidade.

Figura 1 - Mapa da Região de Matinhos PR



FONTE: IPARDES

NOTA: Base Cartográfica ITCG (2010)

Assim, de igual importância, segue a demonstração dos os dados estatísticos regionais desse município, referente ao índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) os

dados da tabela abaixo foram extraídos do IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, Caderno Estatístico do Município de Matinhos.⁸

Quadro 1 – Índice de desenvolvimento humano (idhm) 2010

INFORMAÇÃO	ÍNDICE (1)	UNIDADE
IDHM	0,743	
IDHM - Longevidade	0,834	
Esperança de vida ao nascer	75,04	Anos
IDHM - Educação	0,662	
Escolaridade da população adulta	0,55	
Fluxo escolar da população jovem (Frequência escolar)	0,72	
IDHM - Renda	0,743	
Renda per capita	814,03	R\$ 1,00
Classificação na unidade da federação	48	
Classificação nacional	695	

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil - PNUD, IPEA, FJP⁹

Segundo apresenta o projeto político, comunidade tinha pouco acesso ao ensino superior, no entanto, vale considerar a taxa de escolarização apresentada pelo IBGE, mostra que de 6 a 14 anos é de 98,7%.

O IDEB anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) foi de 6,6 e o IDEB anos finais do ensino fundamental (rede pública) de 4,5¹⁰. Isso é de grande importância para o desenvolvimento da região, pois a cidade e comunidades consideradas carentes de jovens e de recursos humanos especializados passam a ter mais condições em superar essas defasagens

⁸ Dados coletados referentes ao IDHM e IDEB. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/>, acesso em 10 Nov. 2019.

⁹ Os dados utilizados foram extraídos dos Censos Demográficos do IBGE. (1) O índice varia de 0 (zero) a 1 (um) e apresenta as seguintes faixas de desenvolvimento humano municipal: 0,000 a 0,499 - muito baixo; 0,500 a 0,599 - baixo; 0,600 a 0,699 - médio; 0,700 a 0,799 - alto e 0,800 e mais - muito alto.

¹⁰ Dados extraídos do estudo feito pelo IBGE que se encontram disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/matinhos/panorama> - acesso em 08.02.2020.

num futuro próximo. As condições sociais antes não oportunizavam tais recursos. Segundo o próprio PPP da instituição, na qual apresentam um relato historiográfico aponta que os jovens que saíam em busca de novas oportunidade, não regressavam mais para região. Já jovens que não saíam para dar continuidade aos estudos, ficando na região não contribuíam diretamente com o desenvolvimento sócio cultural principalmente econômico. Isso causou impactos na economia deixando a região com uma margem grande de pessoas velhas que tinham somente a agricultura como fonte de renda. Uma vez que a região, mesmo sendo litorânea tem como fonte de renda para economia local em períodos de verão, fora este período, a região era muito carente em seu desenvolvimento.

2.2 A abrangência do estudo bibliográfico

Utilizei o Bancos de Dados da plataforma do IBICT Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações,¹¹ na qual encontrei mais de mil trabalhos de variadas Universidades brasileiras e IES. Produzi descritores utilizando diferentes combinações entre eles e separados como palavras-chave, para que as pesquisas contemplassem ao máximo a busca.

No entendimento sobre o *Estado de Conhecimento* (Fernandes & Morosini, p. 155, 2014) levei em conta uma série de fatores que corroboraram com a prática da pesquisa que é a identificação, o registro, a categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática ou área específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do inédito na pesquisa e na interlocução a ser feita.

Os seguintes descritores usados foram os seguintes: Inovação das Práticas Docentes; Rompimentos de Paradigmas; Formação docente e prática inovadora; e práticas reflexivas no ensino superior. De acordo com as consultas feitas referentes à proposta de estudo sobre inovação de práticas ou práticas diferenciadas na formação docente, o que se tem produzido são pesquisas voltadas às práticas educativas específicas de uma disciplina ou metodologia.

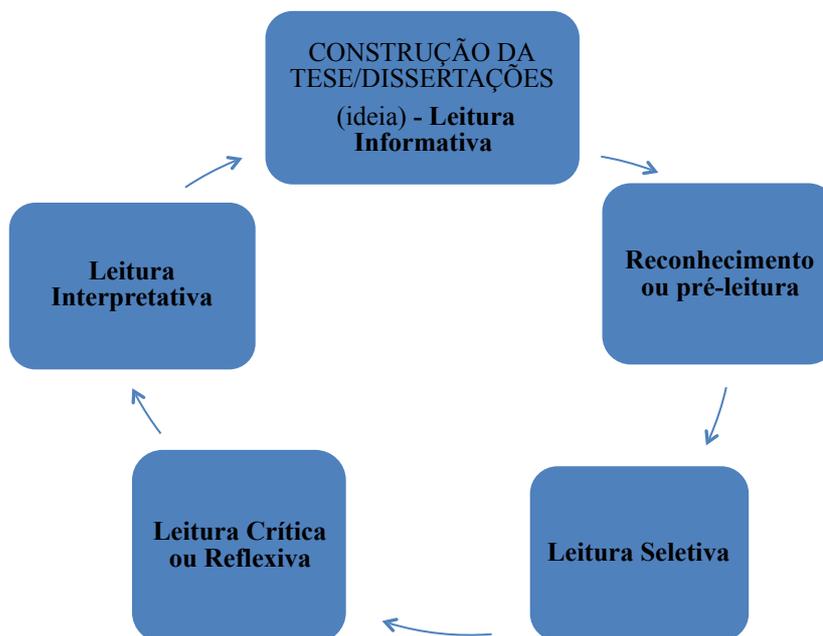
¹¹ IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/ Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações. Disponível em: <http://www.ibict.br/bdtd>

Utilizei então, uma busca mais avançada ainda, em que foi feita uma filtragem de temas que se aproximassem da intencionalidade dessa pesquisa e emergiram trabalhos como a tese “*O professor de química e a epistemologia da prática pedagógica: limites e desafios para a inovação*” de Elaine Chaveiro Soares (2012); a tese “*(Des) (Re) construir o conhecimento pela pesquisa : um comprometimento do ensino superior na formação de professores da educação básica*” Alzina Elaine Melo Leal, (2008)..

Prossegui a busca de informações pertinente ao assunto no banco de dados do IBICT. Utilizei os mesmos descritores já indicados, foram encontrados **182** trabalhos entre teses e dissertações que após uma filtragem por meio de leituras num olhar flutuante sobre títulos e resumos deparei-me com 121 (teses/dissertações) que abordavam assuntos sobre formação e práticas docentes, práticas ensino inovadoras, Inovação na educação, formação de professores, entre outros. No entanto, após a busca não encontramos especificamente nenhum que abordasse o foco e objetivo escolhido para esta pesquisa para construção da tese que é, exclusivamente sobre instituições que em seu programa político pedagógico apresentasse uma mudança ampla de paradigmas, desde a sua constituição institucional.

Ao fazer a análise das produções, encontrei em consonância outras que corroboram com o pensamento a ser construído para a análise, são leituras de outras teses produzidas que elencam pontos que, segundo Cervo e Bervian (1978) classificam as leituras feitas em três modalidades que seriam: a formativa, a de distração e a informativa como podemos verificar no esquema a seguir:

Esquema 1

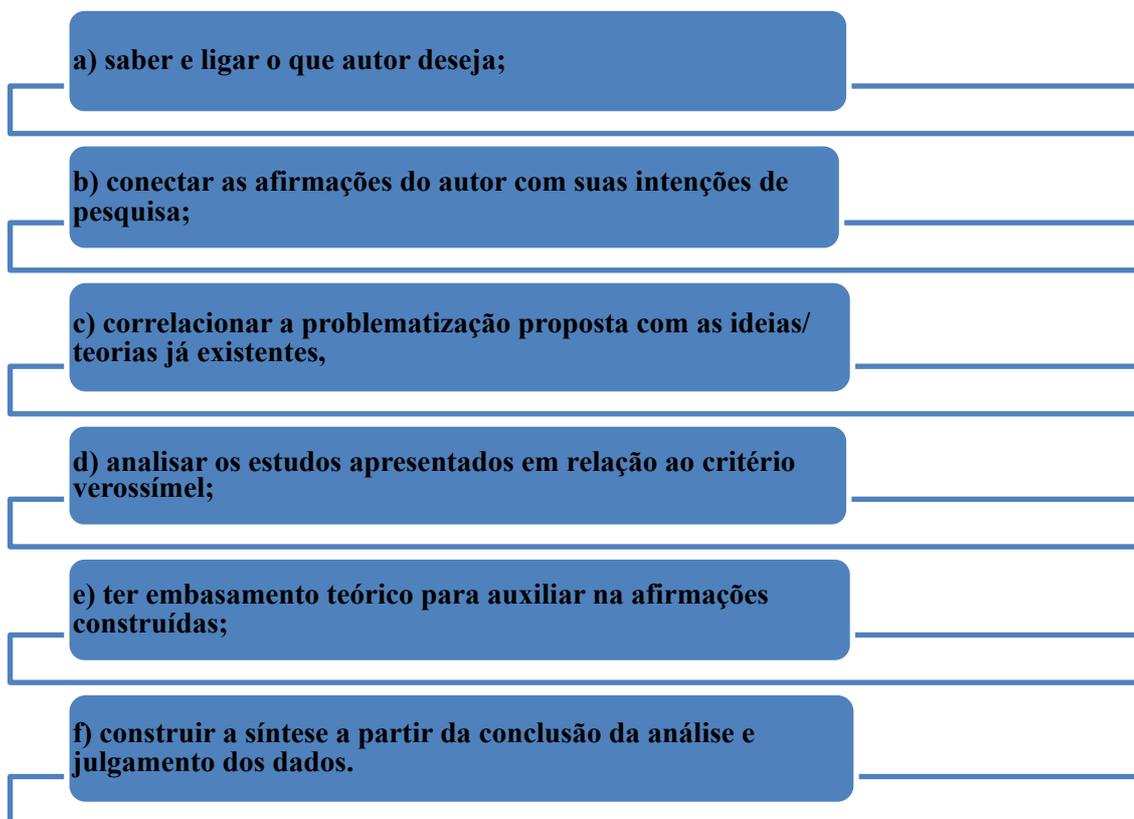


(Maldonado, 2019)

No processo da construção da reunião desses dados, foram se intensificando as inquietações a cerca da construção da Tese que por meio da leitura informativa encontramos a necessidade de trabalhar outros descritores que tratavam especificamente da formação docente ou como identificado em vários trabalhos, formação de professores. O que foi produzido na Educação que possa vir ao encontro ou mesmo contribuir com a ideia da formação inicial do aluno e aluna que opta pelo ofício professor(a).

Assim ainda seguimos na busca de teses que contribuíssem com a construção dessa ideia, utilizamos os repertórios da Scielo, da própria instituição de ensino PUCRS e o da CAPES. Congreguei artigos, periódicos, dissertações, teses e livros que darão o embasamento na caracterização da pesquisa em relação a Educação e sua contribuição com a presença de um novo trabalho.

Esquema 2



(Maldonado, 2019)

O processo de sistematização das produções encontradas (ver anexo I e II), me auxiliou significativamente na construção da ideia da pesquisa, auxilia na oferta do ineditismo por meio da análise textual desses achados. De acordo com Lakatos e Marconi (1985) a análise textual de um trabalho pode ser estudada em diferentes perspectivas, a forma como se faz a leitura depende dos objetivos a serem alcançados. Vale considerar que ao fazermos o processo de analisar as produções acerca do tema proposto é para além da preocupação do ineditismo, buscar por meio da análise dessas produções, interpretar, decompor, descobrir novos pensamentos. Entendo que a finalidade da pesquisa científica não é somente o ineditismo do trabalho ou mesmo o relato ou descrição de fatos levantados conceitualmente ou empiricamente, mas, o desenvolvimento de um caráter interpretativo que sugere correlacionar a pesquisa com o universo teórico que vamos amadurecendo ao longo do processo. Desse modo, apresentaremos a seguir o caminho que faremos como processo investigativo desse trabalho.

2.3 A definição da escolha de teses e dissertações para a análise de conteúdo

Ao definir uma estratégia de pesquisa ou mesmo empregar um determinado método de investigação, se faz importante nesse caminho compreendermos os diferentes paradigmas de pesquisa.

O conceito de paradigma está relacionado a determinadas crenças e pressupostos que temos sobre a realidade, sobre como as coisas são o que se define por ontologia e, sobre a forma como acreditamos que o conhecimento humano é construído - que se define por epistemologia (SACCOL, 2009). É necessário, portanto, que haja uma reflexão sobre a visão de mundo e de construção do conhecimento que impulsione uma pesquisa. Pois só assim será possível avaliar a qualidade, a consistência e a coerência da estratégia, do processo de pesquisa e da análise dos seus resultados. Isso implica compreender e tornar clara a ontologia, a epistemologia e, conseqüentemente, o paradigma de pesquisa que fundamentam o método de pesquisa utilizado.

A construção desse trabalho toma como ponto de partida estudo teórico/documental. e traça os caminhos da pesquisa. É importante compreender que é a partir de diferentes “visões” ontológicas e epistemológicas que geramos diferentes concepções de pesquisa. Entendo que produzo diferentes visões de mundo, e não exclusivamente um método de pesquisa. Intenciono fazer, desse modo, por meio da *Ontologia* que determina a forma como as coisas são e por meio da *Epistemologia* que direciona a forma de entender como o conhecimento é gerado; o *Paradigma de Pesquisa* entendido como instância filosófica que informa a metodologia da pesquisa, o plano de ação e/ou o desenho da pesquisa; por fim, que é o procedimento e técnica para analisar dados.

Identifiquei a necessidade de reunir outros estudos (teses e dissertações) realizados sobre o rompimento paradigmático e a inovação dos processos de ensino na docência do Ensino Superior e cheguei a seis teses e de sete dissertações escolhidas.

2.3.1 As teses escolhidas e o motivo dessa escolha

As produções de teses e dissertações escolhidas foram feitas a partir das leituras as quais me instigaram a analisá-las dentro das perspectivas do contexto de paradigmas,

inovações e a formação docente. As escolhas foram feitas a partir das intenções que esses pesquisadores manifestaram segundo suas inquietações e desejos, mas, sobretudo quais foram às razões reais para tratar sobre estes temas. Creio ser importante citar que esses trabalhos escolhidos, além do tema e suas propostas que me instigaram a debruçar-me em todos eles, a leitura de seus relatos foi fundamental para perceber sobre suas inquietações que os levaram a fazer suas pesquisas.

Em todos os trabalhos lidos, inclusive os da construção do Estado do Conhecimento, os pesquisadores expressaram suas vivências e experiências como alunos e posteriormente como professores, assim trouxeram em forma de pesquisas e escrita acadêmica suas inquietações e utopias que os impulsionaram para suas realizações de seus trabalhos acadêmicos.

Compreendo que esses relatos iniciais são a expressão das subjetividades desses autores e, é o que faz a diferença na intenção dessas produções científicas. Desse modo, apresento de forma sucinta o que me levou a escolhê-las para o desenvolvimento desta tese. Assim, início com a tese que denomino de aporte que instigou este estudo e as demais teses e dissertações.

Desse modo início com a tese intitulada, *“Universidade e Projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias”*, de Maurício Cesar Vitória Fagundes (2009) – defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UNISINOS), que considero como o aporte deste trabalho como já citado inicialmente, por vir ao encontro do interesse desta pesquisa e das intenções igualmente manifestada. É um estudo reflete a possibilidade de um projeto político-pedagógico de uma universidade pública, de intencionalidade emancipatória, impacta a formação e ação profissional docente. Também este trabalho aponta para a perspectiva de inovação, não somente na metodologia como em todo processo curricular dos cursos, principalmente nas licenciaturas. O autor traz sua percepção a partir de suas análises, leituras e vivência sobre um currículo e uma estrutura universitária inovadora, apresentando a possibilidade da prática de uma instituição inovadora a que também entende como emancipadora.

A segunda tese, *“Inovação Curricular Universitária: o constante processo de constituição político-pedagógico da UFPR-litoral, e os desafios na formação de seus atores”*,

de Rodrigo Rossi Mengarelli (2017), defendida no Programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Este estudo traz contribuições para uma discussão acerca dos processos de inovação curricular no ensino superior, na mesma universidade apresentada anteriormente a tese aporte, do Maurício Fagundes que é a UFPR-litoral. Neste caso, o estudo é feito sobre um componente curricular denominado Interações Culturais e Humanísticas (PPP, p. 29) o qual é um dos diferenciais do programa que consta no Projeto Político Pedagógico da Instituição. Esta tese conduz a um olhar ao que o autor denomina de “evidencias a partir de observações das práxis dos protagonistas” quanto as ações pedagógicas desenvolvidas e aplicadas no ICH e suas interações e articulações com o currículo inovador.

Em seguida, a tese de número três é de Ademar Lauxen (2016), intitulada “*A Formação Continuada do Professor-Formador: Saberes da Ação Docente no Diálogo entre Pares*” (2016), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Ciências Básicas da Saúde (UFRGS). É um estudo em que o autor mostra o processo no qual os docentes pesquisados passaram a assumir a sua prática um parâmetro para uma análise e reflexão contínua na formação continuada. As concepções epistemológicas e suas práticas educacionais dos professores-formadores sobre o ‘ensinar e aprender’ foram à base da análise do estudo visando compreender quais as “racionalidades fundamentam as ações desses docentes.”, como nos diz o autor. Como também propõe-se compreender se o espaço/tempo contribui para que mudanças paradigmáticas ocorram nas ações dos professores-formadores no processo de ensino e aprendizagem na intenção de viabilizar o desenvolvimento intelectual dos educandos e sua dimensão crítico-reflexiva.

A quarta tese de Geovana Stuaní intitulada “*Abordagem Temática Freireana: uma concepção de formação permanente dos professores de ciências*” (2016), defendida no Programa de Pós-graduação Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação (UFSC) – este trabalho trouxe como objetivo da tese investigar quais as características e potencialidades de uma abordagem Temática Freireana que configuram como um processo de formação permanente dos professores, seja na ressignificação da concepção do que é ‘ser docente’, seja na concepção do conteúdo escolar que leva a essa formação continuada. Segundo a autora, a contribuição da pesquisa

refere-se à necessidade de reflexão acerca da importância dos processos formativos na constituição do ser docente e da consequente interferência em suas ações pedagógicas. Os resultados serão apontados no trabalho pela autora e por fim, o estudo aponta à necessidade de reflexão acerca da importância dos processos formativos na constituição do ser docente e da consequente interferência em suas ações pedagógicas.

Dando seguimento a quinta tese é de Luciano S. Agne, intitulada “*Inovação em Educação Matemática: o Caso da Escuela Pedagógica Experimental da Colômbia*” (2018), defendida no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Este trabalho propôs investigar a inovação em Educação Matemática a partir da perspectiva pedagógica de uma escola colombiana ‘Escuela Pedagógica Experimental – EPE’, que tem como prática a inovação educativa há 40 anos como cita no trabalho. O autor informa que foi realizado a partir da vivência, observação e análise de aulas de Matemática, do ambiente pedagógico da escola, do seu contexto e das Actividades Totalidad Abiertas – ATA’s, O qual aponta na tese o princípio pedagógico construído pela escola para o desenvolvimento de todas as atividades realizadas com seus alunos entendida como inovadora. O autor traz ao diálogo de que, “o ensino de Matemática deve ocorrer de maneira integrada a um ambiente amplo, complexo e transdisciplinar de pesquisa e resolução de problemas, no qual esta ciência assume a função de ferramenta útil para explicar fenômenos e objetos do mundo.”, como destaca o autor. Em especial o autor traz um olhar sobre a inovação no ensino da matemática em uma escola considerada também inovadora.

Finalmente a sexta a tese é de Cristiane R. Vieira sob o título “*O significado de “boas práticas” de ensino e sua interface com a docência universitária*” (2016), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - é um estudo que sinala que a contemporaneidade é marcada por desafios cada vez mais presentes no cotidiano. A pesquisadora aponta ser “intensos e dinâmicos os processos de mudanças e inovações incorporados ao dia a dia dos indivíduos e esta tendência é facilmente percebida no âmbito da educação superior.” Na qual, nas palavras da autora, “desafiada a se transformar para atender às necessidades da nova configuração social que se apresenta, passa por um movimento bastante intenso de discussão sobre seu sentido e suas funções.” Este estudo também sugere um olhar maior à ideia da necessidade de uma reflexão

sobre essa prática, em um espaço de formação que contemple o movimento de “ação-reflexão-ação”, em acordo com as políticas de ensino da instituição.

Essas teses apresentam em suas construções e intenções elementos importantes para o desenvolvimento deste trabalho de tese, assim seguiremos à apresentação das dissertações escolhidas.

2.3.2 Dissertações escolhidas e a justificativa dessa escolha

Seguindo as escolhas feitas, a partir do aporte da tese escolhida, apresento as dissertações as quais me instigaram. Entre elas, faço (re)considerações de minha própria produção de dissertação que, como um desafio, entendo como necessário uma vez que minhas percepções e entendimento sobre este tema proposta passaram por mudanças ao longo desse percurso entre mestrado e doutorado.

Essas dissertações foram escolhidas a partir das leituras assim como as teses onde as inquietações impulsionaram os autores as produzi-las. O que se pode observar inicialmente desde a introdução, que todos foram levados por suas inquietudes sobre ensino aplicado em suas formações iniciais que não atendiam suas expectativas ou suas utopias sobre o ensino e a Educação. Desse modo apresento as dissertações as quais escolhidas, contribuirão para a construção dessa tese.

Início com a dissertação de Daniele Simões Borges, intitulada “*Das Inovações no Ensino ao Ensino Inovador: complexidade e emergências no ensino universitário*” (2013), apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Neste trabalho a autora investiga as inovações no ensino e a organização do ensino inovador na proposta da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. A pesquisadora propôs investigar e analisar os processos de indução à inovação do ensino universitário, bem como as atividades didático-pedagógicas propostas nos projetos de ensino da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, assim como as vivências e as percepções dos alunos, dos cursos de licenciatura, vinculados ao ensino das ciências da natureza, sobre as inovações no ensino universitário, destacando os docentes que evidenciaram esta perspectiva em seu processo formativo. Também propôs, como apresenta na dissertação, compreender as concepções e as experiências didáticas inovadoras dos

professores atuantes nos cursos de licenciatura vinculados ao ensino das ciências da natureza e suas potencialidades nas inovações no ensino para a reestruturação permanente dos fundamentos epistemológicos da docência universitária, com vistas à organização do ensino inovador.

A segunda dissertação é de Mônica Maria dos Santos, intitulada “*E Agora Professor? Professor Para Onde? Auto, Eco E Co-Formação: Caminhos Para Ressignificação Da Identidade Profissional Docente*”(2010) apresentada no Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A autora propõe o diálogo sobre os padrões de qualidade na educação requeridos hoje pelas instituições, que salienta que não se resumem à incorporação de novas tecnologias, melhorias de prédios e aquisição de recursos materiais. Também traz no estudo, entre outros pontos relevantes, conforme suas palavras “que uma educação de qualidade requer, principalmente, uma constante reflexão por parte do professor em relação à sua práxis e às características que o constituem como pessoa e como profissional de educação.” A pesquisadora apresenta um olhar sobre o professor quanto seu papel na sociedade e como ele se situa frente “as novas exigências do mundo: singular / plural, único / múltiplo, convergente / divergente.” No qual traz para dissertar sobre paradigma produtivo de um profissional competente, flexível, criativo, crítico, conhecedor das novas tecnologias, que saiba conviver e trabalhar em equipe, que possua autonomia de pensamento, sociável, que saiba compreender processos, incorpore novas ideias, que tenha habilidade de gestão, autoestima etc. Sua pesquisa aponta para um olhar sobre a formação docente na perspectiva do ofício que denomina como dimensão profissional do SER e os aspectos subjetivos a dimensão pessoal do SER propondo um diálogo acerca da complexidade das relações estabelecidas na prática da ação docente.

A terceira dissertação, de Gercilene Oliveira de Lima, “*Estágio Curricular Supervisionado Para Alunos Que Já Exercem O Magistério: Possibilidades De Ressignificação Dos Saberes Docentes?*” (2015), apresentada no Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Do Ceará (UECE). Este trabalho trata sobre o Estágio Curricular Supervisionado como espaço de formação contínua de professores. Que segundo a autora, “tem se constituído como um tema relevante nas reformas educacionais”, e traz ao diálogo o Plano Nacional de Formação de Professores da

Educação Básica – PARFOR da Universidade do Cariri que faz parte da UECE, que a pesquisadora explica que surge como um programa de formação em nível superior para professores da Educação Básica. Este trabalho lança um olhar em especial para o Estágio desse programa institucional e traz a inquietação de “Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia” apontando como possibilidade de ressignificação dos saberes docentes, ouvindo as na pesquisa de campo quatro alunas do 8º semestre da universidade pesquisada.

Dando sequência, a dissertação de número quatro é da Camila Maria Rodrigues, “*A Formação Pedagógica para a Docência Universitária - Impasses e Inovações em Programas de Pós-Graduação Da Uece*” (2016), apresentada no Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). É um estudo que se constituiu de uma investigação, conforme aponta a autora, centrada nos Programas que oferecem a formação para a docência no ensino superior em cursos de pós-graduação stricto sensu da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Segundo a pesquisadora, a relevância dessa pesquisa decorre do que ela expressa como “grave equívoco que impera no ensino superior” na qual traz ao diálogo, a inquietação sobre o conhecimento e o domínio dos conteúdos curriculares específicos da área disciplinar do professor. Este trabalho, conforme a pesquisadora propôs analisar e caracterizar a formação pedagógica para a docência universitária, identificando ações e discussões que possibilitem “ressignificar a docência através da inovação pedagógica na formação do professor do ensino superior.” Traz sobre as experiências inovadoras e o conhecimento pedagógico, que, ainda segundo a autora expressa, “acreditando na sua capacidade de fomentar e contribuir com uma formação emancipatória, favorecendo o rompimento com a racionalidade instrumental dominante.” A pesquisa foi desenvolvida no projeto pedagógico da Universidade Estadual do Ceará - UECE, e, conforme a pesquisadora, apresenta elementos de inovações pedagógicas condizentes ao aperfeiçoamento da formação para o ensino superior. Trazendo ao diálogo o trabalho docente como práxis “guiada por uma racionalidade dialógica na aprendizagem aos saberes e conhecimentos.” Esta dissertação propõe ao diálogo a formação docente frente as Políticas de Currículo e às Práticas de Desenvolvimento Profissional Docente para o Ensino Superior na instituição.

A quinta dissertação de Izabel Christina Brum Abianna intitulada “*Prática docente de profissionais-formadores em cursos de educação continuada de professores: uma experiência de ação-reflexão*” (2013), apresentada no programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - segundo a autora este trabalho, “visou qualificar a prática docente de profissionais-formadores com formação específica em diferentes áreas, que atuam em cursos de formação continuada de educadores da Educação Infantil”. O estudo foi realizado no Centro Pedagógico de Qualificação Profissional e caracterizou-se como uma Pesquisa-Ação na qual, como informa a pesquisadora foi desenvolvida por meio de Seminários Reflexivos e de grupos de estudo, com a participação de profissionais-formadores da instituição. Esta dissertação traz ao diálogo a formação docente em uma prática reflexivo-crítica tendo como base a produção do conhecimento.

Já a dissertação de número seis é de Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell, intitulada “*O Ensino de Libras na Universidade: políticas, formação docente e práticas educativas*” (2017), apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), é um trabalho que propôs ao diálogo um estudo e um olhar cuidadoso, sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Universidade. No qual a pesquisadora aborda sobre as políticas de inclusão, formação docente e práticas educativas na educação regular inclusiva para surdos. Segundo nos apresenta a autora, “a motivação para este estudo surgiu da necessidade de possibilitar uma formação básica e continuada na prática dessa língua aos acadêmicos que frequentam a disciplina na universidade.” A autora aponta sobre uma necessidade do ensino de libras entendendo que “muitos dos futuros professores terão contato com surdos nas escolas regulares, o conhecimento que eles adquirirem na Língua de Sinais ajudará na didática da sua atuação docente.” Este trabalho traz ao diálogo sobre a implantação das políticas públicas de educação inclusiva e sua importância, quanto às condições igualitárias de acesso educacional universalizado e com qualidade. Também aponta os desafios que professor enfrenta em realizar um planejamento pedagógico que atenda as especificidades de cada sujeito. A autora sugere em seu trabalho um olhar sobre o ensino de libras na perspectiva inclusiva na formação futuro professor como forma de estabelecer “uma

relação de interação com seus alunos surdos,” assim, a pesquisa aponta a necessidade deste ensino quanto à aproximação, conceitos, identidade e cultura, e, também sobre as metodologias adequadas no ensino de libras, “além de ampliar o conhecimento de Libras como língua natural dos surdos e redirecionar suas práticas para um ensino baseado na diferença e não na deficiência.”, como expressa a autora.

Por fim, apresento a sétima dissertação intitulada “*Gestão Escolar - Para Uma Práxis Transformadora: Uma Escola Pública Inovadora Emef. Desembargador Amorim Lima*”, (2016), apresentada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que consiste de minha autoria. Minha intenção, um tanto desafiadora, é também dialogar a cerca do olhar no processo de construção da dissertação, as percepções e entendimentos acerca dos temas sobre inovação e sobre práxis inovadoras naquele momento. Este trabalho teve como objeto de pesquisa uma escola pública que transformou o espaço escolar, mudando o programa do Projeto Político Pedagógico e implementando um modelo de gestão e ensino inspirados na Escola da Ponte. A pesquisa traz um olhar sobre as mudanças no paradigma do ensino, do ambiente escolar e o papel da gestão dentro de um modelo escolar já existente, mas considerado inovador.

Desse modo, após a apresentação das teses e dissertações escolhidas como aportes da construção desta tese, seguiremos para os capítulos nos quais estarão em diálogo com a intencionalidade aqui apresentada, iniciando com a Inovação.

3 INOVAÇÃO – UMA PASSAGEM PELA HISTÓRIA E O CONCEITO

Esse capítulo tem como intenção tratar o conceito de *Inovação* ancorado em alguns autores que tratam sobre este tema, e posteriormente apresentar as perspectivas sobre inovação contextualizando os significados e as intenções de inovar na Educação. Isso oportuniza dissertarmos sobre a importância do conceito e prática da inovação em relação aos sujeitos que num mundo globalizado e voltado para os capitais estruturam as formas de relações estabelecidas na Educação.

A importância em iniciar fazendo uma historicidade, numa perspectiva histórico-social, mesmo que sucinta, acerca do desenvolvimento do ser humano tem como intenção auxiliar na compreensão de que as descobertas e criações possibilitaram o surgimento de tecnologias - produto do ser humano e que, ao longo da História, mantém descobrindo, criando e inovando. Como bem apontado por Freire (2001) que, “A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem(sic), criando, recriando, decidindo, dinamiza neste mundo. Contribui com algo do qual ele é autor... Por este fato, cria cultura.” (FREIRE, 2001, p.43).

As descobertas e invenções são ações humanas que impulsionaram a evolução da sociedade em direção a um “progresso civilizatório”. As invenções criaram tecnologias que são genuinamente uma criação das pessoas para as pessoas e seguem até hoje em constante inovação.

No período Paleolítico período este denominado Idade da Pedra, as descobertas geraram mudanças circunstanciais, o fogo um fenômeno natural possibilitou, além da sobrevivência dos primórdios, outras descobertas como *fazer* o fogo e sua utilidade. Ao aprender a dominar e “*fazer*” o fogo o ser humano se tornava “criador” e assentaria seu domínio sobre a Natureza, um ‘feito’ dos seres humanos primitivos que os diferenciaram dos outros animais. Nesse mesmo período histórico, as necessidades de preservação e sobrevivência levam os homens à criatividade - o uso das pedras e ossos como armas e ferramentas, a utilização de tendões de animais mortos como amarras, a utilização do barro transformando após cozer em cerâmica criando assim utensílios e objetos que serviram para usos variados e para armazenamentos da produção agrícola. Essas descobertas e criações são

consideradas como as primeiras tecnologias civilizatórias, permitindo aos homens se libertarem da dependência do meio natural.

Diversos são os estudos arqueológicos que revelam que os conhecimentos empíricos, ou seja, a ação de tentativa e erro elevaram suas habilidades técnicas para retirar da natureza os materiais necessários para criarem esses instrumentos para a sua subsistência. Assim, os condicionando para maior desenvolvimento de suas ações produtivas, pois, “O homem(sic) transforma a Natureza com ferramentas, que foram produzidas por ele (...). A todo o instrumental desenvolvido pelo Homem(sic) para atuar sobre a Natureza denominamos *técnica*.” (AQUINO, DENISE, OSCAR. 2008, p.86).

Esse agir sobre a Natureza, como dizem Aquino *et al* (2008) define que “da fragilidade do homem(sic) nasce sua própria força”, essas inovações técnicas foram benefícios partilhados com demais grupos humanos ampliando as possibilidades de seus corpos e criatividades.

A linguagem e posteriormente a escrita, podemos definir como ações criativas do ser humano enquanto ser racional tornando-os seres sociais por conseguirem transmitir aos outros as experiências sobre suas descobertas e criações. A descoberta dos metais também modifica radicalmente o modo de vida em um tempo histórico, dando início a uma cultura humana o que “distingue uma sociedade pré-histórica ou “primitiva” para outra sociedade histórica ou “civilizada.”” (idem, 2008). Assim, de acordo com o historiador Marc Bloch (2001, p.55) o tempo histórico “é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade.”, assim, a Pré-História, como processo de divisão histórica, trata de aspectos da vida e costumes de povos antes da escrita, a criação dela pressupõe assim, o surgimento das forças produtivas do ser humano e de sua capacidade mental criadora e criativa.

Desse modo, essas técnicas primitivas, de fabricar ferramentas com outras ferramentas já fabricadas, podemos definir, sem receio de anacronismo, como uma tecnologia. Ao descobrir, criar e (re)produzir os elementos naturais encontrados e transformá-los (inová-los) em produtos à sobrevivência, o ser humano encontra na natureza uma função de defesa e ataque (vida e morte), o uso de pedras e ossos transformando em armas e ferramentas, ocasiona uma transformação social.

Outro elemento importante a se destacar é a capacidade do pensamento abstrato que em parte depende e está ligado linguagem, a condição de criar e operar símbolos mentais

formando ideias abstratas é de fato uma característica somente humana, separando-o do instinto animal. (AQUINO, DENISE, OSCAR, 2008)

Posteriormente, esse processo evolutivo humano, foi levando a outras descobertas que impulsionaram o desenvolvimento da civilização humana. A Idade do Cobre, mostra que a descoberta desse metal possibilitou a criação e produção de ferramentas e armas mais resistentes e eficientes. Sua inovação segue quando se descobre que ao misturar o cobre com estanho, resultaria em um outro metal mais resistente, o Bronze, e assim, tal descoberta inovadora demarca o início da Idade do Bronze.

Esse processo de desenvolvimento de técnicas e suas inovações, muitos cientistas das áreas da História, da Antropologia, Arqueologia consideram como o início da civilização humana, “para o homem(sic) agir sobre a realidade implica uma percepção de si mesmo, do mundo, dos outros homens, sem a qual não poderia desenvolver uma atividade criadora, fruto de suas decisões frente a realidade.” (idem, 2008, p.89).

A Idade do Ferro, por volta do século XI a.C foi sem dúvida um período de grande inovação, a descoberta do bronze, como um metal ainda mais forte e resistente que o cobre, o que transforma a qualidade e a eficiência das ferramentas e armas. Essas tecnologias se espalham por regiões amplas da Europa, Ásia e a região norte da África. A técnica de fundição do ferro foi uma inovação surpreendente que abriu a possibilidade criativa do ser humano. Desse modo a História vem mostrando que as descobertas, as criações, as técnicas desenvolvidas acompanham a humanidade e seu desenvolvimento no tempo histórico.

Assim, o período que chamamos de Idade Média é considerado por muitos historiadores como um marco para de “evolução civilizatória” – pois grandes descobertas modificaram as relações sociais e o modo de vida – a descoberta da pólvora pelos chineses, além de outras utilidades também leva a criação da arma de fogo, o uso do ferro leva a criatividade de construir ferramentas, acessórios que possibilitavam uma melhoria e qualidade nos trabalhos, a descoberta inicial da roda com eixo, possibilitou a criação dos Moinhos D’água, dos Moinhos de Vento, por exemplo, foi uma tecnologia que possibilitou que represassem a água e com a técnica da utilização do vento.

De fato, há diversas outras grandes inovações tecnológicas, como a invenções do Tear para a fiação e a produção de tecidos inovando sua utilização e transformando hábitos sociais. Assim, como as *criações* das Caravelas, a *invenção* do Leme para os barcos, as inovações das

Velas Triangulares e a invenção Bússola foram impulsoras do Mercantilismo e para Conquistas de outros povos. O século XV, período que, conforme nos situa a História, essas invenções tecnológicas e suas inovações são consideradas um processo linear para a Idade Moderna, que se torna um marco das tecnologias para o desenvolvimento econômico e social da Humanidade. A invenção da energia elétrica, a descoberta do petróleo e sua utilização como fonte de energia e de insumo para outras inovações tecnológicas, assim como a descoberta de medicamentos e sua produção em escala levaram igualmente a transformar a relação do ser humano com a sociedade. Outras grandes invenções como os automóveis, dirigíveis, aviões, foguetes, computadores, a energia nuclear entre outras diversas invenções e inovações tecnológicas consideradas como um avanço da Era Moderna também marca início do progresso do capital e o domínio sobre os indivíduos e sua mão de obra.

O advento da invenção da imprensa impulsiona a reprodução dos livros que fomenta e dissemina o acesso ao conhecimento da ciência. Boaventura de Sousa Santos (2008) aponta como Paradigma Dominante o modelo aristotélico (newtoniano), “o modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais.” (p.48)

Desse modo, é possível compreender que a ciência surge da tecnologia que, portanto, é uma ação da subjetividade humana. As invenções vão se transformando, se inovando conforme o grau de idealização, assim, é possível compreender que a partir dessas novas tecnologias, que deram mais liberdade a um povo ou civilização, possibilitou que esta também exercesse o domínio sobre outras.

Portanto, essa historicidade ainda que sucinta, entendo como necessária para demonstrar que as descobertas e criações ao longo da História desenvolveram tecnologias que foram inovando como um processo para desenvolvimento civilizatório, que paradoxalmente, também foi “evoluindo” para um domínio civilizatório.

De acordo com Bloch (2001) o conhecimento do passado, das civilizações e de seu desenvolvimento é algo em progresso que incessantemente se transforma e aperfeiçoa. Assim, o advento da revolução industrial amplia a produção manufaturada, com a utilização do carvão como combustível, com a invenção do motor a vapor são recursos tecnológicos, que aponta para um desenvolvimento moderno da humanidade, também passa a ser o domínio sobre o ser humano.

Desse modo, as palavras *descobrir*, *criar* e *innovar* foram utilizadas intencionalmente no intuito de trazer ao debate suas “essências”, ou melhor, seus significados diante do processo evolutivo da humanidade em relação a manipulação da natureza e dos próprios seres humanos. Suas origens etimológicas, seus conceitos e significados são facilmente encontrados nos dicionários, que servem como base para a construção das cadeias significantes que formam suas semânticas. Contudo, as ações de descobertas, criações e inovações, quando restritas às estruturas do paradigma dominante (Santos, 2008), conforme o modelo de ação do conhecimento científico predominante na modernidade, lança à uma categoria específica do saber associando os modos da descoberta, da criação e da inovação a partir da natureza teórica do conhecimento científico, como aponta Santos, “É um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos.” (2008, p.29)

A humanidade, ao criar e recriar seu meio e transforma o mundo, cria sua Cultura e se lança ao mundo, como bem fala Freire (2001, p. 43) que “Na medida em que o homem(sic), integrando-se nas condições de seu contexto da vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que lhe apresentam,(...)” Essa cultura é uma ação da experiência humana que ao longo dela se transforma e portando com traz Freire (2001),

A cultura – por oposição à natureza, que não é criação do homem(sic) – é a contribuição que o homem(sic) faz ao dado, à natureza. Cultura é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem(sic), de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. (FREIRE, 2001, p.43)

Ao fazer esse percurso histórico resumido intenciona-se apontar que o ser humano se torna consciente do mundo ao construir e transformar seu mundo. Que as descobertas, criações e inovações foram propulsores para a evolução da humanidade e que conseqüentemente transformou toda humanidade.

Por certo, a inovação é um processo sistemático no contexto da história e da cultura humana e faz parte do processo sucessivo do desenvolvimento humano.

O processo de inovação é realizado desde o início da história da humanidade, desenvolvendo a si e o meio em que vive procurado criar recursos para uma melhor qualidade de vida privada e social e para a evolução e o progresso amplo. E hoje, contemporaneidade,

devido à aceleração da produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, a capacidade de inovar tem sido cada vez mais crucial.

Sendo assim, vem a pergunta: o que é Inovação?

Conforme podemos encontrar na maioria dos dicionários, a palavra inovar deriva do latim *novare* = *in* + *novare*, que traduz no significado de: *fazer o novo, renovar, alterar a ordem/ações das coisas*. Também em significados como: *modificar o que existe, ter novas ideias, atuar para melhorar*. Inovação abarca um amplo conceito que só se define a partir do contexto que for aplicado.

A inovação é um termo que se encontra em todos os campos da sociedade - na economia, na política, no mercado consumidor, nas indústrias, na Educação. A importância da inovação é cada vez mais reconhecida, que está inserida com muita ênfase no mercado industrial e empresarial, como também no campo Educacional. A inovação é um tema muito estudado, no entanto, defini-la em um conceito preciso é um tanto difícil, pois os olhares, os entendimentos, as práticas e intenções variam conforme o que se intenciona e objetiva tratar quanto a ideia inovação.

Iniciaremos com Schumpeter (1942), que fala que a inovação tem origem com os interesses de mercado no sistema capitalista que transforma a vida econômica e que gera o desenvolvimento, a inovação é o impulso principal que origina e mantém o movimento do capitalismo decorrente de bens de consumo, de novas formas de meios de produção, de novos mercados e das novas formas de organização que as empresas criam. A inovação pode ser considerada a partir da introdução de um novo produto ou uma mudança qualitativa em um processo de produção ampla, considerada como sendo uma ação para um mercado de produtos¹². Inovação também pode ser abertura de um novo mercado. Também é entendida como um processo para o desenvolvimento de novos fornecedores de matéria prima, insumos e, na área de gestão mudanças na organização industrial são inovação.

¹² A palavra *produto* não se trata somente um material fabricado, mas trata de tudo que se produz, cria que possa capitalizar como o exemplo de softwares, projetos, mercadorias, entre outros que são produzidos por indústrias, por tecnologias, por pesquisas institucionais.

Christensen (2009) assenta sobre o conceito de inovação de Schumpeter, mas se inspirou a partir do termo “destruição criativa”¹³ de Shumpeter criando um novo conceito sobre inovação - Inovação Disruptiva. Este conceito ele define que é, quando um produto ou serviço cria um novo mercado e desestabiliza os concorrentes que antes o dominavam, utilizando de meios mais econômicos e capazes de atender um público que até então não tinham acesso ao mercado.

Para Huberman (1973) existe uma diferença que se faz importante diferir, que é entre “mudança” e “inovação”, a primeira resulta em adaptações de algo que já existe. Já a segunda, é de algum modo, mais deliberada, voluntária e planejada que espontânea. Enquanto processo voluntário, a inovação nos conduz à descoberta mais eficaz do meio, visando alcançar fins específicos.

Inovação também é apresentada pelo Manual de Oslo é uma produção elaborada sob a égide conjunta da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e da Comissão Europeia, foi redigido para e por especialistas de cerca de 30 países que coletaram e analisaram dados sobre inovação com intenção "ao progresso em direção a um melhor entendimento do processo de inovação." (p,12). A inovação é compreendida como um processo para o desenvolvimento do mercado econômico, com o objetivo de ordenar para um progresso a economia dos países participantes, como bem aponta em seu texto,

O desenvolvimento tecnológico e a inovação são cruciais para o crescimento da produtividade e do emprego. A necessidade de obter um melhor entendimento dos mecanismos que propiciam ou prejudicam o processo de inovação levou a importantes avanços durante a década de 1980, tanto nível teórico, quanto no empírico. Foi neste trabalho que se basearam, em geral, as políticas de inovação da maioria dos países da OCDE. (s/d, p.12)

Desse modo, conforme o Manual de Oslo apresenta seu entendimento sobre a inovação baseado na dinâmica político-econômica.

A inovação enfatiza a importância da transferência e difusão de ideias, habilidades, conhecimentos, informações e sinais de vários tipos.

(...) A abordagem da inovação desloca o foco das políticas, levando-as a enfatizar a interação entre as instituições, observando os processos interativos na criação de conhecimento e na difusão e aplicação do conhecimento. (OCDE, S/D. p.35)

¹³ Termo cunhado pelo economista austríaco Joseph Schumpeter em 1939 para explicar os ciclos de negócios. Segundo ele, o capitalismo funciona em ciclos, e cada nova revolução (industrial ou tecnológica) destrói a anterior e toma seu mercado. (Christensen et al, 2009, p.67)

A mesma ideia é levantada pelo Banco Mundial que faz parte do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), atua para disponibilizar por meio de empréstimos seus recursos financeiros, para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento em atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. O entendimento que apresentam é que a Educação e sua inovação é o caminho para atingir a meta de redução da pobreza principalmente nos países em desenvolvimento como o Brasil.

O que se pode perceber é que o termo inovação não se conceitua de forma fechada por ser uma intenção atrelada a diversos interesses econômicos e sociais. Desse modo se tornou uma ‘bandeira’ para desenvolvimento de todos os países desenvolvidos e em desenvolvimento. E não obstante esta ‘bandeira’ também se encontra fortemente na Educação e no ensino.

Desse modo, para situarmos melhor este entendimento, seguiremos para as inovações na Educação, ensino e aprendizagem e seus conceitos e intenções.

3.1 Teorias da inovação na Educação, Ensino e Aprendizagem – algumas propostas de possibilidades do *saber e fazer*

A inovação vem sendo um dos discursos mais proferidos quando referimos sobre mudanças na Educação e encontrarmos a teoria da Inovação evidente em todos os níveis, mas em especial quando se trata sobre processo de ensino e aprendizagem.

Um debate que encontramos entre diversos especialistas na área, é que Inovação é um ato, uma ação integrada a uma pedagogia e ou metodologia instrumentalizada com e por meios tecnológicos. Outros apontam que a inovação é uma ideia, uma criação que surge de cada sujeito e que irá modificar a forma de ver, sentir, entender as coisas. Uma prática pensada para sala de aula em uma disciplina pode ser considerada inovadora, assim como uma ação criada por meio de projetos voltados a recursos tecnológicos, ou a criação inovadora de ferramentas que possibilitem variadas formas de aplicabilidade de um ou distintos conhecimentos são entendidas como uma educação inovadora.

Portanto, o que é a Inovação na Educação?

Ao falar em inovação, seja no ensino superior ou não, o principal problema a ser resolvido é o processo de ensino e aprendizagem frente aos índices deficientes que os

indicadores apontam e que inovar se faz necessário para superar esse “déficit”. Proposição essa que constata a inovação pedagógica sob o prisma de mudança paradigmática e que pressupõe uma transformação ontológica da educação. Não seriam casuais as ‘bandeiras’ apresentadas pelas universidades, instituições de ensino (públicas e privadas) que apresentam suas metas e políticas com slogans para inovação, transformação. Assim,

Quando nos referimos à inovação, fazemo-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracterizam o ensino tradicional. (...) uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento. (LUCARELLI, 2000, p.63)

Neste contexto, o papel da Educação Superior, mais especificamente das universidades, desenvolve e amplia consideravelmente a produção do conhecimento e inovação por ser “a universidade é a única instituição que dispõe do parque de equipamentos e congrega a gama de competências necessárias.” (SILVA 2010, p. 193). Que possuem as competências que auxiliam o desenvolvimento e promovem as condições de possibilidade para o desenvolvimento científico, o progresso econômico, a justiça social, a sustentabilidade, a preservação do ambiente e, portanto, a inovação. No entanto, como bem traz Cunha,

Muitas vezes a inovação é compreendida como a inclusão de aparatos digitais e tecnológicos nas instituições de ensino. Entretanto, essa é uma forma reducionista de abordar o tema. É preciso reinventar o papel da escola e da universidade nesse novo contexto, e uma das razões que sustentam esse intento é assumir que há diferença entre informação e conhecimento. (CUNHA 2016, p.92)

O que significa ao falarmos sobre Inovação no processo de ensino e aprendizagem, não podemos ausentar o papel fundamental que o professor exerce e, sobre ele, recai as responsabilidades de implementar a inovação. E neste caso, em um amplo sentido para atender as demandas da comunidade escolar, da sociedade e dos indivíduos - seja no campo da tecnologia ou do modelo institucional.

Desse modo parece que a inovação na Educação e no ensino passou ser fundamental e imprescindível, pois como aponta Daros (2018),

A inovação cria possibilidades de estabelecer relações significativas entre os diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada; converte as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes; estimula a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e diversas interações das instituições educacionais; rompe a cisão entre a concepção e a execução, uma divisão própria do mundo do trabalho; amplia a autonomia pedagógica e gera um foco de agitação intelectual contínuo; traduz ideias, práticas e

cotidianas, mas sem se esquecer nunca da teoria. Destaca-se que a inovação nunca é empreendida de modo isolado, mas pelo intercâmbio e cooperação permanente das pessoas envolvidas. (DAROS, p.07)

Por certo, podemos compreender então que para ocorrer eficácia de uma inovação na Educação e ensino, se faz necessária uma mudança ontológica no ofício do professor, no papel do aluno para que ambos em consonância consigam atingir os resultados em prol da autonomia, do protagonismo, da emancipação dos indivíduos como sujeito histórico. Desse modo, o ensino também abarca a natureza da Educação frente às exigências requeridas e nessa perspectiva, a concepção de inovação pedagógica emerge requisitando mais que ousadia dos sujeitos para tornar-se possível, pois estudante precisa assumir-se como “sujeito também da produção do saber” como “inédito-viável” conforme Freire (1992), uma mudança ontológica no pensar e no fazer educacional, ou seja, na natureza da educação.

Percebemos que a teoria da inovação na Educação e no ensino vem sendo constantemente um assunto recorrente e importante no campo acadêmico e científico. No ensino cada vez mais encontramos discursos que a inovação como necessária para que o aluno saia da condição de receptor de conhecimentos para um produtor de seus saberes e para isso, novas práticas, novos modelos metodológico são imprescindíveis - do contrário, o sistema de ensino frequentemente é tentado a mudar as aparências para não alterar a essência. (HUBERMAN, 1973)

O que se constata então é que inovar não significa, exclusivamente, fazer mudanças pelos meios tecnológicos, vai para além da tecnologia e de um propósito institucional. A inovação é fazer algo que “rompa” ou faça mudanças substanciais ao modelo existente, criando novos recursos ou meio de desenvolvimento de saberes para serem postos prática. Se a inovação estivesse atrelada exclusivamente a um ensino tecnológico, teríamos uma grande dissonância nas escolas públicas e universidades públicas, que hoje mais do que nunca, tem tido poucos investimentos. E assim, inovar seria somente para àquelas instituições que possui recursos para fazer grandes investimentos tecnológicos. Mas, segundo Daros (2018),

(...) para que se garanta o processo de inovação, deve-se contar com novos recursos tecnológicos, nova estrutura que possibilite a interação, um novo modelo de formação docente e, principalmente, a incorporação de novos saberes, sem desconsiderar o conhecimento científico clássico. É preciso considerar que a inovação não ocorre apenas no plano pedagógico, mas também no epistemológico. (DAROS, p.07)

Nessa perspectiva, é perceptível como algumas questões se sobressaem, numa sociedade tecnológica as pessoas tendem imaginar que as mudanças se fazem somente por meio de tecnologias, que inovação pedagógica pode ser concebida como um “novo modo de pensar, de ver e estar” o mundo e sua transformação global utilizando ferramentas tecnológicas.

As possibilidades de saber e fazer, geralmente estão imbricados na teoria da inovação que almejam uma mudança na Educação e em suas práticas por considerar os modelos do paradigma educacional atual, ultrapassado e anacrônico para o século XXI, como manifestam. Também alegam preocupação com a aprendizagem, manifestando que os alunos não possuem interesses devidos o modelo metodológico e didático aplicado.

Freire (1983) enfatizou a dimensão política da educação, sendo ser algo intrínseco do ser humano o ato de educar. Razão talvez pela qual se crie teorias pedagógicas que intencionam uma educação e ensino inovadores. Vindo ao encontro do que fala Paulo Freire, em praticamente todas suas obras, e que me atrevo à escrita livre do que compreendo e interpreto ser uma proposta de Educação que possa libertar o sujeito e transformá-lo e, que transformado também transforma o mundo.

Desse modo, metodologias ativas de aprendizagem, educação e ensino disruptivo manifestam intenções de práticas e mudanças significativas no ensino e aprendizagem. Apresentam propostas de salas de aula inovadoras, uma educação reflexiva, espaços escolares inovadoras, ensino tecnológico e, diversas outras intenções de mudanças nas práticas que incrementam a ideia de inovação na educação, no ensino e aprendizagem como possibilidades de um novo saber e (saber) fazer.

Algumas propostas de ensino que, segundo suas intenções, sugerem um aprendizado inovador voltado para uma formação integral (alunos, estudantes, educandos), estimulando-os à autonomia, ao pensamento crítico, desenvolver habilidades e competência e ao protagonismo de seu saber.

Desse modo, segundo Camargo e Daros, (2018) as metodologias ativas são atividades de aprendizagens que proporcionam interatividades com seus pares aprendendo de forma colaborativa colocando os alunos como protagonistas. Reforça que as metodologias ativas de aprendizagem desenvolvem competências pessoais e profissionais, visão transdisciplinar do conhecimento, visão empreendedora, colocando o aluno como sujeito da aprendizagem,

gerando ideias e reflexões, desenvolve o papel do professor para uma postura de facilitador, mediador. Os autores (idem, 2018) indicam 43 métodos, processos e recursos práticos para fomentar o aprendizado ativo em sala de aula. Cito oito formas estruturadas dessas estratégias e suas principais competências, conforme intencionam:

1. Atividade de “contrato” de aprendizagem: a proposta e desenvolver a capacidade de cooperação e socialização e a autonomia do aluno - ao ingressar no ensino superior é preciso que o aluno compreenda o seu papel, o do professor e o da instituição. No ensino ativo, essa compreensão se torna ainda mais importante: o engajamento do aluno em relação às novas aprendizagens é essencial para ampliar sua autonomia na tomada de decisões. Tanto ele quanto o professor se responsabilizam pelo processo de ensino-aprendizagem. O docente não deve apenas apresentar, mas situar o aluno no plano de aula. Indicam que esse “contrato” resulta bons resultados na distribuição de responsabilidades, tomada de decisões e a empatia do aluno;

2. Análise de todos os fatores ou ideias: gerenciar e trocar de informações, trabalho em equipe, reflexão e resolução de problemas e tomada de decisão. Esta estratégia tem como propósito incentivar os alunos a pensarem sobre os fatores ou ideias relevantes acerca de um tema, problema ou assunto. O professor promove o debate visando um planejamento. Os alunos podem listar ideias em grupos e depois aperfeiçoá-las em turma, no esquema de giro colaborativo;

3. Aplicação de um conceito por representação visual com envolvimento de estudo de caso ou unidade de aprendizagem: articulação entre a teoria e a prática com problemas reais - trata-se da possibilidade de transformar o estudo conceitual em atividades práticas e ativas. Sua estruturação: o professor dá dois textos aos alunos – um com conceitos e ideias, o outro com um ‘case’ (caso). Os estudantes, então, devem fazer relações entre o conteúdo teórico e o caso relatado. Depois, os alunos apresentam os resultados – seja por explanação, representação visual, storytelling ou outro formato;

4. Aplicativos na educação: expandir as possibilidades de ensino-aprendizagem - a utilização desse recurso suas funcionalidades variadas os aplicativos tecnológicos podem ser utilizados como recurso pedagógico. Contudo, seu uso precisa ser crítico, criativo e adequado aos conteúdos necessários. Entre os aplicativos destacados pelos autores estão Storyboard,

Pixton, Meograph, UTellStory, Piktochart e Pictovia. Essa abordagem pode ser utilizada junto a outras, como storytelling, estudo de caso ou aprendizagem baseada em problemas;

5. Aprendizagem em espiral: ampliação de conceitos, estudo colaborativo e associação de ideias - a aprendizagem em espiral é pensada para conteúdos complexos e que exigem um maior grau de sistematização, compreensão e criticidade. O aluno amplia seus horizontes analíticos, por ter espaço para registrar e expressar suas ideias. O professor ao solicitar a leitura de um texto e disponibilizar uma ficha com questionamentos. Depois de responder as questões, os alunos se reúnem em pares ou grupos para comparar, debater e discutir os pontos de vista o qual o grupo apresenta suas ideias para toda a turma;

7. Giro colaborativo: trabalho em equipe e reflexão e tomada de decisão - esta é uma estratégia para a coleta de ideias que, no fim, vão gerar uma lista concisa de respostas sobre um tema específico. Os discentes trabalham em pequenos grupos. Um transmite ao outro suas as propostas. À medida que o giro acontece, as ideias são aperfeiçoadas;

8. Team-based learning: desenvolvimentos das habilidades interpessoais, argumentação, trabalham em equipe, autonomia, senso crítico e autodidatismo - O team-based learning é uma estratégia de abordagem ativa, que se baseia no construtivismo – o aluno construindo a aprendizagem por si mesmo. O método, dividido em três partes (preparação, garantia de preparo e aplicação de conceitos), envolve o gerenciamento de equipes, a realização de tarefas de preparação e aplicação conceitual, além do feedback e da avaliação entre os participantes. Na preparação, o aluno estuda previamente (em formato pré-aula) os conteúdos sugeridos pelo professor. Em sala de aula, na etapa garantia de preparo, a turma é dividida em grupos para discutir os conceitos. Na última fase, aplicação de conceitos, o grupo deve chegar a um consenso e tomar uma decisão conjunta para solucionar o caso. É importante que os alunos façam registros das etapas ao longo do processo.

Outra proposta considera inovadora na educação e no ensino é - a educação e ensino disruptivo, baseado nas teorias de inovação disruptiva (CHRISTESEN, 2009), já apresentada no Capítulo I. Possui em sua proposta para a educação, um ensino voltado para as dinâmicas de um mundo globalizado, estimulando o uso de ferramentas tecnológicas disponíveis, por conceber a tecnologia como uma aliada imprescindível para impulsionar uma educação disruptiva, que faça uma abordagem inovadora da aprendizagem. Propõe propiciar o ensino customizado a cada aluno e propondo um modelo de “A modularidade proporciona a

customização, por isso a solução é avançar para uma estrutura modular nas escolas” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 3-4). Os termos interdependência e modularidade são debatidos pelos autores, que apresentam a modularidade como a proposição curricular na qual os módulos de conhecimento se ajustam e funcionam em formatos combinados, podendo ser desenvolvidos em grupos independentes. Uma pedagogia que pretende romper com o estabelecido para melhorar o existente por compreender que a atual forma de ensinar está anacrônico frente à sociedade digital. Destacando a necessidade da implementação de uma educação disruptiva que faça uma nova abordagem da aprendizagem, com uma educação e ensino baseados na experiência de prática do aluno, desenvolvendo competências e habilidades para a realidade do mundo e aprendizagem multidisciplinares.

Os autores que são da área da administração e economia propõe um ensino híbrido, que é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, onde o controle sobre o tempo, lugar, modo e ou ritmo do estudo é do estudante, no qual menos em parte, seu estudo ocorre em espaço físico supervisionado, fora de sua residência ou outro local. Uma característica comum do ensino híbrido é que, quando um curso ocorre parcialmente online e parcialmente por meio de outras modalidades, como as lições em pequenos grupos, tutoria e etc., tais modalidades estão geralmente conectadas – modalidade em EAD. Os principais modelos de ensino híbrido estruturam em quatro categorias. O modelo de Rotação é aquele no qual, dentro de um curso ou matéria, os alunos revezam entre modalidades de ensino, em um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma modalidade é a do ensino online. Outras modalidades podem incluir atividades como as lições em grupos pequenos ou turmas completas, trabalhos em grupo, tutoria individual e trabalhos escritos. O modelo de Rotação tem quatro submodelos: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida, e Rotação Individual.

1 - Modelo de Rotação por Estações ou o que alguns chamam de Rotação de Turmas ou Rotação em Classe — é aquele no qual os alunos revezam dentro do ambiente de uma sala de aula;

2 - O modelo de Laboratório Rotacional é aquele no qual a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado para o ensino online;

3 - O modelo de Sala de Aula Invertida é aquele no qual a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor (ou trabalhos) na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições online.

4- O modelo de Rotação Individual difere dos outros modelos de Rotação porque, em essência, cada aluno tem um roteiro individualizado e, não necessariamente, participa de todas as estações ou modalidades disponíveis;

Outras modalidades são dispostas nesta estrutura de ensino inovador:

a) O modelo *Flex* é aquele no qual o ensino online é a espinha dorsal do aprendizado do aluno, mesmo que ele o direcione para atividades ‘offline’ em alguns momentos. Os estudantes seguem um roteiro fluido e adaptado individualmente nas diferentes modalidades de ensino, e o professor responsável está na mesma localidade;

b) O modelo *A La Carte* é aquele no qual os alunos participam de um ou mais cursos inteiramente online, com um professor responsável online e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais em escolas tradicionais. Os alunos podem participar dos cursos online tanto nas unidades físicas ou fora delas;

c) O modelo Virtual Enriquecido é uma experiência de escola integral na qual, dentro de cada curso os alunos dividem seu tempo entre uma unidade escolar física e o aprendizado remoto com acesso a conteúdos e lições online.

A dimensão dos processos de inovação que ocorrem nas atividades de ensino, lembrando que “a inovação pode ser gerada também pela permanência, ou seja, um processo de renovação constante (inovação de sustentação). A outra forma de inovação é a disruptiva (gera mudanças radicais no ambiente)” (AUDY e MOROSINI, 2007, p. 510). A inovação na Educação é uma ação que envolve o ensino, metodologia, práticas, assim como estrutura organizacional e gestão. E nas mais diversas áreas, tem demandado uma diversificação dos percursos formativos, uma flexibilização curricular, voltados à construção, do que intitulam competências, para mobilizar conhecimentos complexos. Corrobora Cunha (2016),

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos. (CUNHA, p.94)

As propostas de inovação pedagógica na perspectiva de novas concepções entre ensinar e aprender reconhece as complexidades que envolvem novas ações e identificações

dos sujeitos no processo educativo. Em que o aluno e o professor são protagonistas no espaço de ensino e que ambos aprendem e ensinam em conjunto. E, assim, no contexto dessas novas concepções emerge um paradigma capaz de substituir o paradigma educacional (vigente e dominante) ancorado no processo de ensino e aprendizagem tradicional em que o professor ensina e o aluno aprende. Ou, ainda na concepção em que o aluno é o único responsável pelo seu processo de aprendizagem.

No entanto, observo que ambas as propostas são estruturadas em um projeto de ensino e aprendizagem que suas intencionalidades apontam para uma “preocupação” com o aluno frente a um modelo educacional não atraente, não estimulantes e que não instigam o desenvolvimento de ‘habilidade e competências’ pessoais e profissionais, e portanto, consideram ser um dos motivos de uma deficiência nos índices escolares.

Christensen, Horn e Johnson (2012) questionam de que modo é possível propiciar o ensino customizado a cada aluno e, por tal motivo, a modularidade como proposta: “A modularidade proporciona a customização, por isso a solução é avançar para uma estrutura modular nas escolas” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 3-4). Os termos interdependência e modularidade são debatidos pelos autores, que apresentam a modularidade como a proposição curricular na qual os módulos de conhecimento se ajustam e funcionam em formatos combinados, podendo ser desenvolvidos em grupos independentes. As demais propostas apresentadas são relacionadas ao impacto dos primeiros anos sobre o sucesso dos alunos, sobre os quais os autores ressaltam a importância da eficiência na pré-escola para facilitar a tarefa das instituições de ensino; ao aprendizado baseado em computadores como uma força disruptiva “ao modo monolítico de instrução pelo professor” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012, p. 101); e ao aperfeiçoamento das pesquisas em educação, onde os autores formulam “prescrições” (p. 159), já que “o paradigma existente força os pesquisadores a concluir seu trabalho quando ele chega tão somente à metade” (p. 157), prevendo quais ações levarão à melhoria do desempenho das escolas.

Esses autores questionam a escola pública desqualificando-as alegando não atender a demanda de aprendizagem do século XXI – e na crença de que poucas reformas se direcionam a compreender as singularidades dos alunos e suas dificuldades e a tese progressiva contida no projeto disruptor mercadológico abarca este panorama discente numa tentativa de progresso. Em seguida, releva-se que o embate “frontal” dos reformadores

escolares é um ato falho e que estes precisam encontrar na teoria disruptiva para infiltrar-se, aos poucos, no sistema educacional. Questionam a adoção de um sistema modular de ensino capaz de romper com a lógica monolítica de distribuição dos conteúdos; daí a emergência da ideia da customização. E, assim insuflam a ideia da teoria disruptiva como inovadora a gestores educacionais e professores a utilizarem para a implementação do projeto inovador, que, para Christensen, Horn e Johnson (2012) ocorre com mais facilidades nos espaços privados. E também, questionam os métodos e a epistemologia utilizados nas pesquisas em educação, e aconselham explorar a associação entre os atributos definidores de categoria observados no “caos escolar público” e centrar-se no que realmente importa, ou seja, no geral e regular (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012). Assim, o que não importa é “escondido”, silenciado, borrado e barrado, o que aparta dos cotidianos suas riquezas, singularidades, imprevisibilidades, criatividades e rebeldias.

A leitura que faço sobre as inovações é que, sendo consequência da correlação do ser humano com o mundo, ela ocorre inevitavelmente, ainda mais em um tempo digital e tecnológico, que possibilita maior abertura ao amplo mundo externo instigando a inovações constantes. No entanto, essa tecnologia não está acessível de forma ampla a todas as classes sociais. Não diferente do que ocorre na educação pública, onde o acesso as tecnologias são parcas pelo Estado entende como um custo.

A Educação não tem sentido se compreendida como um custo e ganho mercadológico, mas, como uma possibilidade de lançar o ser humano, sujeito-histórico ao mundo. No entanto, entendo como inegável que alguns pontos apresentados sobre inovação são interessantes para a concepção de propostas inovadoras com o uso de interfaces tecnológicas em sala de aula e a proposta de uma ‘disrupção’, que, etimologicamente, pressupõe quebra ruptura. Porém, o viés mercadológico e produtivista subsidia ações incoerentes com a proposta de uma educação centrada no aluno para emancipá-lo. Outro ponto a se destacar sobre essas propostas elas trazem a preocupação em desenvolver, o que chamam de ‘habilidades e competências’ pessoais e profissionais onde pontuam a importância dessas “atitudes” como necessárias para um melhor desempenho ao mercado do trabalho – o que paradoxalmente, na proposta de metodologias ativas encontramos um discurso de protagonismo e emancipação do sujeito no processo de ensino e aprendizagem. Assim, de acordo e como bem aponta Apple (1989),

Cada um desses sistemas ensina diferentes normas, valores e disposições, dependendo da classe social e da trajetória econômica de cada pessoa. A escola, nesse caso, atua como um filtro entre a família e o mercado de trabalho. Ela define o indivíduo como normal ou desajustado e essas definições correspondem de forma geral às necessidades da economia. (APPLE, 1989, p. 60)

Propor mudanças sem ter recursos amplos, para uma área de importância para a sociedade como a Educação, com um viés exclusivamente mercadológico, do lucro e da redução de gastos, visando somente às exigências do mercado, de otimização e de economia e sociedade próspera, é, na minha compreensão, desqualificar as pluralidades culturais e os cotidianos que se apresentam nas escolas e universidades públicas, em especial. Por tanto, como bem manifesta Apple (2001),

Tornava-se bastante mais claro para mim que a ideologia não é algo que flutue livremente. Ela está, na realidade vinculada ao estado, antes de tudo. Isto é, a hegemonia não é um fato social já acabado, mas um processo no qual os grupos e classes dominantes “buscam obter o consenso ativo daqueles sobre os quais exercem domínio.(...) (APPLE, 2001, p. 43)

E, assim, “(...) Como parte do estado, a educação, portanto, deve ser vista como um elemento importante na tentativa de criar um consenso ativo. (APPLE, 2001, p. 43-44). E, desse modo Gómez (2001) também alerta sobre o excesso de informações que a tecnologia abre, aponta ele para dois fatores inquietantes sobre o excesso da importância dada informação digital, e, portanto, da tecnologia que, colocada como condição atual de ‘status elevado’ do conhecimento, correndo ao risco de acumulação excessiva de informação e a exclusão dos que não possui acesso amplo a tecnologia. Esses fatores preocupantes são, nas palavras de Gómez (2001),

A questão inegável ao meu entender é a existência de uma “teoria” que estimulada pela ‘era digital, intencionalmente, a utiliza para uma política educacional de formação (ampla) estruturada para uma política e projeto neoliberal, (como definido pelas políticas do Banco Mundial) e que, maquiando como “inovadoras” são utilizadas no discurso de também serem ‘emancipadoras’, que convence a todos e se torna, portanto, como uma espécie de “novo” paradigma. Faço uso das palavras de Gómez (2001), um “discurso um tanto perverso”, por converter intencionalmente a ideia de ampliação de conhecimento ao encontro de uma sociedade tecnológica, em uma sociedade originalmente desigual, como a nossa. (GÓMEZ, 2001)

Assim, seguiremos para o que outros mestres trazem sobre este assunto e como corroboram ou não, com a teoria da inovação na Educação e no ensino.

3.2 Outros Mestres - Inovação na Educação e Ensino

Entre os variados entendimentos sobre Inovação o discurso mais recorrente é a ideia de mudança paradigmática no atual sistema educacional. O que vemos em crescentes diálogos, são espaços de saberes, escolas e universidades inovando em intenções, desde a forma de gestão à metodologia aplicada e, muitas delas, com poucas implementações ou investimentos tecnológicos.

Parafraseando a indagação feita por Maria Isabel Cunha, no artigo Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência (2016), “Falar em inovação é falar o quê?” E nos diz,

(...) a perspectiva da inovação como ruptura paradigmática. Compreendemos não se tratar apenas de acionar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos, referimo-nos, principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica. Foi importante compreender a constituição da pedagogia numa dimensão histórica e sua vinculação com a produção da modernidade e seus postulados para definir qual o conhecimento válido. (CUNHA, 2016, p.96)

E ainda, Cunha et al (2001) afirma que “(...) as inovações que contribuem para melhoria do ensino e da aprendizagem na universidade podem dar-se em diferentes patamares e de variadas formas” (p.35). Ou seja, o que pode se configurar como uma atividade inovadora no âmbito da pesquisa não se estende, necessariamente, para as atividades de ensino. Neste sentido, muito bem apontado por Cunha (2016), corrobora Lucarelli (2003), onde afirma que,

(...) qualquer componente da situação didática podem ser geradas dificuldades; se essas se evidenciam como centro de problemas, em sua resolução o docente desenvolve ações que modificam o sistema de relações existentes entre esses componentes, dando lugar à geração de experiências inovadoras. (LUCARELLI, 2003, p. 130)

Assim, Cunha (2016) aponta as posições resultante,¹⁴ da teoria e prática da inovação na qual,

¹⁴ Resultado apresentado da análise das experiências do coletivo de estudos e pesquisas, elencadas em diversos cursos de graduação, sobre a perspectiva da inovação como ruptura. Para melhor compreensão dessas categorias, é importante uma reflexão analítica sobre cada uma delas. Como bem ressalta Cunha (2016, p. 96)

A análise das experiências relatadas por professores vem favorecendo a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Há experiências:

- a) de amplitude macro e de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos;
- b) que se referem às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias;
- c) que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem;
- d) que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa;
- e) que procuram articular diretamente a teoria à prática;
- f) que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais;
- g) que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes;
- h) que extrapolam o tempo e o espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas;
- i) que estimulam a autoria e o protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória; e
- j) que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo. (CUNHA, 2016, p. 97)

Dessa forma, entende-se que quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os sujeitos se sentirão desafiados a buscar respostas e, conseqüentemente, quanto mais incitados, mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora, frente à realidade, ou seja, à emancipação. Esta relação dialética é cada vez mais incorporada, na medida em que educadores e educandos se fazem sujeitos do processo, em um mundo em constante transformação (FREIRE, 2001).

Freire (2001) assume a atitude epistemológica freireana de que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (Freire, 2016, p. 14). Desenvolve-se, portanto, uma ideia que se caminha com Freire para a compreensão do *inédito viável* como conceito-chave para a produção de conhecimentos e fomento de transformações. Os termos cunhados por Freire são compreendidos como coerentes com suas referências teóricas, éticas e políticas. São conceitos que estão como um ponto de referência, à mercê da dinâmica dos diferentes contextos em que são lidos. Ou seja, não há preocupação em dizer o que são, mas muito mais o que podem vir a ser, por meio da ação. É com esse espírito que se pretende empreender um processo de conceituação que permita interpretar o significado do *inédito viável*.

O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos

que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2014, p. 225).

A terminologia em torno da palavra ‘consciência’ é vasta, valendo destacar aquelas mais afetas à ideia de *inédito viável*. Portanto, é importante demarcar que a noção de consciência para Freire (2001) se contrapõe à interpretação solipsista do termo, tomada usualmente como um ato relativo à psique dos indivíduos. Freire ressalta o seu caráter histórico, ou seja, como inserção crítica na história, de seres que, ao se assumirem como sujeitos, fazem e refazem o mundo (FREIRE, 2001).

Também há uma diferenciação entre consciência ingênua e consciência crítica: o primeiro termo corresponderia à apreensão ingênua da realidade, em que o sujeito, embora perceba os fenômenos, não sabe tomar um distanciamento deles, a fim de julgá-los; o segundo corresponderia ao movimento de tornar mais metodicamente rigorosa a curiosidade e o estranhamento da situação (FREIRE, 2001). Nas palavras do autor,

(...) a conscientização é o teste de realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais ‘desvelamos’ a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num ‘estar diante da realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da *práxis*, ou seja, fora do ato ‘ação-reflexão’. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens (FREIRE, 2001, p. 56-57).

Freire postula que a organização do conteúdo programático da prática educativa dialógica deve ser feita fundamentada na situação presente, existencial e concreta, refletindo o conjunto de aspirações do sujeito. Nesse sentido, o autor propõe a investigação do seu universo temático e do conjunto de temas geradores, ou seja, temas que têm sentido e fazem parte do vocabulário popular, e pelos quais é possível desenvolver uma leitura crítica da realidade.

Revela em suas ideias, uma interconexão entre a inovação pedagógica como utópico viável, como uma possibilidade de mudança pedagógica, de algo que ainda está por vir, ou seja, de algo que ainda não existe em realidade, mas que pode ser construído. O que pode indicar uma condicionalidade vinculada à emergência e existência do novo, mas também a consciência da possibilidade. Em outras palavras, considera a possibilidade, o sonho (utópico) como algo que possa ser realizável. No entanto, dentro do paradigma educacional tradicional de uma educação verticalizada, onde o aluno é receptor e professor transmissor, onde a fala e

a escuta são hierarquizadas, a possibilidade do *inédito viável* como uma ação inovadora é inócua, conforme Freire,

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 33).

A construção do *inédito viável* envolve o processo de codificação e decodificação da realidade, ou seja, codifica-se uma situação existencial concreta para, a partir daí, investir no processo de decodificação, que permitirá a análise crítica desta situação codificada. Isto implica um movimento do abstrato até o concreto, numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito (Freire, 2016).

Esta percepção de codificação e decodificação se liga à *noção do notável*¹⁵, que trata daquilo que é percebido e destacado na vida cotidiana dos sujeitos, como algo que não pode e nem deve permanecer como está, mas, pelo contrário, precisa ser enfrentado, ou seja, ser discutido e superado. Essa *noção do notável* emerge do distanciamento das situações-limite, as quais, ao serem destacadas da realidade, podem ser objetivadas e compreendidas em sua profundidade, permitindo serem tomadas como temas-problema. Quando os sujeitos percebem claramente os desafios das situações-limite que passam a ser *noções do notável*, sentem-se mobilizados a agir e a descobrirem o *inédito viável*.

Sendo assim, cabe reconhecer que as práticas inovadoras estão se constituindo como alternativas para superar práticas influenciadas pela racionalidade dos modelos de ensinar e de aprender moldados pelo paradigma dominante (SANTOS, 1988). Assim, compreendo que as estruturas paradigmáticas estão no cerne das experiências inovadoras (CUNHA, et al, 2001), pois “a ruptura necessária propõe a atitude epistemológica que permite reconfigurar conhecimentos para além das regularidades propostas pela modernidade” (p. 37). Os dogmas da ciência moderna, que estão enraizados nas concepções, práticas e atitudes pedagógicas dos professores são um dos obstáculos a serem rompidos.

¹⁵ Freire trata como percebidos-destacados escolhi usar o termo *noção do notável*, por entender que o notável é mais significativo frente a condição do sujeito-histórico.

Desse modo, a prática pedagógica de novas tecnologias da informação deveria, portanto, ser parte integrante de políticas de formação de professores.

Por certo, para ocorrer uma inovação nas escolas, Bernard Charlot (2013) nos auxilia a refletir sobre uma inovação na formação de futuros professores. Assim,

Quando se reflete sobre os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, é preciso não esquecer a advertência: ao acumular palavras ou expressões como “globalização”, “inovações”, “sociedade do saber”, “novas tecnologias de informação e comunicação”, corre-se o risco de sacrificar a análise do presente à visão profética do futuro. (CHARLOT, p. 93, 2013)

Como sujeitos históricos, segundo Charlot (2013), é possível perceber o acompanhamento do dinamismo social, político e cultural no mundo contemporâneo, mas o desejo é que essas mudanças não se tornem elementos superficiais, de modismo e sem perspectivas de mudanças significativas,

Para António Nóvoa (2002) é preciso repensar a sala de aula. Já que há um número cada vez mais crescente de escolas que inovaram não somente no layout predial, onde a sala e a aula foram trocadas por ambientes espaçosos e de aprendizagem baseado em projetos com questões de pesquisa.

Por essa razão, é importante um diálogo sobre a inovação na formação docente que subsidie igualmente o ensino e aprendizagem dos professores, primando por melhorar a qualidade de sua formação e que o inspire a inovar em sua prática. Conforme Nóvoa (2002),

(...)os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. De facto, não há sem uma renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais: quer se trate de conteúdos ou das situações didáticas, quer se trate das tarefas a propor aos alunos ou da organização curricular, quer se trate da planificação ou do sistema de avaliação, os professores encontram-se perante uma actividade constante de produção e de invenção. (NÓVOA, 2002, p.37)

Paulo Freire (1996) nos aponta que trabalhar no contexto da inovação é atuar na perspectiva interdisciplinar as disciplinas. Os temas precisam conversar entre si, para assim, abrir uma perspectiva de troca de conhecimento entre docente e discente, aluno e professor, educando e educador, a inovação para Freire está para além da transmissão de conhecimentos.

Freire não fala em uma educação inovadora, mas uma educação libertadora – no Dicionário Paulo Freire (2010) feito pelos professores Danilo R. Streck. Euclides Redin e Jaime J. Zitkoski, trazem uma apresentação que nos aponta para o conceito de inovação na

perspectiva de Freire, onde situa-se a origem de um novo paradigma pedagógico, que emerge como obra coletiva em processo de construção e reinvenção nas diferentes experiências de lutas de classe, é um projeto coletivo enquanto obra que desejam um mundo mais humanizado e justo para todos.

Não há dúvidas que a obra de Freire dialoga com estudiosos que apontam a importância de uma Educação libertadora a partir do pensar os pressupostos teórico-metodológicos e neste ponto, apontamos o diferencial de uma educação inovadora para uma educação libertadora: a) ousadia epistemológica; b) engajamento político; c) pensar esperançoso. (ZITKOSKI ET AL, 2010).

A ousadia epistemológica segundo Freire não repte as estruturas do pensamento tradicional filosófica, mas em buscar meios para uma reflexão teórica sobre a realidade do sujeito, um desafio em refletir sobre uma perspectiva de síntese fenomenológica e dialética. (Zitkoski et al, 2010). Portanto continuam,

Tal síntese não é mera construção teórica, mas é a criatividade de seu pensar crítico tendo como compromisso central a realidade (sócia, cultural, histórica e política) latino-americana. Uma educação humanista-libertadora, na perspectiva freiriana, precisa ter como ponto de partida fenômenos concretos que constituem o universo existencial de nosso povo. E, a partir desse universo, o desafio dialógico-crítico converge para a luta em prol das transformações sociais necessárias e imprescindíveis para atingirmos uma vida mais digna, principalmente para os setores sociais que mais sofrem a opressão ou exclusão. (ZITKOSKI ET AL, 2010)

Não há na perspectiva de Paulo Freire (2001) uma educação libertadora sem o engajamento político – o que para Freire a realidade social e sua conscientização é o início do processo educativo humanizador e na sua relação direta com a práxis da libertação – para uma práxis social transformadora. “É um pensamento engajado, com força e criatividade que continua a nos provocar, principalmente para reinventá-lo.” (Zitkoski et al, 2010, p. 34).

O pensamento engajado nos abre para o Pensamento Esperançoso que aponta para o pensamento crítico para um futuro onde possamos enxergar as condições históricas que nos desumanizam. Assim para Freire,

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem(sic) que é modificável e que ele não pode fazê-lo.
É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 2001, p. 46)

Inovar é também um pensar certo, para Freire (1996) é isso que podemos entender quando na sua expressão nos fala que ensinar não é transferir ou transmitir conhecimento.

Pensar certo é uma postura que temos que assumir diante dos outros e com os outros, frente ao mundo e os fatos que vem a nós. Por certo aponta Freire,

(...) pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas preestabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo. (1996, p. 55)

Para Freire há uma distinção do que é o pensamento certo em uma dialética e o pensamento ingênuo ou antidialético. O primeiro é irredutivelmente um pensar crítico dos fatos históricos e humanos do que vivemos e do que ainda está por vir apontando para uma perspectiva de futuro – para uma utopia tangível num direcionamento de uma educação libertadora na qual a percepção da realidade histórico-crítica oportunize o pensar de que uma educação inovadora direcione para uma educação emancipadora, que não esteja vinculada somente a currículos, mas, sobretudo a práxis.

Considerando que sua produção é permeada e comprometida inteiramente com a ação, ressalta-se o caráter *práxico* de sua produção intelectual, ou seja, da coerência e articulação entre o que se pensa, o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz. Os *inéditos viáveis* inserem-se nesse contexto *práxico*, de um processo dialético de conscientização que impulsiona a ação. Assim, ele destaca o lugar da *práxis* na construção do *inédito viável*:

A concretização do ‘inédito viável’, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da *práxis*. Isso significa, enfatizemos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções, por boas que sejam (...) Mas, por outro lado, a *práxis* não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão (FREIRE, 2015, P. 221-222).

Se educação num processo de ensino e aprendizagem é ato político, sendo assim requer uma ação norteadora da intenção do professor, se para Freire (1996) não há docência sem discência, pois ensinar inexistente sem aprender por ser é uma ação historicamente intrínseca do ser humano. Nesse caminho Charlot (2013) também aponta,

Por ser a educação, indissociavelmente, construção de si mesmo e a apropriação do mundo humano, ela é um movimento de dentro alimentado pelo que o educando encontra fora de si mesmo. Portanto, são imprescindíveis, ao mesmo tempo, a mobilização pessoal do aluno e a ação do professor (ou de qualquer incentivo a aprender); o resultado do processo de ensino-aprendizagem decorre dessas duas atividades, intimamente articuladas. (CHARLOT, 2013, p.178)

A inovação apesar de muitas vezes parecer a outros estudiosos tratar de ruptura no paradigma educacional – neste caso, falaremos sobre a perspectiva de um paradigma dominante segundo Boaventura como já citamos anteriormente.

Para António Nóvoa (2002) é preciso repensar a sala de aula. Já que há um número cada vez mais crescente de intenções que sugerem inovação, não somente na estrutura organizacional ou curricular e de aprendizagem. Por essa razão, manifesta que os debates sobre a inovação na formação docente tenham a proposta de subsidiar igualmente o ensino e aprendizagem dos professores, primando por melhorar a qualidade de sua formação e que o inspire a inovar em sua prática.

De certo, há tempos acompanhamos os discursos que a Educação e seu ensino necessitam de uma transformação, não somente no âmbito da educação tecnológica, mas, sobretudo nas relações humanas. E são “novas” essas narrativas de formação que, como fala Nóvoa (2002) poderão dar sentido à intenção da prática, em propor a discussão sobre projetos inovadores que se experimentaram nas práticas e em suas intenções.

Então, dessa forma se mudanças e inovações se dá pelo entendimento da realidade histórica, pela intencionalidade da prática e dos objetivos elaborados por quem ensina e aprende seja na Universidade ou outros espaços de saberes. Seja em qual nível de formação, denota-se que existe na Educação, seja ela brasileira ou não, uma grande necessidade de outras narrativas, que na grande maioria utiliza de uma linguagem nova, de semânticas ou neologismo para propor inovações, que possam vir contribuir para dar sentido a intenção escolar estruturada em um paradigma há muito dominante e sempre vigente. Portanto, e acordo com Freire (2000),

O que ocorre é que há etapas, nas culturas, em que as mudanças se dão de maneira acelerada. É o que se verifica hoje. As revoluções tecnológicas encurtam o tempo entre uma e outra mudança. Os bisneto dos fins do século passado, repetia, nos grandes traços no que tange às formas culturais de valores, de expressar o mundo, de falar, seu bisavô. (FREIRE, 2000, p. 30)

E que, portanto, me traz à perspectiva de discorrer sobre teorias e projetos inovadores que propõe inovar em suas práticas e em suas intenções e a minha inquietude em compreender que, se mudanças tende ocorrer a partir da conscientização e da criticidade da realidade e dos sujeitos e sua interação com e no mundo. De que forma as propostas de inovações estruturadas como um possível novo paradigma – o qual, elenca a proposta de

interação com o mundo, com o saber, com o meio, pensando o indivíduo em um contexto globalizante – sugere rompimento do paradigma dominante? Em todo caso, pude observar que a criatividade, a arte, a poesia, a ludicidade não possuem espaço na inovação – talvez, quem sabe, elas estejam traduzidas no campo das habilidades e competências.

Assim, seguiremos para as observações acerca das teses e dissertações que inicialmente apresentei na construção do Estado do Conhecimento.

3.3 O escolanovismo: ‘Escola Nova’ uma inspiração para mudança

Igualmente, outro pequeno percurso na história se faz necessário para trazermos ao debate o que foi e, as propostas escolanovistas, como Escola Nova no Brasil.

Não por acaso o início desta tese trouxe um poema de Cecília Meirelles, uma das expoentes do escolanovismo. Isso também se pode dizer a respeito da atualidade das crônicas escritas e publicadas por Cecília Meireles na “Página Educação” no Diário de Notícias. Este foi um dos fatores que me motivou a iniciar com sua poesia.

Ainda um pouco sobre Cecília Meirelles, em várias crônicas, Meirelles associa a figura do professor às transformações educacionais. Seria ele o responsável pela mudança de concepções e das ações no âmbito educacional; e o mediador entre o aluno e o conhecimento, determinando o que de fato seria fundamental para a formação de cidadãos. “É chocante constatar que as mesmas críticas formuladas em 1932 são quase todas cabíveis ainda (SAVIANI, 2005, p. 2). O professor como fator de sucesso ou fracasso de questões, educacionais com o surgimento da Escola Nova. Na Crônica “O Problema do Professor” é ressaltado que uma nova postura educativa e a construção de um novo ambiente de aprendizagem são questões que demandam trabalho, e o professor precisa se dispor à mudança, à construção de novos ideais. Portanto, segundo Meireles,

Se os resultados obtidos podem dar essa satisfação, deve-se-ia crer que sim; mas esses resultados exigem uma intensidade de aplicação tão grande e atenta da parte do professor, que é lícito supor não seja sempre a Escola Nova uma realidade das mais simpáticas para ele. E isso é que conviria estudar com precisão. A Escola Nova está certa desde que conte com a solidariedade do professor. Escola Nova com professor que a contraria e que se contraria é tempo perdido e ilusão sem futuro (MEIRELES, 1983, p. 123).

O movimento escolanovista, aqui analisado, não faz menção a um único modelo de escola. Refere-se a uma proposta que envolve um conjunto de ideias que se contrapõem ao ensino tradicional vigente no final do século XIX e início do século XX. Lourenço Filho (1978, p. 24) afirma que as primeiras escolas novas surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria, entre outros países, depois de 1880. A escola nova propõe um foco no ensino democrático, que, por sua vez, contempla a ideia de uma "pedagogia contemporânea".

Escola Nova, Escola Ativa ou Escola Progressiva, segundo os escolanovistas, são os nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e, de certa forma, também no Brasil, na primeira metade do século XX.

Foi um movimento de renovação do ensino surgido no século XIX e que ganhou notoriedade e seriedade nos fundamentos da Educação no século XX com inúmeros intelectuais representantes na Europa e nos Estados Unidos, este movimento durou cerca de 50 anos, dando uma expressiva e fundamental contribuição à Pedagogia.

Um movimento que se fez presente em inúmeros países, como Inglaterra, Alemanha, Áustria, França, Suíça, Espanha, Estados Unidos da América e no Brasil, dentre outros, que tomou diversas faces e formas de ação permeou culturas muito distintas, torna-se a priori um movimento complexo, na medida em que envolveu inúmeros intelectuais e inúmeros agentes da prática. Seus ideais ressoam ainda hoje nas práticas pedagógicas. Currículo por projetos, preocupação com o interesse da criança, mobiliário adaptado para cada faixa etária, discursos sobre a liberdade do educando são algumas das bandeiras que caracterizaram o movimento e que permanecem atuais no campo educativo. Por essas e outras características a Escola Nova já foi tema de diversas obras, sejam elas de seus fundadores, as quais embasaram teórica e empiricamente o movimento ou de estudiosos que se propuseram a discuti-la, questioná-la ou didatizá-la para os novos professores.

O movimento escolanovista, como assim foi definido, chega ao Brasil em meados de 1882 contribuindo consideravelmente para as mudanças na educação brasileira, em um momento em que o país também vivia transformações sociais, políticas e econômicas consideráveis. Assim, como em todo mundo, que igualmente vivia grandes transformações, como o crescimento industrial, a expansão urbana, os avanços de políticas sociais. Fazia-se

necessário e urgente que a Educação brasileira acompanhasse esse dinamismo mundial e houvesse, assim, a sua reformulação. (FAUSTO 2009)

A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, apesar de se constituir por práticas pedagógicas bastante diversas, a proposta se caracteriza pela educação ativa. Ou seja, de acordo com Cambi (1999), trata da pedagogia do ativismo, inspirado nas teorias de Rousseau que podem ser indicados no ‘puercentrismo’ que é o reconhecimento do papel ativo da criança em todo o processo de aprendizagem. Da valorização do ‘fazer’ no campo da aprendizagem atividades manuais, jogos incluindo os físicos. Da ‘motivação’ na qual toda aprendizagem deve estar ligado a um interesse por parte da criança. Também podemos citar o ‘estudo de ambiente’ que se refere a realidade que envolve a criança e seu meio. A ‘socialização’ necessidade primária da criança. Vale citar o ‘antiautoritarismo’ que ainda de acordo com Cambi (1999) uma renovação profunda da tradição escolar, que sempre considerava a supremacia do adulto, sobre a criança. O autor ainda aponta (1999, p.526) “o ‘antiintelectualismo’ que levava a desvalorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte dos discente.”

Sua obra “História da Pedagogia” é considerada por António Nóvoa, que faz a sua apresentação, como uma renovação na tradição dos manuais de história da pedagogia, pois adota uma estrutura que perpassa o “mundo antigo” até a “época contemporânea”. O caminho histórico adotado pelo autor vai ao encontro de seu objetivo de auxiliar o desenvolvimento de uma consciência histórica, para Cambi (1999),

O volume se qualifica como um instrumento destinado a produzir, ao mesmo tempo, competência disciplinar e competência formativa, voltado também a delinear uma figura de pedagogo e/ou educador que no âmbito da própria profissionalização não abafe a consciência histórica, empobrecendo assim os instrumentos que usa e os contextos em que os usa. (CAMBI, 1999, p.19).

O escolanovismo se desenvolveu no Brasil frente a importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. As experiências escolanovista rompiam com o formalismo, com a disciplina das escolas tradicionais. Após percorrer um longo caminho na história da pedagogia, Cambi (1999) discute a época contemporânea na quarta parte da sua obra, sendo o capítulo 3 destinado ao âmbito do século XX até os anos de 50. É durante esse período histórico, segundo o autor, que a prática educativa volta-se para um novo sujeito, impondo novos protagonistas, a mulher, a criança e o deficiente passam a fazer parte do

processo de socialização educativa. A escola, ao se abrir para as massas, passa a se impor como instituição chave da sociedade democrática e se nutre de um forte ideal libertário. É nesse momento que o ativismo realiza uma reviravolta radical na educação escolar, colocando no centro a criança e suas necessidades, rompendo com o passado, com uma instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista. Sobre o movimento do ativismo Cambi (1999) afirma que:

Entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do novo século, afirmam-se na pedagogia mundial algumas experiências de vanguarda, inspiradas em princípios formativos bastantes diferentes daqueles em vigor na escola tradicional. [...] A característica comum e dominante dessas escolas novas, que tiveram difusão predominantemente na Europa ocidental e nos Estados Unidos, deve ser identificada no recurso à atividade da criança. [...] A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar; permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias. (CAMBI, 1999, p.514)

Sobre as bases científicas do movimento, Cambi (1999) destaca a Psicologia principalmente, a psicologia infantil - e a Sociologia – no que diz respeito ao movimento de emancipação das massas. As escolhas científicas tiveram implicações políticas caracterizadas pela orientação democrática, destinada a formar um ser humano mais livre e mais feliz, mais inteligente e mais criativo. (CAMBI, 1999, p. 526).

Uma Inovação para a Educação na época. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

De fato, os grandes inspiradores do movimento da Escola Nova, tanto nos EUA quanto na Europa foram escritores como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). O filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952), o pensador latino Americano José Martí (1853-1895), na Europa o psicólogo Edouard Claparède (1873-1940), a medica e educadora Maria Montessori (1870-1952) e ainda o educador Adolphe Ferrière (1879-1960).

São elencados Cambi, (1999, p. 528) cinco “mestres teóricos” do ativismo: John Dewey – considerado o mais ilustre - Ovide Decroly, colocar os nomes completos Claparède, Ferrière e Maria Montessori. Que, segundo Cambi, a preocupação de Decroly (1871-1932) era em conhecer melhor a criança, para realizar um processo de individualização capaz de

respeitar as épocas de seu amadurecimento. Para ele, todo processo de aprendizagem-ensino devia ser organizado segundo “centros de interesse” da criança, os quais seriam ligados às suas necessidades fundamentais.

Também cita Claparède (1873-1940) como alguém que pensava que a escola deveria organizar-se sob medida para a criança, respeitar a sua natureza e satisfazer as suas necessidades, organizando também processos de aprendizagem capazes de ser individualizados. (CAMBI, 1999, p. 529). No que diz respeito à Ferrière (1879-1961), afirma que este se colocou numa atitude bem clara de defesa dos direitos das crianças e de suas necessidades fundamentais, as quais estariam ligadas ao exercício da livre atividade (CAMBI, 1999, p. 530).

Ainda, conforme o autor coloca que Montessori (1870-1961) fez uma reflexão mais geral sobre a educação escolar, a qual se desenvolveu em torno dos princípios da libertação da criança, do papel formativo do ambiente e da concepção da mente infantil como “mente absorvente”. O historiador afirma ainda que a liberdade para Montessori não deveria ser confundida com espontaneísmo, sendo ela responsável pelo crescimento rico e harmonioso. A crítica que Cambi (1999) lança ao trabalho da educadora italiana diz respeito a certa rigidez psicológica e didática implícita no seu método.

John Dewey (1859-1952) recebe na obra de Cambi (1999) um discurso separado dos outros teóricos, talvez por este considerá-lo o maior pedagogo do século XX:

O teórico mais orgânico de um novo modelo de pedagogia, nutrido pelas diversas ciências da educação; o experimentalista mais crítico da educação nova, que delineou inclusive suas insuficiências e desvios; o intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação, vistas como chaves mestras de uma sociedade democrática. (CAMBI, 1999, p. 545).

Ao abordar as críticas sofridas pela Escola Nova, Cambi (1999, p. 533) afirma que no final dos anos 1950, nos Estados Unidos e depois também na Europa, o ativismo foi submetido a uma radical e drástica revisão, sendo acusado de ser responsável pela formação insatisfatória das novas gerações, por levar a escola a esquecer das suas finalidades essencialmente culturais e cognitivas. Esse fato teria levado, nos anos 1960, a um início de orientações pedagógicas cognitivas e tecnicistas.

John Dewey (1959) influenciou estudiosos da Educação da sociedade brasileira com o movimento da Escola Nova. Um conceito essencial aparece especialmente em Dewey. Para

ele, as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades. Para ele a Educação, é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social, assim sendo, possam dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos. Dewey inicia seus estudos e pesquisas com seu grupo na Universidade de Chicago e, de desse lugar o educador brasileiro Lourenço Filho fala sobre a escola que Dewey (1978) dirigia no final do século passado,

As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade. (DEWEY, 1978, p. 133)

Contemporaneamente, o suíço Claparède, que teve grande influência sobre Piaget, defendia a ideia da escola "sob medida", mais preocupada em adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde. Ferrière (1879 -1960) e outros pedagogos, como o belga Decroly (1871-1932), insistiam que o interesse e as atividades dos alunos exerciam um grande papel na construção de uma "escola ativa", pensando uma educação mais livre, onde utilizava os passeios com seus alunos para ministrar suas aulas. Para Ferrière, os passeios e o trabalho em equipe eram consideravelmente valorizados.

No século XX, vários educadores brasileiros se apoiam neste discurso. Esses intelectuais envolvidos com as ideias de Dewey, Durkheim entre outros se aliam e, em 1932 divulgam o Manifesto dos Pioneiros, tendo como principais personagens, Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1897-1971). Teixeira será posteriormente o mentor de duas universidades no país, a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro e a Universidade de Brasília juntamente com o antropólogo e Professor Darcy Ribeiro.

Na década de 1930, depois de quase oito anos no poder Getúlio Vargas, para se manter na presidência, dá um golpe de Estado. O governo provisório reúne outro grupo de intelectuais, que respondesse melhor ao imperativo pedagógico o qual o golpe orquestrava.

No entanto, os educadores do Manifesto dos Pioneiros resistiram e foram aos poucos reorganizando suas bases educacionais. Anísio Teixeira era admirador de Dewey e traduziu boa parte da obra para o português, além de viajar várias vezes para os Estados Unidos para congressos e estudos. Ele também foi o fundador da Escola Parque, em Salvador no ano de

1950, instituição que posteriormente inspiraria o modelo dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, no Rio de Janeiro, na década de 1980. Foi na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil, que propagou-se o ideário escolanovista.

Sobre os princípios da Escola Nova, Di Giorgi (1992) afirma que sua proposta nuclear era descentrar o ensino da figura do professor para centrá-lo na do aluno, a curiosidade e a sensibilidade infantis eram estimuladas, uma vez que para a criança o desejo era de conhecer a realidade de forma global. O autor afirma que é no que se refere às diferenças individuais que todos os defensores da Escola Nova convergem, uma vez que a pedagogia da Escola Nova ressalta ao extremo as diferenças individuais. Se na pedagogia tradicional entendia-se que todos os homens eram essencialmente semelhantes, esta é uma pedagogia que descobre e defende as diferenças (DI GIORGI, 1992, p.25).

Di Giorgi (1992) discorre sobre a história e os métodos da Escola Nova. afirma que o movimento começou com pequenas experiências isoladas em internatos no campo, na última década do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX. Na sua visão, foram essas experiências que auxiliaram certos educadores a sistematizar de maneira mais completa os métodos da Escola Nova e aplicá-los em escolas que não funcionavam em regimes de internado. Entre esses educadores, Di Giorgi (1992) coloca Helena Parkhurst, Ovide Decroly, Maria Montessori e John Dewey como sendo os de maior relevância, apenas citando rapidamente os trabalhos de Willian Kilpatrick, Edouard Claparède, Adolph Ferrière e Celestin Freinet. O movimento escolanovista acreditava que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nela. Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático.

Para Dewey e demais escolanovistas a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Então, para ele, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades (Dewey, 1959). De acordo com

o ideário da escola nova, quando falamos de direitos iguais perante a lei, devemos estar aludindo à direitos de oportunidades iguais perante a lei. Para Piaget (2007),

Afirmar que o direito da pessoa à educação é, pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. (PIAGET, 2007, p. 34)

No entanto, Di Giorgi (1992) considera o Plano Dalton, elaborado por Miss Parkhurst, a experiência de maior repercussão. Afirmo o autor que ela propôs, para os alunos que já sabiam ler, o sistema de contratos, no qual o professor elabora planos de estudos individuais que cada aluno deve cumprir sozinho. Esse sistema sofreu críticas por ter ausência do trabalho em grupo, segundo Di Giorgi (1992). Sobre Decroly, afirma que ele propunha abranger todo o conteúdo dado na escola tradicional, reagrupando-o, porém em conjuntos coerentes que ligassem uns aos outros através de laços lógicos ou psicológicos. “Essa pretensão de Decroly de abranger o conteúdo das escolas tradicionais é malvista por muitos escolanovistas, talvez por conta disso, Lourenço Filho considera o sistema de Decroly uma transição entre a escola tradicional e a Escola Nova.” (DI GIORGI, 1992, p.32)

A pedagogia de Maria Montessori é considerada por Di Giorgi (1992) como sendo, na Escola Nova, o ponto mais alto de valorização da criança. Pontua que a médica italiana criou um ambiente favorável segundo as necessidades físicas e psíquicas da criança, sendo que a ordenação do meio passou a ser uma das tarefas primordiais do professor. Também afirma Di Giorgi (1992) que Dewey foi, provavelmente, o mais importante pensador, divulgador e sistematizador da Escola Nova. “O ideal educacional de Dewey era de que a educação se desse, o máximo possível, junto com a própria vida: quanto mais se integrassem atividade escolar e as demais atividades cotidianas, melhor.” (DI GIORGI, 1992, p.37).

Destarte, Di Giorgi (1992) apresenta críticas à Escola Nova, divididas em conservadoras, progressistas e de cunho interno ao próprio movimento. No que diz respeito às de origem conservadora, afirma que elas consideram que a Escola Nova instaura a bagunça e a desordem, acostuma os jovens à insubordinação e à desobediência, substitui a disciplina e o esforço pelo gozo irresponsável. (DI GIORGI, 1992, p.40).

No que se refere às críticas progressistas, pensa que se concentram no fato de acreditarem que a Escola Nova não apresenta uma pedagogia voltada para os interesses das camadas populares e para aprofundar essa discussão levanta três argumentos. O primeiro está na ausência de modelos, fato que impediria a compreensão mais profunda dos fenômenos e levaria à ausência de perspectivas mais amplas. O segundo está no fato da extrema valorização da criança, pois apresentá-la ao mundo como um ser diferente levaria a um empobrecimento do real e o último argumento coloca a desvalorização do conteúdo como uma forma de elitismo da Escola Nova, uma vez que “o desprezo pelos conteúdos atinge muito pouco os membros das elites, uma vez que eles têm muito maior facilidade de obtê-los em casa”. (DI GIORGI, 1992, p.48).

Para Di Giorgio (1992) uma das contradições internas no movimento escolanovista, segundo ele, estaria no papel do professor, sendo que para Freinet, por exemplo, o professor deveria estar contato direto com os alunos, e para Montessori ele deveria ausentar-se.

A Escola Nova por ser uma inovação proposta, recebeu muitas críticas. Foi acusada principalmente de não exigir nada, de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de acreditar ingenuamente na espontaneidade dos alunos. A leitura das obras e a análise das poucas experiências em que, de fato, as ideias dos escolanovistas foram experimentadas com rigor mostram que essas críticas são válidas apenas para interpretações distorcidas do espírito do movimento.

De acordo com Libâneo (2010, p. 24) “(...) é acertado dizer que as teorias modernas da educação são aquelas gestadas em plena modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica.”

O movimento escolanovista no Brasil ganha na obra de Di Giorgio um capítulo a parte, o qual não será aprofundado nesse momento, mas pensa-se ser importante pontuar uma das principais críticas que o autor faz ao movimento em nosso país: a de que o escolanovismo representou, no campo da educação escolar, algo semelhante ao que a própria Revolução de 1930 representou para o país: uma modernização controlada e conservadora.

Dussel e Caruso (2003) escrevem juntos à obra, “A invenção da sala de aula - uma genealogia das formas de ensinar”, e no qual tratam que:

Um exemplo de como o conhecimento pedagógico – essa ciência, essa arte – desempenhou um papel importante no momento de armar e dar um contorno a um de nossos mais antigos conhecidos: a sala de aula da escola elementar. [...] Talvez

isso nos ajude a lidar com nossos temores e a nos apropriarmos com decisão desse espaço de ação.” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p. 24).

Que, assim, como em Cambi (1999) a Escola Nova também não é o foco da obra de Dussel e Caruso (2003), em “A invenção da sala de aula” os autores fazem uma genealogia das formas de ensinar, tendo como foco o olhar sobre a sala de aula, sendo ela o núcleo, o elemento insubstituível da escola. Dussel e Caruso (2003) definem genealogia como sendo uma forma de olhar e escrever a história que difere da história tradicional, porque é definida como história com perspectiva, crítica, interessada, o objetivo que se tem é de compreender como se criaram as condições que configuram o presente. Os autores optam debruçarem seus olhares para um movimento histórico que vai desde o final da Idade Média até meados do século XX que abordam a tática escolar no século XX, criticando a Escola Nova, ao que nos deteremos nesse momento.

Dussel e Caruso (2003) afirmam que as primeiras escolas novas começaram a funcionar nos últimos anos do século 19, sendo que sua influência como movimento pedagógico foi com intensidade até a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), tendo seu auge aproximadamente entre 1900 e 1945. Os autores elencam algumas situações históricas que permearam o auge do movimento escolanovista, como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que abre possibilidades para que grupos que desejavam mudanças radicais encontrassem, de repente, maior repercussão; as críticas dos socialistas e comunistas ao crescimento descontrolado dos mercados. Inspirados na ideia de que criavam grandes problemas de exploração o crescimento das sociedades e das economias, pois um crescimento descontrolado levava a crises que se repetiam em nível mundial.

Ainda apontam Dussel e Caruso (2003), que para eles, Dewey acreditava que a educação deveria representar a vida a formar indivíduos abertos, empreendedores e inquisitivos, que sustentariam a vida democrática. As salas de aula para Dewey teriam que sair dos seus limites, irem para laboratórios, oficinas, que a química, por exemplo, deveria ser aprendida na cozinha, os números na carpintaria. Cabe pontuar que “a postura de Dewey com relação à pedagogia e à organização da sala de aula não se tornou a forma de ensino predominante das escolas norte-americanas, que se voltaram para o behaviorismo.” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p.204).

Sobre a médica Maria Montessori, os autores pontuam que ela teve suas primeiras experiências na educação infantil de crianças “normais” patrocinadas por maçons, radicais, e socialistas, para quem a infância trabalhadora tinha-se convertido em objeto de preocupação. No que diz respeito ao seu método de ensino, pontuam que a educação sensorial era tida como base, uma vez que permitiria a libertação da criatividade e da verdadeira espiritualidade. O espaço da sala de aula montessoriana deveria ser simplificado, sem as contradições e multiplicidades da vida exterior. Sobre esse fato lançam uma forte crítica ao afirmarem que,

Opondo-se a esta intenção de dissimular o caráter artificial da sala de aula, Montessori cria um ambiente hiper-artificial, tão artificial que parece natural para as crianças: um mundo repleto de cadeiras pequenas, só existe na sala de aula. [...] Montessori cria um mundo à parte, totalmente separado das questões sociais externas aos muros da escola. (DUSSEL E CARUSO 2003, p.216)

E não diferente, também comentam sobre as propostas de Decroly que afirmam serem contrapostas às de Montessori, uma vez que o médico tinha uma proposta de globalização das funções mentais superiores, na qual a criança visualizava em primeiro lugar a totalidade, fato que desmentia a linearidade proposta pela educadora italiana. A sala de aula de Decroly deveria ser organizada segundo os centros de interesses da criança. (DUSSEL e CARUSO, 2003)

Assim, a Escola Nova que é questionada por Dussel e Caruso (2003), uma vez que acreditavam ser uma bandeira de liberdade, o que assombra é que o que ocorreu foram novas formas de governar a criança, novos meios de avaliá-las, e sua ‘inovação’ foi, portanto, continuar a mesma forma de domínio.

Conhecer é desocultar, é perder a ingenuidade é buscar respostas e ir além do discurso produzido. A Escola Nova ela não conseguiu modificar de maneira significativa o modo de operar das redes de escolas e perdeu força sem chegar a alterar o cotidiano escolar. Destarte é possível afirmar que, para uma pedagogia verdadeiramente transformadora, algumas de suas conquistas têm interesse ao nível das propostas didáticas, mas devem ser desvinculadas da filosofia da educação, da teoria educacional que lhes deu origem.

Atualmente, quando continuamos a buscar rumos para nossa educação, as ideias e experiências dos autores da Escola Nova, são grande desafio para que retomemos aspectos há muito tempo nos desafiam.

A Escola Nova ela não conseguiu modificar de maneira significativa o modo de operar das redes de escolas e perdeu força sem chegar a alterar o cotidiano escolar. Destarte é possível afirmar que, para uma pedagogia verdadeiramente transformadora, algumas de suas conquistas têm interesse ao nível das propostas didáticas, mas devem ser desvinculadas da filosofia da educação, da teoria educacional que lhes deu origem.

Atualmente, quando continuamos a buscar rumos para nossa educação, as ideias e experiências dos autores da Escola Nova, são grande desafio para que retomemos aspectos há muito tempo nos desafiam. Portanto, as entendo como necessário, como também ver e rever sempre a história do nosso presente para compreender, contribuir e, mudar quem sabe, modelo atual. A Escola Nova deixou muitas marcas em nossas práticas pedagógicas, carregamos conosco muitos dos seus ideários, mesmo na intenção de inovar, sem nos darmos conta disso. Acredito que olhar criticamente para os que pensaram e construíram historicamente esse movimento, é também uma busca por uma compreensão menos simplista e ingênua do nosso fazer/pensar pedagógico.

3.4 Freire e a dialogicidade

O momento do diálogo, um espaço de diálogo – como as antigas Ágoras gregas, na sociedade ocidental de nosso tempo, vem sendo colocado em lugar secundário nas relações humanas como um todo.

A possibilidade de comunicação tem ocupado espaços onde não é mais necessária a exposição de argumentos para a manutenção da relação. Como o advento das redes sociais que tem desempenhado uma fonte de relações. No entanto, de forma quantitativa e sem aprofundamento além dos ‘likes’ que é o critério utilizado para designar o quão sociável se considerar é a quantidade de amigos que possui e não a qualidade do diálogo que se estabelece com os mesmos. Desta forma, todas as possibilidades de diálogo são transmitidas para o meio virtual.

A tecnologia cria meios de comunicação, no entanto ‘coisifica’ a relação humana onde, para além do espaço da comunicação, é instaurada uma linearidade de transmissão sem sentido e sem espaço de produção cultural, pois tudo aparentemente já está pronto. Não é diferente nos espaços escolares estratégias de ensino que se baseiam nessa informatização

sem reflexão recaindo em diversos entraves não só filosóficos, mas principalmente tecnológicos e o diálogo mais uma vez é transferido para a máquina.

Na formação docente presença das tecnologias como meio relacional nas práticas educativas escolares exerce um poder sobre a profissão docente como se sem ela não fosse possível favorecer a aprendizagem. Portanto, exige-se uma inovação constante para acompanhar a dinâmica digital.

Tal tecnologia presente nos espaços de aprendizagem escolarizados também passa por outras dimensões da vida em sociedade.

A educação dialógica possibilita a liberação do oprimido, enquanto a educação que Paulo Freire denominou de “bancária”, é a educação dos opressores que mantém o processo de opressão. Disse Paulo Freire (1987),

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p. 33).

Jaime Zitzoski (2017) discute o a dialogicidade/diálogo a partir da educação humanista-libertadora em Freire. O autor faz um recorrido desde a obra “Pedagogia do oprimido” chegando na obra “Pedagogia da esperança” para enfatizar que o diálogo na concepção de Freire é “(...) processo dialético-problematizador, como realidade inacabada e em constante transformação” (p.117)

Para Freire a condição de uma educação conscientizadora na formação docente, está na coerência entre os princípios e a ação de quem ensina. Sua concepção da educação é abertura para a história concreta e não para uma simples idealização da liberdade. Conscientizar não pode estar desvinculado da práxis de transformação e do ato de educar. Estão intrinsecamente ligados a todo contexto histórico.

Assim, de acordo com Freire (2001) a conscientização implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a esfera crítica na qual a

realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem e a mulher assumem uma posição epistemológica. E Zitkoski (2017, p.117) aponta que em Freire o diálogo “implica uma *práxis* social, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora”. A *práxis* é fundamental para a emancipação do indivíduo. Em sua formação auxiliá-lo nessa *práxis* é ajudá-lo na compreensão e libertação de seu mundo e (re)conhecer um mundo de todos. Para Freire (2003) a questão sobre a docência obriga a agir como educador que precisa,

(...) ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas [...], desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’. (FREIRE, 2003, p. 83)

Nessa dinâmica de mundo imprevisível, requer do docente uma atuação que faça com que a educação adquira mais importância na formação do indivíduo. Neste caso, de uma pedagogia de transformação com vistas à inclusão plena dos segmentos sociais historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. Entende-se que a pedagogia está inserida na Educação como sua ciência, seu fundamento, que por sua vez, possui um papel fundamental na sociedade.

Não há palavra que não seja *práxis*, ou que não surja da *práxis*, quando pronunciamos a palavra, estamos pronunciando e transformando o mundo. Na dialogicidade estão sempre presentes as dimensões da ação e da reflexão. Ao pronunciar o mundo mostramos que humanamente existimos, se existimos, agimos e modificamos o mundo dado. Quando não há verdadeiro diálogo, não há encontro, amorosidade e respeito. Podemos sintetizar isso expondo que:

“O diálogo é este encontro dos homens, imediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (Freire, 1987, p. 91).

Daí que concluímos que o diálogo é uma exigência existencial, é encontro respeitoso e solitário entre aqueles que acreditam que o mundo pode ser transformado, pronunciado.

Uma educação pautada na dialogicidade, fundada no diálogo, é que se dá numa relação de humildade, encontro e solidariedade, ou seja, numa relação horizontal, de muita confiança. O diálogo leva os homens e mulheres a serem mais homens e mulheres, pois é sempre gerador de esperança. Na questão da educação, ou melhor, da escola, a opção pelo conteúdo programático deve dar-se no diálogo o qual se insere em todos os segmentos sociais, porém devemos nos preparar para essa ação mediatizada entre todos os segmentos. O contexto social-políticoeconômico-cultural do educando deve ser bem considerado ao se pensar em traçar os conteúdos programáticos. Sendo assim, numa relação horizontal, a educação terá sentido, pois prolongará o projeto de cada um, encharcando-os de sentido. Desse diálogo, nascem os temas geradores, componentes do conteúdo programático. Segundo Freire (1987),

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos Universo Temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (1987, p.101).

De acordo com a teoria de ação dialógica de Paulo Freire, enquanto no processo de dominação o sujeito conquista a outra pessoa e a transforma em “coisa”, no processo dialógico, a característica central é o fato de que uma pessoa não anula a outra. No processo dialógico, os sujeitos se encontram em cooperação para transformar o mundo. Seria a práxis dialógica que permitiria o desvelamento, pelos oprimidos, da sua situação de opressão. Portanto, para Freire (1987),

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p. 39)

Essa é a fundamentação de sua proposta de educação para a liberdade. Para ele, não há como conscientizar sem a dialética inerente a todo processo que implica diálogo entre as pessoas. É só por meio dela que homens e mulheres se humanizam, que fazem da palavra não a palavra do outro, mas a sua própria palavra, capaz de dizer-se, de se pensar no mundo. Para

ele, palavra não é mero pensamento expresso, é práxis, ação transformadora no mundo e do mundo. Diálogo não é o que impõe, o que maneja, mas o que desvela a realidade. Daí a importância da problematização.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 40).

Para Freire (1970), problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema. Para que isso ocorra, os sujeitos precisam voltar-se dialogicamente para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la. Esse processo não se dá por imposição, como é feito na educação “bancária”. Ele se dá por meio da colaboração e da comunhão de idéias, que para Freire implica um processo de fé nos homens, de confiança mútua, que se instaura a partir de uma ação com amor, humildade e solidariedade (FREIRE, 1970). Segundo Freire (1970), a educação deveria ir muito além da repetição, se constituindo em um instrumento de libertação, de superação das condições sociais vigentes. Como afirmava: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). Essa mediatização ocorre por meio de uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, de desvelamento da realidade, na qual o diálogo começaria a partir da reflexão das contradições básicas da situação existencial. É nessa reflexão que o diálogo permite a educação para a prática da liberdade. A sua proposta é uma nova forma de práxis educativa, que em vez de reproduzir o mundo vai transformá-lo. As inovações aparecem no cerne da atual educação como uma forma de comunicação com o mundo e pessoas, mas Freire (1987) nos diz,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p. 33).

As palavras geradoras, repletas de sentido para os educandos, são instrumentos de repensar o mundo. Nesse sentido, a sua proposta é de uma educação para a conscientização, que vai além do ato de ensinar a ler e a escrever. O educando usaria a leitura e a escrita para desencadear um processo social de transformação de sua realidade. Podemos considerar a educação de ciências que se faz na maioria das escolas com memorização de termos científicos, sistemas classificatórios e algoritmos como sendo uma educação bancária na concepção freireana.

Essa educação neutra, não problematizadora, carrega consigo valores dominantes da tecnologia que têm submetido os interesses humanos àqueles puramente de mercado. Essa educação acaba sendo opressora, na medida em que reproduz um valor de ciência como um bem em si mesmo a ser consumido e aceito sem questionamentos. Destarte, Paulo Freire propõe a Educação como Prática da Liberdade e começa em questionar “o que é o diálogo” (1987), e responde,

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho(Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem(sic) e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos” (FREIRE, 1987, p.115-116).

Então podemos dizer que o diálogo consiste numa relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas e entre as pessoas em relação. No seu pensamento, a relação ser humano-mundo são indissociáveis. E se são, atentemos para o excesso de informações por tecnologias que todos são submetidos atualmente, o diálogo fica em segundo plano. Uma sala de laboratório de informática em uma universidade ou escola, é como estar em uma biblioteca – o silêncio deve imperar. Onde há espaço para o diálogo, para a criticidade, criatividade? A interação entre sujeitos, no cotidiano, na sala de aula, nos espaços em que o diálogo se faz necessário ser construído, sob a condição de inspirar, motivar os sujeitos a construírem juntos ideias criativas, inovadoras – como em igual, trocarem ideias e conversarem sobre elas assim construindo lados sociais e ao mesmo tempo, firmando a diversidade.

O diálogo produz a conscientização libertadora e transformadora, ou seja, dialógica. Muito unida a dialogicidade está a politicidade que apresentamos a seguir. O mundo não pára, o jovem de hoje vive uma realidade muito volátil, porque o mundo é imprevisível. As redes de informações midiáticas acompanham essa mudança, o aluno tem em suas mãos de maneira instantânea o que deseja saber. O professor tem a tarefa de acompanhar essa “pressa” de saber. Tudo está em ebulição, que se transformará - para se (re) descobrir – assim é a complexidade da vida.

A incerteza nos remete a buscas que nos permitem a entendimentos, a pensamentos críticos, a uma maior visão de mundo. O processo de ensino e aprendizagem aplicado em uma escola ou em uma Universidade tem a tarefa de auxiliar o alunado a um campo de pensamento científico sem dúvida e, igualmente em sua conscientização de mundo. Na área de formação de docente se faz importante compreender que, se as escolas têm o papel de preparar sujeitos capazes de lidar com um mundo imprevisível e dinâmico, às Universidades têm (ou deveria) o papel de auxiliar os futuros docentes na construção da compreensão do pensamento complexo. Assim como auxiliar os futuros docente em serem criativos, dialógicos, que construam a relação sujeito-mundo. Para a criatividade do alunado seja antes da inovação tecnológica, um fator importante. Para que o diálogo sobre as informações se tornem conhecimentos. Não de forma metodológica, mas como uma proposta ser aplicada utilizando de todos os recursos disponíveis, da tecnologia às práticas transversais, da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade, como recurso integral em uma formação integral.

3.5 O que nos trazem as teses

Após leituras das teses e dissertações em relação a inovações, mudanças de paradigmas e formação de professores irei discorrer a partir das análises feitas na qual embarco minhas referências. Vale destacar que todas as teses e dissertações, lidas – tiveram nas suas razões e motivos em escrevê-las, como bem trazem nas introduções de seus trabalhos, as preocupações e inquietações com a Educação e como o processo de ensino. Todos tiveram como eixos norteadores mudanças e um fazer diferente – inovadores.

Início com as que me foram “inspiradoras” a esta tese. Desse modo, a tese de Maurício Cesar Vitória Fagundes - *“Universidade e Projeto político-pedagógico: diálogos possíveis*

fomentando formações emancipatórias”(2009) – defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UNISINOS).

É um estudo sobre uma Universidade Federal no litoral do Paraná, que transformou a relação da universidade com sua comunidade criando um Programa Político Pedagógico (Anexo IV), inovador que “tem como objetivo consolidar-se como um agente de desenvolvimento comunitário [...] na perspectiva de propiciar à região (...) qualidade de vida compatíveis com a dignidade humana e a justiça social.” (p.129) Esta instituição foi estudada por Maurício Fagundes e Maria Isabel da Cunha a partir da ideia de construção de projetos políticos pedagógicos e emancipatórios partindo de duas experiências nacionais, que foram a Universidade Federal de Pelotas - UFPel de 1989 a 1992 e a Universidade Federal do Paraná-UFPR nos inícios de 2005.

A mudança ocorrida reflete a possibilidade que um projeto político pedagógico de uma universidade pública, de intencionalidade emancipatória, impacta a formação e ação profissional docente, conforme aponta, (p.44), “É importante perceber o PPP a partir da dialética da totalidade concreta não como um método que possa ou tenha a pretensão de exaurir todos os aspectos constitutivos da realidade estudada, mas justamente por afirmar sua essência em constante devir.” Ou seja, segundo Fagundes (2009) o PPP institucional possui diretriz tem dinâmica para mudança, que os projetos estão elencados com contexto em que se encontra a comunidade e a universidade.

A observação feita é que esta tese aponta para a perspectiva de inovação, não somente na metodologia como em todo processo curricular dos cursos, principalmente nas licenciaturas. Fagundes (2009) traz sua percepção a partir de suas análises, leituras e vivência sobre um currículo e uma estrutura universitária inovadora, apresentando a possibilidade da prática de uma instituição que inovou,

É fundamental reconhecer o PPP como parte de um todo – processo educativo regional/nacional e de uma sociedade estruturada – não de forma isolada mas imerso nel, constituindo-se numa relação parte-realidade maior, um uma unidade dialética da estrutura e da superestrutura. Reporto-me à primeira categoria empírica desta pesquisa na qual quero descobrir os primeiros impactos e como conhecem criticamente a realidade, considerando que eles trazem consigo marcas de suas trajetórias históricas e culturais e, ao chegar à Universidade, são apresentados a um PPP que deverá pautar os diálogos de sua formação, diálogos esses que ainda serão tensionados pela realidade de um mercado globalizado e neoliberal. (p.45)

Ainda para Fagundes (2009), ele entende o PPP como ele chama de “espaço de explicitação das contradições ,

Assim compreendido, nessa visão de totalidade, o PPP evidencia sua perspectiva ontológica, assume seus sujeitos concretos que por suas práxis objetivas produzem a realidade enquanto sujeitos histórico-sociais de seu tempo, ontologia que carrega consigo a tensão dialética entre a permanência e a mudança. (p.46)

Observa-se que para Fagundes (2009) a mudança feita e a elaboração de um novo PPP, se assenta em princípios fundamentais da política institucional da UFPR-Litoral, sob dois olhares, “o primeiro (...) onde explicita as intencionalidades que fundamentam seu PPP, e a conexão com a realidade concreta da região que escolheu para se instalar, bem como a percepção de conhecimento emancipatório que julga ser o mais apropriado.”(p.128)

Ao analisar a tese de Fagundes (2009) que o PPP desenvolvido no Setor Litoral está centrado na aprendizagem, a partir dos projetos de ensino, uma das propostas desenvolvida no Setor Litoral, apresenta um “desenho curricular” (p.129) que permita que estudante por meio de projetos estruture seus estudos e construa seus conhecimentos em conjunto a diversas áreas. Além dos fundamentos teórico-práticos em auxiliar os alunos em cada curso, há a Interação Cultural Humanística e o projeto de aprendizagem. Ações que possibilitem a o aprofundamento metodológico e científico em transição ao exercício profissional. Neste projeto incluso no PPP, o ICH o estudante, como nos fala Fagundes (2009),

é incentivado a perceber criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e a estabelecer ações onde busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições, entre elas a UFPR e a comunidade da região litorânea.” (p.129)

Destarte, entende o trabalho pedagógico na sua totalidade e conforme consta no PPP (p.09) pautado pelos princípios: *a) comprometimento da universidade com os interesses coletivos; b) a educação como totalidade e c) a formação discente crítica, investigativa, pró-ativa e ética, capaz de transformar a realidade.* O primeiro refere-se aos interesses coletivos, é a premissa que o serviço público ser retornado à população – “a universidade tem em seu bojo o compromisso e dever de empreender suas forças e esforços, descobertas e serviços, na direção da transformação das condições de vida da população brasileira.” (p.10) O segundo, educação como totalidade, “admiti-se que sua constituição se dá no conjunto das

relações sociais e que se desenvolve a partir das contradições que lhe dão movimento, portanto, não tem existência em si, mas somente a partir da produção social de seus sujeitos.” (p.11) E, o terceiro, formação discente crítica – que “está presente na concepção dos dois primeiros, na compreensão da totalidade concreta, evidencia sua perspectiva ontológica ao assumir como sujeito concretos, por práxis objetivas, produzem realidades como sujeitos-históricos.” (p.12)

Para Fagundes (2009) o aluno tende a antecipar e vivenciando de forma autônoma o exercício profissional sendo co-responsável de seu processo de aprendizagem, aprendendo a significar um cotidiano balizado em valores locais. E, sem perder a perspectiva de globalização, além de entender os limites de respeito humanos, e engajar em um processo de auto-organização e auto-produtividade.(p.130)

As ações pedagógicas estruturadas, integradas e objetivadas no PPP da UFPR-Litoral traz como compromisso, e assim concordam Fagundes (2009) e Mengarelli (2017), à uma educação comprometida com a justiça e equidade social na qual seu foco está na formação continuada dos professores em todos os níveis do ensino fundamental a pós-graduação. Que além dos três princípios estruturantes do PPP acima citados, constituem em atividades como: elaboração de projetos, intercâmbios, estágios de vivência e aprimoramento, trabalhos interdisciplinares e interprofissionais, grupos temáticos de estudos, trabalhos de extensão e pesquisa e monitoria, Interações culturais e humanísticas, módulos de fundamentos teórico-práticos, oficinas de teatro, dança, cinema, esportes, lazer e artesanato e estágios e trabalhos pré-profissionais orientados.

Destarte, Fagundes (2009) os espaços curriculares de aprendizagem segundo o PPP estudantes, professores e universidades fomentam projetos que tem especificidades e focos diferenciados – os estudantes desenvolvem os projetos segundo seus interesses orientados por professores estimulando e objetivando os projetos de aprendizagem; os professores desenvolvem projetos de Ação Docente na região e, a universidade desenvolve ações integradas com as políticas públicas fundamentadas em projetos institucionais.

E, ainda segundo Fagundes (2009) em conjunto os Fundamentos teóricos práticos – que são as diretrizes curriculares e os saberes necessários aos projetos. Esses fundamentos “são meios e não fins no processo de formação” (p.131), assim,

Com rigor científico e contextualização com os demais desafios reais que o estudante vai enfrentando, os fundamentos são organizados em consonância com as diferentes etapas da proposta pedagógica, buscando atender tanto às diretrizes curriculares de cada curso, como propiciar os saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem. (p.131)

O ICH – Interação Cultural e Humanística - é um projeto pertencente ao espaço curricular que consta na concepção do PPP, e que possui representação a cerca de 20% da carga horária prevista a todos os cursos. O ICH constitui em encontros semanais, integrando estudantes de diferentes cursos, constituindo como espaço de aprendizagem interdisciplinar, possibilitando a articulação com outros saberes. (FAGUNDES, 2009, p.132)

O mesmo aponta a tese de “*Inovação Curricular Universitária: o constante processo de constituição político-pedagógico da UFPR-litoral, e os desafios na formação de seus atores*”, de Rodrigo Rossi Mengarelli (2017). Este estudo traz contribuições para uma discussão acerca dos processos de inovação curricular no ensino superior, na mesma universidade, a UFPR-litoral. Neste caso, o estudo é feito sobre o componente curricular ICH (PPP, p.29) o qual segundo Mengarelli (2017) é um dos diferenciais do programa que consta no Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Esta tese conduz a um olhar ao que o autor denomina de “evidências a partir de observações das práxis dos protagonistas” quanto às ações pedagógicas desenvolvidas e aplicadas no ICH e suas interações e articulações com o currículo inovador. Conforme Mengarelli (2017),

O objetivo dos atos curriculares deve ser o de estimular e proporcionar modos para uma formação de sólida base científica, mas sempre de uma modo coerente com o exercício da identidade dos envolvidos. Desenvolvendo, sincronicamente, a solidariedade Social a partir de uma cidadania crítica e possibilitando a autonomia do aprendiz. Assim, vejo o currículo como processos e vivências subjetivas e sociais que invocam humanos concretos que realizam funções efetivas e singulares ao longo do período formativo e o fazem como uma experiência subjetiva processual. (p.49)

Destarte, que a inovação, ao sofrer uma mudança, mantém uma natureza fundamental que é a origem da própria mudança, um processo dialético. E, portanto, pensar em inovação curricular, segundo Mengarelli (2017, p. 55) é “justamente (...) pelo fato de que a concepção de currículo hegemônica, de uma forma ou de outra, demanda uma inovação, ou seja, sofre uma pressão de tranfiguração.”

Ainda, Mengarelli (2017) discorre ao apontar algumas questões quanto as razões, elementos e demandas que levam a inovar no currículo e o que de fato as fazem mudar, e assim, diz que “é o caminho para chegar em um possível conceito de “Inovação Curricular” e para entendermos o que negamos, o que preservamos e o que elevamos a uma nível superior da concepção vigente de currículo.” (p.55). Para o autor é um tema que leva à compreensão de que *ensinar e aprender* está fundamentado nas concepções de mundo e da Ciência, e em frente aos diferentes contextos sociopolítico e econômico. Desse modo, aponta que,

A forma como a sociedade contemporânea trata o discurso científico, como um campo de verdade absoluta, como o único conhecimento válido, como único método possível na construção do conhecimento válido como único método possível na construção do conhecimento, é consequência histórica de um período de ruptura com uma paradigma da verdade alicerçada no dogma religioso e no senso comum. De uma certa forma o câmbio do discurso religioso pelo científico “representou uma importância ruptura com a situação de obscurantismo anterior e foi ele o grande responsável pelo desenvolvimento da ciência que a humanidade hoje desfruta (CUNHA, 2005, p.18) [...] Este paradigma epistemológico, por sua vez, se constituiu como base da organização da ciência moderada e consequentemente influenciou as práticas na Universidade, loci privilegiados, ou seja, os espaços das ciências”. (p.57)

Para Mengarelli (2017) assim como para Fagundes (2009), o projeto da UFPR-Litoral tem fundamentos que consideram como emergentes e emancipatórios no contexto educacional brasileiro, pois oferece espaço aos *saberes* plurais e individuais, desmistificando o caráter infalível e certo do conhecimento científico. Ofertando uma práxis que desenvolva a criticidade em sua pluralidade, em sociedade e em contextos amplos, oportunizando igualmente a criatividade como processo de criar e recriar ações e reflexão. Em gerenciamento dos processos que serão compartilhados e vivenciados no coletivo como aporte social dinâmico. Que a formação seja voltada ao conjunto dos pares envolvidos – comunidade interna e externa a universidade.

Também estão em conformidade, sobre a relação entre os conhecimentos, como se apresenta no PPP do Setor Litoral, como um Currículo Inovador, portanto uma é uma inovação educacional.

No entanto observo que, mesmo as intenções em inovação curriculares, como bem traz Mengarelli (2017)

Há que se pensar como um ato social pedagógico que, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), possua clareza das suas intencionalidades quanto ao perfil profissional que se pretende formar, intencionalidades que devem apoiar-se na

leitura das necessidades formativas da sociedade e, partindo da realidade local em que está inserido, dialogar com seus protagonistas e retornar à realidade conduzida pelos princípios epistemológicos e políticos deste Currículo. (p.76).

Portanto, devem estar em acordo com as diretrizes curriculares superiores, dentro do paradigma educacional vigente, atrelado ao controle do Estado que estabelece o paepl hegemônico da Educação.

Ambos autores, Fagundes (2009) e Mengarelli (2017), concordam da importância uma formação integral profissional e humanística na formação dos discentes, em todas as áreas. A interação de conhecimentos, vivências e experiências – alinhadas com os saberes científicos, que ambos não desconsideram, como também empíricos; são inovadores se tratando de uma universidade pública. Embora, como apontado, sem perder a perspectiva de globalização e do engajar-se em um processo de auto-organização e auto-produtividade.

A intencionalidade envolvida na construção desta universidade, em refletir seu papel partindo de uma mudança no projeto político de um Setor independente, que envolva os sujeitos no contexto social e econômico – é, sem dúvida, uma mudança no paradigma institucional. Porém, entendo que no contexto político, ainda é o fator que impacta mudanças permanentes, contínuas e abrangentes. Uma vez que as instituições federais estão sob o controle do Estado, que por sua vez está sob as prescrições do Banco Mundial.

Partindo para demais teses, que tratam a inovação e mudanças de paradigmas educacionais no contexto de formação docente. Início a “*A Formação Continuada do Professor-Formador: Saberes da Ação Docente no Diálogo entre Pares*” (2016), de Ademar Lauxen, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Ciências Básicas da Saúde (UFRGS). É um estudo sobre formação docente, em que o autor mostra o processo no qual os docentes pesquisados passaram a assumir a sua prática um parâmetro para uma análise e reflexão contínua na formação continuada. As concepções epistemológicas e suas práticas educacionais dos professores-formadores sobre o ‘ensinar e aprender’ foram à base da análise do estudo visando compreender quais as “racionalidades fundamentam as ações desses docentes.” (LAUXEN, 2016). Como também propõe-se compreender se o espaço/tempo contribui para que mudanças paradigmáticas ocorram nas ações dos professores-

formadores no processo de ensino e aprendizagem na intenção de viabilizar o desenvolvimento intelectual dos educandos e sua dimensão crítico-reflexiva.

Assim como a tese *“Abordagem Temática Freireana: uma concepção de formação permanente dos professores de ciências”* (2016), de Geovana Stuani defendida no Programa de Pós-graduação Multidisciplinar em Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação (UFSC) – este trabalho trouxe como objetivo investigar quais as características e potencialidades de uma abordagem Temática Freireana que configuram como um processo de formação permanente dos professores, seja na ressignificação da concepção do que é ‘ser docente’, seja na concepção do conteúdo escolar que leva a essa formação continuada.

Nessas duas pesquisas os autores voltaram suas atenções ao processo de formação docente, assim, para Lauxen (2016),

(...) a formação continuada do professor-formador deve ser uma preocupação das instituições, oportunizando espaços/tempos intrainstitucionais para esse processo, ao mesmo tempo em que incentivam a participação em espaços de diálogo interinstitucionais, eventos e outras modalidades de aperfeiçoamento, como, por exemplo, a leitura de periódicos e livros do campo da didática das ciências (p.49)

E para Stuani (2016), a contribuição da pesquisa refere-se à necessidade de reflexão acerca da importância dos processos formativos na constituição do ser docente e da consequente interferência em suas ações pedagógicas,

Desta forma, a formação docente defendida (...) é a formação permanente que concebe o professor como um intelectual crítico transformador e orgânico que investiga a realidade, extraíndo dela os conteúdos programáticos organizados coletivamente como instrumentos de sua própria compreensão, podendo, assim, conscientizar a si mesmo e aos seus educandos. (p. 102-103)

Ambos os autores trazem a formação permanente e reflexiva para a discussão, e sobre este contexto que farei minhas considerações. Desse modo argumenta Lauxen (2016) que a importância em discutir os saberes que caracterizam o educador, bem como os atributos relacionados ao professor-formador tem em sua pertinência a constituição de um profissional crítico-reflexivo. Além disso, aponta para a necessidade de processos reflexivos por parte do educador, sinalizando que essa reflexão pode romper com o processo meramente individual e constituir-se como prática social coletiva, em espaços/tempos intrainstitucionais, assim,

Acredita-se que, com base na reflexão, é possível surgirem processos de (re)significação da prática, ampliando a compreensão e a atuação do docente no complexo ato de ensinar. A docência não se faz somente no momento da sala de

aula, ela constitui-se de ações que precedem esse momento, outras que ocorrem nesse espaço, e ainda, as que são posteriores. Todos esses momentos requerem a profunda reflexão do docente, rompendo com visões simplistas da docência, que, em muitos espaços de formação, ainda se apresentam como hegemônicas. (p.82)

Para Lauxen (2017) os espaços/tempos intrainstitucionais são importantes para promover novos estágios de compreensão aos que denomina sujeitos-atores do processo educativo e o quanto isso tem repercutido em mudanças no fazer pedagógico de cada um. Assim como o planejamento que se configura como aliado para que o processo educativo se desenvolva adequadamente na ação. Esse se caracteriza como atividade consciente de previsão do tempo e do espaço de trabalho do professor, orientando a sua ação educativa de forma eficaz, do que decorrem processos reflexivos (p. 91)

Stuani (2016) afirma ser uma das características principais da formação permanente é “um olhar para os problemas da prática pedagógica como ponto de partida para a discussão teórica realizada de forma coletiva no âmbito das escolas, para assim retornar à prática e ressignificá-la. (p.110). A autora ainda corrobora,

A formação permanente no Ensino de Ciências é detalhada por Stuani (2010) como um movimento permanente de ação-reflexão-ação, a partir das necessidades do fazer docente em sala de aula. A autora salienta que essa nova forma de pensar o currículo e a elaboração do conhecimento exigiu o repensar dos tempos escolares, com a garantia de um horário de estudo e planejamento semanal nas escolas (p.110)

Stuani (2016) à necessidade de reflexão acerca da importância dos processos formativos na constituição do ser docente e da consequente interferência em suas ações pedagógicas e portanto,

Neste sentido, a formação permanente concebe o docente como um agente do processo de mudança, sendo, portanto, protagonista de seu processo formativo, entendendo que sua capacidade reflexiva e criadora é fundamental na elaboração de um currículo crítico de forma coletiva. (p.113)

Em ambos os trabalhos, encontro a conscientização no contexto que traz Freire (2001) como um dos pontos relevantes na formação, como uma unidade dialética entre ação-reflexão, sendo um compromisso histórico que se materializa na relação consciência-mundo, como traz Stuani (2016, p.125). Assim, considera Lauxen (2016. p.93) que não há linearidade na formação de cada docente, ela se constitui de rupturas e continuidades que envolvem sentimentos distintos que podemos denominar de incertezas, que vão constituindo uma

identidade profissional. (p.92). Desse modo, compreendo que a formação docente para estes autores, também devem ser (re) pensadas no contexto da complexidade, da reflexão, da liberdade e da criatividade no processo de ensino e aprendizagem e suas as intencionalidades de ações dentro de uma práxis freireana – na qual o sujeito deve ser o protagonista do seu fazer e saber.

Dando seguimento às análises, a tese de Luciano S. Agne, intitulada “*Inovação em Educação Matemática: o Caso da Escuela Pedagogica Experimental da Colômbia*” (2018), defendida no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É um trabalho que propôs investigar a inovação em Educação Matemática a partir da perspectiva pedagógica de uma escola colombiana ‘Escuela Pedagógica Experimental – EPE’, que tem como prática a inovação educativa há 40 anos como cita no trabalho.

O trabalho de Agne (2018) foi realizado a partir da vivência, observação e análise de aulas de Matemática, do ambiente pedagógico da escola, do seu contexto e das Actividades Totalidad Abiertas – ATA’s, O qual o autor aponta como o princípio pedagógico construído pela escola para o desenvolvimento de todas as atividades realizadas com seus alunos entendida como inovadora. Agne (2018) também traz ao diálogo de que, “o ensino de Matemática deve ocorrer de maneira integrada a um ambiente amplo, complexo e transdisciplinar de pesquisa e resolução de problemas, no qual esta ciência assume a função de ferramenta útil para explicar fenômenos e objetos do mundo.”, como destaca o autor. Em especial traz um olhar sobre a inovação no ensino da matemática em uma escola considerada também inovadora.

Assim, a tese sob o título “*O significado de “boas práticas” de ensino e sua interface com a docência universitária*” (2016), de Cristiane R. Vieira defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - é um estudo que sinala que a contemporaneidade é marcada por desafios cada vez mais presentes no cotidiano. A pesquisadora aponta ser “intensos e dinâmicos os processos de mudanças e inovações incorporados ao dia a dia dos indivíduos e esta tendência é facilmente percebida no âmbito da educação superior.” Na qual, nas palavras da autora, “desafiada a se transformar para atender às necessidades da nova configuração social que se apresenta, passa por um movimento bastante intenso de discussão sobre seu sentido e suas funções.” Este

estudo também sugere um olhar maior à ideia da necessidade de uma reflexão sobre essa prática, em um espaço de formação que contemple o movimento de “ação-reflexão-ação”, em acordo com as políticas de ensino da instituição.

Seguindo com as análises e também observando o contexto sobre as perspectivas de inovação, práticas e formação docente, sem maiores aprofundamentos a pontos específicos de cada tese, destaco que em ambas as teses também apontam para a importância da inovação no contexto da prática do ensino e aprendizagem.

Para Vieira (2016) “ensino superior configura-se pela formação técnica e profissional dos sujeitos em todas as áreas do conhecimento e deve conjuntamente atender a essas transformações, de forma ativa e sustentada nos paradigmas que envolvem a responsabilidade social, a diversidade e a produção de conhecimento.” (p.82). E para Agne (2018) a EPE é reconhecida como uma escola inovadora e “(...) com isto, as relações entre o conceito de inovação e as práticas pedagógicas emergem naturalmente da vivência na escola. Então, a conceituação de inovação e sua relação com os processos da escola se constituem num marco teórico que fundamenta o trabalho da EPE.” (p.38)

A EPE, Escuela Pedagógica Experimental, é constituída no modelo cooperativado há mais de 40 anos e é administrada por um grupo de professores que mantém a escola e um espaço de formação docente que, entre outras atividades, promove cursos de formação, apoia coletivos de professores para desenvolverem atividades inovadoras com desenvolvimento de materiais e prestação de assessoria. Conforme Agne (2018) sobre produção acadêmica da EPE, destacam-se, entre vários livros publicados, a construção teórica consolidada da experiência com as, assim chamadas, *Actividades Totalidad Abiertas* (ATAs) e, mais recentemente nesse contexto das ATAS, a produção própria de peças para o desenvolvimento de projetos de robótica. Segundo o autor, esses documentos e materiais, as ATAS geram a tensão cognitiva necessária para que, ao longo do desenvolvimento das atividades na escola, sejam enfatizadas as perguntas e os interesses dos estudantes.

Já Vieira (2016) faz referência à natureza interativa da docência, como histórico-cultural cujo espaço de ação é a instituição educacional. E que as questões que “abarcam e que envolvem a docência universitária e suas práticas de sala de aula, se constitui em uma possibilidade para a construção e desconstrução dos saberes que envolvem o trabalho docente e de seu processo formativo” (p.82), Assim, pensando na perspectiva e no significado

atribuído à expressão - “boas práticas” no ensino superior, entendendo que atualmente está como sinônimo de uma prática inovadora e vem sendo utilizada em inúmeras atividades e ações que permeiam o processo de formação de professores. Desse modo, Vieira (2016) diz que,

Boas práticas de ensino aliadas à relação teoria e prática em sala de aula resulta da própria natureza das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que passam a estabelecer uma nova relação entre conhecimento compreendido como produto e como processo da ação humana. (p.83)

Ainda para a Vieira (2016), com relação ao conceito de inovação nos processos educativos sempre estiveram “vinculados às questões sociais e econômicas e que, justamente por isso, sempre dependeram do contexto em que emergiram, de quem as promoveu, da incidência e extensão que adquiriram.” (p.86)

Agne (2018) com relação ao conceito diz que,

Inovação em Educação não parte é uma prática neutra ou passiva, pois ela está condicionada às concepções sociais, políticas, culturais e epistemológicas daqueles que participam dos processos internos da comunidade escolar envolvida. A concepção de inovação está estreitamente vinculada a sua concepção de escola, de Educação, de ensino, de aprendizagem e de que tipo de cidadãos a escola quer formar.(p.40)

Destarte, ambas as propostas de teses ampliam e corroboram com o debate sobre inovações e sobre os docentes e suas atuações em sala de aula, a importância em terem espaço de contribuição nos currículos dos cursos de formação de professores, uma vez que a sua prática revela a produção, a transformação e a mobilização de saberes, teorias e conhecimentos específicos ao exercício da docência. Quanto ao campo da discussão sobre a produção de conhecimento, acordam no posicionamento no qual consideram que a teoria e a prática se constituem uma unidade. E em que toda teoria se origina na prática social humana e que nesta estão tácitos pressupostos teóricos, logo, a teoria e a prática possuem uma conexão circular, se retroalimentam, e ao percebermos este movimento e inseri-lo na concepção da formação de professores, poderíamos ter um processo mais integrador.

Assim, para Vieira (2016) A ênfase no dispositivo tecnológico como deflagrador de inovações desta perspectiva progressista influenciou programas e reformas educacionais a partir dos anos 1950 no Brasil e se tornou um paradigma de mudança. Com isto, percebe-se que inovação pedagógica, conforme aponta Agnes (2018) “requer a criação de contextos de

aprendizagem diferentes dos contextos de ensino presentes nos ambientes tradicionais.” (p.43) E, é a partir de contextos ricos cognitivamente que se configuram as múltiplas relações que ocorrem nas proposta de ensino e práticas inovadoras. Professores e estudantes que atuam como agentes dessa inovação e desenvolvem grande autonomia, sendo o professor um agente condutor desse processo em ambiente inovador, para Agne (2018). Estas relações se fundamentam na compreensão da realidade e na aproximação dos estudantes com o conhecimento, num processo coletivo que lhes permita compreender as múltiplas realidades.

Portanto, são os coletivos, e não a formação universitária tradicional, que mais contribuem para a formação do docente inovador, são as boas práticas docentes e discentes, a reflexividade de ambos, o pensar coletivo sobre as práticas do *saber* e *fazer* que fazem os processos se constituírem como inovadores e principalmente, as intenções que se tem em mudar os processo de ensino e aprendizagem, na formação do professor.

Agne (2018) não propõe um modelo universal de ensino de Matemática, porque isso seria uma generalização simplificadora, e entendo que assim, retornaria a um paradigma de ensino da matemática. Mas o autor apoia-se na ideia de que é a proposta de ambiente pedagógico da EPE, propõe alguns princípios norteadores gerais que podem ser adaptados às diferentes realidades de escolas.

Isto significa que o contexto escolar, com suas diferentes características, passa a ter uma importância fundamental na construção do conhecimento matemático dos alunos. Outra característica fundamental da proposta é a construção do pensamento matemático, que deixa de ser um processo dedutivo, ou indutivo, para se tornar um processo de construção do pensamento. (p.144)

Nessa perspectiva, novamente sinalizo os encontros das teses, no caso do ensino da Matemática que como bem aponta Agne (2018) que sozinha não explica um determinado fenômeno, mas, quando integrada a outros conhecimentos humanos contribui para uma melhor compreensão de determinado problema investigado. Com isto, para ele, quanto mais conhecimentos forem utilizados o que inclui nessa perspectiva os sentimentos, as emoções, a criatividade e as crenças humanas de maneira integrada - melhor compreendido fica o fenômeno. Essa é a ideia de transdisciplinaridade defendida. Que a transformação dos ambientes escolares tradicionalmente fechados, que são os que denominam como aqueles centrados na tríade estudante, professor e conteúdos matemáticos; em ambientes abertos que se considera de integração do estudante, do professor e da atividade investigativa, permeada

pela construção do conhecimento contextualizado num intercâmbio constante com as emoções, com a historicidade e as informações das pessoas e do contexto. (p.145). Para Vieira (2016) o significado que o professor dá ao conceito de “boas práticas” reflete-se na prática desse professor no momento em que ele reproduz aquilo que considera assertivo e que é bastante particular, pela sua experiência na área específica. (p. 102), e considera que pela avaliação positiva dada pelos alunos foi entendido como um “bom professor” que articula o saber como o saber-fazer.

Essas pesquisas apontam, segundo elas, outro significado importante na prática docente, que é o sentido e a necessidade da reflexão sobre a ação. É necessário que o professor perceba que, enquanto sujeito capaz de formar a si mesmo continuamente, o processo da dialética da práxis - ação-reflexão-ação, estando alicerçado em uma constante vigilância epistemológica, permitindo a re-avaliar ideias e concepções. Nesta perspectiva, pensando nas possibilidades e na formação inicial e continuada de docentes necessita ser um espaço de interlocução desses saberes por intermédio da Pedagogia Universitária. E, portanto, de acordo com os autores a ideia da formação continuada de docentes constitui-se como elemento basilar da pedagogia universitária, na medida em que se consolida a partir da articulação entre modos de ensinar e de aprender.

3.6 O que nos trazem as dissertações

Desse modo, as dissertações seguem o mesmo olhar cuidadoso sobre as práticas inovadoras e a formação docente, dentro de mudanças paradigmáticas no contexto educacional vigente.

A dissertação, intitulada “*Das Inovações no Ensino ao Ensino Inovador: complexidade e emergências no ensino universitário*” (2013), de Daniele Simões Borges, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a autora investiga as inovações no ensino e a organização do ensino inovador na proposta da Universidade. E propôs investigar e analisar os processos de indução à inovação do ensino universitário, bem como as atividades didático-pedagógicas, propostas nos projetos de ensino da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, assim como as vivências e as percepções dos alunos, dos cursos de licenciatura, vinculados ao ensino das ciências da natureza, sobre as inovações no ensino

universitário, destacando os docentes que evidenciaram esta perspectiva em seu processo formativo universitário, com vistas à organização do ensino inovador.

E a dissertação de Izabel Christina Brum Abianna intitulada “*Prática docente de profissionais-formadores em cursos de educação continuada de professores: uma experiência de ação-reflexão*” (2013), apresentada no programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) - segundo a autora este trabalho, “visou qualificar a prática docente de profissionais-formadores com formação específica em diferentes áreas, que atuam em cursos de formação continuada de educadores da Educação Infantil” (p.119). O estudo foi realizado no Centro Pedagógico de Qualificação Profissional e caracterizou-se como uma Pesquisa-Ação na qual, como informa a pesquisadora foi desenvolvida por meio de Seminários Reflexivos e de grupos de estudo, com a participação de profissionais-formadores da instituição. Esta dissertação traz ao diálogo a formação docente em uma prática reflexivo-crítica tendo como base a produção do conhecimento.

Desse modo inicio com Borges (2013), por considerar que a estrutura na forma da escrita da dissertação já modifica à forma tradicional, pois está estruturada em: introdução, desenvolvimento em três capítulos e em suas considerações e - por fim, com as considerações finais. O que é de certo modo é inovador, no entanto, seguindo as regras e normativas institucionais e acadêmicas que balizam a escrita científica.

Outro ponto que menciono como destaque é que a pesquisadora teve sua formação em Pedagogia no curso de modalidade em EAD em 2007, sendo da primeira turma dessa modalidade no polo de ensino de São José do Norte-RS.

Borges (2013) em sua narrativa sobre ser aluna na modalidade em EAD é interessante no meu entender, sobre a perspectiva de uma formação voltada à formação de professores que traz na grande maioria – e a pesquisadora também disserta em seu trabalho, a questão da relação humana no contexto dialógico. Que sabemos e a maioria das teses tanto as escolhidas como as da construção do estado de Conhecimento, envolve a construção de saberes coletivos, criticidade, a inter-relação com outros saberes. Desse modo segue Borges (2013) dizendo que cerca de dois anos do início do curso, se sentia cada vez mais longe da academia,

no sentido físico e humano, no meu entender a aluna sentia que a modalidade não atendia sua expectativa como aluna em formação docente. E assim, engajou-se como voluntária no ano de 2009 a um projeto de pesquisa, que aproximou a aluna da EAD ao espaço físico e humano da universidade. (p.15). Para a pesquisadora foi de grande construção para sua formação essa participação acadêmica por ter oportunizado diálogos e discussões metodológicas do como fazer e executar um projeto de pesquisa. (p.15). Contudo, a temática de estudo desenvolvida no grupo não lhe despertou interesse para dar continuidade no projeto, mas a experiência possibilitou sua vivência nos corredores da FURG onde estabelecendo novos diálogos proporcionando outros territórios, conforme suas palavras. (p.15)

Para Borges (2013) foi um despertar e conforme segue sua narrativa no ano de 2010 se torna bolsista do Programa de Auxílio do Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superiores – PAINETS. Possibilitando uma interação com os docentes e coordenadores de diferentes cursos pré-vestibulares populares, que oportunizou sua vinculação em um desses preparatórios populares para vestibulares, vinculados ao PAINETS - como professora na disciplina de sociologia.

Essas observações, trago por ter percebido o caminhar da pesquisadora que em uma formação inovadora, a modalidade EAD, nas quais anteriormente nos processo teóricos e metodológicos (Capítulo.3) da construção desta tese, foi apontado e legitimado por alguns como um método inovador de ensino. No entanto, a pesquisadora na sua narrativa nos fala sobre esse paradoxo vivido como aluna de uma - *“Inovações no Ensino”* (EAD) e que como pesquisadora voltou seus estudos *“ao Ensino Inovador, complexidade e emergências no ensino universitário”*. Atrevendo-me em fazer essa “brincadeira” com os relatos pessoais da pesquisadora e o título de sua dissertação por ter sido algo que me chamou atenção desde o início da leitura do trabalho.

Desse modo, disserta Borges (2013) no cap. I sobre as inovações no ensino universitário e suas possibilidades emergentes,

Veiga (2003) analisa em seus estudos sobre o projeto político-pedagógico, dois significados sobre inovação: como ação regulatória ou técnica e como ação emancipatória ou edificante. A primeira assenta-se sobre as bases epistemológicas da ciência conservadora, caracterizada pela certeza, quantificação dos fenômenos,

separação entre meios e fins, controle burocrático, padronização e planejamento centralizado. (p. 29)

Destarte, para Borges (2013) a perspectiva de inovação é instituída de maneira geral a partir de reformas promovidas por políticas educacionais, provocando mudanças parciais ou temporárias. Outro ponto que destaca é as bases epistemológicas emancipatórias da ciência emergente, ao que denomina como “superação das dicotomias da ciência conservadora” (p. 29) por oportunizar a organização dos processos de comunicação e interação entre os sujeitos a partir do cotidiano ultrapassando o que chama de “meras questões técnicas”. (p.29). Considerando que as estruturas paradigmáticas e epistemológicas estão no cerne das experiências inovadoras, Borges (2013) traz que com base nos significados levantados em sua pesquisa sobre o conceito de inovação, destacam-se três grandes categorias ou eixos de atividades inovadoras: novas tecnologias, metodologias inovadoras e atividades práticas. (p. 30) Ao se referir as novas tecnologias – tecnologia da informação é uma das diferentes maneiras de favorecer uma inovação no ensinar e aprender.

Sobre o segundo, as metodologias inovadora Borges (2013) destaca,

(...)os projetos de aprendizagem, a resolução de problemas, a realização de oficinas, o atendimento individualizado, a interdisciplinaridade, os trabalhos em grupos, a vinculação entre ensino, pesquisa e extensão, atividades extra-classes, avaliação diária, usos de *moodle* aventuras na natureza e a interação de alunos em diferentes níveis. (p.33)

E no terceiro, destaca Borges (2013) sobre atividades práticas,

Identificamos as saídas de campo, o uso dos laboratórios e atividades práticas em sala de aula, articuladas ao uso das novas tecnologias, conforme destacado anteriormente(...). Observa-se a saturação do modelo de ensino tradicional, que tem no professor seu principal agente, e um movimento de mudanças na relação trágica da aula – professor, alunos, conteúdos – mais focados na interação e ação dos sujeitos. (p.34)

Destarte, Borges (2013) nas suas considerações, expressa que está na intencionalidade dos professores em superar as experiências instituídas, fomentando projetos de ensino que sugerem potencializar iniciativas, que conforme palavras da pesquisadora, “gestadas” a partir da epistemologia da prática. Na qual também expressa que amplia as possibilidades de mudança em um movimento que denomina ‘recursividade gerativa’ – que entende-se “do institucional às demandas particulares de ensino e destas para as mudanças institucionais, articuladas às políticas e ao sistema nacional de educação.” (p.35)

No capítulo II de sua dissertação Borges (2013)– da inovação do ensino ao ensino inovador, a pesquisadora nos traz novamente que o conceito de inovação navegam por peculiaridades e cenários que considera “arriscados”, por considerar a polissemia de significados que expressam temporalidade, historicidade e particularidade de contextos que possibilitem sua prática e por poder assumir conotações e ações dúbia de promoção ou repressão dos processos de ensino que propagadeiam o uso do termo vinculado a reforma, á modernização e à mudanças. (p.38)

Destarte, ainda Borges (2013) e da qual corroboro, inovação nem sempre será ou está na condição de mudança para fazer o “novo”, para a pesquisadora “nem sempre será sinônimo de mudança, pois pode ser passageira e pontual, Do mesmo modo, a reforma.” (p.39) E de acordo com Broges (2013) Também considero que para a inovação ocorrer no âmbito de Educação, é necessário desfazer as relações organizacionais de todo sistema educacional, de caráter intencional para que ocorra mudanças paradigmáticas e inovadoras de caráter macro e micro do sistema educacional vigente.

Desse modo, a pesquisadora também traz o modelo da inovação disruptiva proposta por Christensen (2012) e o aporte feito pelo mesmo autor com parceria de Horn e Johnson (2015), os mesmo que no capítulo II desta tese foram citados. Neste ponto Borges (2013) cita as inovações sustentadas e as disruptivas – ambas fazem parte do programa de metodologias ativas. As inovações sustentadas ocorrem dentro do sistema, visando uma melhoria gradual, (p.39). As inovações sustentadas podem promover as inovações disruptivas por entenderem ser uma inovação mais radical significando possivelmente uma mudança de paradigma. Desse modo, expressa Borges (2013)

As inovações sustentadas aproximam-se do conceito de inovação incremental, pois produzem respostas e promovem melhorias nos processos. Podemos citar, como exemplo, a incorporação de diários de aprendizagem ao sistema de avaliação proposto por um professor. A incorporação de uma novo instrumento naco assegura uma mudança na sua concepção de aprendizagem, de ensino e de avaliação. Contudo, pode produzir melhorias na aprendizagem, como a qualificação da escrita dos alunos e a ampliação das compreensão sobre a ação, promovendo mudanças no modo de pensar e agir, potencializando outras inovações e, até mesmo, uma mudança em suas concepções ou paradigmas. (P.40)

Para Borges (2013), que neste capítulo apresenta análises de pesquisa, na qual não irei debruçar-me, traz em suas considerações que o ato de “inovar na concepção dos estudantes é assumir uma rede de afetos, de saberes, de significados e de diferentes formas de ensinar e aprender no ensino universitário.(p.43), A autora ainda corrobora sobre o fato do sistema não ser,

fechado e nem decomponível, ou seja, não podemos isolar as partes e modificá-las de forma independente uma das outras, pois o processo de ensino é constituído pela confluência de elementos interdefinidos. Logo, são mudanças nas interações entre os elementos que promovem as inovações.” (p.56)

Destarte Borges (2013) que inovação é movimento, um processo não simplista, generalizável, enxertadas ou aplicadas ao modelo operacional em encontro a uma teoria. Ou mesmo vulgarizada e defendida como criação às necessidades de consumo e modernização, nem tornar-se doutrinária, abafando as contradições, diferenças e contestações que emergem de interações feitas no espaço de ensino. (p.57). Inovações, segue Borges (2013) potencializam o movimento de organização de um ensino inovador que, de forma retroativa, só se sustentará com a reorganização e reestruturação de inovações permanentes, “as inovações no ensino situam-se no eixo estratégico potencializando alterações incrementais, pontuais e aleatórias no ensino. (...) sua vinculação ao eixo epistemológico uma vez que anuncia ruptura e mudanças.” (p.57)

Desse modo, o último - capítulo III, Borges (2013), inovações educacionais, a pesquisadora ainda falando sobre as inovações, neste capítulo, define como percurso inicial. Trata que as “inovações podem ser interpretadas como ações educativas e que provocando mudanças no ensino-aprendizagem, que inovar constitui um fenômeno compreendido a partir de um olhar multirreferencial.” (p.63). E traz o conceito da palavra multirreferencial – multirreferencialidade, segunda a autora, “foi criado pelo francês Jacques Aidorno (1998) propõe uma leitura plural para a Educação, ultrapassando as barreiras disciplinares, ao perceber se discriminar ou reduzir as diferenças e as semelhanças entre fenômenos estudados.” (p.63)

Para Borges (2013) a relação entre a inovação educacional e a formação de professores, quando estabelecidas, por meio do corpo docente, as possibilidades de um ensino inovador são maiores.(p.65) Para a autora no que diz respeito à instituição escolar, “o

Brasil tem proposto, em suas políticas educacionais, projetos ditos inovadores, porém com características verticais e unilaterais.” (p.63) E corrobora a autora, “logo, o sucesso desses projetos são escassos, posto que a inovação tem como pilar a contextualização, o planejamento, a intencionalidade, a reflexão (...) é composta por uma rede de referências e ações.” (p.63). A inovação no ensino universitário, sobre as inovações em sala de aula, Borges (2013), “as noções de formação, trajetória e docência entrelaçam-se quando buscamos compreender o professor como sujeito de sua vida e do processo educativo do qual é um dos atores.” (p.70)

Borges (2013) também reconhece que a formação docente segue a dinâmica de relação e laços sociais e que, portanto, as interações plurais como espiritualidade, linguística, culturais, sociais, ecológicas e políticas exige uma multirreferencialidade. E que a organização pessoal e profissional do docente se organiza ao longo do percurso de sua historicidade aos espaços institucionais.(p.70). O professor inovador, como traz Borges (2013) expressa um pensamento multidimensional, impossível construir um modelo de ensino inovador, uma vez que não é possível reproduzir á uma dimensão técnica, a inovação no ensino não é estável por precisar se ‘auto-eco-reorganizar’ para coexistir na ordem e desordem elementos fundantes do movimento e metamorfose do sistema de ensino. (p. 80-81).

Portanto, em seguimento às análises, a dissertação “*Prática docente de profissionais-formadores em cursos de educação continuada de professores: uma experiência de ação-reflexão.*” Abianna, (2009), propor seu olhar às práticas docente de profissionais-formadores com formação específica em diferentes áreas, que atuam em cursos de formação continuada de educadores da Educação Infantil. Seu trabalho se deu em uma instituição privada de ensino, balizou-se por uma PesquisaAção desenvolvida por meio de Seminários Reflexivos e de grupos de estudo, com a participação de profissionais-formadores da instituição pesquisada. Os dados coletados, a partir de manifestações, e-mails e registros escritos foram submetidos à análise textual, numa perspectiva descritiva interpretativa como explica a autora, que auxiliaram o corpus empírico do estudo. Aponta Abianna (2009) que o estudo resultou contribuições significativas para a instituição. Os participantes consideraram que os resultados foi gerador para a construção de um conhecimento profissional docente, específico

para formação continuada de professores e os orientaram a reformulação do currículo e das metodologias. Uma ação que sugere uma análise crítico-reflexiva na formação de professores.

Desse modo, disserta Abianna (2009) que “É necessário que o formador de professores estabeleça relações consistentes entre conhecimentos teóricos e princípios relacionados à educação, aos processos de ensino e aprendizagem e ao conhecimento prévio dos alunos.” (p. 23). A pesquisadora nos explica que estes processos estão “íntimamente relacionados à base do conhecimento para o ensino e desenvolvem envolve processos inerentes às ações educativas”(p.25) E que o conceito que as definem melhor, “Shulman (1986), denominou de processo de raciocínio pedagógico” (p.25). Assim, apresenta Abianna (2009), “O processo de raciocínio pedagógico, ou tratamento pedagógico, (...) é concebido sob a perspectiva do professor e é constituído por seis sub-processos comuns ao ato de ensinar:” (p.26)

Compreensão, processo iniciado com a compreensão de propósitos, de estruturas da área de conhecimento, de ideias relacionadas a essa área, ou seja, é um entendimento crítico de conceitos da mesma disciplina ou de disciplinas de domínios relacionados;

Transformação trata-se de um processo no qual as ideias compreendidas pelo professor devem ser transformadas, de alguma forma, para serem ensinadas;

Instrução refere-se ao manejo de sala, em exposições, interações e considera outros aspectos do ensino ativo, tais como: trabalho em grupos, disciplina, humor, questionamentos, descoberta, investigação e formas observáveis de ensino na sala de aula;

Avaliação é a checagem da compreensão dos alunos durante e após o ensino, por meio da checagem informal da compreensão dos alunos, suas dúvidas ou equívocos, bem como avaliação formal de seu desempenho;

Reflexão consiste no processo de aprendizagem a partir da própria experiência, quando o professor avalia seu próprio trabalho, a partir de uma revisão e análise crítica de seu desempenho, chegando a uma nova compreensão, mais aperfeiçoada, enriquecida, com maior consciência dos propósitos do ensino, do conhecimento específico e de outros conhecimentos relativos à docência, formando-se assim, um círculo completo a partir do ponto de partida.(p.26)

Destarte Abianna (2009) que os processos de aprendizagem e desenvolvimento de professores adquire relevância, quando base do seu conhecimento se amplia a partir da construção feita de seu repertórios de conhecimento constituídos ao longa da carreira. Ao que aponta a pesquisadora, a formação continuada adquire um papel diferenciado frente às incertezas do mundo, “buscando atender às necessidades concretas do cotidiano do professor, bem como as demandas sociais, éticas e tecnológicas que o mundo atual lhes impõe.” (p.27)

A pesquisadora (2009), ao abordar sobre os seminários reflexivos explica que “refere à formação de professores, estudos têm se voltado a reflexão como principal instrumento de construção do conhecimento profissional docente.” (p.33). E que a reflexão é um tema recorrente na formação docente. Corroboro, por entender que a reflexão é um assunto recorrente na formação docente como se fosse algo disciplinar a ser aprendido. E completa Abianna (2009),

A questão da reflexão não é nova, porém é sempre inovadora. Teve suas origens em Dewey (1933), que reconhece a produção do conhecimento na teia da experiência e da reflexão. Os estudos de Dewey foram veementemente retomados por Donald Schön (1987) que postulava uma prática profissional reflexiva. Para Freire (1996), a reflexão do professor sobre a prática não se limita a uma teorização para explicar ou compreender a prática. Essa reflexão deve ser “crítica”, como exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode virar um discurso “vazio” e a prática, um mero “ativismo”. (p.33)

Desse modo a pesquisadora aponta a importância da reflexão no sentido da construção coletiva que se alinha aos processos de raciocínio pedagógicos, por possibilitar a interação entre docentes, suas inter-relações, suas opiniões, seus argumentos, suas inquietudes e emoções além, de oportunizar a reflexão como pertencente a condição humana – sem regras, técnicas ou *modus operandis*. Desse modo, possibilitando, segundo aponta Abianna (2009) o enriquecimento do saber docente por alinhar-se coletivamente compartilhando vivências e referenciais teóricos na construção coletiva do ensino. Os seminários reflexivos oportunizam espaço de trocas diárias sobre teorias e práticas auxiliando a constituição de conhecimentos novos ou inovadores.

Assim, seguindo as análises, a dissertação de Mônica Maria dos Santos (2010), intitulada “*E Agora Professor? Professor Para Onde? Auto, Eco E Co-Formação: Caminhos Para Ressignificação Da Identidade Profissional Docente*” apresentada no Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), propôs o diálogo sobre os padrões de qualidade na educação requeridos pelas instituições, que salienta que não se resumem à incorporação de novas tecnologias, melhorias de prédios e aquisição de recursos materiais.

Santos (2010) traz ao estudo, entre outros pontos relevantes, que uma educação de qualidade requer, principalmente, uma constante reflexão por parte do professor em relação à sua práxis e às características que o constituem como pessoa e como profissional de educação. (p.25) Para a autora,

(...) a compreensão do movimento humano originário mais primitivo: a falta que se expressa num desejo e que, por sua vez, determina a necessidade da existência de todo o sujeito, parece-me o ponto de partida básico para o estabelecimento de uma diretriz na ação educadora. (p.56)

“Por que me tornei professor?” (p.56) é a indagação inicial que Santos (2010) expressa, e completa “A renovação incessante do desejo, a ambivalência, o balanço constante entre vínculo e identidade é que entretém a dinâmica de evolução do sujeito. (...) dinâmica conflitual permanente é necessária à renovação do desejo e à sua evolução.” (p.56)

A pesquisadora apresenta um olhar sobre o professor quanto seu papel na sociedade e como ele se situa frente as exigências do mundo singular e plural, único e múltiplo, convergente e divergente. Santos (2010) disserta sobre paradigma produtivo de um profissional competente, flexível, criativo, crítico, conhecedor das novas tecnologias, que saiba conviver e trabalhar em equipe, que possua autonomia de pensamento, sociável, que saiba compreender processos, incorpore novas ideias, que tenha habilidade de gestão, auto-estima etc. Sua pesquisa aponta para um olhar sobre a formação docente na perspectiva do ofício que denomina como dimensão profissional do SER e os aspectos subjetivos a dimensão pessoal do SER propondo um diálogo a cerca da complexidade das relações estabelecidas na prática da ação docente.

Para Santos (2010) a qualidade das relações estabelecidas na sala de aula permite ao aluno investir no corpo do professor como parte dele mesmo a expressão desse desejo seja natural e fluida é preciso ter, segundo a autora, “condições que favorecem essa relação são o calor do corpo, o contato com a pele, o aceno, o afagar, o olhar, a voz etc.” (p.61). E que estes elementos tão temidos hoje devido à erotização precoce e desvirtuada preconizada pelos meios de comunicação, por tabus sexuais, por moralismos conservadores recusando qualquer sensualidade, inibindo este diálogo tônico que “é fundamental à qualidade do trabalho educacional que será desenvolvido.” (p.61). Assim, Santos (2010) fala,

Para Freud (1969, vol. VII) certas pulsões e fantasmas originários estão articulados com a moral, o meio social e a estrutura familiar patriarcal e falocrática da sociedade vigente. A estrutura familiar, refletida na escola, e a função desempenhada pela mãe e pelo pai marcam profundamente o aluno, suscitando nesses, imagens simbólicas que lançarão as bases para uma organização inconsciente que será projetada no professor e nas relações aí estabelecidas. (p.61)

Destarte, Santos (2010), quanto a subjetividade que relação estabelecida pelos sujeitos que constituem na prática pedagógica um processo ensino e aprendizagem sendo de ordem cognitiva, social, afetiva e se expressa no do dia a dia, sem que esse professor tenha noção da intensidade que a sua ação, e ao mesmo tempo, recebe de volta outra carga afetivo-amorosa positiva ou negativa. Para Santos (2010),

A compreensão dessa relação conduzirá à aceitação de que cada sujeito constitui a si e a sua relação com o outro a partir da dinâmica do que lhe falta e do que deseja. Essa dinâmica, quando interrompida ou bloqueada, gera perturbações de raízes profundas que podem imobilizar o sujeito na relação consigo e principalmente com os outros.

A complexidade dessas relações, segundo Santos (2010) que sustenta como somos, conscientes e inconscientes de nós mesmos, do outro e do mundo. (p.66). Outro ponto da dissertação é sobre fortalecimento da identidade, que conforme Santos (2010) é ua “ampla discussão contemporânea em relação à caracterização da identidade consiste na dificuldade de revitalizá-la entre os pontos de vista: individual e coletivo.” (p.67) e ainda corrobora, dizendo que “a flexibilidade e provisoriedade é a marca central da contemporaneidade.” (p.67) assim, explica que segundo,

Hall (2006) concebe ainda três tipos de identidade. O sujeito do Iluminismo: o indivíduo caracterizado essencialmente pela razão e, portanto, um ser identificado por suas faculdades racionais, centrado e unificado. O sujeito Sociológico: a partir de um olhar sobre as questões culturais da sociedade, acreditava que a identidade dos indivíduos se fazia não somente a partir da razão, mas sim na dependência de outros sujeitos na trama de relações sociais causando influência e sendo influenciado por estas relações de forma recíproca. O sujeito Pós-moderno: a identidade aqui é compreendida como processo histórico e não biológico e assim o indivíduo deixa de ser possuidor de uma identidade para possuir várias identidades instáveis e contraditórias a partir do momento em que não há uma meta-narrativa de orientação, mas sim várias referências de constituição deste sujeito volátil. Diz ainda o autor que “a identidade plenamente unificada completa, segura e coerente é uma fantasia.” Hall (2006, p.13)

Para Santos (2010) a identidade muda de acordo com a forma de interpelamento que sofrem os sujeitos ou mesmo, como representados. De certo os meios de comunicação atuam nesse sentido em forjar ou mesmo desconstruir identidades segundo suas intencionalidades.

Intervindo nas vidas das pessoas, remodelando discurso e formas de pensar e agir, mudando assim as conceitualizações identitárias individuais ou coletivas dos sujeitos. Por certo, conforme Santos (2010) “ Cada ser constrói e é construído. ” (p.68). Dessa forma, “a identidade não é composta por um, é composta por diversas realidades, cada peça é sua, mas também não o é. Pertence a todos – sujeito coletivo – e a cada um – sujeito individual.” (p. 68).

Portanto, aponta Santos (2010) que,

O processo de socialização da identidade – construção desta como prática social – aliado ao processo transferencial – vai gradativamente assegurando ao professor características únicas do seu “que-fazer”, tornando-o autor singular e único de uma construção individual, porém impregnada e transversalizada por tantos outros que cintilam em seu caminho. (p.72)

Para a autora, a profissionalização é entendida como processo, visa à compreensão dos caminhos percorridos por uma profissão e seu desenvolvimento, em que há sistematização diária e consciente da prática. Assim se constituir como práxis que oportuniza a mobilização e atualização de conhecimentos e aperfeiçoamentos das competências necessárias ao trabalho educacional. Por certo, a apreensão da realidade é operada conjuntamente pela materialidade dos sentidos e pela capacidade de intelecção abstrata. Desse modo, destarte Santos (2010) que a formação continuada do educador do desenvolvimento da sua práxis, é um “compromisso ético vital para o professor, que necessita estabelecer consigo mesmo - auto, e com seu entorno - eco e co, este novo fazer pedagógico que é único, singular, pontual,” (p. 142), e, em conjunto às multifacetadas que compõem o universo escolar, ressignificando portanto, a sua identidade profissional e, conseqüentemente, a sua prática.

A análise da dissertação de Gercilene Oliveira de Lima (2015) - “*Estágio Curricular Supervisionado Para Alunos Que Já Exercem O Magistério: Possibilidades De Ressignificação Dos Saberes Docentes?*”, apresentada no Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Do Ceará (UECE), trata sobre o Estágio Curricular Supervisionado como espaço de formação contínua de professores. Segundo a autora, “tem se constituído como um tema relevante nas reformas educacionais” (p.37), e traz ao diálogo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR da Universidade do Cariri que faz parte da UECE. A

pesquisadora explica que surge como um programa de formação em nível superior para professores da Educação Básica.

Lima (2015) lança um olhar em especial para o Estágio desse programa institucional e traz a inquietação de “Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia” apontando como possibilidade de ressignificação dos saberes docentes, ouvindo as na pesquisa de campo quatro alunas do 8º semestre da universidade pesquisada. Assim, conforme apresenta Lima (2015),

Dentro do universo de turmas do PARFOR/URCA, selecionamos a turma do Curso de Pedagogia da cidade de Crato. Esta escolha deveu-se ao fato da referida turma ser a pioneira em relação às demais turmas. Dessa forma, os alunos já obtiveram contato com vários professores formadores e colegas de formação através de disciplinas pedagógicas que contribuem para o nosso objeto de investigação, bem como cursaram três disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado. (p.46)

Ainda destarte Lima (2015) que,

Constatou-se ainda que os alunos cursaram a disciplina de Didática I, no III semestre, cuja ementa trata das teorias da educação e do objeto de estudo da didática; e a disciplina de Didática II, que ressalta a importância do planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. Para o objeto de estudo em questão, essas duas disciplinas contribuem para tornar o ensino uma prática social, ampliando a consciência da prática docente, possuindo assim, estreita relação com a disciplina de Estágio Supervisionado. (p.46)

Lima (2015), tra z discussão sobre a importância da obrigatoriedade do estágio supervisionado na formação objetivando entender qual a posição do Estágio Curricular Supervisionado e o percurso da concepção teórico e prático deste componente curricular para a formação de professores. Contribui apresentando o cenário sobre a perspectiva da LDB,

(...)no parágrafo único do art. 61 da LDB nº 9.394/1996 destaca com precisão, A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos (Incluído pela Lei 12. 014, de 2009): I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço. (grifo nosso). (LIMA 2015, p.52)

Para Lima (2015) “é atribuída à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado uma formação respaldada na teoria e prática, vista como elementos indissociáveis aos saberes

docentes.” (p.53) Ainda, segundo a pesquisadora, esse “cenário o Estágio se apresenta como possibilidade de formação para alunos que já exercem o magistério.”(p.53).

Dando seguimento, Lima (2015) aponta um dado significativo, que após a aprovação da LDB 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em todo o território brasileiro, por meio da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, trouxe o debate sobre a identidade do pedagogo, e sua finalidade profissionalizante instituindo-a no campo das licenciaturas.

Destarte, Lima (2015) se refere às Diretrizes dos cursos de Pedagogia, há um progresso expressivo quanto a definição das horas de Estágio Supervisionado. A pesquisadora, portanto, apresenta no Artigo. 7º (BRASIL, 2006) a carga horária do Curso (p. 53-54):

Art.7º - O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas efetivas de trabalho acadêmicas, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a biblioteca e centro de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição. (grifo nosso)

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas, de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Lima (2015) pontua criticamente que, segundo a LDB nº 9.394/1996 o aumento das horas de Estágio Supervisionado é contraditório, apontando para a necessidade de uma reestruturação no currículo do curso de Pedagogia que priorize a teoria e prática como elementos indispensáveis à identidade docente. Ainda para a pesquisadora, é forte a presença tecnicista nessa atividade educativa, afirmando o que define de “pontos e contrapontos”, convividos pelas experiências do curso de Pedagogia e por sua vez com as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado. Lima (2015) ainda aponta para a real necessidade de

revisões acerca da identidade do pedagogo e da acentuada fragmentação teoria e prática. (p. 56)

De acordo com a pesquisadora, o Estágio Curricular Supervisionado é fundamental para que ocorram mudanças significativas na práxis docente, auxiliando os professores na constante construção de suas identidades profissionais, assim possibilitando transformar o saber e o fazer docente, refletindo sempre a prática à luz da teoria.

Desse modo, dando sequência as análises, a dissertação da Camila Maria Rodrigues (2016), *“A Formação Pedagógica para a Docência Universitária - Impasses e Inovações em Programas de Pós - Graduação Da Uece”* apresentada no Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). É um estudo que se constituiu de uma investigação, conforme aponta a autora, centrada nos Programas que oferecem a formação para a docência no ensino superior em cursos de pós-graduação stricto sensu da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Segundo a pesquisadora, a relevância dessa pesquisa decorre do que ela expressa como “grave equívoco que impera no ensino superior” na qual traz ao diálogo, a inquietação sobre o conhecimento e o domínio dos conteúdos curriculares específicos da área disciplinar do professor.

Conforme Rodrigues (2016) Este trabalho, propôs analisar e caracterizar a formação pedagógica para a docência universitária, identificando ações e discussões que possibilitem “ressignificar a docência através da inovação pedagógica na formação do professor do ensino superior.” Traz sobre as experiências inovadoras e o conhecimento pedagógico, que, ainda segundo a autora expressa, “acreditando na sua capacidade de fomentar e contribuir com uma formação emancipatória, favorecendo o rompimento com a racionalidade instrumental dominante.” A pesquisa foi desenvolvida no projeto pedagógico da Universidade Estadual do Ceará - UECE, e, conforme a pesquisadora, apresenta elementos de inovações pedagógicas condizentes ao aperfeiçoamento da formação para o ensino superior. Trazendo ao diálogo o trabalho docente como práxis “guiada por uma racionalidade dialógica na aprendizagem aos saberes e conhecimentos.” Esta dissertação propôs ao diálogo a formação docente frente as Políticas de Currículo e às Práticas de Desenvolvimento Profissional Docente para o Ensino Superior na instituição.

Assim, Rodrigues (2016) disserta sobre a formação pedagógica na docência universitária,

Com a crescente discussão sobre a formação docente universitária, percebemos que as preocupações vêm se alargando principalmente no que diz respeito à formação de âmbito pedagógico para este nível de ensino. Em contrapartida, este debate se insere a partir do enaltecimento de uma formação específica em detrimento de uma formação didática, criando uma lacuna na docência universitária. (p.37)

A pesquisadora aponta sobre a conscientização de que a necessidade de formação não senso comum, na qual expressa que,

para muitos, esta formação deve ser contemplada apenas com o saber da experiência (concepção de que a docência se aprende apenas na prática), com o saber herdado enquanto estudante (pela reprodução das práticas de seus professores) ou até mesmo com o saber de atuação profissional específica que não é a docência (concepção de que uma boa atuação na sua área de conhecimento consequentemente lhe fará um bom professor). (p.37)

Segundo, Rodrigues (2016) a formação de nível superior, a partir da LDB-9394/96, passa a ser considerada um dos pilares para exigência para atuação na educação básica (BRASIL, 1996). O propósito é propósito de contemplar a melhoria do índice de aprendizagem, entre outros fatores, nossa preocupação se volta, exclusivamente, em como está acontecendo a formação para a docência no ensino superior. Destarte, Rodrigues (2016) que a forma como ensina na formação dos docentes universitários, será repercutido, influenciando, sobremaneira, a formação dos professores da educação básica, e, consequentemente sobre seus futuros alunos.

Mais uma vez encontramos consonância nas análises, para Rodrigues (2016),

(...) a concepção do docente como sujeito epistêmico preconiza que esse profissional em ação transforma seus saberes adequando-os aos contextos situados de sua prática de modo que façam parte da vida do aprendiz proporcionando-lhes sentido. Com isso, acreditamos que o educador tem a responsabilidade de tornar o conhecimento o fio condutor de mediação à leitura e à escrita do mundo, visto que a educação é um ato político que participa na construção da identidade dos sujeitos. (p.43)

Para a pesquisadora, esta compreensão condiz com a realização de um trabalho de formação de sujeitos autônomos, emancipatórios, e aponta possíveis caminhos aos educandos, sem uma direção única a ser seguida. Para Rodrigues (2015) a maneira como o professor concebe a construção do conhecimento irá influenciar as proposições e ações do profissional

que está se formando. O processo educativo, além de dar embasamento no campo disciplinar, envolve a construção dos sujeitos e suas intervenções no mundo.

Assim, destarte Rodrigues (2016) que a inovação pedagógica se insere como uma nova perspectiva concebendo um olhar que proporciona legitimidade para as necessidades da formação para docência, ao passo que grande parte dessa formação vem sendo atingida por uma racionalidade instrumental que nega as necessidades da docência. (p.62)

Compreender os processos de inovações pedagógicas com o princípio de uma perspectiva ancorada numa formação emancipatória, como disserta Rodrigues (2016) é a formação a qual aspira, entendendo que propõe muito mais do que a aceitação do conhecimento produzido, buscando inserir o indivíduo nas reflexões sobre o conhecimento e suas relações com a sociedade, possibilitando, com isso, maturidade de sujeito que constrói opiniões próprias. Para Rodrigues (2016), capaz de romper com a racionalidade instrumental. Assim, segunda a autora, nessa perspectiva, a imposição de um pensamento único é um dos fatores primordiais que evidenciam a referida racionalidade da qual percebemos a necessidade de práticas transformadoras, pois diante desta a formação para a emancipação torna-se distante, se não inviável. (p.64)

Segunda a pesquisadora, a investigação permitiu perceber que coordenadores entrevistados e alguns professores concebem a inovação como uma mudança, algo novo, ou até uma ruptura em movimento, ainda incipiente, frágil e limitada. Ainda para Rodrigues (2016), a compreensão de inovação em relação à necessidade de formação pedagógica na docência universitária encontrou nos cursos de mestrado um terreno ainda em início de desenvolvimento que condiz com o nosso referencial de pesquisa. Para ela, a inserção de novidades não trará inovação pedagógica se não aparecem formas mais institucionais de entender e de impulsionar a construção do conhecimento. Reitera na sua pesquisa, a ânsia por uma ruptura paradigmática que supere a concepção de formação de profissionais de educação ancorada numa racionalidade técnica limitada a valores universais numa sociedade neutralizada. Almejando portanto, como expressa “uma razão dialógica capaz de imprimir valores à dimensão pedagógica na formação universitária, considerando o conhecimento

intersubjetivo, a reflexão e a transformação em torno dos saberes produzidos na universidade, em prol da emancipação humana. ” (p.98)

Já a dissertação de Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell, intitulada “*O Ensino de Libras na Universidade: políticas, formação docente e práticas educativas*” (2017), apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), é um trabalho que propôs ao diálogo um estudo e um olhar cuidadoso, sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Universidade. No qual a pesquisadora aborda sobre as políticas de inclusão, formação docente e práticas educativas na educação regular inclusiva para surdos. Segundo nos apresenta a autora, “a motivação para este estudo surgiu da necessidade de possibilitar uma formação básica e continuada na prática dessa língua aos acadêmicos que frequentam a disciplina na universidade.” (p.22)

Forcadell (2017) aponta sobre uma necessidade do ensino de libras entendendo que “muitos dos futuros professores terão contato com surdos nas escolas regulares, o conhecimento que eles adquirirem na Língua de Sinais ajudará na didática da sua atuação docente.” Este trabalho traz ao diálogo sobre a implantação das políticas públicas de educação inclusiva e sua importância, quanto às condições igualitárias de acesso educacional universalizado e com qualidade. Também aponta os desafios que professor enfrenta em realizar um planejamento pedagógico que atenda as especificidades de cada sujeito.

A pesquisadora sugere em seu trabalho um olhar sobre o ensino de libras na perspectiva inclusiva na formação futuro professor como forma de estabelecer “uma relação de interação com seus alunos surdos,” (p.24) assim, a pesquisa aponta a necessidade deste ensino quanto à aproximação, conceitos, identidade e cultura, e, também sobre as metodologias adequadas no ensino de libras, “além de ampliar o conhecimento de Libras como língua natural dos surdos e redirecionar suas práticas para um ensino baseado na diferença e não na deficiência.”, como expressa a autora.

A pesquisadora aborda a inclusão do ensino de libras no ensino superior, como como uma das condições de atender a política de inclusão que ocorre nas instituições de ensino a nível nacional. Forcadell (2017) nos fala que,

Essa necessidade de repensar a formação inicial e continuada não deve ser uma atribuição apenas aos docentes que atualmente estão em classes regulares, e que precisam implementar ações pedagógicas inclusivas, mas a todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos no processo de inclusão, desde os 24 legisladores, as famílias, até aqueles que atuam em diferentes níveis do sistema de ensino. A escola ideal que acolhe toda uma diversidade é uma escola desenvolvida, em nossos dias, por essa política educacional, que procura a prática do aprendizado em contato com as diferenças e com os arraigados conceitos, como a socialização e as trocas de experiências. (p.24)

Forcadell (2017) explica que,

Em se tratando de diferenças, (...) a diferença linguística natural dos surdos que no caso do Brasil é a Língua Brasileira de Sinais – Libras, uma língua que é visual/espacial, inserida no contexto educacional regular, onde alunos com deficiência auditiva ou surdos, como assim preferem ser denominados, dividem os espaços escolares com alunos ouvintes falantes de uma língua oral/auditiva. (p.24)

Não obstante, é consenso que por essa razão que a escola precisa atuar na quebra de barreiras comunicacionais, criando um ambiente linguístico favorável para surdos e ouvintes, e que portanto, os professores necessitam de uma formação que contemple essa inclusão. A autora traz ao diálogo um tema relevante e que pouco se lê ao tratar sobre inovações na Educação. A formação docente ainda não está considerando este ensino como parte da formação do professor. Este ensino, todavia, está sendo ofertados como cursos de especialização. Ou, como cursos técnicos para quem deseja aprender. As políticas públicas sugerem a inclusão, no entanto, poucos são os espaços educacionais públicos que possuem profissionais habilitados para a comunicação com surdos. As inovações de ensino estão sendo apresentadas, na sua maioria, para alunos ouvintes, falantes e que enxergam – no entanto, encontramos dissonâncias quanto ao ponto de inclusão das pessoas com deficiência. A preocupação de inclusão por meio da acessibilidade física é muito perceptível nos espaços universitários, mas ainda a desejar nos espaços escolares.

Por fim, apresento a dissertação intitulada “*Gestão Escolar - Para Uma Práxis Transformadora: Uma Escola Pública Inovadora Emef. Desembargador Amorim Lima*”, (2016), apresentada no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que é de minha autoria. Minha intenção, um tanto desafiadora, é também dialogar a cerca do olhar no processo de construção da dissertação, as percepções e entendimentos acerca dos temas sobre inovação e sobre práxis inovadoras naquele momento. Este trabalho teve como objeto de pesquisa uma escola pública

que transformou o espaço escolar, mudando o programa do Projeto Político Pedagógico e implementando um modelo de gestão e ensino inspirados na Escola da Ponte. A pesquisa traz um olhar sobre as mudanças no paradigma do ensino, do ambiente escolar e o papel da gestão dentro de um modelo escolar já existente, mas, considerado inovador.

Desse modo, minha narrativa se dará pela escrita livre sem citações ou referências, por me reconhecer como sujeito-histórico que faz, reflete em um re-fazer constante, transformando a si e o mundo.

A dissertação foi resultado da pesquisa feita em 2015 em uma escola de ensino fundamental pública do município da cidade de São Paulo. A escolha se deu na época ainda pela inquietude que trazia sobre as inovações educacionais. Esta escola, situada na periferia de São Paulo, próximo a USP, era uma escola que trazia em suas características todo o repertório existente para uma escola pública tradicional e periférica. Evasão escolar, violência, reprovações com índice alto, falta de professores. Um quadro desolador se ainda expressar a condição predial que a escola tinha grades por todos os lados, paredes sujas, pátio sem cuidado, sem quadras esportivas. Ou seja, era uma escola que se encontrava em total desmantelamento e na resistência em manter-se de pé.

Após mudanças de estratégias na Secretaria de Educação de São Paulo, tendo como secretário o professor Paulo Freire, começou uma política de acompanhamento sobre as condições das escolas. Onde servidores faziam visitas para conhecer os problemas e demandas da comunidade. Desse modo, esta escola foi encontrada pela servidora da secretaria, hoje atual diretora da escola, que em sua narrativa – causou um impacto maior, por perceber que era diferente, pois a comunidade frequentava a escola nos fins de semana como espaço de lazer. Frente a possibilidade de fazer diferente, a servidora passou a conhecer a escola e a comunidade interna e externa – ouvindo suas queixas e necessidades e, qual era a escola que eles desejavam.

Desse modo em parceria a secretaria, constituiu-se um grupo de pais, professores, funcionários e comunidade que passaram a discutir a escola que eles queriam.

Assim, como disserto no trabalho, por meio de assessorias e parcerias, em visita a projetos inovadores em Portugal, o grupo conheceu a Escola da Ponte um projeto inovador que tinha como mentor professor José Pacheco. De volta ao Brasil, munidos de novos conhecimentos na área da educação, o retorno a escola para dar seguimentos as intenções da comunidade – foi apresentado o projeto da Escola da Ponte, na qual o pequeno grupo de pais, alunos e professores se encantaram e decidiram por meio de voto que aquela “era a escola que queriam ter.”

Conforme apresenta na dissertação, essa escola foi se construindo e, a servidora após passar no concurso público municipal para direção escolar – se torna a diretora desta escola e desenvolve com parcerias (alunos, pais, comunidade externa, servidores, professores) o projeto da Ponte à escola Amorim Lima.

A intenção em trazer minha dissertação é apresentar a mudança de olhar que, após a proposta desta tese, ocorreu. Na dissertação, aponto como uma escola inovadora e cito os projetos criados, a metodologia aplicada considerando-os inovadores. Embora, entendo que a mudança de olhar não desqualifica minha dissertação, mas aponta para um amadurecimento sobre a perspectiva da educação e ensino inovadores.

A escolha das Teses de Fagundes (2009) e Mengarelli (2017) veio ao encontro de minha dissertação, pois a construção do PPP da UFPR-Litoral me remeteu ao PPP da escola Amorim Lima, por estarem estruturados e com objetivos muito semelhantes. Na UFPR-Litoral, encontramos no PPP a proposta de tutoria, estudos de projetos de pesquisas, participação e interação com a comunidade, universidade aberta para lazer e projetos culturais, as relações sócias pelo projeto ICH, a verticalização do processo de ensinar e aprender – são muitas as aproximações ao projeto da Escola da Ponte e da Escola paulista. A Consonância em objetivos como - o aluno protagonista na construção do conhecimento, a educação crítica, as rodas de conversas semanais, estudos interdisciplinares, espaços de integrados, salas de aulas integradas, projetos culturais e humanísticos – são características comuns.

Embora, considero que esta escola traz um projeto inovador, no contexto nacional, no qual não havia até então um modelo semelhante (hoje há outras escolas nesse modelo).

Porém, ao rever meu trabalho, reconsidero alguns pontos sobre rompimentos de paradigmas e o modelo dado como inovador, tanto na gestão escolar como em alguns pontos do projeto da escola. Meu olhar sobre essas questões, sofreram mudanças, e elas ocorreram a partir de outras leituras e da criticidade surgida a partir do discurso sobre inovação frente ao desmantelamento a Educação Pública. Inovar sem recursos tecnológicos, sem estrutura eficaz para uma formação voltada ao campo inovador, tanto na formação do professor, como na formação dos alunos.

Quanto à gestão, as considerações sobre inovação se dão no processo de estruturação do projeto com proximidade ao projeto da Escola Ponte, no entanto, não se diferencia das demais escolas da rede, a estruturação burocrática e as normativas quanto à autonomia da escola – considerando que é a mesma diretora há mais de vinte anos. O que, por mais intencionalidade que há essa relação temporal - logo dá ao sujeito, a sensação do pertencimento e de posse. Mesmo a diretora manifestando que sua gestão sempre foi horizontalizada, a temporalidade de sua gestão, vai de encontro a uma ideia de gestão ampla e democrática, na qual se possa oportunizar a participação de todos na gestão da escola. A centralidade da gestão não sugere uma escola pública e democrática que tem no programa a emancipação e o protagonismo dos alunos.

Outro ponto relevante, que trago é que por ser uma escola de ensino fundamental, os alunos seguem para o ensino médio regressando ao modelo tradicional. Um ponto que após a escrita da dissertação levou-me a refletir sobre tal situação, um hiato se forma quando há esse rompimento retrógrado, por assim dizer. O que na época, nas entrevistas alguns ex-alunos manifestaram a dificuldade nas relações professor-aluno, no acompanhamento das disciplinas ordenadas, nas avaliações e principalmente, a necessidade de fazerem um cursinho para retornarem ao modelo tradicional e desenvolver os estudos e a aprendizagem, ou seja, os estudantes retornam ao modelo tradicional. Alunos que na sua primeira formação tiveram esse diferencial considerado inovador, mas como a rede de ensino não atuam em conjunto, os alunos dessa escola no ensino médio retornam ao modelo tradicional de ensino, enfrentando outros desafios na sua formação.

A inovação neste caso consiste somente para o ensino fundamental, a mudança do PPP ficou engessada nesse nível de ensino – desconsiderando este fator de relevância, a continuidade desse modelo de ensino para os estudantes no ensino médio.

O PPP não traz nenhuma mudança neste sentido, ou mesmo a possibilidade da escola ser integral relacionando os níveis de ensino. Desse modo, não havendo nenhum rompimento paradigmático, o que ocorreu foi uma mudança não rompimento.

Assim como no currículo, a escola segue o da rede pública, o diferencial é que os conteúdos são aplicados nos projetos de pesquisas que são desenvolvidos ao longo do ano, e são por ciclo não seriação - como a maioria das escolas.

O projeto traz uma proposta de metodologias ativas, apontando um ensino disruptivo – no entanto, por se tratar de uma escola pública, a tecnologia da escola é débil e não oferta uma acessibilidade ampla e livre para todos os espaços na escola. Não há equipamentos suficientes e em estado pleno de uso, o que dificulta projetos mais inovadores e criativos utilizando a tecnologia como aporte.

Trago também a perspectiva sobre o rompimento de paradigmas que aponto na dissertação, ao rever o trabalho após anos sob o olhar em outros referenciais, entendo que o termo ‘rompimento’ não está em acordo ao projeto. Houve, no meu entender, uma mudança no modelo estrutural, pedagógico e metodológico na escola que envolveu uma mudança no Projeto Político Pedagógico, mas não um rompimento no paradigma educacional. Desde a estruturação no modelo da Escola da Ponte, o PPP não teve alteração.

Apono que ainda considero a escola pesquisada, dentro de uma proposta inovadora, pois as mudanças foram significativas – porém, todo o projeto da escola cumpre a proposta da rede e o currículo determinado pela secretaria e Ministério. Assim, como participação no IDEB e resultados, o recebimento de verbas públicas, entre outros.

Minha análise crítica consiste em não entender a inovação disruptiva como uma inovação que intenciona a inclusão e emancipação dos alunos. Revendo minha análise anterior, entendo ser uma proposta de cunho profissionalista, imbuídos de interesses para o

mercado de trabalho – no qual, se entende que desenvolver habilidade e competências são elementos para um sujeito ‘emancipado’.

Ao trazer esses conceitos para a educação que, de nada tem de inovador quando uma proposta intenciona a entrada ao mercado de trabalho, o qual irá qualificar o sujeito em detrimento a outro que não “possui” tais capacidades. Também aponto que esta proposta de ensino inovador, em escolas públicas fica ecoando nos espaços vazios onde não há tecnologia acessível, ou com a falta de professores especializados. Uma vez que na dissertação aponto que muitos professores não se adaptam ao modelo da escola e, como solução, faltam, colocam atestados, não assumem a vaga ou pedem transferência – pois estão adaptados ao modelo tradicional.

Outro fator que impacta por ser uma escola pública é que nem todos os professores estão dispostos a mudarem suas “maneiras em dar aulas” – o que se observou na releitura feita, é que alguns professores atuam dentro do projeto da escola, cumprindo as diretrizes, as regras, assim como em um modelo tradicional.

Sobre sujeitos dialógicos, muitas vezes a roda de conversa é como um momento disciplinar, onde nem sempre acontecem os diálogos – por não haver algo que realmente incentive conversas, pensamentos. Muitas vezes, a roda de conversa serve mais para “aparar as arestas” de uma desavença ou outra. O que me fez rever sobre a dialogicidade e a reflexão que também estão como eixos norteadores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. O que no meu entender, diálogo e reflexão, não podem ser tratados como algo a “ter” que fazer, mas como uma essência humana que deve surgir de interações livres.

Ao fim, como antes comentado, ainda considero a proposta dessa escola como inovadora para o contexto brasileiro, porque se atreve fazer uma mudança radical, não profunda – e que, todavia, está estruturada no paradigma educacional brasileiro.

4 “ROMPIMENTOS” PARADIGMÁTICOS E FORMAÇÃO DOCENTE - UMA BUSCA DE MUDANÇAS

Neste Capítulo irei tratar os dois pontos finais desta tese, os rompimentos paradigmáticos e a Formação docente nos cursos de licenciaturas.

Frente a uma sociedade globalizada e capitalista que exerce uma forte influência na vida social, econômica, política e cultural dos sujeitos, as transformações na sociedade, na educação, nos professores e, conseqüentemente, na formação do profissional da educação são inevitáveis. Transformações estas que trouxeram e provocaram mudanças amplas na sociedade e, na educação não foi diferente. O olhar para trabalho docente, assim como sua formação inicial, exige repensar o ofício, o que torna importante o debate e a reflexão acerca de como está sendo o processo formativo desse profissional.

A sociedade contemporânea atual e a formação docente vêm passando por constantes e consideráveis transformações, exigindo do docente a necessidade de reformulação de suas aprendizagens e práticas, de acordo com as novas necessidades em curso ou demandas institucionais. Para Morin (1999) e Boaventura Santos (2002) o presente momento é de transição paradigmática, em que se deixa de analisar o mundo em partes independentes e fragmentadas sem conexões umas com as outras, para um novo paradigma que analise e compreenda o mundo como um todo em constantes transformações.

No campo da Educação, a transição de um modelo antigo de formação docente, que concebia o professor somente como repassador de informações, para um ‘novo’ modelo, caracterizado pelas incertezas quanto aos modelos de paradigmas na formação. Destarte, a formação docente, como se faz comum nos âmbitos educacionais, está amparada na concepção de um processo permanente e de desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, possibilitando ao professor, docente autonomia em sua profissão e elevando seu status. No processo de formação, se faz importante que os educadores compreendam a postura didático-metodológica, mediante aos modelos educacionais vigentes. Desse modo, necessário compreender o significado das tendências paradigmáticas no processo de Formação Docente.

Pensar nos modelos educacionais, nos leva a refletir acerca de como se tem concebido esses modelos já há muito tempo. Os modelos educacionais têm sido abordados por muitos autores como capaz de atender os anseios e necessidades aos avanços históricos da nossa

sociedade, identificando-os como Novo Paradigma da Educação ou Novo Paradigma Holístico, contrapondo-se ao Antigo Paradigma do Aprendizado, ou Antigo Paradigma Cartesiano. Para que possamos discutir sobre formação de professores ou metodologias de ensino ou modelos didáticos pedagógicos é necessário a discussão sobre os modelos educacionais que se apresentam pela concepção de paradigma.

No que se refere ao conceito da palavra paradigma, podemos discutir na concepção de Costa Neto (2003), como sendo uma construção humana, sujeito a transformação, partindo de um posicionamento que leve a outras soluções, carecendo, além do entendimento, da esperança de que é possível a mudança. Para Costa Neto (2003), “O paradigma é uma produção humana passível de transformação, partindo para uma postura que leve a outros resultados, o que requer, além do entendimento, a crença de que é possível.” (p.36).

Posto isso, paradigma refere-se a modelos, padrões que permite a explicação de certos aspectos da realidade e sendo um referencial para a estrutura do pensamento e fator determinante para a nossa postura perante a sociedade. Também articulou a nossa maneira de pensar. Norteia o nosso modo de trabalhar, a complexidade dos seus efeitos e causas, os seus processos e resultados. As tendências paradigmáticas tendem a introduzir não só o conhecimento, mas também os seus valores, objetivos, razões e metas.

Assim, como apresenta Moraes (2003), na Idade Média a visão que prevalecia era a do mundo orgânico, vivo, encantado e espiritual, que para o ser humano a realidade era sagrada, por ter sido estabelecida por Deus, considerado o centro do universo, no período do Teocentrismo. Predominava a autoridade na organização social, voltada para um respeito às autoridades, aos textos bíblicos e gregos, foi um período com poucas inovações científicas, devido às repressões sofridas pelo poder. Porém, a partir dos séculos XVI e XVII, essa visão de mundo começou a mudar, de orgânica para uma visão de mundo-máquina. Transformações ocorreram devido às modificações na física e astronomia, fruto do pensamento de Descartes (1596-1650), Newton (1642-1727) e Galilei (1564-1642).

Ainda, segundo com Moraes (2003) com esse novo modelo, do homem como senhor do mundo, ele poderia transforma a natureza, explorá-la, sendo que ela deveria servi-lo, como escrava, tendo que obedecer e não seria mais vista como mãe nutridora. A partir das mudanças ocorridas com as transformações sociais, o mundo passou a ser visto como uma máquina. O método científico de investigação foi introduzido, defendido e criado por Francis

Bacon. Este método valorizava a descrição matemática da natureza. Para esse pensador seria necessário basear as experiências em fatos concretos, chegando às leis e às causas. Assim, conforme Moraes (2003),

(...) o desenvolvimento da ciência moderna possibilitou grandes saltos evolutivos na história das civilizações, traduzidos, entre outros aspectos, pela democratização do conhecimento, pelo surgimento de técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos e pela presença de um espírito científico de investigação aberta e validação pública do conhecimento. (p.42)

Desse modo, a ciência moderna provocou uma mudança radical na sociedade, também possibilitou transições históricas, por conta da popularização do conhecimento – houve um rompimento de paradigma. Os métodos científicos que possibilitam a aquisição de novos conhecimentos e também por conta de novos experimentos. Por conta dos acontecimentos, o pensamento tomou novos rumos. Assim, se cria uma ciência limitada pelos sentidos, na qual poderia controlar e manipular os estudos. Portanto, assim se introduziu o paradigma cartesiano ou velho paradigma. O uso do nome “cartesiano” veio de Descartes (1596-1650) - um filósofo, médico e matemático francês, que foi considerado o pai da ciência moderna porque finalizou a formulação filosófica que deu sustentação para a criação dessa ciência, e também o pai do Racionalismo moderno.

Descartes defendia que o conhecimento era adquirido pela intuição e dedução, por meio do qual se tentava estabelecer o conhecimento baseado em alicerces sólidos. Ele tinha a dúvida como ponto fundamental do seu método analítico, pois indicava a decomposição do pensamento em partes elementares, e dos problemas em uma ordem lógica. Assim, por acreditar que tudo deveria ser controlado e observado, concluiu que a essência da natureza humana se encontrar no pensamento, e ele estava separada do corpo. Logo, como traz Moraes (2003, p. 37), “(...) o universo material era uma máquina sem vida e sem espiritualidade. A natureza funcionava de acordo com leis mecânicas exatas”. Para esse modelo o universo poderia ser explicado pelas leis matemáticas e ser entendida pelas suas partes, a matéria não estabelecia relação com a mente. Esse pensamento racional norteou todas as teorias dos fenômenos naturais e observação científica até meados do século XX. No entanto, o teórico inglês Isaac Newton (1642-1727) estudioso da física, matemática, filosofia, astronomia, entre outras ciências, completou o pensamento de Descartes, oferecendo uma realidade para a visão de mundo-máquina perfeito. Isso foi possível após ele desenvolver uma aperfeiçoada

formulação matemática da concepção mecanicista da natureza, fez isso através de uma sinopse das invenções de Bacon, Copérnico, Descartes, Galileu e Kepler.

No modelo paradigmático cartesiano, a consciência admite pela representação, no relacionamento com o objeto que, para um domínio melhor, reduzem e fragmentam as partes nas especialidades divididas e isoladas do todo em seu contexto cultural e natural, de acordo com Costa Neto (2003). O autor apresenta que essa postura didática é embasada na lógica do racionalismo de Descartes, seguindo uma linha linear de pensamento e buscando a exatidão dos dados, tendo o certo e o errado como antagônicos. Para o autor, o antigo paradigma também é conhecido por cartesiano-newtoniano.

O paradigma na formação docente é, sobretudo, analisar a postura sujeito-docente mediante o seu tempo e vida, seu papel e responsabilidade frente ao vasto mundo de incertezas líquidas. No paradigma do tradicional o professor tinha o domínio e lugar da fala, do saber, e, o aluno à pretensão e o silêncio da escuta, do desconhecido. Desta forma, o aluno era apenas receptor de informações passadas, as quais deveriam repeti-las sistematicamente para os momentos de testes ou desafios. O debate, a crítica e do diálogo não faziam parte desse modelo educacional. Além de que os conteúdos eram apresentados de maneira fragmentada, limitada e perpassada como certa. Com a intenção de priorizar programas estabelecidos, aplicando normas prontas no ensino por meio manuais, recursos mecânicos, na manipulação tênue do professor sobre o aluno, no controle da instrução e favorecendo os detentores do saber. Seus instrumentos de avaliação existiam para qualificar e classificar nos alunos, suas ações, habilidades reprodutivas e os mecanismos de comando, considerados apenas os resultados. Os exercícios inflexíveis e fechados, avaliação por meio de julgamentos, valorizando apenas a quantidade de conhecimentos sobre conteúdos, no controle dos corpos.

A prática pedagógica está alicerçada há tempos em paradigmas que os homens construíram ao longo da história. Para Kuhn (1996) “um paradigma, é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma.” (p. 129).

Os paradigmas são processos estruturados num método e são construídos pelas pessoas, acompanhadas de valores, ideologias e crenças frente a uma determinada sociedade. Portanto, por ser construção coletiva, modifica a sociedade e a educação.

Na formação docente, os paradigmas educacionais fornecem uma gama de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação que dão características específicas à ação de prática.

Para Moraes (2003) o modelo cartesiano ganhou muita força e representatividade ao longo de quase quatro séculos. Contudo, provocou em grande parte a fragmentação do pensamento e a dicotomia entre teoria e prática. Corroborando com esta questão, Costa Neto (2003) afirma que “a terra não resistirá a mais um século do fazer cartesiano newtoniano: fragmentário, mecânico, explorador.” (p. 25).

Uma crise de paradigmas se aponta, geralmente ocorre quando percebem a existência de problemas pontuais e que as soluções podem estar nas mudanças advindas pelo rompimento do referido paradigma. Sobre isso, Moraes (2003) afirma que,

(...) em consequência, inicia-se um processo de mudança conceitual, surge uma forma de pensamento totalmente diferente, uma transição de um modelo para outro, tudo isso decorre da insatisfação com modelos predominantes de explicação. É o que se chama de crise de paradigmas e que geralmente levam a mudança de paradigmas. (MORAES, 2003, p. 55)

Assim, Marcondes (2002) acredita em “uma crise de paradigmas caracteriza-se assim como uma mudança conceitual, ou uma mudança de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação”. (p. 15).

De certo, não dá para cerrar os olhos para a visibilidade apresentada no tocante ao rompimento com o antigo paradigma e a reformulação de novos processos na formação docente. No entanto, a reflexão que faço é se o antigo paradigma se “rompe”, se constitui um novo paradigma ou, é uma inovação sobre o paradigma tradicional – mas, com uma roupagem apropriada ao século XXI?

4.1 Paradigmas: educacional, dominante, emergente e vigente

Então o que são paradigmas?

Romão (2017), traz no dicionário Paulo Freire que “o termo ‘paradigmas’ deve ser usado no plural, nos remete à obra de Thomas Khurn intitulada. A estrutura das revoluções científicas, na qual considera como realizações científicas universalmente conhecidas. Por fornecer problemas e soluções modelares à uma sociedade cientificista. Assim, nos fala que, um paradigma, para ele é, por isso, constituído por realizações científicas passadas que são

reconhecidas, pelas hegemônicas comunidades do conhecimento, como fundamentos, como referenciais, para as pesquisas e estudos que fazem. (Romão, 2017, p. 300) Ainda, conforme Romão (2017) ao “falar em “Paradigmas do Oprimido”, como mais uma uma concepção das que mais fortemente podem ser deduzidas do legado teórico de Paulo Freire.” (p.300) Dessa forma o termo paradigmas utilizado por Freire, seria ou não no mesmo contexto utilizado por Kuhn? É a pergunta que traz no dicionário de Paulo Freire (p.300), e a resposta é “não” e “sim” – como expressa Romão (2017),

É “não” no sentido de que Thomas Kuhn considera que os paradigmas são substituídos, nas chamadas “revoluções paradigmáticas”, por uma disputa meramente gnosiológica, ou seja, um paradigma perde valor diante do outro com maior poder explicativo; a teoria freiriana por outro lado, atribui a hegemonia das formulações gnosiológicas e epistemológicas à correlação de forças históricas. Em termos mais simples, para a concepção freiriana, um paradigma torna-se referência em determinada época não apenas por questões internas à ciência, mas em geral, pela superioridade econômica, política e militar de seus defensores. A hegemonia das categorias e dos conceitos do pensamento euro-americano, por exemplo, no Ocidente, é muito mais o resultado de uma dominação colonial do de uma comprovada superioridade gnosiológica em relação aos paradigmas das culturas que foram e são silenciadas por sua dominação aparentemente epistêmica. Assim, em vez de se falar em epistemologias, dever-se-ia falar em Geopolítica do Conhecimento. (ROMÃO, 2008, p.301)

Os paradigmas segundo Freire (1987) são atribuídos como vantagem comparativa civilizatória aos oprimidos – somente os oprimidos podem libertar os opressores. Os opressores utilizando-se da violência proibindo que outros sejam por não poderem igualmente ser. Os oprimidos lutando por ser, ao retirar o poder de imprimir do opressor – restauram em si, a humanidade que haviam deixado ao usar da opressão. Para Freire (1987), o viés da humanização está na dialogicidade, cujos sujeitos interagem-se sem condições hierárquicas de saberes, e sem a dimensão autoritária do dialogar "para". O diálogo em Paulo Freire é condição básica para uma educação comprometida com a humanização dos sujeitos, que mediatizados pelo mundo, passam a pronunciar-lo, modificá-lo. O ser humano, pelo diálogo, realiza-se não como objeto, e sim como um ser consciente de seu papel político na realidade. O diálogo freiriano não pode ser confundido com uma negociação e conflito de interesses. O diálogo não é uma relação consensual e harmônica entre oprimidos e opressores, ele deve servir aos oprimidos, para que superem essa condição de opressão. Por isso, além de

relacional e humanizador, o diálogo também é político e transformador. Assim, Freire (1987) nos diz,

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (p.47)

Saber ouvir, não é novidade, é condição inegociável para qualquer relação minimamente dialógica, mas para Freire é preciso também o respeito irrestrito a fala, ao saber do outro. É necessário ter intacta a dimensão de que o que tenho para falar não é a melhor ideia, a mais completa informação, a real verdade, e sim, mais um olhar, em constante (re)criação, e relação com o olhar do outro, trocando mundos, ressignificando-se, a partir de suas realidades. O educador não pode se colocar como aquele que irá "iluminar" os "sem luz", de modo que trará a verdade inquestionável.

Na educação, o Paradigma conservador traria consequências como o surgimento de uma escola que exigiria apenas memorização, cópia e repetição dos conteúdos por parte dos alunos. Uma escola que teria como tendência a fragmentação do conhecimento, com um professor centrado somente na transmissão do conteúdo, uma educação, segundo Freire (1987), domesticadora e bancária, que vê o aluno como “banco” para o depósito de conhecimento, dados e fatos, não o introduzindo no processo de produção do conhecimento, não vendo o aluno como sujeito participante e ativo, mas sim, meramente, como objeto. Um modelo de professor “ensina” o aluno a não questionar, não construir um pensamento próprio, a não divergir e a aceitar de forma passiva o conhecimento que é posto a ele. Esse professor cabe somente “passar conteúdo” para que o aluno memorize e apenas o reproduza e repita, deixando de lado elementos como a reflexão e a criticidade. Nos moldes de paradigmas tradicionais e conservadores, o professor é supervalorizado como elemento imprescindível para “passar conteúdos” em aulas expositivas, na repetição de exercícios.

O Paradigma Educacional ainda está ancorado nos arquétipos escolares em modelos tradicionais, amparados por estruturas burocráticas voltados a habilidade e competências exigidas no mercado de consumo. São alicerçadas nas universidades balizadoras da ciência e do conhecimento, em prol do desenvolvimento social.

O paradigma dominante, tanto mencionado, é conhecimento pautado na experiência, nas evidências empíricas não tem o mesmo reconhecimento pela ciência moderna, que recebe uma lógica de investigação da matemática, gerando duas consequências: a) o rigor científico sobre as medições, ou seja, “conhecer significa quantificar”; b) a redução da complexidade, isto é, diante da complexidade dos fatos do mundo, a mente humana não é capaz de compreender o fenômeno de forma total, por isso, “conhecer significa dividir e classificar”. Como afirma Santos (1987)

A descoberta das leis da natureza assenta, por um lado, e como já se referiu, no isolamento das condições relevantes (por exemplo, no caso da queda dos corpos, a posição inicial e a velocidade do corpo em queda) e, por outro lado, no pressuposto de que o resultado se produzirá independentemente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais. Por outras palavras, a descoberta das leis da natureza assenta no princípio de que a posição absoluta e o tempo absoluto nunca são condições iniciais relevantes. (p. 21)

Para Santos (1987) o modelo de racionalidade científica descrito inicialmente passa por uma crise profunda. E defende algumas possibilidades: a) Essa crise é profunda e irreversível; b) Estamos passando por uma revolução científica iniciada com Einstein e a mecânica quântica. Einstein mostra que não se pode verificar a simultaneidade de acontecimentos distantes, podendo-se apenas defini-la; c) Os sinais que mostram a crise do modelo de racionalidade científica dominante permitem apenas especulares sobre um paradigma emergente revolucionário que provocará o colapso das distinções básicas que fundamentam o paradigma dominante.

Quanto ao paradigma emergente será delineado de forma especulativa, como o próprio autor afirma visão que é fundada nos sinais da crise do paradigma atual. E Boaventura de Sousa Santos o faz de forma diferente, a partir de uma síntese pessoal com a sua imaginação sociológica:

Não espanta, pois, que ainda que com alguns pontos de convergência, sejam diferentes as sínteses até agora apresentadas. Ilya Prigogine, por exemplo, fala da “nova aliança” e da metamorfose da ciência. Fritjof Capra fala da “nova física” e do Taoísmo da física, Eugene Wigner de “mudanças do segundo tipo”, Erich Jantsch do paradigma da auto-organização, Daniel Bell da sociedade pós-industrial, Habermas da sociedade comunicativa. (SANTOS, 1987, p. 36-37)

Para Santos (1987) que estamos vivendo uma revolução científica, mas o paradigma que surgirá, além de científico, deverá ser também social. Esse paradigma emergente é apresentado com as seguintes teses:

a) Todo o conhecimento científico-natural é científico-social: a diferenciação entre ciências sociais e ciências da natureza perde a utilidade.

b) Todo o conhecimento é local e total: há uma constante especialização da ciência moderna, o que gera uma compartimentação do conhecimento e um reducionismo arbitrário. O paradigma emergente considera o conhecimento total, seja na totalidade universal de Wigner ou na totalidade indivisa de Bohm. Mas se é total, também é local e se alicerça em projetos cognitivos locais.

c) Todo conhecimento é autoconhecimento: somos a tradução um do outro e “o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático”.

d) Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum: o conhecimento vulgar, o senso comum é o mais importante. Se a ciência moderna foi pautada contra o senso comum, a ciência pós-moderna reconhece suas virtudes.

No dizer de Santos: “A ciência pós-moderna, ao senso comunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida”. (SANTOS, 187, p. 57)

Um discurso sobre as ciências, de Boaventura de Sousa Santos, provocou grandes reações quando foi publicado em 1988. O seu entendimento, porém, só pode acontecer a partir da inter-relação das três temáticas que o livro aborda. Com uma leitura que ao mesmo

tempo é densa, mas acessível, o livro trata das seguintes temáticas: a caracterização da ciência moderna, os sinais que identificam a crise desse paradigma tido como dominante e uma suposição especulativa de como será o paradigma emergente a partir dessa crise paradigmática já identificada. Há, então, uma reconstrução do passado, com a caracterização da ciência moderna e uma identificação dos sinais da crise do paradigma dominante, além de uma visão para o futuro, quando se busca antecipar as possíveis características do paradigma emergente a partir da crise do paradigma vigente. Nesse livro o autor mostra a relevância de vários tipos de conhecimento, e firma que o conhecimento científico não é o único autorizado a dizer o que é ou deixa de ser importante nas experiências e nas outras formas de conhecimento. Em trabalhos seguintes, Boaventura torna esse posicionamento mais claro ao afirmar que na modernidade temos o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. Segundo Santos (1988),

No projecto da modernidade podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem e o conhecimento-emancipação cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade. (p. 29)

Quanto ao paradigma vigente, considero ser o atual em que estamos inseridos, moldados e estruturados conforme as normatizes do Estado e das políticas mundiais, Um paradigma vigente que dita as formas que a Educação será estruturada para que os recursos financeiros sejam disponibilizados. Um modelo que normatiza as relações sociais cria critérios de acesso e excluiu os mais necessitados. O paradigma vigente debruça seus cuidados aos resultados e índices educacionais para dimensionar os recursos e as intenções de investimentos.

O vigente é o dominante, que cria meios de dismantelar a Educação com discursos de “Educação para todos” almejando a introdução ao mercado de trabalho, mecanicista e explorador.

4.2 A Práxis docente e o paradigma vigente dominante – “O bom professor e a boa professora”

Nesse contexto, o ensino tradicional na perspectiva da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1970) pode ser assim analisado a relação educação, professor e aluno: a educação excludente como uma “Pedagogia dos Dominantes” como prática de dominação em uma relação vertical e autoritária; “A Pedagogia dos Oprimidos” que são os excluídos; O professor é o sujeito da educação; os alunos são “vasilhas a serem enchidas” pelo professor. A prática é “verbal” e os alunos apreendem a partir da repetição e memorização dos conhecimentos abstratos que lhe são “transmitidos”.

O que entendo a princípio, é que o docente deve ter sempre uma inquietação que o instigue a pensar o ato pedagógico como ferramenta de transformação. Que o capacite aos pensamentos críticos e à compreensão sobre a dinâmica de um mundo em transformação. Que seja capaz de interagir com as redes de informações instantâneas, ao mesmo tempo em que seja capaz de cumprir com a tradição educacional vigente utilizando de métodos que auxiliem à uma transformação. A prática docente no contexto atual, não pode coisificar o conhecimento ou torná-lo algo descartável. A prática associada à compreensão do pensamento complexo sugere propor o empoderamento e emancipação do sujeito por meio da reflexão e da crítica da transformação social em que ele está exposto. A ação e reflexão que se propõe é justamente um exercício de transmissão da realidade.

O aspecto mais importante, quando tratamos sobre a práxis, é o reconhecimento adquirido pelo aluno que implica o entendimento do poder, caso queira, de intervir no mundo para mudá-lo e, sobretudo, mudar a si mesmo. Despertar o pensar, a crítica, a afirmação do indivíduo enquanto ser humano, despertar o conhecimento que gera a reflexão, que por sua vez pode levar a uma nova ação está intrinsecamente ligado a uma pedagogia de transformação.

A prática educacional dos professores deve sempre passar por constante reflexão para que possa ter maior aproximação entre teoria e prática, o conhecimento e a realidade. Sobre isso, Freire (1996) fala que a relação entre teoria e prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, “ativismo”, ou seja,

ambas precisam caminhar juntas desde a formação docente e perdurar por toda sua vida profissional dentro da educação.

A educação da escola deve levar ao desenvolvimento global e harmonioso à luz dos valores sociais, despertando e estimulando o educando para a verdade, a justiça, o respeito e a solidariedade. Esse ideal da instituição vai ao encontro da formação e das concepções educacionais de Paulo Freire, que crê na educação autêntica como o caminho necessário para a justiça e a paz. Assim, Freire descreve que a escola deve estar pautada em um modelo de “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade, à própria autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p. 16).

Ao alicerçar-se no diálogo, Freire (1987) recusará qualquer desrespeito e anulação da diferença. A diferença, que é o escancaramento desse outro sobre nós, exige práxis humanista no sentido de mobilizar e nutrir por esse outro diferente, o sentimento de curiosidade e humildade em reconhecê-lo, e, sobretudo, garantir o seu direito de dizer a palavra. "Como posso dialogar se me admito como um homem(sic) diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros isto, em quem não reconheço outros eu" (p.80).

Em um contexto de opressão, seja no âmbito educacional, ou para além dele, o diálogo humanizador, transformado, é impossível. Entre sujeitos opressores, para Freire (1987), ocorrem palavreados e não diálogo. Reitera-se aqui, a impossibilidade de diálogo entre opressor e oprimido, sobrando apenas um anti-diálogo opressor e que silencia a palavra de um, em detrimento de outro. Para Freire (1987), no antidiálogo a relação entre A e B é vertical, em outras palavras, um dialoga para o outro, e jamais, com o outro. Freire (1987) sintetiza o anti-dialógo:

É desamoroso. É acrítico, e não gera criticidade. Exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de simpatia entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica, faz com comunicados. (p.126)

O bom professor, não constrói uma ponte anti-diálogo, e sim como aponta Cunha (1992), “as relações devem ser entendidas pelo afetivo, ainda que não pareça como desejável para os alunos o professor ‘bonzinho’. O que eles querem é um professor intelectualmente capaz e afetivamente maduro” (p.158). Ainda para Cunha (1992) é necessária “coerência entre o que faz e pensa.” (p.162).

Esse mundo cultural constitui-se histórico, e media o encontro dialógico entre sujeitos. Nesse sentido, como nos apontam Freire e Shor (1986), o mundo tornado objeto de conhecimento, não se faz finalidade de pensamento, mas mediador de comunicação. O mundo torna-se objeto de reflexão humana por meio da capacidade de objetivação da consciência. Nesse processo, o mundo é (re)construído pela práxis do ser humano, ancorada em suas necessidades e intenções. O mundo cultural e histórico é uma realidade em constante processo de transformação. É por esse motivo que Freire (1996) contextualiza sua ideia de ser humano, que não se instaura sobre o mundo, mas com o mundo, transformando-o e transformando-se, dialeticamente, sendo que o mundo, ressignificado, se volta problematizado para quem o pensa. Não estando sobre ou dentro do mundo, mas com ele, pois ao transformá-lo, o mundo se volta problematizado para o ser humano, transformando-o.

No paradigma vigente dominante, as intenções são diversas na busca de auxiliar os sujeitos como seres protagonistas e conscientes. E não é diferente as intenções do bom professor, Cunha (1992) diz sobre a comunicação e sua importância “a ênfase na exposição oral demonstra que o professor é a principal fonte de conhecimento sistematizado.” (p.164). A sua práxis se dará na relação estabelecida e de confiança com seus alunos, a relação gera laços sociais que vão se constituindo como uma rede de amparo.

No âmbito da formação de professores numa perspectiva transformadora, Freire e Shor (1986), explicitam claramente que quanto mais seriamente comprometido com a transformação o professor é, mais ele “tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem”. (p.48).

É evidente que o conhecimento científico não pode ser relegado a segundo plano na formação de professores numa perspectiva crítica, também não pode deixar de ser problematizado, no sentido de indagar que todo conhecimento também é historicamente produzido dentro de um campo de disputas entre distintas concepções de mundo.

Portanto, quando Freire (1996), caracteriza o educador crítico como “criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente”. (p. 14).

É necessário que o docente dos cursos de formação seja por si só um exemplo destas categorias, para que possa servir de estímulo aos estudantes, futuros professores. Freire (1987), ao educar fundamentado no diálogo, não o faz para o educando, e sim com o

educando, possibilitando assim que ambos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber. Por isso mesmo, Freire (1996) explica que ensinar demanda inevitavelmente o respeito pelo saber de quem se está ensinando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inquietação me levou a pensar na estrutura do atual paradigma vigente dominante da Educação Superior na formação docente, e me fez pensar sob a perspectiva de novos olhares, novas sensações, novas perspectivas, novos conceitos, novas práticas para construir um conjunto de fatores produtores. Nesse exercício sintetizo um conceito: a diferença criativa – sobretudo, um novo ou outro paradigma que permita a Educação cumprir seu papel na sociedade. Porque essa docência “nova” almejada por muitos e, que definimos como ‘diferente’ como algo capaz de ser transformado – é possível, mas não neste atual sistema educacional!

A definição do que entendo por ‘diferente’ independente do seu nível de formação que se propõe ações, entendo que é para além da inovação, considerando que este termo é utilizado geralmente como algo voltado à tecnologia.

Os interesses existentes, os valores pregados, as relações estabelecidas no processo educacional, evidenciam um sistema de formação que desafia acompanhar a dinâmica atual, assim como ocorrera no séc. XX.

A formação de novos docentes sugere contemplar a relação que se estabelece com estudantes, a ser construída de maneira que o aprendizado faça parte da vida desse sujeito que se pretende formar. Para isso, a formação inicial como aponta Nóvoa (2009) não se integra a uma profissão sozinho, nem constrói práticas sem se apoiar nas teorias que sua formação exige e na reflexão de sua prática e compartilhar com os demais colegas de ofício.

A relação entre estudante e docente seja ela baseada em vivências e experiências, adquiridas conjuntamente na relação pedagógica, é impreterível ocorrer na formação inicial da docência. Essa relação sugere ser construída no diálogo que se fará na prática estabelecida, no método que o professor irá utilizar para fazer as relações criarem confiança para ser o protagonista de sua proposta de ensino, enquanto método e prática.

Percebo que existe, em meio a sociedade um certo sentimento de fracasso educacional, um coro que acaba ecoando como se fora em um espaço vazio – de que ‘a escola não atende as necessidades do aluno e o ensino não recebe a estima que merece’. E isso faz com que cada vez menos tenhamos pessoas interessadas em serem docentes. Os cursos de licenciaturas e os cursos de pedagogia, a cada ano são menos procurados.

A formação docente deve auxiliar o novo professor ou professora a agir utilizando a práxis como método nesse processo, auxiliando o aluno às percepções críticas – mas para isso, quem está estudando necessita igualmente construir sua criticidade frente à dinâmica da vida. Ter um posicionamento pedagógico requer do professor um aprofundamento das condições escolares atuais, das relações estabelecidas na formação das subjetividades e identidade para compreender onde estão as reais explicações do sentimento de fracasso, de incompetência que vai tomando conta do alunado. Por um dever moral, o docente não pode permitir que esses sentimentos façam parte da vida, da relação de ensino e aprendizagem, da relação aluna(o) e professor(a). A educação deve ser compreendida como uma forma, uma fonte de conhecimentos acerca da vida e de tudo que existe e faz parte dela e para ela. A escola deve ser compreendida como um espaço, no qual todos possam compartilhar e aprender, transmitir, receber conhecimentos, ter vivências e experiências. Aprender a lidar com a diversidade, compreender a pluralidade, é estudar sobre política; conhecer sobre economia – é perceber que a educação ao formar pessoas para o mercado de trabalho compreende o debate da complexidade daqueles que governam e optam ou não pelo investimento da educação como fonte de riqueza.

A Universidade e as escolas são instituições sociais modernas num papel paradoxal, oriundas de uma instituição antiga, mas que hoje fazem parte de nossa sociedade globalizada. Atuam nessa dicotomia entre o antigo, o moderno e o pós-moderno, mantendo muitas vezes a forma mais engessada do velho paradigma de ensino. O caráter dinâmico e modificador da organização educativa estabelece a relação dialética entre a universidade e a sociedade e entre a reflexão e as práticas pedagógicas.

Vale destacar que a maioria das universidades tem a pedagogia como a formadora da docência enquanto estrutura e aplicação do caráter didático-metodológico. No sentido de valorizar a escola como um espaço institucional de atuação e desenvolvimento do sujeito no

aspecto educacional e profissional. A escola de hoje, como a que existia no século XIX, ainda faz a ponte entre a família e a sociedade que igualmente estão em movimento. A organização educativa é um sistema que, com o auxílio de diversas estratégias, busca fins definidos pela sociedade. As suas atividades são determinadas, em grande parte, pelo paradigma sociocultural dominante, de tal forma que tende, sobretudo a reproduzi-lo. Por outro lado, a organização educativa pode procurar fins diferentes daqueles ditados pela sociedade industrial e escolher, então, estratégias educativas associadas a um outro tipo de sociedade. Ela pode intervir na evolução da sociedade. É este conjunto de relações bidirecionais que constitui a estrutura dialética do paradigma educacional. Quando se trata de comprometimento e confiança no processo de ensinar, de aprender, de trocar, compartilhar, de aprendizagem na escola - devemos entender que existe uma relação (a ser) construída entre a escola e a sociedade.

Não é possível falar/escrever sobre pedagogia da transformação ou em mudanças efetivas no ato, no agir pedagógico, se os pares da educação não tiverem a certeza que a Universidade e seus docentes existem para formar sujeitos preparados para lidar com o mundo globalizado, além das ciências ou da arte. Visto que a Educação é um microcosmo da cultura que ela representa e transmite, as mudanças relativas a seu conteúdo (educação sexual, educação religiosa) ou a seus métodos (ensino não diretivo, trabalho em equipe) traduzem as modificações de seu ambiente.

Um mundo que está em transformação constante e, portanto, requer de saberes, atuações, entendimentos, compreensões constantes. Tudo é imprevisível porque tudo está em movimento, essa dinâmica se faz necessária também no processo de ensino e aprendizagem. Quem abraça o ofício de ensinar pode utilizar-se da interdisciplinaridade como método de prática frente às posições complexas que envolvem a educação e a vida como a ética, a formação humana, a realidade da educação, as crises sociais, a verticalização da educação, as redes tecnológicas (instantâneas) de informações. O professor é um “agente social”, termo criado por Bourdieu e acentuado por Charlot (2005), portanto, deve atuar de maneira a estar sempre criando e recriando condições de ensino e aprendizagem. E nesse panorama de ação, atuar em conjunto com uma equipe de profissionais que consiga reconhecer o potencial e a capacidade da escola em acompanhar a mudança que ocorre na sociedade.

O interesse por uma formação ampla e de qualidade envolve a sociedade, porque trata da população, da cidade, do estado, do país, do mundo, do meio em que está inserido seja num bairro, ou vila – personagens estes que igualmente necessitam de uma maior visão, um entendimento sobre a pluralidade e diversidade, uma análise crítica de um grande conjunto de fatos, pessoas, ações, mudanças e o meio em que tudo está. A atividade humana supõe, para se desenvolver as mediações culturais. A atividade de aprendizagem, ao se apropriar da experiência sociocultural, assegura a formação do pensamento teórico-científico dos indivíduos, mediante atividades socioculturais, já que as ações individuais ocorrem em contextos socioculturais e institucionais. Não se separam as pessoas que atuam e o mundo social e cultural em que realizam sua atividade partir dessas premissas, recentes estudos da teoria histórico-cultural da atividade têm realçado temas como atividade situada em contextos e participações como condição de compreensão na prática (como aprendizagem) a identidade cultural, o papel das práticas institucionalizadas nos motivos dos alunos, a diversidade cultural, etc.

Há uma grande relevância nestas questões, uma vez que esse dinamismo todo sugere mudanças de ação, de visão, de entendimento de mundo, de percepção do outro enquanto indivíduo. A cultura ganha um destaque cada vez maior, seja nas manifestações sociais ou na reflexão teórica no sentido de assumir essa cultura não somente como uma categoria de compreensão da realidade, mas como constitutiva do desenvolvimento das pessoas.

Na formação docente o exercício - de ver a sociedade *e se* ver na sociedade – frente a um processo tão globalizado que marca nosso presente, e que necessita ser acompanhado, aponta e desafia para uma formação que auxilie o futuro professor ou professora a ser protagonista de seu ofício. Por essa razão, a formação docente é um elemento imprescindível na participação ativa em todo esse percurso histórico-cultural do processo de ensino e aprendizagem. A articulação feita no desenvolvimento do ensino aponta para uma autonomia e emancipação dos sujeitos, na minha visão, incorpora o pensamento crítico de temas como linguagem, cultura, complexidade, relações de poder, integralidade do ser humano, surgidos a partir do pensamento teórico-científico e da diversidade cultural. O docente, tem a tarefa de lidar com ações que são complexas utilizando seu referencial teórico e, em conjunto, devendo ter a solidez em atuar de maneira construtiva com o saber. Esta pode ser a tomada de decisão

necessária. Tal transformação tem início na estrutura mental, nas referências internalizadas e que se confundem como o próprio modo de ser do indivíduo.

O exercício em entender essa complexidade - envolve ensino, aprendizagem, pensamento crítico, decisões – e se torna ferramenta pedagógica a ser utilizada na construção da aprendizagem do sujeito. Igual deve ocorrer nos cursos de formação de docentes – formação de profissionais e sujeitos capazes de lidar com a dinâmica educativa e a complexidade da vida é um exercício necessário para lidar com essa realidade. A complexidade existente numa sociedade requer constantemente uma pedagogia de transformações, que atenda a perspectiva de construção.

A forma tradicional de ensinar está em dissonância com a forma atual de aprender. A relação entre os sujeitos nesse processo já não é a mesma. Parece que é este um dos pontos em que se torna difícil o rompimento de paradigmas tradicionais. Romper com a estrutura criada em um ambiente de aprendizado requer uma revisão e reformulação de todo o processo educativo. Toda prática em sala de aula não pode fugir de uma pedagogia em construção – é ela que oferece elementos estruturantes na formação de sujeitos e de identidades. Que pode empoderar e emancipar o sujeito na construção do saber e no entendimento das relações socioculturais. No entanto, esse processo somente será possível se houver uma mudança no pensar e agir. Não é possível repensar o processo pedagógico se mantivermos a estrutura do processo atual.

Em um primeiro momento afirmo que um projeto de Cursos de Licenciaturas e Pedagogia que almejam (re)pensar a formação de docente necessitam abrir-se para uma formação na sua integralidade, (re)transformando o processo de ensinar e aprender em uma práxis diária e constante. No meu entendimento, penso que para se pensar em uma política pedagógica diferenciada do modelo tradicional e dominante, faz-se necessário uma imersão pedagógica completa. Assim como em uma residência médica, na qual o profissional de medicina vivencia e pratica as teorias e métodos de sua área; o professor também necessita dessa “residência” para que sua formação contemple também a subjetividade que o ofício docente requer.

Desse modo, as análises feitas sobre as teses e dissertações remetem a um pesar mais cuidadoso sobre as intenções, inquietações e interesses manifestados pelos pesquisadores sobre a Educação, ensino e aprendizagem. Os trabalhos lidos, sem exceção, são de pesquisadoras(es) e docentes comprometidas e preocupadas com suas práticas, com as instituições, com os alunos e docentes e trazem suas ideias e experiências sobre inovação, paradigmas e formação docente. No entanto, percebi em quase todos percorrem a mesma ideia sobre inovação, acreditam que a inovação irá mudar a relação aluno-professor, que darão mais abertura ao mundo, que é “algo” que os alunos devem aprender, e que é a educação do século XXI. Também observei que há um quase consenso entre os autores, que um ensino inovador oportunizará aos alunos um maior protagonismo, mais independência, mais criticidade, mais reflexivo – como se isso fosse uma receita prescrita. A inovação é colocada como algo que não pode ser diferente na realidade educacional vigente, no entanto, nenhuma delas trouxeram sobre a dificuldade de implementação de um ensino inovador em escolas pública devido aos poucos investimentos. As teses em especial, algumas também trazem sobre instituições que consideram inovadoras e que romperam paradigmas – no entanto, apesar de concordar que as mudanças nessas instituições foram inovadoras, mas não romperam com paradigmas.

A tese se estrutura pedagogicamente concebendo o conhecimento como uma interação articulada entre educação e ser humano, este projeto articulou seu currículo em três grandes fases: 1ª conhecer e compreender; 2ª compreender e propor, 3ª propor e agir. São compreendidas como fases temporais desenvolvidas em três grandes módulos que, de forma dialética – no processo de ação-reflexão-ação, constitui e organiza todos os cursos da instituição. O primeiro módulo se constitui por Projetos de Aprendizagem, o segundo módulo se constitui Interações Culturais e Humanísticas e, o terceiro módulo trata dos Fundamentos Teórico-práticos. Ou seja, é uma tese articulada na busca por compreender a mudança do sujeito interferindo no meio. Uma tese que se propõe pensar a inovação como uma idiosincrasia emancipatória, o que caracteriza uma nova forma de compreensão do conhecimento, sobre os seres humanos e a sociedade.

Vale aqui registrar que este trabalho pelo menos sobre um aspecto foi “inovador”. A defesa da tese ocorreu virtualmente devido os procedimentos de isolamento social, no fim de

março de 2020, ano crítico e assustador para toda humanidade. O surgimento da pandemia de um vírus (Covid-19) alastrou-se globalmente, impossibilitando relações próximas .

Este trabalho foi defendido por meio virtual, melhor dizendo, à distância - por vídeo conferência, sem contato humano e todos os envolvidos dependendo do funcionamento da tecnologia e vivenciando juntas uma experiência ímpar na relação aluno-professor.

É compreensível afirmar que qualquer conclusão, neste momento não seria de fato conclusiva. Correríamos o risco de cair no “achismo” intencional ou não. Ou mesmo dizer sobre o que ainda não conheço totalmente.

FONTES CONSULTADAS

ABIANNA, I. C. C. **Prática docente de profissionais-formadores em cursos de educação continuada de professores: uma experiência de ação-reflexão.** Porto Alegre. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. PPG/FACED. 2009. Dissertação disponível em: <HTTP://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3598>

AGNE, L. S. **Inovação em Educação Matemática : o Caso da Escuela Pedagógica Experimental da Colômbia.** Tese disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8331>, 2018.

ALVES, C. L. R. **A Formação Docente na Contemporaneidade: do Sintoma à Possibilidade.** Tese disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-02052019-162057>, 2018

ANDRUCHAK A. L. **Os sentidos formativos dos estudantes de licenciatura: socialização, aprendizagens e identidade docente.** 2016. Tese disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21614>,.

BARROS, Livia de M. **Qualidade Motivacional Para a Profissionalidade Docente Na Educação Superior,** 2016. Tese disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7042>

BORGES. D S. **Das inovações no ensino ao ensino inovador: complexidade e emergências no ensino universitário.** Rio Grande. Universidade Federal do Rio Grande - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e saúde. 2013

Dissertação disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4795>

CAMILA. M. R. **A Formação Pedagógica Para A Docência Universitária - Impasses E Inovações Em Programas De Pós-Graduação da Uece.** Universidade Estadual do Ceará - Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

2016. Dissertação disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Dissertação_CAMILA-MARIA-RODRIGUES.pdf

FAGUNDES, M. **Universidade e Projeto Político-Pedagógico: Diálogos Possíveis Fomentando Formações Emancipatórias.** São Leopoldo: Doutorado em Educação, PPGEduc Unisinos, 2009. Tese disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2094>

LIMA, G. O. de. **Estágio Curricular Supervisionado para Alunos que já exercem o magistério: possibilidades de resignificação dos saberes docentes?** Mestrado em Educação. Centro de Educação. Universidade Estadual do Ceará. 2015 Dissertação Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84048>

MENGARELLI, R. R. **Inovação Curricular Universitária: o constante processo de constituição político-pedagógico da UFPR-litoral, e os desafios na formação de seus atores**. São Paulo. Doutorado em Educação, PrograGram de Pós-graduação em Educação da PUC-SP. 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20729/2/Rodrigo%20Rosi%20Mengarelli.pdf>

MALDONADO, L. **Gestão escolar – para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima**. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado, PPGEduc PUCRS, 2016, 113 p. Dissertação disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/8083>

MATUCHESKI, S. **Diferenciação e Padronização: um Estudo sobre o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná**. Tese de Doutorado. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/146715>

VIEIRA R. C. **O significado de “boas práticas” de ensino e sua interface com a docência universitária**. 2016. Tese disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/9702>

SANTOS, M.M. **E agora professor? Professor para onde? Auto, eco e co-formação: caminhos para ressignificação da identidade profissional docente**. Mestrado em Educação. Universidade do Estado da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. 2010

Dissertação disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/monica_maria_dos_santos.pdf

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5ª Edição Revista e atualizada, Lisboa/Portugal, Edições 70, 2009.

BARROS, A. J. P de; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Ed. Makron Books, 2000.

BARROSO, J. O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: TERRÉN, Eduardo; HAMELINE, Daniel; BARROSO, João. **O Século da escola: entre a utopia e a burocracia**. Porto: ASA, 2001, p. 63-94.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Capitalismo Parasitário: e outros temas Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010

BERTRAND, Y; VALOIS, P. **Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades**. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes pedagógicos, 1994.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução Alvaro Lorencini. São Paulo: Fundação da UNESP, 1999.

CECHINEL, A.; FONTANA S. A. P.; GIUSTINA K. P. D.; PEREIRA, A. S.; PRADO S. S. do. **Estudo/Análise Documental: uma Revisão Teórica e etodológica**. Criciúma: Criar Educação Revista do PPGedu, PPGE – UNESC, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

COOPER, Donald R; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos da Pesquisa em Administração**. 7ª ed. Porto Alegre, Editora Bookman, 2004.

COSTA NETO, Antonio da. **Paradigmas em educação no novo milênio**. 2. ed. Goiânia: Kelps, 2003.

CHRISTENSEN (Org.), Clayton M.[et.al]. **Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender**. SP, Bookman; Edição: 1. 2012

CUNHA. M. I, **O bom professor e sua prática**. 2.ed.Campinas: Papyrus,1992.

_____. M.I, **Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência**. Revista, Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

_____.(et al). **Inovações pedagógicas na formação inicial de professores.** In:FERNANDES, C.M.B (Org). Educação Superior: Travessias e Atravessamentos. Canoas: Ed ULBRA, 2001. Páginas: 33-90.

DAROS.T; CAMARGO,F. **A sala de aula Inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2019.

DEWEY, J, **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** 3a . ed. São Paulo: Nacional. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 1959.

DI GIORGI, C. **Escola Nova.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

DUSSEL. I; CARUSSO, M. **A Invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar.** São Paulo: Moderna, 2003.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** Capítulo **Educação** p. 336 a 340, 13ª ed., I.reimpr. – São Paulo: Edusp, 2009 (Didática I)

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Conscientização.** Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis.** FREIRE, Ana Maria (org). São Paulo. UNESP. 2001.

_____. **Pedagogia da Esperança.** In: FREIRE, Paulo (Org.). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática para a liberdade.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FERRIÈRE, A. **A Escola Activa.** Tradução Jorge Babo. Prefácio de Émile Planchard. Lisboa: Ed. Aster, 1965.

GARNICA, A.V.M.; MATUCHESKI, S. **Das Escolas diferentes: um ensaio (Historiográfico) sobre o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná.** Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia, Ponta Grossa, V.11, N.2, P.69-83, mai./ago. 2018.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

HUBERMAN, A. M. **Como se Realizam as mudanças em educação: subsídio para o estudo da inovação.** 2ª Ed. São Paulo. Editora Cultrix, 1973.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LIBÂNIO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs)...[et al.]. **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade**. 3ª Ed. Rev. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. (Coleção Educação em Debate)

LOURENÇO FILHO, M B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia Contemporânea**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

LUCARELLI, E. **Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário**. In: Castanho, S, Castanho. M. O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. Páginas: 60-71.

_____. **El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico-curricular**. 2003. Tesis (Doctorado) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2003.

Manual de Oslo – **Propostas de Diretrizes para Coleta e Interpretação de Dados sobre Inovação Tecnológica**- Mensuração das Atividades Científicas e Tecnológicas OECD/OCDE. 2018. Acessível em: <https://www.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/indicadores/detalhe/Manuais/OCDE-Manual-de-Oslo-2-edicao-em-portugues.pdf>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª ed., São Paulo, Editora Atlas, 2003.

MEIRELES, C. **Mar absoluto e outros poemas: retrato natural**. Ed. Nova Fronteira, 1983.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Editora Penso, Porto Alegre, 2011.

MOROSINI M.C.; FERNANDES,C.M.B. **O Estado do Conhecimento: Conceitos, finalidades e interlocuções**. Revista Educação por Escrito, Porto Alegre, V.5, n.2, p.154-164, jul – dez 2014.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. IN: NÓVOA, António (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote:IEE, 1995. P. 15-43

_____. **Formação de professores e Trabalho Pedagógico**. Ed.EDUCA, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, Banco Mundial: <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>, acesso 10 dez 2019.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?** 18ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

SACCOL, A. Z. **Um retorno ao básico: Compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração.** Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria, vol. 2, núm. 2, maio-agosto, 2009, pp. 250-269. Acessível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/matinhos/panorama>

SANTOS, B de S. **A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade.** Caderno Debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil, 2004.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência pós-moderna.** Estudos Avançados Volume 2, N.2, São Paulo, may/aug. 1988.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema.** 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, M. da. **Complexidade da Formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SCHUMPETER, J.A.. **Capitalism, Socialism and Democracy.** London: Allen & Unwin. (1942)

SCHUMPETER, J.A. **Capitalism, Socialism, and Democracy,** 3rd edition. New York: Harper and Row. (1950).

SILVA, E. M. de P. **Desenvolvimento tecnológico e inovação: nota sobre Pós-Graduação, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de PósGraduação (PNPG 2011-2020). Brasília, DF: CAPES 2010. Páginas: 191-216.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança por uma práxis Transformadora.** 9ª Ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VIÑAO F. A; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; GHIGGI, Gomercindo (org.). **Práticas inovadoras na aula universitária: possibilidades, desafios e perspectivas.** São Luis/MA: EDUFMA, 2009, 226p.

ZITKOSKI, Jaime. Diálogo/dialogicidade (verbetes). In. Streck, D.;Redin, E.; Zitkoski, J. **Dicionário Paulo Freire.** 3. Ed. São Paulo: Autentica, 2017. P. 117-118.

ANEXO I - TESES SELECIONADAS

1 - Inovação em Educação Matemática: O Caso da Escuela Pedagógica Experimental da Colômbia

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática.

Autor: Luciano Sant'Ana Agne

Orientador: Prof. Dr. João Batista Siqueira Harres

Ano: 2018

Resumo:

O presente trabalho investigou a inovação em Educação Matemática a partir da perspectiva pedagógica da Escuela Pedagógica Experimental - EPE, escola colombiana que pratica inovação educativa há 40 anos. A pesquisa foi realizada a partir da vivência, observação e análise de aulas de Matemática, do ambiente pedagógico da escola, do seu contexto e das Actividades Totalidad Abiertas – ATA's, princípio pedagógico construído pela escola para o desenvolvimento de todas as atividades realizadas com seus alunos. Os dados foram obtidos por meio de leituras de textos produzidos pela escola, por entrevistas livres e semiestruturadas e pela observação das aulas de três professores de Matemática, que trabalham em três níveis de escolaridade diferentes. Esta pesquisa é um estudo de caso em uma abordagem qualitativa. Para a coleta e interpretação de dados utilizou-se o Método do Caminho, desenvolvido por Edgar Morin para pesquisas apoiadas na Teoria da Complexidade e a Análise Textual Discursiva, segundo Moraes e Galiuzzi (2011). Defende-se a tese de que, o ensino de Matemática deve ocorrer de maneira integrada a um ambiente amplo, complexo e transdisciplinar de pesquisa e resolução de problemas, no qual esta ciência assume a função de ferramenta útil para explicar fenômenos e objetos do mundo. Para sustentar essa ideia, propõe-se seis princípios norteadores para o ensino de Matemática em uma perspectiva inovadora de Educação. Os resultados apontam que a inovação em Educação Matemática, desenvolvida na Escuela Pedagógica experimental da Colômbia, é um processo complexo e transdisciplinar que fundamenta a construção coletiva do conhecimento em um ambiente de pesquisa e resolução de problemas. A principal implicação dos resultados obtidos é que, a adoção pelas escolas de uma perspectiva inovadora de ensino de Matemática integrada a outras áreas do conhecimento, com ênfase no desenvolvimento do pensamento complexo nos alunos, contribui para a formação de sujeitos capazes de construir relações entre o conhecimento matemático aprendido na escola e a realidade na qual eles estão inseridos.

2 - A Formação Continuada do Professor Formador: Saberes da Ação Docente No Diálogo entre Pares

Universidade: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Ciências Básicas da Saúde - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Autor: Ademar Antonio Lauxen

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Del Pino

Ano: 2016

Resumo:

Este estudo apresenta um processo de pesquisa-ação desenvolvido num espaço/tempo intrainstitucional, destinado para a formação permanente dos professores-formadores de um curso de licenciatura em Química, de uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. Esses docentes assumiram a sua prática como parâmetro para a análise e reflexão no seu processo contínuo de formação em serviço. Este trabalho teve como objetivo analisar as concepções epistemológicas e educacionais dos professores-formadores sobre o ensinar e o aprender, visando a compreender quais racionalidades fundamentam as ações desses docentes. Ao mesmo tempo, compreender se o espaço/tempo existente contribui para que mudanças ocorram nas ações dos professores-formadores, no sentido de uma construção de processos de ensino e aprendizagem que viabilizem o desenvolvimento intelectual dos educandos e a constituição desses na dimensão crítico-reflexiva. O processo de pesquisa envolveu dez professores-formadores e o professor/pesquisador, todos integrantes do Núcleo de Educação Química (NEQ), espaço/tempo intrainstitucional constituído para que esses profissionais desenvolvam processos reflexivos, especialmente, instrumentalizando-os para uma reflexão na, sobre e após a ação. Os dados analisados resultam de um estudo, de caráter qualitativo, situado no contexto da investigação-ação, produzidos com base em entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma individual, gravadas em áudio e, também, em encontros realizados no NEQ, com a participação de todos os pesquisados, gravados em formato audiovisual, durante o segundo semestre de 2014. A análise dos dados deu-se com base nos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD). A pesquisa mostra que esse processo de interação e diálogo que se desenvolve no espaço/tempo denominado NEQ, em que os professores-formadores concretizam processos reflexivos, socializam saberes, analisam e refletem sobre as práticas pedagógicas com seus pares se constitui em prática importante para promover novos estágios de compreensão aos sujeitos-atores do processo educativo, contribuindo para a problematização de saberes e reconfiguração da ação docente. Ainda, o estudo indica que reflexões produzidas no coletivo dos professores proporcionam a constituição de um processo de permanente ressignificação do ser e fazer docente, permitindo que a discussão de questões de natureza epistemológica e pedagógica da ação, existente, tradicionalmente, em grupo restrito de educadores, aconteça com o conjunto de professores-formadores, tanto das disciplinas de características pedagógicas, quanto daquelas de conhecimento específicos da área de química. Portanto, ancorando-se em teóricos como Nóvoa (1995, 2002, 2009); Zeichner (1993, 1995); Maldaner (1999, 2013); Schön (1995, 2007); Tardif (2000, 2014); Tardif e Lessard (2013); Gauthier et al. (2013) e Imbernón (2016),

dentre outros, argumenta-se em favor da necessidade de espaços/tempos intrainstitucionais para a formação continuada do professor-formador na dimensão crítico-reflexiva, em todos os cursos de graduação ou áreas do saber que congregam educadores atuantes em cursos de graduação. Defende-se que o debate sobre questões de natureza epistemológicas e pedagógicas da ação docente não pode ficar atrelado à vontade de professores interessados. À medida que o educador se constitui um professor-formador, passa a ser obrigação de todos os envolvidos no curso de graduação estabelecer tal compreensão e fazê-la avançar, do contrário, não haverá mudanças significativas e não ocorrerá alteração na racionalidade que norteia a formação, em especial, dos futuros professores da educação básica.

3 - Inovação Curricular Universitária: O constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores

Universidade: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Título: Inovação Curricular Universitária: O constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores

Autor: Rodrigo Rosi Mengarelli

Orientador: Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto

Ano: 2017

Resumo:

Esta pesquisa teve como propósito contribuir com as discussões acerca dos processos de Inovação Curricular no Ensino Superior. Para isso utilizou como objeto de investigação um dos componentes curriculares proposto pela Universidade Federal do Paraná Setor Litoral (UFPR Litoral) denominado Interações Culturais e Humanísticas (ICH). As atividades pedagógicas resultantes das ICH assumem objetivos fundamentais para a realização do Projeto Político Pedagógico (PPP) conduzido pela UFPR Litoral. Buscou-se evidenciar, a partir de observação, análise e discussão das práxis dos protagonistas dos arranjos pedagógicos, como estes atos curriculares de ICH contribuem ou podem vir a contribuir ainda mais para a desenvolvimento do PPP da instituição. Entre os objetivos específicos esteve a busca de estratégias para estimular: a ampliação dos instrumentais pedagógicos para a atuação neste currículo inovador; o resgate das instâncias coletivas de discussão e avaliação pedagógica da UFPR Litoral; o fortalecimento das relações pessoais e conceituais entre os participantes do projeto; a interação cultural dos sujeitos e suas identidades em permanente exercício; e o sentimento de pertencimento ao coletivo construtor de um projeto inovador em constante movimento. Foram utilizados os discursos dos atores curriculares (professores, alunos, técnicos- administrativos e comunidade extra-acadêmica) e suas diversas interpretações, idealizações, práticas, dúvidas, receios, críticas e tudo aquilo que lhes foi possível subjetivar a partir de suas vivências no componente curricular de ICH. Os discursos

foram obtidos através de questionários online e entrevistas semi- estruturadas e foram analisados por Análise Textual Discursiva (ATD). O que aparece como resultante destas análises é que existem aspectos importantes sobre este eixo curricular de ICH que demandam por discussões pedagógicas. Entre eles, alguns surgem como consequência das práxis curriculares e outros surgem como questionamentos resultantes, possivelmente, de conflitos entre os curriculantes e os Princípios Gerais do Currículo. Independente de todos os processos que resultaram em entraves recentes nas discussões curriculares da UFPR Litoral, a reabilitação destas discussões e das formações pedagógicas assim como a troca de experiências vividas nos possíveis arranjos pedagógicos existentes nas ICH se mostram necessárias enquanto ato de continuidade institucional.

4 - O Significado de "Boas Práticas" de Ensino e sua Interface com a Docência Universitária

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Cristiane Ramos Vieira

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Ano: 2016

Resumo:

A contemporaneidade é marcada por desafios cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, quer seja nos contextos individuais, coletivos, informais ou profissionais. São intensos e dinâmicos os processos de mudanças e inovações incorporados ao dia a dia dos indivíduos e esta tendência é facilmente percebida no âmbito da educação superior, que, desafiada a se transformar para atender às necessidades da nova configuração social que se apresenta, passa por um movimento bastante intenso de discussão sobre seu sentido e suas funções. Esta pesquisa, que tem por problema: Qual o significado de “boas práticas” de ensino e como esse conceito se reflete na ação docente, caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e os sujeitos do estudo foram seis professores de graduação de uma universidade do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul. Respondendo ao problema desta pesquisa, o significado que o professor dá ao conceito de boas práticas reflete na prática desse professor no momento em que ele reproduz aquilo que considera assertivo e que é bastante particular, pela sua experiência na área específica, pela avaliação que recebe dos alunos e por sua própria concepção do que seja aprender e ensinar. O estudo também aponta a necessidade de uma reflexão sobre essa prática, proposta pela equipe pedagógica, através da Pedagogia Universitária, em um espaço de formação que contemple o movimento de “ação-reflexão-ação”, em consonância com as próprias políticas de ensino da instituição pesquisada.

5 - Abordagem Temática Freireana: Uma Concepção de Formação Permanente dos Professores de Ciências

Universidade: Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Saúde

Autora: Geovana Mulinari Stuani

Orientadora: Dra. Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli

Coorientadora: Dra. Nadir Caltinho Delizoicov

Ano: 2016

Resumo:

O campo de estudos sobre a formação de professores é uma área de pesquisa em ascensão, passível de contribuir na qualificação da educação brasileira. Dentre as modalidades de formação docente, a formação permanente se destaca na relação estabelecida com os professores, com vistas ao seu processo de intelectualização e emancipação. O objetivo desta pesquisa é investigar quais as características e as potencialidades da Abordagem Temática Freireana que a configuram como um processo de formação permanente dos professores, seja na ressignificação da concepção do que é ser docente, seja na concepção do conteúdo escolar. A pesquisa é de cunho qualitativo, envolvendo a análise de documentos, a aplicação de entrevistas semiestruturadas e um encontro de estudo com os docentes entrevistados. A amostra é composta por doze professores de Ciências, divididos em dois grupos: um composto por professores que participaram do Movimento de Reorientação Curricular via Tema Gerador na perspectiva freireana (grupo A), e outro, por docentes que não participaram do referido movimento (grupo B). O movimento de reorientação curricular investigado é a proposta de reorientação curricular do município de Chapecó/SC, vigente no período de 1997-2004. Para analisar os dados, elaboraram-se seis categorias: o potencial epistemológico da Abordagem Temática na formação permanente dos professores de Ciências; o potencial ontológico da Abordagem Temática na formação permanente dos professores de Ciências; o potencial gnosiológico da Abordagem Temática na formação permanente dos professores de Ciências; o potencial praxiológico da Abordagem Temática na formação permanente dos professores de Ciências; o papel da Investigação Temática Freireana na ressignificação do papel do conteúdo escolar; e a concepção do professor como um intelectual crítico e criativo de sua ação pedagógica na formação permanente. Os resultados indicam primeiro, alguns avanços dos professores quanto às práticas pedagógicas e à compreensão da concepção de conteúdo escolar, sendo importantes, nesse processo, elementos presentes na Abordagem Temática Freireana, tais como: problema, problematização, dialogicidade, interdisciplinaridade e trabalho coletivo. Em segundo lugar, apontam algumas dificuldades dos docentes em trabalhar na perspectiva do Tema Gerador, como a seleção dos conteúdos a partir das falas significativas e a falta de condições necessárias nos espaços de trabalho para a continuidade do processo. A contribuição da pesquisa refere-se à necessidade de reflexão

acerca da importância dos processos formativos na constituição do ser docente e da consequente interferência em suas ações pedagógicas.

6 - Universidade e projeto político-pedagógico: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias

Universidade: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autor: Maurício Cesar Vitória Fagundes

Orientadora: Dra. Maria Isabel da Cunha

Ano: 2009

Resumo:

O estudo reflete sobre a possibilidade de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma universidade pública, de intencionalidade emancipatória, impactar a formação e ação profissional de seus acadêmicos. A opção metodológica que orientou a pesquisa foi pautada nos princípios da investigação qualitativa por meio de um estudo de caso de natureza etnográfica. Os principais instrumentos utilizados para a apreensão e entendimento da realidade pesquisada foram a observação participante, a análise de documentos e os diálogos no campo. Os acadêmicos se constituíram nos sujeitos centrais desta pesquisa incluindo, também, os professores e técnicos para entender o contexto geral do processo formativo. A orientação epistemológica que balizou o diálogo com os sujeitos baseou-se nos princípios da dialética, lançando mão de categorias como totalidade, contradição e mediação. O texto se constitui a partir da trajetória de vida do pesquisador, destacando a imersão no mundo do trabalho e a compreensão de como o trabalho no campo da educação poderia direcionar ações na perspectiva de superar o instituído. Retomando a historicidade da universidade o objetivo foi de, ao explicitar seus movimentos, dialogar com as possibilidades e limites, também históricas, da construção de outros marcos. A discussão no campo da empiria e do diálogo com os dados sistematizados facilitou a análise dos movimentos dos acadêmicos por meio de suas falas e referenciadas pelas categorias do PPP - conhecer e compreender, compreender e propor e propor e agir. Da análise do PPP foi possível perceber que sua organização conceitual e operacional vêm criando espaços possíveis que explicitam as contradições da educação e das relações de seus sujeitos entre si e entre o meio social. Há evidências significativas do impacto na formação fortalecendo e/ou incorporando novos valores e concepções, ainda que esses efeitos não sejam unânimes. Algumas vezes mantêm-se os valores e concepções mais tradicionais. As ações desencadeadas pelo PPP, percebidas por meio dos fazeres e/ou depoimentos dos acadêmicos, refletem movimentos de compreensão da realidade concreta do lugar onde se encontram, ponto de partida e de retorno da prática. Esta é entendida como produtora da teoria e do conhecimento como totalidade, que tem possibilitado

aos alunos perceberem que a universidade ou a educação pode ter outra organização e papel social para além da que historicamente tem se apresentado, novamente, tanto para aceitá-la como para negá-la. Nas sínteses expressas pelos acadêmicos foi possível perceber constructos na direção da elaboração de suas autonomias, de seus papéis sociais enquanto acadêmicos e/ou enquanto profissionais, da capacidade de ler a realidade e de interrogá-la e de interrogar-se, realizando sínteses, teorizando sobre ela e possibilitando uma práxis transformadora dessas realidades e de suas formações

ANEXO II - DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

1 – Das Inovações no Ensino ao Ensino Inovador: complexidade e emergências no ensino universitário

Universidade: Universidade Federal do Rio Grande - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Autora: Daniele Simões Borges

Orientadora: Gionara Tauchen

Ano: 2013

Resumo: Nesta dissertação, investigamos as inovações no ensino e a organização do ensino inovador no contexto da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. A pesquisa, de natureza qualitativa, epistemologicamente fundamentada na complexidade, objetivou: a) investigar e analisar os processos de indução à inovação do ensino universitário, bem como as atividades didático-pedagógicas propostas nos projetos de ensino da Universidade Federal do Rio Grande-FURG; b) investigar as vivências e as percepções dos alunos, dos cursos de licenciatura, vinculados ao ensino das ciências da natureza, sobre as inovações no ensino universitário, destacando os docentes que evidenciaram esta perspectiva em seu processo formativo; c) investigar e compreender as concepções e as experiências didáticas inovadoras dos professores atuantes nos cursos de licenciatura vinculados ao ensino das ciências da natureza; d) analisar as potencialidades das inovações no ensino para a reestruturação permanente dos fundamentos epistemológicos da docência universitária, com vistas à organização do ensino inovador. A metodologia desta pesquisa, construída estrategicamente em consonância com a própria construção do nosso conhecimento acerca da temática (MORIN, 2011), foi estruturada a partir de três movimentos: primeiramente, foi realizado um estudo documental, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008), de 163 projetos de ensino, inscritos em um edital específico da Universidade Federal do Rio Grande, no ano de 2011. Deste estudo, emergiram três grandes eixos de práticas de ensino inovadoras: a) atividades práticas; b) novas tecnologias e c) metodologias inovadoras. Em continuidade ao estudo, foi realizado o segundo movimento, de cunho exploratório-descritivo (TRIVIÑOS, 1987), junto aos cursos de licenciatura em Pedagogia, Química, Física e Ciências Biológicas da universidade. Nesse momento, participaram da produção dos dados da pesquisa quarenta estudantes do último ano dos referidos cursos. Foi utilizado como recurso metodológico um questionário composto por questões abertas e fechadas, no qual os estudantes deveriam elencar elementos e atividades do sistema didático que percebem como inovações e indicar os docentes considerados inovadores, bem como os motivos que conferiram a esse tal reconhecimento. Após, foi realizada a análise, também balisada pela Análise de Conteúdo. Os estudantes anunciaram como inovações no ensino a relação teoria-prática, o domínio dos conteúdos, o ensino de procedimentos, as diferentes metodologias, a contextualização, a problematização, a interdisciplinaridade, a pesquisa e as relações interpessoais. Ainda a partir da análise dos questionários, foram indicados seis professores considerados inovadores. Esta indicação dos sujeitos da pesquisa direcionou o terceiro movimento que se ancora, metodologicamente, na investigação narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 2000; LARROSA, 1996), realizada com seis professores. As narrativas revelaram um esforço para a mudança do ensino universitário, manifestando emergências que subsidiaram a criação de quatro princípios de um ensino inovador: a interação e a religação, o

planejamento, a ação estratégica e a auto-hetero-avaliação. A partir dessa produção e análise dos dados, elegemos quatro eixos que, complementarmente, expressam as emergências desse estudo: sistema didático inovador, interação e conhecimento, programa e estratégia, RE da reorganização e da reforma do pensamento. Estas emergências procuram colocar em relevo nossas compreensões organizadas a partir das interações entre as partes (os dados) e o todo (a dissertação).

2 - E Agora Professor? Professor Para Onde? Auto, Eco E Co-Formação: Caminhos Para Ressignificação Da Identidade Profissional Docente

Universidade: Universidade do Estado da Bahia - Programa de Pós-Graduação e Contemporaneidade

Autora: Mônica Maria dos Santos

Orientadora: Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu

Ano: 2010

Resumo:

Os padrões de qualidade na educação requeridos hoje pelas instituições não se resumem à incorporação de novas tecnologias, melhorias de prédios e aquisição de recursos materiais. Uma educação de qualidade requer, principalmente, uma constante reflexão por parte do professor em relação à sua práxis e às características que o constituem como pessoa e como profissional de educação. O professor encontra-se desorientado, sem referências do seu papel na sociedade, carecendo de iniciativas para enfrentar as novas exigências do mundo: singular / plural, único / múltiplo, convergente / divergente. Dentro desse novo paradigma produtivo exige-se um profissional competente, flexível, criativo, crítico, conhecedor das novas tecnologias, que saiba conviver e trabalhar em equipe, que possua autonomia de pensamento, sociável, que saiba compreender processos, incorpore novas idéias, que tenha habilidade de gestão, auto-estima etc. São duas as dimensões que envolvem a construção da identidade do professor: pessoal e profissional. Uma corresponde aos aspectos objetivos: a dimensão profissional do SER e a outra corresponde aos aspectos subjetivos: a dimensão pessoal do SER, importando verdadeiramente compreender o inter e intrajogo dessas dimensões, sem dicotimizá-las. Este trabalho busca, portanto, refletir sobre a necessidade de compreender a complexidade da teia relacional que se estabelece na prática da ação docente, como elemento positivamente construtor de um trabalho, que não apenas seja reprodutor de condições, situações e informações distantes e sem significado, mas sim uma práxis, que possa conter em si o desejo de expressar toda a sua possibilidade de “ser” e “vir a ser”, através de uma proposta de auto, eco e coformação.

3 - Estágio Curricular Supervisionado Para Alunos Que Já Exercem O Magistério: Possibilidades De Ressignificação Dos Saberes Docentes?

Universidade: Universidade Estadual Do Ceará - Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Gercilene Oliveira De Lima

Orientadora: Maria Socorro Lucena Lima

Ano: 2015

Resumo:

A presente dissertação trata do Estágio Curricular Supervisionado como espaço de formação contínua de professores. Esta discussão tem se constituído como um tema relevante nas reformas educacionais ocorridas a partir de 1990. Neste cenário, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR surge como um programa de formação em nível superior para professores da Educação Básica. Ao lançar um olhar para o Estágio dentro desse programa, construímos a grande pergunta desta pesquisa: Qual o papel do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR da Universidade Regional do Cariri - URCA? A partir desse questionamento traçamos como objetivo geral: compreender o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR da Universidade Regional do Cariri - URCA, como possibilidade de ressignificação dos saberes docentes. Em consonância com tal objetivo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: investigar como ocorre o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR/URCA de alunos que já exercem o magistério; perceber como a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA se constitui como espaço de formação contínua na relação teoria-prática; identificar de que forma os alunos do curso de Pedagogia do PARFOR/URCA ressignificam os saberes docentes à luz da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. A investigação que adotamos foi de cunho qualitativo, cuja abordagem está centrada na pesquisa narrativa. Fizeram parte da pesquisa de campo quatro alunas do VIII semestre do referido curso. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com aporte na análise de conteúdo e tem como referência os estudos de Bardin (2010). Dialogamos com os autores Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012), Buriola (2011), Lima (2012), Barreiro e Gebran (2006), Imbernón (2010), Tardif (2010), Freire (2014), Jovchelovitch e Bauer (2002), Cunha (2012), Nóvoa (2013), Bogdan e Biklen (1994; 1986), Josso (2010), Souza (2006), Triviños (2012), Martins (2010), Connely e Clandinin (1995), Minayo (1994), Ghedin e Franco (2011), dentre outros. Utilizamos como categorias de análise: Estágio Curricular Supervisionado, Formação Contínua de Professores e Saberes Docentes. As análises apontam o reconhecimento das interlocutoras da pesquisa em tela, acerca da importância do Estágio Supervisionado na formação contínua de professores e na produção de saberes docentes. Por outro lado, revelaram algumas limitações neste campo de saber. Neste sentido, reiteramos que a busca da construção de uma prática curricular instrumentalizadora dos saberes docentes deu suporte a esta investigação. Concluímos que o Estágio Supervisionado oportuniza o constante desenvolvimento profissional, colaborando para a reflexão crítica da formação e para a ressignificação de saberes docentes dos professores em exercício.

4 - A Formação Pedagógica Para A Docência Universitária - Impasses E Inovações Em Programas De Pós - Graduação Da Uece

Universidade: Universidade Estadual do Ceará - Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Camila Maria Rodrigues

Orientador: Jacques Therrien

Ano: 2016

Resumo:

O estudo constitui uma investigação centrada nos Programas que oportunizam a formação para a docência no ensino superior em cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Ceará – UECE. A relevância dessa pesquisa decorre do grave equívoco que impera no ensino superior difundindo que para ensinar basta o conhecimento e o domínio dos conteúdos curriculares específicos da área disciplinar do professor, desmerecendo os saberes necessários à profissionalidade docente. Esta preocupação justifica os objetivos do nosso trabalho voltado para analisar e caracterizar a formação pedagógica para a docência universitária, identificando ações e discussões que possibilitem ressignificar a docência através da inovação pedagógica. Os principais autores que nos deram suporte para analisar e refletir sobre o nosso problema foram: Cunha (2004, 2005, 2006, 2008); Libâneo (2005, 2013); Masetto (2003, 2009); Pimenta e Anastasiou (2002); Tardif (2002); Therrien (2009, 2010, 2012) entre outros. Esse impasse entre necessidade de formação, que caracterizamos como inovação pedagógica, e exigência legal configuram a instigação da nossa pesquisa, centralizando-se na importância da análise dessa temática e na necessidade de identificar propostas de formação pedagógica do professor do ensino superior. As experiências inovadoras que almejamos nesse estudo dão ênfase, portanto, ao conhecimento pedagógico, acreditando na sua capacidade de fomentar e contribuir com uma formação emancipatória, favorecendo o rompimento com a racionalidade instrumental dominante. Postulando tais deficiências nesse nível de formação, a pesquisa, situada no contexto da UECE, apresenta elementos de inovações pedagógicas condizentes ao aperfeiçoamento da formação para o ensino superior, concebendo o trabalho docente como práxis guiada por uma racionalidade dialógica na aprendizagem aos saberes e conhecimentos. As proposições apresentadas neste estudo almejam contribuições em nível de Políticas, de Currículo e particularmente de Práticas de Desenvolvimento Profissional Docente para o Ensino Superior, tendo em vista a implantação de disciplinas e atividades de formação para a docência assim como a qualificação acadêmica dos professores do ensino superior da UECE.

5 – Prática docente de profissionais-formadores em cursos de educação continuada de professores : uma experiência de ação-reflexão

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Autora: Izabel Christina Brum Abianna

Orientadora: Marlene Correro Grillo

Ano: 2013

Resumo:

A presente investigação visou qualificar a prática docente de profissionais-formadores com formação específica em diferentes áreas, que atuam em cursos de formação continuada de educadores da Educação Infantil, promovendo a revisão da proposta curricular desses cursos. O estudo foi realizado no Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapecá, em Porto Alegre. Caracterizou-se como uma Pesquisa- Ação desenvolvida por meio de Seminários Reflexivos e de grupos de estudo, com a participação de profissionais-formadores

dessa instituição. Os dados coletados, a partir de manifestações, e-mails e registros escritos foram submetidos à análise textual, numa perspectiva descritiva interpretativa e constituíram o corpus empírico desse estudo. De tal estudo resultaram contribuições significativas para a instituição. O grupo participante considera que os resultados geraram a construção de um conhecimento profissional docente, específico para formação continuada de professores e orientaram a reformulação do currículo e das metodologias empregadas. Os referenciais teóricos, orientadores dessa investigação, evidenciam a crença na pesquisa como base de produção de conhecimento, a partir da prática reflexivo-crítica.

6 - O Ensino De Libras Na Universidade: Políticas, Formação Docente E Práticas Educativas

Universidade: Universidade Estadual do Paraná - Centro de Ciências Humanas e da Educação - Programa de Pós-Graduação em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar

Autora: Elizete Pinto Cruz Sbrissia Pitarch Forcadell

Orientador: Adão Aparecido Molina

Ano: 2017

Resumo:

Esta pesquisa realiza estudos sobre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Universidade abordando as políticas de inclusão, a formação docente e as práticas educativas na educação regular inclusiva para surdos. A motivação para que ela fosse realizada surgiu da necessidade de possibilitar uma formação básica e continuada na prática dessa língua aos acadêmicos que frequentam a disciplina na universidade. Considerando que muitos dos futuros professores terão contato com surdos nas escolas regulares, o conhecimento que eles adquirirem na Língua de Sinais ajudará na didática da sua atuação docente. Desejosos de que essa formação vá além dos bancos universitários, compartilhamos algumas orientações básicas para a prática docente em salas de aula regular inclusiva para surdos. O aporte teórico desta pesquisa faz um recorte histórico de 1990 a 2011 enfocando alguns desafios impostos pela implantação das políticas públicas de educação inclusiva, assegurando aos indivíduos as condições igualitárias de acesso educacional universalizado e com qualidade, mas que respeite a especificidade e a potencialidade de cada um. De acordo com a pertinente legislação regulamentadora, essa educação deve ser ofertada, preferencialmente, no ensino regular. Dessa forma, para o professor realizar um planejamento pedagógico que atenda a todas essas especificidades está cada vez mais desafiador. Em tempos de inclusão, as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula devem atender a um público cada vez mais diversificado. No caso do ensino regular, existe uma preocupação em formar profissionais da educação que garantam um ensino igualitário aos surdos que dividem com os ouvintes o mesmo espaço em sala de aula. O objetivo central deste trabalho está em propor encaminhamentos que auxiliem os acadêmicos, futuros professores, que cursam a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, preparando-os para uma formação inclusiva nas escolas regulares de Educação Básica para Surdos. Assim, o trabalho torna-se relevante porque alia o conhecimento teórico sobre a inclusão dos surdos somando à formação prática em Libras. Espera-se, com isso, que o futuro professor possa estabelecer uma relação de interação com seus alunos surdos, adquirindo conceitos sobre a surdez, sobre o surdo, sobre sua identidade e cultura, e sobre as metodologias adequadas na educação dos surdos. Além de ampliar o

conhecimento da Libras como língua natural dos surdos e redirecionar suas práticas para um ensino baseado na diferença e não na deficiência.

7- Gestão Escolar - Para uma Práxis Transformadora: Uma Escola Pública Inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação

Autora: Luciene Maldonado

Ano: 2015

Resumo:

Este trabalho propõe uma reflexão acerca do papel dos sujeitos na transformação de uma escola. O campo de investigação foi um projeto em uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal, na cidade de São Paulo, capital, que rompeu os paradigmas tradicionais. Inspirados na Escola da Ponte rompeu-se paredes, quebraram-se alambrados e construiu-se um projeto que auxiliasse a escola a se (re)construir em um modelo que atendesse o principal anseio da comunidade interna e externa, uma escola de todos e para todos. Com uma notável participação democrática, com uma estrutura predial modificada a escola possui uma política de ensino diferenciada. Professores são tutores e há um grande corpo de voluntários. Toda essa mudança tem como elemento principal a gestão e sua intenção por uma práxis de transformação naquele espaço, criando identidade, (re)construindo todos os dias a escola que querem ter. Para a pesquisa foram feitas entrevistas semiestruturadas com os familiares, alunos, professores, gestores e servidores no período de abril/maio. Desse modo objetivando cumprir a intencionalidade da pesquisa que é analisar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem gestão escolar impactam no desenvolvimento da escola. Na presente dissertação, escolheu-se fazer o uso de uma abordagem exploratória e qualitativa (Barros e Lehfeld, 1990), utilizamos a técnica não probabilística com amostragem por julgamento (Cooper & Schindler, 2011) e com procedimento metodológico de análise de dados apoiados em Bardin (2009) na prerrogativa de entender e analisar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem a gestão escolar impactam no desenvolvimento da escola. Ao final do processo de pesquisa e de conclusão desse trabalho, entendemos que a gestão escolar possui uma considerável importância na realização desse projeto. Este projeto está dando certo há quase 20 anos.

ANEXO III - ESTADO DO CONHECIMENTO - TESES E DISSERTAÇÕES

Teses

1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA, PRÁTICAS E DISCURSOS DE SI

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autor: Rodrigo Lemos Simões

Orientadora: Dra. Marília Costa Morosini

Ano: 2013

Fonte: <http://hdl.handle.net/10923/2808>

2 - UNIVERSIDADE E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS FOMENTANDO FORMAÇÕES EMANCIPATÓRIAS

Universidade: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autor: Maurício César Vitória Fagundes

Orientadora: Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe

Ano: 2009

Fonte: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2094>

3 - A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo.

Universidade: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Autora: Jacira Pinto da Roza

Orientadora: Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe

Ano: 2009

Fonte: <http://hdl.handle.net/10183/17718>

4 - AVALIAÇÃO FORMATIVA EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA: UMA NARRATIVA COM ENFOQUE PEDAGÓGICO

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola de Humanidades - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Bárbara Burgardt Casaletti

Orientadora: Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Ano: 2017

Fonte: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7191>

5 - O SIGNIFICADO DE “BOAS PRÁTICAS” DE ENSINO E SUA INTERFACE COM A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Autora: Cristiane Ramos Vieira

Orientador: Dr. Marcos Villela Pereira

Ano: 2016

Fonte: <http://hdl.handle.net/10923/9702>

6 - A ESPIRAL DA APRENDIZAGEM DOCENTE: PROCESSOS FORMATIVOS DE EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola de Humanidades - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Fernanda Figueira Marquezan

Orientadora: Dra. Marília Costa Morosini

Ano: 2016

Fonte: <http://hdl.handle.net/10923/8339>

7 - QUALIDADE MOTIVACIONAL PARA A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola de Humanidades - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Lívia de Melo Barros

Orientadora: Dra Bettina Steren dos Santos

Ano: 2016

Fonte: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7042>

8 - EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM DESAFIO PARA CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO SENAC-RS

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola de Humanidades - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autor: Roberto Sarquis Berte

Orientadora: Marília Costa Morosini

Ano: 2016

Fonte: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7045>

9 - INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: O CASO DA ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL DA COLÔMBIA

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

Autor: Luciano Sant'Ana Agne

Orientador: Dr. João Batista Siqueira Harres

Data: 2018

Fonte:

10 - INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES NO CAMPO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA BÁSICA

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Marinice Souza Simon

Orientadora: Cleoni Maria Barboza Fernandes

Ano: 2013.

Fonte: <http://hdl.handle.net/10923/2755>

11 - EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PARADIGMA DO CONSENSO: UM ESTUDO DE CASO

Universidade: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais.

Autor: Dagoberto Augusto de Toledo Schmidt

Orientadora: Dra. Noêmia Lazzareschi

Ano: 2013

Fonte: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/3506>

12 - A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS PERCEPÇÕES, ÀS PRÁTICAS

Universidade: Universidade Federal de Santa Maria - Centro de Ciências Naturais e Exatas - Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Autora: Ediane Machado Wollmann

Orientador: Dr. Félix Alexandre Antunes Soares

Ano: 2016

Fonte: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3556>

13 - INOVAÇÃO CURRICULAR UNIVERSITÁRIA: O CONSTANTE PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA UFPR LITORAL E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE SEUS ATORES

Universidade: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Autor: Rodrigo Rosi Mengarelli

Orientador: Dr. Marcos Tarciso Masetto

Ano: 2017

Fonte: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20729>

14 - FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: DISCURSOS, SABERES E PRÁTICAS

Universidade: Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós-Graduação em Química

Autor: Roberta Guimarães Corrêa

Orientadora: Dra. Rosebelly Nunes Marques

Ano: 2015

Fonte: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6346>

15 - EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM DESAFIO PARA CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO SENAC-RS

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola de Humanidades

Autor: Roberto Sarquis Berte

Orientadora: Dra. Marília Costa Morosini

Ano: 2016

Fonte: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7045>

16 - EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA DE NÍVEL MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A INSUFICIÊNCIA DO PARADIGMA DO TRABALHO

Universidade: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Departamento de Humanidades e Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências

Autor: Alexandre José Krul

Orientador: Dr. José Pedro Boufleuer

Ano: 2018

Fonte: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/6062>

17 - MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁXIS EDUCATIVA NA CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Universidade: Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Maria de Lourdes Alves

Orientador: Dr. Jadir de Moraes Pessoa

Ano: 2019

Fonte: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9477>

18 - ENGAJAMENTO E DESENGAJAMENTO MORAL DE DOCENTES EM FORMAÇÃO DIANTE DE SITUAÇÕES DE BULLYING ENVOLVENDO ALVOS TÍPICOS E PROVOCADORES

Universidade: Universidade Federal da Paraíba - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Catarina Carneiro Gonçalves

Orientador: Dr. Fernando César Bezerra de Andrade.

Co-orientadora: Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

Ano: 2017

Fonte: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9914>

19 - ENTRE O SOCIAL E O INDIVIDUAL: AS TROCAS INTELECTUAIS E AS TRAJETÓRIAS COGNITIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA INTELECTUAL

Universidade: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Analisa Zorzi

Orientadora: Dra. Rosane Aragón

Ano: 2018

Fonte: <http://hdl.handle.net/10183/181863>

Dissertações

1 - PROFESSORES E PARADIGMAS EM TRANSIÇÃO: SABERES, RUPTURAS – LIMITES E DESAFIOS

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Marinice Souza Simon

Orientadora: Dra. Cleoni Maria Barbosa Fernandes

Ano: 2010

Fonte: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3647>

2 - OFICINAS DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola de Humanidades - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Anelise Schutz

Orientador: Dr. Claus Dieter Stobäus

Ano: 2018

Fonte: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8220>

3 - A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA - IMPASSES E INOVAÇÕES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UECE

Universidade: Universidade Estadual do Ceará - Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Camila Maria Rodrigues

Orientador: Dr. Jacques Therrien

Ano: 2016

Fonte: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Dissertação_CAMILA-MARIA-RODRIGUES.pdf

4 - PROFESSOR POR ESCOLHA? UM ESTUDO SOBRE COMO OS ESTUDANTES DE LICENCIATURAS CONSTROEM SUA CARREIRA DOCENTE

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola de Humanidades - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Sabrina Malinoski

Orientadora: Dra. Andreia Mendes dos Santos Orientadora

Ano: 2019

Fonte: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8530>

5 - OS COMPÊNDIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O IMPRESSO COMO FONTE DE PRÁTICAS E SABERES PEDAGÓGICOS

Universidade: Universidade de São Paulo - Programa de Pós-Graduação em História da Educação

Autora: Liliane Maria Santana de Oliveira

Orientadora: Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Ano: 2017

Fonte: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01112017-142246/pt-br.php>

6 - A INDISCIPLINA NO ENSINO FUNDAMENTAL II – SUPERANDO UMA ESCOLA DE APARÊNCIA

Universidade: Universidade de Araraquara - Programa de Pós-Graduação em Processo de Ensino - Gestão e Inovação

Autor: Baltazar Garcia

Orientadora: Dra. Ana Maria Falsarella

Ano: 2018

Fonte: <https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2018/baltazar-garcia.pdf>

7 - ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA A PARTIR DA TEORIA DOS PARADIGMAS DE THOMAS KUHN

Universidade: Universidade Federal da Fronteira Sul - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas

Autora: Edina Maria Burdzinski

Orientador: Dr. Jerzy André Brzozowski

Ano: 2017

Fonte: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1770>

8 - ESTUDANTES BOLSISTAS PROUNI E O CURSO DE PEDAGOGIA DA PUCRS: DO ACESSO À PERMANÊNCIA

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola de Humanidades - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Autora: Ângela Ribas dos Santos

Orientador: Dr. André Ricardo Salata

Ano: 2016

Fonte: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9609/1/000482390-Texto%2BCompleto-0.pdf>

9 - GESTÃO ESCOLAR - PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA: UMA ESCOLA PÚBLICA INOVADORA EMEF. DESEMBARGADOR AMORIM LIMA

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola de Humanidades - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Luciene Maldonado

Orientador: Alan de Oliveira Casartelli

Ano: 2015

Fonte: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6602>

10 - UM CAMINHO PARA IDENTIDADE DOCENTE: DO MAL-ESTAR À AUTONOMIA

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola de Humanidades - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Renata Santos da Silva

Orientadora:

Ano: 2017

Fonte: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7188>

11 - EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DAS PEDAGOGAS E PEDAGOGOS TÉCNICO- ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DO IFRS

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola de Humanidades - Programa de Pós-Graduação em Educação

Autora: Thaiana Machado dos Anjos

Orientadora: Edla Eggert

Ano: 2018

Fonte: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8371>

12 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS E O ENSINO DE LEITURA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Universidade: Universidade Estadual do Paraná - Centro de Ciências Humanas e da Educação - Programa de Pós-Graduação em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar

Autora: Melissa Chirlei Silva Galego

Orientador: Dr. José Carlos Rothen

Ano: 2018

Fonte: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7286/TeseCCCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

13 - DAS INOVAÇÕES NO ENSINO AO ENSINO INOVADOR: COMPLEXIDADE E EMERGÊNCIAS NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Universidade: Universidade Federal do Rio Grande - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e saúde.

Autora: Daniele Simões Borges

Orientadora: Dra. Gionara Tauchen

Ano: 2013

Fonte: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4795>

14 - PROFESSORES E PARADIGMAS EM TRANSIÇÃO: SABERES, RUPTURAS, LIMITES E DESAFIOS

Universidade: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação - Pós-Graduação em Educação

Autora: Marinice Souza Simon

Orientadora: Cleoni Maria Barboza Fernandes

Ano: 2010

Fonte: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3647>

15 - E AGORA PROFESSOR? PROFESSOR PARA ONDE? AUTO, ECO E CO-FORMAÇÃO: CAMINHOS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Universidade: Universidade do Estado da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Autora: Mônica Maria dos Santos

Orientadora: Dra. Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu

Ano: 2010

Fonte: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/monica_maria_dos_santos.pdf

16 - PERSPECTIVAS E ANÁLISES DA PERFORMANCE DOCENTE NA COMPREENSÃO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL

Universidade: Universidade de Araraquara - Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino - Gestão e Inovação

Autor: Felipe Moraes

Orientadora: Dra. Maria Regina Guarnieri

Ano: 2018

Fonte: <https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2018/felipe-moraes.pdf>

**17 - A IDEIA DE FUNÇÃO POR MEIO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS:
NARRATIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Universidade: Universidade Anhanguera de São Paulo - Programa de Mestrado em Educação Matemática

Autora: Ana Paula Gonçalves Pita

Orientadora: Dra. Rosana Nogueira de Lima

Ano: 2016

Fonte: <https://repositorio.pgsskroton.com//handle/123456789/21788>



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br