

ARTIGO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: CRITÉRIOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES(AS) FORMADORES(AS) QUE ATUAM EM CURSOS DE PEDAGOGIA¹

CRISTIANE ELIZETE FIORESE¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9000-4990>

<cristiane.fiorese@unoesc.edu.br>

MARIA TERESA CERON TREVISOL¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9289-4627>

<mariateresa.trevisiol@unoesc.edu.br>

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Joaçaba, Santa Catarina (SC), Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa os critérios que os(as) professores(as) formadores(as), atuantes em Cursos de Pedagogia, atribuem às práticas pedagógicas inovadoras. Como base empírica deste texto foram utilizados dados de uma pesquisa descritiva, de cunho exploratório e de natureza qualitativa, que teve como lócus seis Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Estado de Santa Catarina, vinculadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais – Acafe, que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial. A amostra foi composta por professores(as) formadores(as) que atuam como titulares nos cursos de Pedagogia dessas instituições, e que aceitaram participar da pesquisa. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário on-line, e na análise foi aplicada a técnica de análise de conteúdo. Evidenciou-se que os critérios que atribuem sentido à prática pedagógica inovadora são subjetivos, assumem caráter polissêmico e variam de acordo com o conhecimento, a interpretação e a vivência dos pesquisados. Alguns elementos centrais foram articulados à prática dessa natureza: protagonismo dos estudantes; ruptura com o tradicional; novo; tecnologia; pesquisa; e metodologias ativas. A análise desses critérios, à luz do referencial teórico utilizado, possibilitou compreender que nem tudo que foi explicitado como inovação pedagógica constitui, de fato, uma prática pedagógica inovadora. Constatou-se a necessidade e a importância de se promover a reflexão sobre o que é e como se constitui uma prática pedagógica inovadora, visando uma concepção mais assertiva sobre o conceito, que possa fundamentar a prática nos cursos de formação docente e a consolidação do perfil do(a) professor(a) inovador(a).

Palavras-chave: práticas pedagógicas inovadoras, inovação pedagógica, cursos de Pedagogia presenciais, professores(as) formadores(as).

INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES: CRITERIA ASSIGNED BY TEACHER EDUCATORS WHO WORK IN PEDAGOGY COURSES

ABSTRACT: This article analyzes the criteria that teacher educators, who work in Pedagogy Courses,

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

attribute to innovative pedagogical practices. The empirical basis of support for the discussions in this text is data from a descriptive, exploratory and qualitative research, which had as its locus, six Community Higher Education Institutions in the State of Santa Catarina, linked to the Acafe, which offer the Pedagogy course in face-to-face mode. The sample was made up of teacher educators, who act as professors in Pedagogy courses at these institutions, and who agreed to participate in the research. As a data collection procedure, an online questionnaire was used. And, in the analysis, the technique of content analysis was applied. It was evident that the criteria that give meaning to innovative pedagogical practice are subjective, assume a polysemic character and vary according to the knowledge, interpretation and experience of those surveyed. Some central elements were articulated to practice of that nature: student protagonism; rupture with the traditional; new; technology; search; and active methodologies. The analysis of these criteria, in the light of the research's theoretical framework, made it possible to understand that not everything that was explained as pedagogical innovation constitutes, in fact, an innovative pedagogical practice. It was verified the need and importance of promoting reflection on what an innovative pedagogical practice is and how it constitutes, aiming at a more assertive conception of the concept, which can support the practice in teacher training courses and the consolidation of the profile of the innovative teacher.

Keywords: innovative pedagogical practices, teachers who work in face-to-face Pedagogy Courses, teacher educators.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS: CRITERIOS ASIGNADOS POR LOS FORMADORES DE DOCENTES QUE ACTÚAN EN LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA

RESUMEN: Este artículo analiza los criterios que formadores de docentes en los Cursos de Pedagogía atribuyen a las prácticas pedagógicas innovadoras. La base empírica de apoyo a las discusiones de este texto son datos de una investigación descriptiva, exploratoria y cualitativa, que tuvo como locus seis Instituciones de Educación Superior Comunitarias del Estado de Santa Catarina, vinculadas a la Acafe, que ofrecen el curso de Pedagogía en modalidad presencial. La muestra estuvo compuesta por formadores de docentes, que actúan como titulares de cursos de Pedagogía en estas instituciones, y que aceptaron participar en la investigación. Como procedimiento de recolección de datos se utilizó un cuestionario en línea. Y, en el análisis, la técnica de análisis de contenido. Se evidenció que los criterios que dan sentido a la práctica pedagógica innovadora son subjetivos, asumen un carácter polisémico y varían según el conocimiento, interpretación y experiencia de los encuestados. Para la práctica de esta naturaleza se articularon algunos elementos centrales: el protagonismo estudiantil; ruptura con lo tradicional; nuevo; tecnología; buscar; y metodologías activas. El análisis de estos criterios, a la luz del marco teórico de la investigación, permitió comprender que no todo lo explicado como innovación pedagógica constituye, de hecho, una práctica pedagógica innovadora. Se constató la necesidad y la importancia de promover la reflexión sobre qué es una práctica pedagógica innovadora y cómo se constituye, visando una concepción más asertiva del concepto, que pueda sustentar la práctica en los cursos de formación docente y la consolidación del perfil del maestro innovador.

Palabras clave: prácticas pedagógicas inovadoras, docentes que laboran en Cursos de Pedagogía presenciales, profesores formadores.

INTRODUÇÃO

As constantes transformações em curso na sociedade, particularmente as relacionadas aos processos de ensinar e de aprender – o que e como ensinar, que ferramentas, recursos e técnicas pedagógicas podem favorecer o ensinar e motivar o estudante a aprender, como se aprende –, originam

novas demandas que se refletem, inevitavelmente, nos sistemas educativos. Essa mudança, desde a constituição da prática pedagógica até os processos formativos, envolve uma série de alterações epistemológicas, metodológicas e pedagógicas. Em se tratando do ensino superior, emergem novos desafios que perpassam os processos educativos, e que se concretizam nas práticas pedagógicas por meio da ação docente.

Nesse sentido, tais mudanças impulsionam a renovação e a ressignificação da docência por meio da incorporação de novas formas de pensar e realizar a prática pedagógica em um processo de inovação, levando os professores a ampliarem suas concepções, a repensarem e reinventarem suas atividades educativas. A inovação tem sido uma constante discussão em todos os níveis de ensino, especialmente na educação superior, visando superar a pedagogia tradicional baseada na reprodução de conhecimento a partir de uma prática inovadora, que promova a produção de conhecimento. Porém, face à pluralidade de significados atribuídos ao conceito de inovação, compreende-se que nem todas as experiências pedagógicas que se apresentam como inovadoras podem ser, de fato, consideradas inovadoras.

Assim, neste artigo, pretende-se discutir o que se entende por inovação, buscando-se compreender como e em que condições se constitui uma prática pedagógica inovadora, considerando a compreensão de professores(as) formadores(as) que atuam nos Cursos de Pedagogia presenciais, em Instituições de Ensino Superior pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais – Acafe. A base empírica de sustentação das discussões propostas por este texto é uma pesquisa desenvolvida em um curso de mestrado em educação.

A pesquisa desenvolvida se caracteriza como descritiva, de cunho exploratório e de natureza qualitativa, que teve como lócus de pesquisa seis Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Estado de Santa Catarina vinculadas à Acafe, que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial. A amostra foi composta por professores(as) formadores(as) que atuam como titulares nos cursos de Pedagogia dessas instituições. Os dados que serão apresentados neste texto foram coletados por meio de um questionário on-line e analisados utilizando-se a técnica de análise de conteúdo. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição em que o estudo está vinculado e recebeu o parecer consubstanciado no número 4.551.789. O projeto também foi submetido ao CEP das demais instituições que participaram da investigação.

CONCEITO DE INOVAÇÃO

Etimologicamente, a palavra *inovação* vem do latim *innovatio*, que significa *renovação*. O prefixo *in*, no início da palavra, quer dizer *ingresso*, ou seja, algo novo ou novidade. De tal modo, a inovação pode representar um novo olhar ou um olhar diferente (Battestin; Nogaro, 2016).

No contexto educativo, Tavares (2019) observa a pulverização do termo *inovação* em diferentes denominações, muitas vezes empregado indeliberadamente, sem significado explícito ou assumindo uma série de significados, vinculados a diferentes concepções epistemológicas, o que pode gerar inúmeras interpretações. Isso ocorre porque o termo *inovação* possui caráter polissêmico, plural e complexo (Carbonell, 2002), que varia de acordo com o contexto histórico, social e até mesmo linguístico em que é aplicado.

Isso significa que há diferentes concepções sobre o que é inovação, conforme assinala Hernandez (2000, p. 19):

[...] Isso pode implicar que o que é inovação para uma pessoa pode não sê-lo para outra dentro do mesmo sistema. Por essa razão, o problema na hora de aproximar-se a temática da inovação não é tanto sua definição, mas sua interpretação, quer dizer o reconhecimento do ponto de vista do qual parte quem a ela se refere. Assim, a inovação não é a mesma coisa para quem a promove, para quem a facilita, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos. Portanto, a definição do que constitui uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem dos que têm algum tipo de relação com ela.

O conceito de inovação não é, portanto, único e acabado. House *apud* Hernandez (2000) apresenta três perspectivas históricas que marcaram o desenvolvimento do conceito e da prática de inovação: a orientação tecnológica nos anos 70, em um enfoque sistemático e racional, relacionada à ideia de tecnologia como sinônimo de progresso, enfatizando as melhorias nos métodos e materiais em detrimento dos conhecimentos e das relações entre os diferentes agentes educativos; a perspectiva política, vendo a inovação como objeto de conflitos e compromissos; e a perspectiva cultural, que considera os distintos setores e culturas envolvidos, com seus conflitos de valores e diferentes significados em relação à realidade, de forma a conceber a inovação a partir da interação de culturas diferenciadas e da forma como as pessoas interpretam os fatos.

Destarte, o caráter polissêmico do conceito de inovação, para se manter uma linha coerente de análise e discussão das possíveis relações e contraposições na dimensão do conceito e dos significados, torna necessário eleger uma definição que mais se aproxime do que se entende por inovação pedagógica. Carbonell (2002) compreende a inovação pedagógica como:

[...] o conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (Carbonell, 2002, p.19).

O autor (2002) faz uma ressalva sobre a amplitude e a multidimensionalidade dessa definição, que pode se prestar a diversas interpretações e traduções em função dos condicionamentos ideológicos, das relações de poder no controle do conhecimento, dos contextos socioculturais e das conjunturas econômicas e políticas em que estão envoltos os processos educativos. Para o autor, a inovação educativa, em determinados contextos, está associada à renovação, à mudança e à melhoria pedagógica.

Segundo Farias (2006), o conceito de inovação é muitas vezes utilizado como sinônimo de mudança e de reforma. Porém, a autora esclarece que a mudança se concretiza na práxis educativa, como um processo de ressignificação a partir de modificações no pensar e no agir pedagógicos em um movimento que implica na construção crítica e participação coletiva dos envolvidos. Já a inovação, que não é sinônimo de mudança, encontra na mudança sua intencionalidade, como uma possibilidade no campo da práxis. Por fim, a autora compreende a reforma na relação entre mudança e inovação como estratégia de materialização. No entanto, muitas vezes de forma imediatista e centralizada por inovações prescritas às escolas, motivadas por interesses políticos e econômicos, de modo que o *lugar estratégico* da escola na mudança situa-se, na maioria das vezes, no nível gerencial e operacional. Em outras palavras, toda inovação implica em mudança, mas nem toda mudança representa uma inovação.

Outra definição para inovação na educação encontra-se na *Enciclopédia de Pedagogia*

Universitária: Glossário (Cunha, 2006, p. 445):

[...] de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; gestão participativa, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência; reconfigurações dos saberes anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/ trabalho, etc.

Essa definição traz outro elemento significativo em relação à inovação pedagógica: a mudança epistemológica marcada pela *ruptura* com o paradigma tradicional de ensino a partir da reconfiguração do saber, superando a lógica da transmissão e reprodução de conhecimento, e do papel do(a) aluno(a) e do(a) professor(a) nos processos de ensino como protagonistas, em um processo de interação participativa. Compreende-se, assim, que inovadora é a prática pedagógica que ultrapassa o *lugar comum*, que rompe a lógica tradicional de ensino e aprendizagem por meio da proposição de novos paradigmas, superando os modelos dominantes e propondo novas formas de ensinar. Nessa perspectiva, Nikolai e Pensin (2013) entendem que a inovação da prática pedagógica assume o aspecto de superação, ruptura e pioneirismo, devendo ser compreendida a partir do seu caráter temporal e espacial, por tratar-se de uma ação educativa intencional de natureza teórico-prática, contextualizada.

[...] assumir a “inovação” como pressuposto orientador da prática educativa, nesse sentido, não significa se render ao novo porque é diferente, mas assumir sua dimensão histórica procurando romper com práticas tecnicistas de ensino-aprendizagem as quais não possibilitam a reflexão crítica sobre os fatos históricos, políticos, sociais e culturais implicados no trabalho educativo (Nikolai; Pensin, 2013, p. 33).

Face à intencionalidade da prática pedagógica, quando se fala em inovação pedagógica é importante conhecer as bases epistemológicas que sustentam tais concepções para compreender em que sentido se entende e o que se espera da *inovação*.

Conforme destaca Hernandez (2000), na educação as inovações aparecem muitas vezes vinculadas a questões ideológicas, sociais e econômicas, e dependem da conjuntura em que emergem, dos seus promotores, da incidência e da extensão que adquirem. Logo, a inovação, em virtude de suas diferentes conceitualizações e formas adotadas na prática, não é um campo homogêneo e “[...] suas diferentes acepções andam paralelas à ideologia dominante na educação escolar, nas formas de ensino e na atuação dos professores” (Hernandez, 2000, p. 19).

Veiga (2008) apresenta a inovação sob dois aspectos: como ação regulatória ou técnica e como ação emancipatória ou edificante. O primeiro fundamenta suas bases epistemológicas na ciência conservadora, com seu caráter regulador e normativo. Nessa perspectiva, a inovação gira em torno da novidade, da reforma, de modo padronizado, uniformizado, controlado, planejado e de forma centralizada. Assim, a inovação é instituída de fora para dentro e não produz algo novo, mas o mesmo modificado. Isso significa que

[...] os resultados da inovação são transformados em normas e prescrições e, conseqüentemente, sua aplicação é também técnica. [...] Inovar é, portanto, introduzir algo diferente dentro do

sistema, para produzir uma mudança organizacional descontextualizada. Este processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas, desprezando as relações e as diferenças entre eles, não reconhecendo as relações de força entre o institucional e o contexto social mais amplo (Veiga, 2008, p. 22).

Dessa forma, no primeiro aspecto, a inovação representa algo novo ou reformado a partir do que já existe, como uma nova roupagem em nível técnico, prevendo novos procedimentos com aspecto modernizante, mas que não representam, necessariamente, superação dos processos pedagógicos tradicionais (Nikolai; Pensin, 2013). Ou seja, o *novo* nem sempre é sinônimo de inovação, pois pode caracterizar a modernização de algo que já existe, e que apenas foi remodelado (Carbonell, 2002). Hernandez (2000) compreende que se não houver conexão com as construções conceituais e o modo de atuar dos(as) professores(as), e se não houver, também, aceitação e decisões práticas necessárias e adequadas, a inovação acaba por se diluir e perder seu sentido.

Já a inovação emancipatória ou edificante tem suas bases epistemológicas fundamentadas na ciência emergente, com seu caráter emancipador e argumentativo, sustentando-se na comunicação, no diálogo e na contextualização histórico-social, em oposição às dicotomias do paradigma tradicional conservador e à fragmentação das ciências. Nessa visão, a intencionalidade permeia todo o processo inovador, que pressupõe uma ruptura com vistas à indagação e à emancipação, em um processo de “dentro para fora, [...] quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar” (Veiga, 2008, p. 24).

A prática pedagógica é, por conseguinte, “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social” (Veiga, 2008, p. 16). As representações dos(as) professores(as), em relação à natureza de suas práticas, servem para defini-las, estruturá-las e orientá-las por estarem incorporadas na prática, o que confere inteligibilidade e sentido à atividade educativa, e oferece significações e pontos de referência à ação docente (Tardif, 2014). Por isso, “as práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmudando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem” (Franco, 2016, p. 534). Daí a importância de se compreender o que é e como se constitui uma prática pedagógica inovadora, a fim de se promover e consolidar práticas que contribuam com a transformação das realidades e dos sujeitos nos processos de ensinar e de aprender.

CRITÉRIOS QUE OS(AS) PROFESSORES(AS) ATRIBUEM À PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA

O estudo que constitui a base empírica deste artigo teve como lócus de pesquisa seis Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Estado de Santa Catarina vinculadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais – Acafe, que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade presencial. A amostra foi composta por professores(as) formadores(as) que atuam como titulares nos cursos de Pedagogia, na modalidade presencial, e que aceitaram participar da pesquisa assinando um Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

Como procedimento de coleta de dados foi utilizado um questionário on-line composto por perguntas abertas e fechadas. Para a análise e discussão dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo. Para manter a integridade dos participantes da pesquisa, os(as) professores(as) foram designados(as) pela letra “P”, em referência à palavra “professor”, seguida de um número, de acordo com a ordem de

devolução do questionário, iniciando em “1”, em ordem crescente, e da letra que representa a instituição à qual pertencem.

Buscou-se compreender as diferentes concepções de *inovação* que fundamentam as práticas pedagógicas relatadas pelos pesquisados(as), visando auxiliar na compreensão sobre o que é e como se constitui uma prática pedagógica inovadora. Primeiramente, perguntou-se: “Como você avalia as práticas pedagógicas que utiliza na disciplina que ministra no Curso de Pedagogia? Considera-as inovadoras?” Em resposta, obteve-se os seguintes resultados: 85% dos professores participantes responderam que consideram suas práticas inovadoras e 15% responderam que não consideram suas práticas inovadoras. No intuito de entender por que os professores consideram suas práticas pedagógicas inovadoras ou não inovadoras, perguntou-se em seguida: “Na pergunta 5 você respondeu se considera ou não suas práticas inovadoras. De acordo com sua resposta naquela pergunta, responda: Por quê? Posicione-se a respeito, manifestando sua compreensão sobre o que é uma ‘prática pedagógica inovadora’”.

As respostas ao questionário de pesquisa permitiram observar que não há um entendimento único entre os(as) pesquisados(as) sobre o que é e como se constitui uma *prática pedagógica inovadora*. Tal observação está em consonância com a argumentação de diferentes autores que constituem a base teórica deste texto, entre eles Carbonell (2002) e Tavares (2019), que compreendem que o termo *inovação pedagógica* possui caráter polissêmico, plural e complexo, assumindo uma série de significados, de acordo com as diferentes concepções epistemológicas dos sujeitos.

A partir das respostas dos(as) pesquisados(as) foi possível identificar alguns critérios que podem ser utilizados para definir uma prática inovadora. As respostas apresentam elementos centrais que auxiliam a compreensão sobre os critérios que os(as) pesquisados(as) utilizaram para definir suas práticas como inovadoras ou não inovadoras. São eles: protagonismo dos(as) estudantes; ruptura com o tradicional; novo; tecnologias; pesquisa; e metodologias ativas. O elemento central mais citado pelos professores foi o *protagonismo dos(as) estudantes*, que aparece de forma implícita ou explícita em 11 respostas.

Segundo Ferreti *et al.* (2004), o *protagonismo discente* não é um conceito novo, pois data da década de 1920-1930, com base nos estudos de Dewey adotados por educadores(as) e teóricos(as) da educação no Brasil. Os autores ressaltam que o protagonismo discente é um conceito passível de diversas interpretações, geralmente associado a outros conceitos, como: participação, autonomia, cidadania e responsabilidade social. E acrescentam: “ou seja, um autor pode-se referir a ‘protagonismo’ em contextos em que outro falaria de ‘participação’, e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos” (Ferreti *et al.*, 2004, p. 413).

A origem do termo *protagonismo* vem do grego *proto*, que significa *o primeiro, o principal*, e *agon* significa *luta*, ou seja, *o lutador principal*. Levado ao teatro, o termo passou a designar o *ator principal*, os que conduzem a trama. Já na educação, o termo *protagonismo* designa a atuação do(a) aluno(a) como personagem principal de uma iniciativa ou atividade, tendo como fim a solução de problemas reais, ou seja, a participação ativa e construtiva na vida da escola, da comunidade ou da sociedade (Costa, 2001).

O protagonismo discente apresenta-se, portanto, como uma condição de inovação, pois além de romper com a relação sujeito-objeto moderna, reconhece os(as) alunos(as) como sujeitos da prática pedagógica (Cunha, 2019). Percebe-se nas respostas dos(as) pesquisados(as) formas diferenciadas de se compreender o *protagonismo dos(as) estudantes*, cujo termo assume sentidos diversos: participação dos alunos; aluno como sujeito da aprendizagem; e aprendizagem significativa.

Em relação ao sentido de *participação dos(as) alunos(as)*, encontra-se em cinco respostas:

1. P1A: “[...] na medida em que promove a ampla participação dos estudantes”;

2. P3A: “Hoje faço uma gestão diferenciada das aulas, com mais tempo para a ação do aluno”;
3. P4A: “[...] porque consegui colocar as acadêmicas em ação [...]”;
4. P5A: “[...] efetivamente deliberam aos acadêmicos o fazer, o atuar, o ler, o pesquisar, o construir um conhecimento”;
5. P1E: “é uma prática que estimula o interesse dos alunos”.

Assim, o protagonismo discente influencia a participação efetiva dos(as) alunos(as) no processo de ensino-aprendizagem e de construção do conhecimento. Isso, por sua vez, implica na problematização e na reflexão crítica do saber, ou seja, em ser participante no pensar, não só no fazer; exercitar a autonomia; construir, construir-se e ser agente de sua própria formação, de maneira que “[...] os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados. Nesse sentido, há uma quebra com a estrutura vertical de poder responsabilizando o coletivo do processo de ensino e aprendizagem pelas propostas formuladas” (Cunha, 2019, p. 25).

Por outro lado, a participação ativa do(a) aluno(a) em seu processo educativo representa uma mudança em relação ao seu papel em sala de aula, de objeto para sujeito do conhecimento. A essa mudança de papel em relação à postura e atuação do(a) aluno(a) nos processos de ensino-aprendizagem, como *sujeito da aprendizagem*, atribuiu-se também sentido de protagonismo discente em quatro respostas:

1. P3A: “[...] dar ao aluno um novo papel na aula”;
2. P4A: “[...] porque consegui colocar as acadêmicas em ação, responsabilizando-as pelos trabalhos, pela aprendizagem”;
3. P6A: “considero inovadora, pois durante todo o processo procuramos colocar o aluno como sujeito da aprendizagem, lógico que sem o professor perder a autoridade de professor”;
4. P1C: “prática inovadora requer sair da margem e ir para o centro”.

Cunha (2019, p. 27) ressalta que ser protagonista de sua aprendizagem resulta na “[...] participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos [...]”, afastando-se dos parâmetros únicos e estimulando a autoria dos aprendizes na construção do conhecimento. No mesmo contexto, Imbernón (2012) assinala que, geralmente, verificam-se dois polos opostos nos processos de ensinar e de aprender: a aprendizagem *passiva*, quando o(a) professor(a) assume o protagonismo durante a aula explicativa, e a aprendizagem *ativa*, em que os(as) alunos(as) exercem maior protagonismo na participação do ensino-aprendizagem.

Entende-se que o(a) aluno(a) é protagonista quando assume uma postura ativa e participativa, colocando-se no centro do seu processo de aprendizagem. Ou seja, ele sai da margem e desloca-se para o centro, como mencionado pelo(a) P1C, em oposição à postura de mero(a) expectador(a), característica da pedagogia tradicional.

Tal como na educação bancária, o modelo tradicional de ensino não prevê a participação do(a) aluno(a), pois o(a) considera objeto, não sujeito da aprendizagem (Freire, 2020a). Ao(à) aluno(a), na condição de depositário(a) passivo(a) dos conteúdos transmitidos pelo(a) professor(a), cabe apenas o trabalho de copiar e memorizar para a obtenção de bons resultados, não para o seu desenvolvimento. Nesse modelo o(a) aluno(a) está à margem do processo e nada se faz para que passe ao centro.

Vale ressaltar que a passagem do(a) aluno(a) para o centro do processo educativo não

significa deslocar o(a) professor(a) do centro para a margem. Volkweiss *et al.* (2019) chama a atenção nesse sentido, pois tem sido uma situação comum atribuir-se ao(à) professor(a) a função de orientador(a), minimizando a dimensão do ensino e deslocando o eixo para a aprendizagem.

Portanto, pensar a gestão participativa é envolver professor(a) e aluno(a) no processo educativo, de modo que o protagonismo do(a) aluno(a) não implique na desconsideração do papel de sujeito formador do(a) professor(a). É a ação docente que possibilita ao(à) aluno(a) desenvolver e exercer seu protagonismo, em um processo de interação, fortalecendo a autonomia de ambos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

A gestão participativa não significa que o professor abdica de seu papel profissional, que sempre difere do que é atribuído aos alunos. O professor mantém a sua responsabilidade na condução do processo, mas partilha com os estudantes as decisões sobre os percursos e critérios adotados para definir a intensidade das atividades, bem como acolhe sugestões sobre os rumos do trabalho desenvolvido. A gestão participativa requer atitudes reflexivas frente ao conhecimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para tratar com a complexidade (Cunha, 2019, p. 25).

Reconhece-se, assim, alunos(as) e professores(as) como sujeitos da prática educativa, em posições diferentes, mas ambos ativos nos seus processos de ensino e de aprendizagem (Cunha, 2019).

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem [...] (Freire, 2020a, p. 39).

É o que compreende Imbernón (2012, p. 58) quando afirma:

Pode-se ter a impressão de que fazer com que os alunos participem da aula supõe que os professores não façam nada. Mas não é o que acontece. Levar os alunos a participar implica maior preparo da atividade, um acompanhamento durante sua execução e uma adequada apresentação dos resultados para toda a classe.

Dessa maneira, o(a) aluno(a) é protagonista, constrói conhecimento e se constrói enquanto sujeito, porém, não sem a intervenção do(a) professor(a) como mediador(a), aquele(a) que faz a *ponte* entre o(a) aluno(a) e o conhecimento. Portanto, dizer que o(a) aluno(a) é protagonista não anula nem diminui o papel do(a) professor(a), pelo contrário, reconhece seu papel central no processo de ensino-aprendizagem, de forma que “[...] os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2020b, p. 26).

Volkweiss *et al.* (2019) compreende que o(a) professor(a) necessita ser protagonista do processo educativo para possibilitar a seus(suas) alunos(as) também sê-lo. Professores(as) que apenas instruem, repassando conteúdo dos livros, sem nada acrescentar ou sem quaisquer reflexões e posicionamentos, que repassam esses conteúdos de forma praticamente mecânica e muitas vezes descontextualizada e fragmentada, desprovida de significado para os(as) alunos(as), e que estimulam o reproduzir igualmente mecânico dos conteúdos, não são protagonistas no ensinar e tampouco poderão

instigar seus(suas) alunos(as) a sê-lo no aprender.

[...] um professor sem autonomia para a elaboração de materiais e textos próprios, preocupado apenas com o cumprimento de exigências legais, não demonstrando e tampouco incentivando o espírito crítico de seus estudantes, provavelmente encara os alunos como indivíduos passivos frente à sua aprendizagem, não estimulando assim a formação e desenvolvimento de alunos protagonistas (Volkweiss *et al.*, 2019, p. 3).

Assim, o(a) professor(a) formador deve buscar, por meio de sua práxis, favorecer a criação de espaços de reflexão para que os(as) alunos(as) sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Para tanto, é fundamental sua atuação como mediador(a) da criticidade e do protagonismo do(a) aluno(a) por meio de uma prática pedagógica problematizadora, reflexiva e desafiadora.

O(a) professor(a) que pauta sua prática pedagógica na perspectiva de mediação e de interação com o(a) aluno(a), que o(a) instiga a ir em busca e construir conhecimento, nega a fórmula tradicional de reprodução de conteúdo e de padronização de sujeitos. Tal prática pode ser considerada inovadora a partir do momento em que promove o protagonismo dos(as) alunos(as), tendo como fim “[...] outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa dos(as) alunos(as) no processo de aprendizagem” (Carbonell, 2002, p. 16).

A *aprendizagem significativa* é outro sentido, em relação ao protagonismo dos(as) alunos(as), que se destaca em três respostas:

1. P7A: “Prática pedagógica inovadora é aquela que envolve os acadêmicos de forma intensa e significativa em todos os processos de ensino-aprendizagem [...]”;
2. P2C: “Uma prática pedagógica inovadora entendo a necessidade de conduzir o processo das aulas de uma forma que os/as estudantes possam se envolver e produzir seus significados com os conteúdos vislumbrando suas práticas atuais e/ou futuras”;
3. P1E: “É uma prática que estimula o interesse dos alunos, que considera a realidade, as dificuldades e as potencialidades dos alunos”.

Segundo Cunha (2019), o protagonismo discente assume uma importante condição para a aprendizagem significativa, a partir de uma participação ativa no processo educativo. Dessa maneira, a participação do(a) aluno(a) o(a) auxilia no processo de compreensão e construção do conhecimento, conferindo-lhe significado, uma vez que é um conhecimento construído, refletido, problematizado pelo(a) aluno(a), não somente recebido e depositado, sem a sua participação.

Imbernón (2012) entende que na aprendizagem ativa os(as) alunos(as) exercem maior protagonismo e participação no ensino, fazendo com que a aprendizagem se consolide de forma mais significativa. É, portanto, fundamental que nesse processo de construção do conhecimento, os conteúdos apreendidos sejam significativos para os(as) estudantes, de maneira que possam exercer o protagonismo em seu processo de aprendizagem e para que essa realmente se efetive.

Para o autor, o método tradicional de ensino não é suficiente para uma aprendizagem efetiva, adequada à realidade social, uma vez que é função dos(as) professores(as) criar condições para provocar uma relação significativa com o conhecimento a partir do desenvolvimento das potencialidades dos(as) alunos(as), cujo trabalho de orientação e acompanhamento está muito presente nas pedagogias inovadoras, de forma que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos se transformam em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente

sujeito do processo” (Imbernón, 2012, p. 49). Logo, esse voltar-se para o(a) aluno(a) também é uma tarefa do(a) professor(a) mediador(a) que se preocupa em formar pessoas, ciente de que não trabalha com objetos, visando educar, instruir e transformá-las (Tardif, 2014).

Constata-se, assim, que o protagonismo discente, por meio da aprendizagem significativa, é um elemento importante para o desenvolvimento da prática pedagógica inovadora, pois visa superar paradigmas da metodologia tradicional através de uma prática de ensino crítico-reflexiva que substitui a transmissão de conteúdos prontos e acabados, sem significado para os(as) educandos(as).

O segundo elemento central identificado como critério para definir o que é uma prática inovadora, a partir da análise das respostas dos(as) professores(as), foi *ruptura com o tradicional*, presente de forma implícita ou explícita, em sete respostas. A ruptura com o paradigma tradicional de ensino é um fator que caracteriza a prática pedagógica inovadora (Carbonell, 2012; Cunha, 2019; Imbernon, 2012; Saviani, 1980), o que se dá sob diversas perspectivas, considerando-se a amplitude da práxis educativa.

Pensar a prática, em uma perspectiva de superação do modelo tradicional de ensino implica em mudanças epistemológicas, ou seja, mudanças de paradigmas, que vão desde a concepção do conhecimento até a sua problematização em uma dimensão mais abrangente que resulta em mudança na finalidade da prática educativa.

A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender significa, principalmente, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. [...] a adesão à ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto (Cunha, 2019, p. 24).

As respostas dos(as) pesquisados(as) apresentam elementos que caracterizam o processo de ruptura com o paradigma tradicional em sentidos diversos. Por isso, primeiro há que se compreender os sentidos que os(as) professores(as) atribuem à ruptura com o tradicional, para depois se compreender qual a sua relação com a constituição da prática pedagógica inovadora.

Inicia-se a análise pelo sentido de ruptura do modelo tradicional de ensino por meio da *superação da aula expositiva*, que é um elemento característico do modelo de ensino convencional e conservador. Compreendem a prática pedagógica inovadora por esse ângulo quatro respostas:

1. P3A: “[...] não centrar em aulas expositivas [...]”;
2. P10A: “[...] para além dos métodos e técnicas já conhecidas pelo mesmo, escapando dos moldes padrões de desenvolvimento teórico”;
3. P11A: “toda prática que foge do tradicional, em relação ao aluno, à metodologia, à avaliação, à postura do professor e aos objetivos de ensino, que tenha como objetivo a mudança no ensino”;
4. P2F: “[...] porque rompe com a lógica tradicional e transmissiva de ensino”.

As respostas desses (as) professores(as) têm em comum a compreensão de que a inovação pedagógica se dá pela ruptura com a prática tradicional a partir da mudança na forma de ensinar, especialmente em relação à prática tradicional de transmissão de conteúdo, por meio da aula expositiva. A prática tradicional sempre esteve ancorada na exposição do conteúdo pelo(a) professor(a) ao aluno(a) ouvinte, em uma via de mão única, como uma espécie de palestra, sem direito a questionamentos por

parte do(a) aluno(a) (Becker, 2012). Nessa lógica *bancária*, segundo Freire (2020a), professor(a) bom é aquele(a) que consegue transmitir mais conhecimento, e aluno(a) bom(boa) é aquele(a) que mais consegue acumular conhecimento. Na educação bancária, ensinar é *depositar*, cujo método encontra lugar na narrativa do(a) professor que conduz à memorização mecânica dos conteúdos narrados, que vão *enchendo* os(as) educandos(as). Assim, “[...] quanto mais vá enchendo os educandos com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, melhores educandos serão” (Freire, 2020a, p. 33).

Nessa prática, a eficiência do(a) professor(a) se mede pela capacidade de transmitir conhecimento ao(à) educando(a), utilizando-se, unicamente, da exposição oral. Conhecimento esse não produzido pelo(a) professor(a) nem pelo(a) educando(a). Um dos problemas da aula expositiva é não permitir a participação do(a) aluno(a). Outro problema é não diversificar a metodologia de ensino, inteiramente centralizada na exposição oral pelo(a) professor(a). A crítica à aula expositiva se dá, justamente, por essa imposição passiva ao(à) aluno(a) como mero(a) ouvinte.

No entanto, isso não significa que a aula expositiva mereça ser abolida e rechaçada, como ressalta Imbernón (2012, p. 15):

[...] O problema não está na aula expositiva, mas em como ela se apresenta na prática, com se realiza a transmissão do conhecimento, de que maneira acontece; ou seja, como essa aula expositiva se transforma em uma aula transmissora de comunicação unidirecional e entediante.

O que se defende, então, é a reformulação ou a renovação da aula expositiva. Segundo Anastasiou (2006), muitas alterações se fazem necessárias em relação à prática docente, dentre as quais se destacam as estratégias utilizadas no que se refere à aula expositiva tradicional, que fica sem razão de existir, porém, não se extingue a exposição do conteúdo pelo(a) professor(a), e sim o modelo de aula clássica padrão, tradicional, jesuítica.

Imbernón (2012) propõe uma distinção entre o que considera uma aula expositiva ou magistral e uma aula *puramente transmissora de conhecimentos*. Na primeira, embora o(a) professor(a) seja o centro do ensino, há possibilidade de interação com os(as) alunos(as); já na segunda, o ensino é unidirecional, e o(a) professor(a) mais um *busto falante* que prescinde totalmente das características dos(as) alunos(as), bem como de sua participação e do contexto.

O autor (2012) não pretende, com isso, condenar a aula expositiva ou a exposição oral do(a) professor(a), mas a forma com que ela se dá nos processos educativos. Segundo o autor, dar uma aula expositiva é fácil, mas dar uma *boa* aula magistral, não. Na aula puramente transmissora de conhecimentos, os(as) professores(as) se preocupam apenas com os conteúdos, pressupondo que a explicação destes basta para sua apreensão pelos(as) educandos(as), mostrando-se mais preocupados(as) com os resultados do que com a aprendizagem. Já na aula expositiva ou magistral, o(a) professor(a) não se preocupa tanto em demonstrar seu saber, pois seu interesse volta-se para o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as), a partir do qual aprimora sua prática de ensino.

[...] Isso não significa que, muitas vezes, a aula expositiva não desenvolva corretamente a compreensão de um assunto e não seja capaz de motivar os alunos. Mas é importante que a partir dessa motivação e compreensão, os professores apliquem novas estratégias para levar os alunos a analisar, trabalhar e refletir com o objetivo de aumentar a aprendizagem. Será mais difícil, porém mais satisfatório, ensinar a pensar que ensinar meus pensamentos (Imbernón, 2012, p. 21).

A aula expositiva é uma característica da metodologia tradicional de ensino. Consiste no principal, quando não único, método de ensino nesse modelo. Como se entende que o(a) professor(a) é o único que sabe, enquanto o(a) educando(a) nada sabe, busca-se transmitir o conteúdo por meio da exposição oral. O(A) professor(a) faz uma espécie de palestra em todas as aulas, cabendo ao(à) educando a tarefa de ouvi-lo(a) e absorver os conteúdos. Entende-se, porém, que esse não é o método mais adequado para o processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente porque não diversifica o método; em segundo lugar, porque não instiga os(as) educandos a pensar, uma vez que os conteúdos já vêm prontos; em terceiro lugar, porque não desafia os(as) educandos(as) a refletir, questionar ou produzir conhecimento, pois deles(as) somente se exige a participação como ouvintes; em quarto lugar, porque não faz as ligações necessárias com os conhecimentos dos(as) educandos(as) e para a aprendizagem significativa.

Por outro lado, há conteúdos e momentos em que a aula expositiva é necessária para a explicação ou aprofundamento de conhecimentos teóricos. Anastasiou (2006) e Imbernón (2011) defendem uma nova forma de compartilhar o conhecimento por meio de uma aula expositiva dialogada, na qual a exposição do conteúdo se dá com a participação do(a) estudante, rompendo com a estratégia de mão única, da aula *dada* pelo(a) professor(a) e assistida pelo(a) aluno(a). Propõe-se, então, uma mudança metodológica, visando superar os paradigmas predominantes há séculos e obsoletos na sociedade atual. Da mesma forma, Carbonell (2002) entende que não se deve rechaçar a aula magistral, cuja chave está na finalidade, frequência e contexto de utilização.

O papel do(a) professor(a) será, então, de desafiar e estimular os(as) alunos(as) a construir uma relação interativa com o objeto de aprendizagem (Becker, 2012). Uma estratégia para diversificar a prática pedagógica e superar a metodologia tradicional de ensino é o que Anastasiou (2006) chamou de *ensinagem*, que significa a ação docente que envolve, ao mesmo tempo, o ensinar e o aprender do(a) educando(a).

Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem (Anastasiou, 2006, p. 20).

Segundo Anastasiou (2006, p. 20), nesse processo de ensinagem é fundamental o envolvimento dos sujeitos em sua totalidade, cujo saber inclui: *o que, como, o porquê e para que* ensinar e aprender. Pela ensinagem deve-se possibilitar “o pensar, situação em que cada estudante possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos”.

Vê-se na ensinagem uma forma de se repensar a prática pedagógica com estratégias diversificadas que compreendem e mobilizam, conjuntamente, os processos de ensinar e de aprender, os quais são indissociáveis, pois não há ensino sem aprendizagem e nem aprendizagem sem ensino. Assim, a ensinagem se mostra uma alternativa para a superação dos paradigmas tradicionais de ensino e, nesse movimento de ruptura, representa uma prática pedagógica inovadora.

O segundo sentido de ruptura com o tradicional, observado nas respostas, é:

mudança/transformação. Compreendem a prática pedagógica inovadora por essa visão quatro respostas:

1. P11A: “[...] uma educação que faça a diferença e transforme”;
2. P1B: “que reflitam de fato a educação libertadora da qual tanto falamos na Pedagogia há tempos”;
3. P1C: “a prática deve ser inovadora no sentido de movimento, de transformação”;
4. P2C: “[...] o fundamental é a interação dialógica para se compreender a prática pedagógica inovadora”.

Pensar a inovação na prática pedagógica pelo viés de ruptura com o tradicional a partir da mudança/transformação implica em muitos fatores. Destaca-se na resposta de P11A alguns elementos em que o professor considera a mudança: “toda prática que foge do tradicional, e isso pode ser em relação ao aluno, à metodologia, à avaliação, à postura do professor e aos objetivos de ensino, que tenha como objetivo a mudança no ensino. Uma educação que faça a diferença e transforme”.

Como se vê, o professor P11A cita alguns aspectos da mudança em relação ao papel do(a) aluno(a) e, conseqüentemente, à postura do(a) professor(a), à metodologia e à avaliação. Os dois primeiros aspectos já foram discutidos. Quanto à avaliação, esta é compreendida como uma das dimensões da prática pedagógica (Zabala, 1998).

Na perspectiva tradicional, a avaliação é associada a desempenho e obtenção de resultados, instrumento este, sancionador e qualificador, em que a avaliação é restrita ao(à) aluno(a), e o objeto de avaliação limitado à aprendizagem, em caráter seletivo e uniformizador (Zabala, 1998). Luckesi (2008) também observa que a avaliação, praticada nos moldes tradicionais, é utilizada para classificar os(as) alunos(as) de acordo com seus desempenhos ou resultados, em uma perspectiva quantitativa e não qualitativa, conseqüentemente, punitiva. Para o autor, nesse tipo de avaliação, o(a) professor exerce o controle sobre o(a) aluno(a) de forma autoritária e conservadora.

A avaliação, em uma visão tradicional, consiste em medir a capacidade de conteúdo retido pelos(as) alunos(as), não a aprendizagem. Conforme Freire (2020a, p. 39),

[...] quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhe são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos.

Porém, mudanças vêm sendo empreendidas nos processos avaliativos, com vistas a ampliar ou modificar esse conceito de avaliação para uma perspectiva inovadora, não limitada aos resultados ou desempenho dos(as) alunos(as), considerando seus progressos de forma processual, o que causa uma mudança radical na forma com que se concebe a avaliação, já não mais seletiva, mas centrada nas possibilidades pessoais dos(as) alunos(as) (Luckesi, 2008; Zabala, 1998). Assim, a avaliação tanto pode se ajustar ao modelo tradicional de ensino ou integrar uma proposta inovadora, por meio de uma prática renovada, que se inicia pelo que se compreende por avaliação e por sua finalidade, deixando de ser um instrumento de classificação e de punição dos(as) educandos(as), para ter uma finalidade construtiva, cujas mudanças apresentam elementos suficientes para serem consideradas no âmbito da inovação, uma vez que, todas convergem na direção da superação dos modelos da Pedagogia tradicional.

Com a prática renovada, por meio de um processo de mudança voltado para a aprendizagem

e desenvolvimento dos(as) educandos(as), rompe-se a lógica bancária, e busca-se uma prática renovada, transformada e transformadora. É o que se observa na resposta de P11A, quando afirma: “[...] que tenha como objetivo a mudança no ensino. Uma educação que faça a diferença e transforme”. Desse modo, não há como pensar em mudança sem pensar em uma prática pedagógica problematizadora, alicerçada em uma perspectiva emancipatória, conforme compreende Freire (2020a, p. 40):

[Os educandos] em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. [...] Enquanto a prática tradicional implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte a *inserção crítica* na realidade. [...] a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Um ponto importante no que se refere à prática reflexiva, que é outro indicativo de mudança em relação à prática pedagógica, é a interação dialógica, citada pelo(a) P2C: “[...] o fundamental é a interação dialógica para se compreender a prática pedagógica inovadora”. Freire (2020a) entende que a educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais da educação bancária, não se realiza como prática de liberdade sem superar a contradição entre educador(a) e educandos(as), nem fora do diálogo. Para Freire (2020), o movimento dialético da ação-reflexão expressa o binômio da unidade dialética da práxis como “[...] o fazer reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente” (Kronbauer, 2010, p. 41). Ou seja, o conhecimento que leva à ação e a ação que leva ao conhecimento por meio da reflexão dialógica, em um movimento dialético contínuo.

Outro elemento central identificado nas respostas dos(as) pesquisados(as), como critério para definir o que é uma prática inovadora, foi o novo, presente de forma implícita ou explícita em cinco respostas. Novamente, nas respostas dos(as) professores(as) pesquisados(as) atribuí-se sentidos diferenciados ao que se compreende por novo: acrescentar algo; modificar algo; nova perspectiva; nova experiência; reinventar.

Compreende o novo no sentido de acrescentar algo o(a) professor(a) P2A: “penso que inovar é acrescentar algo ao que já se fazia, melhorando o aprendizado”. A ideia de prática inovadora associada ao novo ou à novidade é comum em relação ao conceito de inovação, segundo Carbonell (2002). Se, como a introdução de uma melhoria em relação ao tradicional, se compreender o acréscimo a algo que já se fazia, o novo pode ser visto como fazer algo *diferente* – introduzir algo ao que já existe ou, ainda, renovar. Por essa lógica, Carbonell (2002) compreende a inovação como renovação, por meio da introdução de novos projetos, programas, materiais, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos, curriculares e de gestão na dimensão educativa.

Entende-se, então, que o novo, no sentido de acrescentar algo, pode ou não assumir caráter inovador, a depender da razão e do caráter da mudança proposta. A incorporação de algo novo à prática pedagógica pode ser compreendida em uma perspectiva inovadora se der lugar à melhoria e/ou à renovação dos processos de ensinar e de aprender, cuja mudança implique em modificar as bases da prática. Já a introdução de algo novo, externo à prática, não representa, necessariamente, uma inovação pedagógica se não modifica a prática, restringindo-se a uma mudança de ordem técnica e instrumental.

Em outro sentido, compreende-se o novo como modificar algo. Dessa forma, o(a)

professor(a) P3A respondeu: “considero em relação ao que eu costumava usar antes. O novo, neste caso, implicou em não centrar em aulas expositivas e dar ao aluno um novo papel na aula. Hoje faço uma gestão diferenciada das aulas, com mais tempo para a ação do aluno”.

Vê-se, igualmente, o novo como algo modificado, pensado em relação a uma prática antiga. Esse sentido é evidenciado na resposta de P3A sob dois aspectos: a superação da aula expositiva e a mudança de papel do(a) aluno(a), ambos já discutidos nos critérios anteriores. O(A) professor(a) complementa sua resposta ao afirmar: “Hoje faço uma gestão diferenciada das aulas, com mais tempo para a ação do aluno”. Evidencia-se, na resposta, a ideia de algo novo, o que significa uma nova postura do(a) professor(a) em sala de aula, dando mais espaço para a participação do(a) aluno(a). Ou seja, uma modificação na forma de organizar e gerir a prática pedagógica e que culmine na superação do modelo tradicional de ensino centrado no(a) professor(a) e na aula expositiva. Assim, o novo pode ser compreendido como inovador.

Como se vê, o *novo* assume uma das faces da inovação. Porém, é importante ressaltar que nem tudo que é novo ou novidade pode ser considerado inovador somente pelo fato de ser novo, como destaca o(a) P8A: “Penso que muitas coisas que rotulamos como inovadoras em educação já foram utilizadas e/ou estudadas”. Logo, um aspecto a se observar em relação à inovação, é o pioneirismo, no sentido de produção de algo que modifique as formas tradicionais de práticas pedagógicas instituídas no cotidiano da sala de aula e de docência, ou seja, que resulte em algo novo, não apenas na remodelagem do que já existe (Nikolai; Pensin, 2013).

Desse modo, Carbonell (2002) ressalta que na educação, tal como em outros âmbitos sociais, é comum mudarem-se os nomes das coisas permanecendo tudo exatamente igual. Em outras palavras, o *novo do mesmo*. Por outro lado, o autor entende que não se pode ir ao extremo de partir sempre do zero, pois o processo educativo é uma simbiose entre a tradição pedagógica acumulada e a necessidade de ir modificando-a com o passar do tempo, enquanto a inovação é o resultado do equilíbrio “[...] entre o saber acumulado coletivamente e a necessidade permanente de repensá-lo” (Carbonell, 2002, p. 82).

Ferreti (1980, p. 56) entende que inovar significa “[...] introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”. Associa-se, assim, a inovação à ideia de melhoria, de aperfeiçoamento em relação a algo que já se fazia, seja acrescentando ou modificando algo. Porém, tal como em relação ao novo, deve-se ter o cuidado de não se entender que a melhoria por si só, ou a simples modificação de algo, representa uma inovação.

Dessa forma, a inovação pedagógica pode ser associada à mudança, melhoria e renovação, lembrando que, embora toda melhoria implique em mudança, nem toda mudança implica em melhoria (Carbonell, 2002; Farias, 2006). Logo, modificar algo que já existe nem sempre representa uma inovação, se a mudança não assumir caráter de superação ou renovação. Na educação, a melhoria da prática pedagógica configura uma inovação quando representa uma ruptura com a prática tradicional de ensino. Um exemplo é a aula expositiva, que não deixa de existir, mas se modifica, agregando-se a ela um elemento essencial para o ensino-aprendizagem: o diálogo. Desse jeito, a aula expositiva se torna expositiva dialogada e promove-se uma melhoria na prática pedagógica, e, por consequência, melhora-se o aprendizado.

Assim, para que o novo seja, de fato, inovador, a mudança deve gerar transformação, renovação. Uma prática pedagógica inovadora, para ser caracterizada como tal, requer mais que a introdução de novos elementos, sejam tecnológicos, metodológicos ou didáticos; requer mudança de concepção e de atitude, ou seja, novas formas de pensar, fazer e ser docente.

Mais um sentido atribuído a *novo* se identifica na resposta de P10A: “Prática pedagógica inovadora é aquela que transmite uma experiência nova ao aluno para além dos métodos e técnicas já conhecidas pelo mesmo, escapando dos moldes padrões de desenvolvimento teórico”. Nesse sentido, o novo indica mudança na forma habitual com que o(a) aluno(a) é habituado(a) à aula, por meio de novas experiências e da proposição de atividades com abordagens e metodologias diferenciadas, uma vez que o(a) professor(a) P10A menciona “[...] para além dos métodos e técnicas já conhecidos”.

Há, no entanto, alguns elementos nessa resposta que destoam de uma prática pedagógica inovadora. *Transmitir* é uma prerrogativa característica do ensino tradicional. Associar uma prática inovadora ao ato de transmitir é, no mínimo, contraditório, pois inovação é o que se opõe ao tradicional. Como a resposta menciona *métodos e técnicas*, cabe uma análise sobre a inovação também, pois a prática pedagógica não se restringe à técnica, logo, não se resume ao ato de *dar aula*. Dessa maneira, por mais que seja importante a diversificação das abordagens e métodos empregados para que a aula não se limite à exposição oral do(a) professor(a) e possa promover uma aprendizagem ativa, é importante ressaltar que a mera utilização de novas metodologias ou técnicas de ensino não é suficiente para caracterizar uma prática pedagógica inovadora, pois tal mudança não ultrapassa a esfera do fazer.

Outro sentido se evidencia em relação ao novo nas respostas dos(as) professores(as): *nova perspectiva*. Esse entendimento está presente na resposta do(a) P8A, que diz: “[...] acredito em novas perspectivas para novos contextos educativos e sociais”. O novo, portanto, ultrapassa a sala de aula e abrange o contexto de vida do(a) aluno(a) de forma mais significativa, e o contexto social de forma mais ampla. A educação, enquanto prática social, não pode ser pensada sem considerar o contexto social, histórico e cultural, do contrário, torna-se uma prática alienada da realidade. Assim, pensar em novas perspectivas para a prática pedagógica é ir além do tradicional, é seguir a prática reflexiva e a crítica contextualizada.

As mudanças culturais e sociais se refletem no contexto educativo. Pensar a prática pedagógica voltada às demandas do cotidiano escolar frente às constantes mudanças, é pensar sob uma nova perspectiva, aproximando o mundo do(a) aluno(a) com o mundo da escola. Imbernón (2012) entende que o ensino consiste em organizar e planejar práticas que visem explorar novas ideias, reestruturar conhecimentos e aplicá-los a novos contextos, em um modelo interativo, no qual o contexto em que se desenvolve o ensino assume aspecto fundamental.

Observa-se, ainda, na resposta de P8A: “[...] cada inovação possui um projeto formativo, uma base de sustentação teórica, que muitas vezes não é aparente”. O(A) professor(a) tem consciência de que a prática pedagógica inovadora requer embasamento teórico, ainda que nem sempre esteja evidente.

Por fim, um último sentido atribuído ao *novo* aparece na resposta de P2D, que compreende a prática pedagógica inovadora: “seria reinventar tudo o que já fizemos e nos reinventar sempre”. Dessa maneira, novo vem associado a *reinventar*, que aparece na resposta em duas perspectivas: em relação ao objeto, quando o(a) professor(a) se refere a *reinventar tudo o que já foi feito*, e em relação ao próprio(a) professor(a), quando fala em *nos reinventar sempre*.

Na primeira perspectiva, reinventar o que já foi feito seria fazer algo novo e diferente, a partir de um movimento que suscita mudança, por meio de um repensar, ressignificar ou renovar a prática pedagógica. Não se trata apenas de introduzir algo diferente ou modificar algo que já existe, mas de reinventar, tornar a criar, inventar novamente, dar um novo significado ao que já foi feito, como menciona o(a) professor(a). Vê-se um caráter inovador nessa perspectiva, o que leva à renovação. Já na

segunda perspectiva, reinventar volta-se ao sujeito da ação docente, no caso, o(a) próprio(a) professor(a), no sentido de *reinventar-se*, de modificar sua prática pedagógica, saindo de uma *zona de conforto* e buscando novas formas de ensinar, além das tradicionais, em constante aperfeiçoamento, por meio de um novo pensar, que se concretiza em um novo fazer e ser docente.

Para Freire (2020a, p. 58), “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”. Daí a necessidade de o(a) professor(a) reinventar sua prática pedagógica e de se reinventar, não aceitando o conhecimento como um produto pronto e acabado, mas atuando na sua construção por meio de um processo contínuo e permanente de aprendizagem, ciente de sua incompletude enquanto ser humano e docente, pois só assim é que homens e mulheres se tornam educáveis: na medida em que se reconhecem inacabados (Freire, 2020a).

Nesse movimento de aprender sempre e de reinventar-se, por meio do exercício de reflexão sobre a prática docente, novas práticas se formam e se concretizam como inovadoras. Chama a atenção a resposta do(a) professor(a) P4A, que fala em sair da *zona de conforto*. Percebe-se nessa resposta a mobilização do(a) professor(a) para não se encaixar em padrões nem se acomodar diante da prática habitual. Sair da *zona de conforto* é romper com as amarras da prática do *sempre fiz assim e deu certo*; é abrir-se para o novo e aceitar o desafio de mudar, começando por reinventar a si mesmo. Isso significa que a prática pedagógica inovadora se inicia pelo(a) próprio(a) professor(a), com a mudança na forma de se ver e compreender o processo de ensino-aprendizagem e de compreender-se, enquanto formador(a) e sujeito da práxis transformadora.

Segundo Imbernón (2012), para que a prática pedagógica inovadora se concretize, o(a) professor(a) deve deixar o conforto do *velho* para enfrentar o desafio do *novo*. Dessa forma, o(a) professor(a) não se acomoda no conhecimento que já detém, mas coloca-se permanentemente inquieto na busca de novos conhecimentos. É o que Freire (2020b) chama de *curiosidade epistemológica*, ou seja, a inquietação indagadora que mobiliza os sujeitos na busca pelo novo em um movimento constante de ação e reflexão.

Outro elemento central que aparece em três respostas dos(as) professores(as) como critério que caracteriza uma prática pedagógica inovadora, é o das *tecnologias*.

1. P7A: “Prática pedagógica inovadora é aquela que envolve os acadêmicos de forma intensa e significativa em todos os processos de ensino-aprendizagem, utilizando-se de novas tecnologias”;
2. P9A: “Pq busco incluir diversidade de atividades tecnológicas nas aulas”;
3. P2B: “[...] o domínio das tecnologias”.

No caso das tecnologias, o sentido atribuído está claro: a utilização e a diversificação tecnológica em sala de aula. Esses(as) professores(as) compreendem que a prática pedagógica inovadora está, de alguma forma, relacionada ao emprego de tecnologias ou de novas tecnologias nos processos educativos.

Cunha (2005) entende que a mudança vista pelo viés da introdução de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem consiste em uma modificação parcial e generalizada da aula que não configura uma inovação. É mais uma modernização, como entende Carbonell (2002), apenas sintomas de modernidade, não de mudança. Segundo o autor, a educação mudou muito pouco em relação aos conteúdos e às práticas escolares tradicionais e centenárias, mais atualizados que modificados. Para ele,

os artefatos tecnológicos “[...] cumprem função idêntica a dos livros de texto e limitam-se a ditar a mesma lição de sempre. Muda o formato e nada mais” (Carbonell, 2002, p. 16).

A tecnologia é aplicada à prática pedagógica na condição de instrumento, o qual permanece externo, uma vez que sua utilização não modifica a estrutura e a organização interna da prática. Restringe-se, portanto, à *forma*, não ao *conteúdo*, uma vez que, em termos de conhecimento, este não é modificado pelo meio com o qual é ministrado. Não é, portanto, a utilização de tecnologias que mede *se e como* a prática é inovadora, não sendo suficiente a introdução de tecnologias na prática pedagógica tradicional para esta tornar-se inovadora.

Carbonell (2002, p. 20) ressalta que na sociedade da informação busca-se introduzir a tecnologia no campo da inovação como solução para qualquer problema, porém, na educação “[...] sua contribuição é mais quantitativa que qualitativa, mais centrada no como do que no porquê, na embalagem mais que no conteúdo”, ou seja, para o autor, munir as classes de aparatos tecnológicos e aprender suas linguagens não é suficiente para se produzir uma mudança no ensino.

Além disso, tem um enganoso valor agregado: imaginar que é culturalmente suficiente estar atualizado mediante o domínio de algumas habilidades instrumentais e o acesso ao crescente arsenal informativo, quando o que deveria ser prioritário não é o domínio de uma estratégia para navegar, mas sim para discriminar a informação relevante, analisá-la e interpretá-la; ou seja, para pensar criticamente o conhecimento socialmente construído (Carbonell, 2002, p. 20).

Em outras palavras, inovar é um processo complexo, que vai além da mera introdução de tecnologias ou de novas tecnologias na sala de aula, o qual implica um movimento de ruptura de paradigmas, tendo como fim a transformação do ensino e a superação do modelo pedagógico tradicional. Portanto, a simples modernização da sala de aula não pode ser compreendida como inovação pedagógica, uma vez que não modifica as concepções e as práticas conservadoras de ensino-aprendizagem.

Trata-se, então, de uma mudança restrita a ferramentas de ensino que, muitas vezes, não ultrapassam o nível básico de navegação pelo conteúdo, pois não apresentam um nível de complexidade que possibilite compreender, analisar, interpretar e refletir criticamente a informação para transformá-la em conhecimento. A tecnologia faz o papel do livro didático, da apostila, e da apresentação do conteúdo. Não se mostra, portanto, uma inovação pedagógica, pois mudam-se os meios, mas não se mudam os fins.

Por outro lado, Carbonell (2002) entende que a figura do(a) professor(a) é fundamental para um uso inteligente, criativo e inovador das novas tecnologias, às quais é pedagogicamente contraproducente a educação voltar-se contra, pois o emprego de recursos tecnológicos pode auxiliar a tornar a prática pedagógica mais dinâmica e atrativa, inclusive no que se refere ao protagonismo dos(as) alunos(as), pois propicia uma relação mais interativa entre professores(as) e estudantes.

Na verdade, a prática educativa ocorre com ou sem tecnologia, uma vez que consiste em um meio, não um fim. Assim, uma prática pode ser inovadora com ou sem utilização de tecnologia, pois não é a tecnologia que confere o caráter inovador à prática, e sim, a forma como esta é pensada e desenvolvida. Tal compreensão se vê nas respostas do(a) professor(a) P11A, que complementa: “[...] Não necessariamente através da tecnologia [...]”, e do professor P2C: “[...] Mesmo que haja recursos tecnológicos envolvidos, mas o fundamental é a interação dialógica para se compreender a prática pedagógica inovadora”.

Pensar a prática pedagógica sob uma perspectiva inovadora implica na construção de ações

alternativas que não se sustentem por modificações parciais, limitadas a técnicas e recursos didáticos (Nikolai; Pensin, 2013), mas que promovam a mudança nos processos de ensinar e de aprender por meio da reflexão *da e sobre* a prática docente, tendo como fim promover a transformação dos sujeitos e das realidades, o que origina mudanças que envolvam uma nova forma de pensar o ensino, um novo paradigma docente, tendo como fim uma inovação mais centrada no processo do que no produto, que não se ocupe tanto do “[...] resultado final em si como dos múltiplos pequenos resultados, objetivos e subjetivos, que vão se sucedendo e se encadeando” (Imbernón, 2012, p. 31).

A tecnologia está para a prática pedagógica como recurso de apoio, na qualidade de instrumento, de ferramenta para o ensino. Isso significa que a simples introdução de tecnologias nos processos educativos não representa uma inovação pedagógica, pois não é a utilização de tecnologias que torna a prática pedagógica inovadora, uma vez que esta acontece com ou sem tecnologia, não sendo exigência uma para a outra. Introduzir uma tecnologia no processo educativo não configura uma ruptura nem superação do modelo de ensino tradicional, até porque, pode-se *dar uma aula* totalmente tradicional utilizando-se de tecnologias ou desenvolver uma prática pedagógica inovadora sem o emprego de recursos tecnológicos. Não basta, portanto, a utilização de instrumentos tecnológicos para caracterizar a prática pedagógica como inovadora, pois estes não a modificam, uma vez que permanecem externos, no plano dos acessórios e das aparências.

Outro elemento central que aparece nas respostas como critério que caracteriza a prática pedagógica inovadora é a *pesquisa*, que aparece em duas respostas:

1. P1A: “acho inovadora na medida em que promove a ampla participação dos estudantes e provoca à pesquisa”;
2. P5A: “[...] porque efetivamente deliberam aos acadêmicos [...] o pesquisar, o construir um conhecimento para, posteriormente, ser socializado criativamente, ludicamente, ajudando na construção de um conhecimento [...]”.

Chama a atenção nas respostas que somente dois professores(as) mencionaram a pesquisa como critério para definir suas práticas como inovadoras, face à importância da pesquisa no processo de ruptura com os paradigmas tradicionais de ensino. No modelo tradicional não há espaço para a pesquisa, pois pressupõe-se a aprendizagem como um processo mecânico de reprodução de conteúdo, por meio da repetição e da memorização. Por isso mesmo, a pesquisa é critério, por excelência, na constituição da prática pedagógica inovadora, pois é ela que promove o pensar e o questionar, em oposição às respostas prontas, tal como é por meio dela que se abrem as possibilidades de construção de conhecimento, de forma investigativa, reflexiva, crítica e significativa. No ensino tradicional não há pesquisa porque o conteúdo já se encontra acabado e pronto para ser transmitido ao(à) educando(a), tal qual nos livros, apostilas e outros, incluindo a internet, que tem sido fonte de busca escolar, porém, de forma irrefletida e acrítica, muitas vezes.

A pesquisa instiga os(as) educandos(as) a buscar e a construir conhecimento por meio da investigação e da reflexão crítica. Assim, os(as) educandos(as) são estimulados a pensar, questionar, analisar e refletir criticamente. Tal postura alça a prática pedagógica a um patamar científico, de produção de conhecimento (Libâneo, 2004), contrapondo-se à prática tradicional de reprodução de conhecimento. Incentivar a pesquisa é, portanto, uma prática pedagógica inovadora, que estimula o(a) educando(a) a ser sujeito de seu processo de aprendizagem e atuar na produção de conhecimento. Para tanto, deve o(a) professor(a) se despirmos dos velhos hábitos e, ao invés de ensinar aos(às) educandos(as) as respostas certas,

propor-se a ensiná-los a pensar e a fazer as perguntas, despertando neles(as) o desejo pelo saber e motivando-os a ir em busca das respostas.

Por fim, *metodologias ativas* aparece como elemento central na resposta de um(a) professor(a) que compreende a inovação como: “Prática pedagógica inovadora é aquela que possibilita o ensino de aprendizagem via metodologia ativa, ou seja, mobiliza estilos de aprendizagem”. Segundo Moran (2018, p. 4), “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos(as) estudantes na construção do processo de aprendizagem”. Tais metodologias promovem ambientes educativos ativos e colocam o(a) aluno(a) no centro do processo ensino-aprendizagem, como protagonista, em oposição ao ensino como ato de transferência de conhecimento. Os métodos associados às metodologias ativas são inúmeros e variados: problematização, sala de aula invertida, aprendizagem por projetos, programação, contextualização da aprendizagem, ensino híbrido, *design thinking*, desenvolvimento do currículo STEAM, jogos, entre outros, que promovem a reflexão e a autonomia dos(as) alunos(as) com a orientação do(a) professor(a) (Moran, 2018).

Imbernón (2012, p. 49) argumenta a favor da introdução de metodologias ativas em contraponto às atividades unicamente expositivas, a partir de uma metodologia mais “[...] interativa, na qual se dá importância não às relações de comunicação unívocas por parte dos professores, e sim às relações biunívocas e multidirecionais para que os alunos possam construir sua própria aprendizagem na relação com as aprendizagens dos colegas”. Entende-se, por conseguinte, que as metodologias ativas contribuem para que o(a) aluno(a) participe ativamente do seu processo de construção de conhecimento e de aprendizagem. Por outro lado, não se pode afirmar que a prática pedagógica seja inovadora baseada apenas na introdução de metodologias ativas, pois há que se considerar outros elementos em relação à dinâmica da própria prática que não se limite à didática de sala de aula ou a técnicas de ensino. Nesse sentido, vale ressaltar a observação do(a) P11A, que afirma que a prática pedagógica não se dá “[...] necessariamente através da tecnologia ou metodologias ativas”. Tal resposta demonstra o entendimento do(a) professor(a), que ratifica o que se está discutindo, de que a prática pedagógica inovadora se caracteriza pela mudança na própria prática, não externamente, mas internamente.

Destarte, é importante envolver o(a) aluno(a) em atividades em que ele(a) ocupe papel central, porém, se a atividade não provocar a reflexão, a mobilização e a construção crítica dos conhecimentos, sua participação não será ativa. Participação ativa e protagonismo requerem “[...] a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos” (Cunha, 2019, p. 27). Não basta, portanto, apenas envolver os(as) alunos(as) em atividades que requeiram sua participação na execução de tarefas, pois isso não é participação ativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos critérios atribuídos à prática pedagógica inovadora pelos(as) professores(as) que compuseram a amostra da investigação, que constituiu a base empírica desse artigo, possibilita algumas reflexões e considerações.

Os critérios que atribuem sentido à prática pedagógica inovadora são subjetivos, logo, assumem caráter polissêmico e variam de acordo com o conhecimento, a interpretação e a vivência dos sujeitos participantes da pesquisa. Tais critérios demonstram a compreensão dos(as) professores(as) sobre o que eles(as) entendem por *prática pedagógica inovadora*, o que, por sua vez, fundamenta suas práticas.

Alguns elementos centrais evidenciaram-se nas respostas dos(as) pesquisados(as), a partir dos quais foram analisados os critérios utilizados para a compreensão do que é e como se constitui uma prática pedagógica inovadora. Foram os seguintes: protagonismo dos estudantes; ruptura com o tradicional; novo; tecnologia; pesquisa; e metodologias ativas. A análise desses critérios possibilitou compreender que nem tudo que se entende por inovação pedagógica constitui, de fato, uma prática pedagógica inovadora.

O protagonismo dos(as) estudantes é um elemento importante para a constituição de uma prática pedagógica inovadora a partir do momento que o(a) aluno(a) sai da margem e de uma postura passiva e passa ao centro do processo de aprendizagem, como sujeito ativo e não mais como objeto. Porém, tal mudança não implica em deslocar o(a) professor(a) para a margem, e sim, na interação entre professor(a) e aluno(a) em um processo de cooperação mútua e de aprendizagem significativa, na qual ambos(as) são sujeitos.

A ruptura com o tradicional representa uma prática inovadora a partir da oposição e superação da prática de ensino tradicional, centrada exclusivamente na aula expositiva e na transmissão e reprodução de conhecimento. Para que a prática pedagógica seja inovadora é condição essencial o rompimento da lógica tradicional de ensino, a partir de um novo pensar, com a proposição de novas práticas ou práticas renovadas de ensino.

O novo assume caráter inovador em relação à prática pedagógica sempre que agregar ou modificar algo de forma pioneira, que se constitua em uma mudança efetiva em relação às práticas pedagógicas tradicionais, e que resulte em uma novidade que faça a diferença, não apenas em uma nova roupagem para algo que já existe.

A tecnologia, com fim em si mesma, não representa uma inovação na prática pedagógica. A mera introdução ou utilização de tecnologias nas aulas não constitui uma prática pedagógica inovadora, pois a tecnologia é um instrumento didático, uma ferramenta que se apresenta na condição de meio, não de fim. O que faz a diferença e torna a prática pedagógica inovadora é a ação docente, não as tecnologias utilizadas. Porém, isso não significa marginalizar as tecnologias, que têm sua importância enquanto recurso didático, mas sim, compreender sua função em relação ao processo educativo, situando-as no campo da inovação tecnológica, não da inovação pedagógica.

A pesquisa é um elemento relevante para a prática pedagógica inovadora pelo seu papel na produção e disseminação de conhecimento, bem como no protagonismo discente. Na prática pedagógica tradicional o(a) aluno(a) é compreendido como objeto, não como sujeito; ele(a) não participa da construção de conhecimento; é mero(a) receptor(a) de conteúdos acabados e transmitidos pelo(a) professor(a). Já a partir do momento em que o(a) aluno(a) é compreendido como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, ele(a) passa a ser visto como alguém capaz de construir e produzir conhecimento. Assim, ultrapassados os limites da prática tradicional de ensino, reveste-se a prática de uma perspectiva inovadora.

As metodologias ativas promovem o protagonismo discente por meio da participação ativa do(a) aluno(a) no processo de ensino-aprendizagem e de construção do conhecimento. Porém, assim como em relação às tecnologias, há que se atentar para a finalidade da prática pedagógica, uma vez que esta não se restringe à didática da sala de aula ou a técnicas de ensino. Assim, é a atuação docente que faz a diferença na constituição da prática pedagógica inovadora, no seu pensar, saber, fazer e ser docente, que constituirá o caráter inovador da prática educativa.

Constata-se, enfim, a necessidade e a importância de se promover a reflexão sobre o que é e

como se constitui uma prática pedagógica inovadora para consolidar uma concepção mais assertiva sobre o conceito, que possa fundamentar e suscitar a constituição de práticas pedagógicas inovadoras nos cursos de formação docente e na consolidação do perfil do(a) professor(a) inovador(a).

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). *Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 6. ed. Joinville: Editora Univille, 2006, p. 15-44.

BATTESTIN, Cláudia; NOGARO, Arnaldo. Sentidos e contornos da inovação na educação. *Holos*, v.2, p. 357-372, 2016. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3097/1454>>. Acesso em: 03/05/2021.

BECKER, Fernando. *Educação e Construção do conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

COSTA, Antonio Carlos Lopes da. *Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador*. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. *O Professor Universitário na Transição de Paradigmas*. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Martins Editores, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. Inovação na educação. In: MOROSINI, Marília Costa *et al.* *Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário*. Vol. 2. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2006, p. 445.

CUNHA, Maria Isabel. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. *Educar em Revista*, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Inovação, Mudança e Cultura docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERRETI, Celso João *et al.* Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, n. 122, v. 34, p. 411-423, 2004.

FERRETTI, Celso João. A Inovação na Perspectiva Pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (org.). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 1980, p. 55-82.

FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)*, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20/02/2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

HERNANDEZ, Fernando (Org.). *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-reflexão. In: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 41.

LIBÂNEO, José Carlos. *A organização e a gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

NIKOLAI, Dirciane; PENSIN, Daniela Pederiva. A inovação e a prática pedagógica no contexto da Educação Superior. *Unoesc & Ciência*, v. 4, n. 1, p. 31-54, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/2737/pdf>>. Acesso em: 20/02/22.

SAVIANI, Dermeval. Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (org.). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 1980, p. 15-29.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. *Revista Educação*, v. 44, p. 01-19, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32311/pdf>>. Acesso em: 20/01/2020.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'AVILA, Cristina (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008, p. 13-24.

VOLKWEISS, Anelise *et al.* Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. *Educação Por Escrito*, n. 1, v. 10, p. 1-24, 2019. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito>>. Acesso em: 08/06/2021.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submetido: 06/04/2023

Aprovado: 29/03/2024

Preprint: 22/03/2023

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS:

Autora 1 – Administração do projeto de pesquisa, escrita, análise e discussão dos dados do texto, edição do texto.

Autora 2 – Orientadora da pesquisa realizada. Participação na investigação, metodologia, revisão, escrita, edição do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.