



DAS INOVAÇÕES NO ENSINO AO ENSINO INOVADOR: SUBJETIVIDADES E PERCEPÇÕES NO ENSINO UNIVERSITÁRIO

Daniele Simões Borges

Universidade Federal do Rio Grande
daniele.uab@gmail.com

Camila Ferreira Pinto das Neves

Universidade Federal do Rio Grande
camilapinto.eco@gmail.com

Neusiane Chaves de Souza

Universidade Federal do Rio Grande
neusianebio@hotmail.com

Gionara Tauchen

Universidade Federal do Rio Grande
giotauchen@gmail.com

Alessandra Nery Obelar da Silva

Universidade Federal do Rio Grande
ale.obelar@hotmail.com

Introdução

Neste pôster apresentaremos um recorte dos achados de uma investigação dissertativa sobre as inovações no ensino e a organização do ensino inovador no contexto de uma universidade federal do extremo sul do país. Assim, destacamos que os

entendimentos sobre inovação no ensino navegam por cenários peculiares e arriscados. Peculiares por guardarem uma polissemia de significados, expressando a temporalidade, a historicidade e os contextos particulares, onde são gestadas suas condições de possibilidade; arriscados porque pode assumir diferentes conotações e ações, promovendo ou reprimindo os processos de melhorias no ensino. Com base nisso, compreendemos, no contexto do ensino, que a aula é um dos lugares estratégicos, no qual o professor cria e recria sua ação docente e que a universidade pode tornar-se um território propício à inovação e à criação de diferentes formas de ensinar e aprender pela diversidade que a constitui e a integra.

Nessa perspectiva precisamos, conforme destaca Zabalza (2004, p. 189), “[...] conceber a universidade como ‘instituição de aprendizagem’ frente à ideia mais geral de entendê-la como instituição de ensino”. Essa consideração nos remete a um conjunto de preocupações essenciais para quem desenvolve o trabalho formativo: Quais os processos e as estratégias por meio das quais os estudantes chegam à aprendizagem? Como as relações que estabelecem com o conhecimento são mediadas pelo professor? Quais ações que reconhecem como expressões das inovações no ensino? Como as inovações no ensino podem promover um ensino inovador? Que princípios epistemológicos podem sustentar a organização de um ensino inovador? Com base nestes questionamentos, entendemos a inovação no ensino como toda ação educativa que visa alterar, aperfeiçoar e qualificar o feito que, nas palavras de Braga, Leite e Genro (1997, p. 34-35), “[...] surge num determinado tempo, lugar e circunstâncias; na tensão dos espaços micro e macroinstitucionais; no jogo de forças; nas lutas concorrenciais, nos jogos de poder e conflito entre pessoas”.

Metodologia e discussão

A pesquisa aqui relatada, de natureza qualitativa, epistemologicamente fundamentada na complexidade busca “[...] enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição)” (MORIN, 2007, p.14), ou seja, pensamos a inovação a partir da sua multirreferencialidade (cultural, cerebral, social, histórica, natural) e complexidade

educativa, assim, objetivou: a) 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; b) investigar e compreender as concepções e as experiências didáticas inovadoras dos professores atuantes nos cursos de licenciatura vinculados ao ensino das ciências da natureza.

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 dois movimentos: primeiramente, foi realizado estudo, de cunho exploratório-descritivo (TRIVIÑOS, 1987), junto aos cursos de licenciatura em Pedagogia, Química, Física e Ciências Biológicas da aludida 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 através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

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. Percebemos, com base nas inovações categorizadas neste momento da pesquisa, que as inovações no ensino não representam uma ruptura epistemológica, mas redimensionam um fazer diferente, que pode ou não proporcionar alterações na ação docente. Ou seja, as inovações pontuais no ensino não garantem uma transição paradigmática, mas anunciam as possibilidades de um ensino inovador. Desse modo, os sentidos e significados dos processos didáticos inovadores encontram-se na singularidade e na pluralidade da própria experiência educativa, pois processos não lineares, ou seja, o atributo inovador não é um fim do ensino, mas um processo em movimento constante e contínuo. Ainda a partir da análise dos questionários, foram indicados seis professores

considerados inovadores. Esta indicação dos sujeitos da pesquisa direcionou ao segundo movimento que se ancora, metodologicamente, na investigação narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 2000; LARROSA, 1996), realizada com seis professores.

Segundo Larrosa (1996), a narrativa oportuniza a compreensão das práticas educativas como lugares, os quais se produzem, interpretam-se e medeiam-se histórias, sempre polifônicas, de situações vividas em sala de aula. Desse modo, as histórias, aqui apresentadas, não serão homogêneas. Sendo assim, o *corpus* da análise constituiu-se em um conjunto de seis histórias. Para isso, adotamos a seguinte orientação: a) leitura cuidadosa das histórias; b) identificação das temáticas e dos significados narrados; e c) agrupamento das temáticas (CONNELLY e CLANDININ, 2000; TELLES, 2002).

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* que é o saber unir e distinguir as diferentes formas de conhecimento; cuidar o outro, dar lugar ao sentir e ao ouvir as subjetividades dos sujeitos; aproximar os saberes visando à interação das Ciências Humanas e as Ciências Naturais; diminuir as fronteiras conceituais do conhecimento e favorecendo a contextualização do ensino; o *planejamento* que é o saber pensar e planejar de maneira estratégica; incentivar ações pensantes para o estudante; intencionalidade da ação docente; habilidade de lidar e conviver com a incerteza; retroagir com as suas experiências teórico-práticas de vivências anteriores e compreender que toda a ação é gerativa e com certo nível de biodegradabilidade; a *ação estratégica* que é saber organizar a ação pedagógica em função das aprendizagens, docente e discente; ancorar o processo de ensino em uma postura epistemologicamente curiosa; experimentar outras estratégias e abordagens teórico-metodológicas; apropriar-se e apoiar-se propositivamente nas diferenças socioculturais que integram a diversidade do sistema didático e de ensino e, a *auto-hetero-avaliação* que é o reconhecimento de que autonomia pedagógica é alcançada quando o professor reconhece, por meio de suas errâncias, as necessidades e as coerções para atividade do ensino, praticar a auto-hetero-avaliação, de forma permanente e como reguladora dos processos de ensino-aprendizagem.

Com base nesses princípios compreendemos que o professor, ao ensinar, percorre diversos caminhos. Com isso, utiliza-se de diferentes métodos, artefatos, modelos, entre outras possibilidades didáticas que contribuem para a auto-eco-produção da inovação. O ensino inovador tem uma tessitura compartilhada, que nos possibilitou a articulação de quatro princípios. No entanto, estes estão permeados por outras complexidades, particularidades e imprevisibilidades. Por essa razão, o pensamento complexo auxilia-nos a apontar possibilidades epistemológicas para uma regeneração do ensino.

Considerações finais

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 reforma do pensamento. Os eixos nos ajudaram a apresentar que a possibilidade de um ensino inovador inicia-se por meio das inovações no ensino nesse resumo problematizado através do olhar dos estudantes universitários, como, por exemplo, a adoção de outras formas de avaliação, a contextualização; outras posturas com relação ao conteúdo e à forma de ensinar; o investimento na escuta e na condição dialógica do homem e na recursividade da ação docente. Nesse contexto, observamos ainda, em nossa pesquisa, que o professor que deseja se conhecer no exercício de sua profissão, distancia-se de si mesmo para tornar-se seu próprio objeto de conhecimento, evidenciando que a experiência docente é fruto não apenas das vivências teórico-práticas, mas, também, das emoções e das interações que os sujeitos estabelecem com o mundo. Assim, compreendemos que o professor universitário constitui um repositório integrador de conhecimento, desconhecimento e sabedoria que são mobilizados de acordo com a necessidade didática apresentada numa situação de ensino, por exemplo. Com relação a essa historicidade da prática de ensino Morin (2008) explica que precisamos reconhecer que entre a conservação e a inovação são produzidas as novas situações. Logo, inovação e conservação interagem e operam complementarmente para a evolução. Por fim, entendemos que as inovações no ensino potencializam o movimento de organização de

um ensino inovador que, de forma retroativa, só se sustentará com a reorganização e a reestruturação de inovações permanentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições, 1977.

BRAGA, A. M. (et al.). Universidade Futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 21-38.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. California: Jossey-Bass, 2000.

LARROSA, J. Narrativa, identidad y desidentificación. In.: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Barcelona: Laertes, 1996. p. 461-482.

MORIN, E. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina.- 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011b.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3ªed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Vol. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.