

A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O INVARIANTE CULTURAL NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Magali Maria de Lima Ribeiro

Secretaria de Educação da Cidade do Recife, Escola de Formação de Educadores do Recife- Prof. Paulo Freire. Professora pesquisadora do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte. Magaliribeiro12@yahoo.com.br

Resumo:

O presente artigo busca analisar as diferentes concepções de Inovação Pedagógica presentes na cena educativa superior do Brasil, bem como sua relação com o conceito de invariante cultural. A partir desta intensão pretende-se: compreender a Inovação Pedagógica enquanto atitude permanente de busca e acolhida do novo em todos os níveis educacionais. Analisar o invariante cultural a partir do conceito de estereótipo criado na imaginação popular e que não varia de geração pra geração, apontando o Currículo e as metodologias como lócus privilegiados de organização e acompanhamento das ações formativas, de cunho inovador, nas diferentes áreas do conhecimento; refletir sobre as características que deve apresentar um educador opcionado pela Inovação Pedagógica.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica, Invariante Cultural, Ensino Superior.

Introdução.

O artigo em tela busca, analisar as relações entre a Inovação Pedagógica, os Invariantes Culturais e suas consequências para o Ensino Superior no Brasil. Refere-se então, que o termo Inovação Pedagógica possibilita múltiplas interpretações, sua polissemia a conduz a ser vivenciada de diferentes maneiras a partir da concepção teórico-ideológica que a sustenta. Nesse quadro de ideias, é comum encontrar-se a Inovação sendo atrelada a políticas de aparelhamento tecnológico, à redefinição de processos avaliativos, à implantação de reformas curriculares e sistemas de monitoramento.

Ou seja, questões que trazem à cena educativa apenas um desenvolvimento do sistema educacional, a melhoria dos resultados obtidos pelos cursos e estudantes nas avaliações externas, assim como o uso político feito por algumas gestões apresentando “políticas educacionais de vitrine” para criar a sensação de que algo novo está sendo realizado, mas que no fundo o que se processa é a construção de guetos tecnológicos a o estabelecimento de uma competição por status sociais e econômicos, entre as áreas de conhecimento e seus diversos cursos.

Assim sendo, este artigo se assenta na concepção dialética de inovação buscando apresentar as possibilidades que ela traz em termos de quebra dos invariantes culturais presente nos processos formativos da Educação Superior para trazer à discussão os princípios éticos, filosóficos e

pedagógicos nos quais, a partir das ideias freireanas, uma prática educativa deve se ancorar para que possa ser compreendida, de fato, como uma inovação genuína, processada a partir da ressignificação das relações sociais que se estabelecem no âmbito das Instituições de Ensino e da abolição dos elementos que constituem o paradigma fabril de educação, que ancora sua matriz formativa.

A partir desse caminho analítico, afirma-se que as práticas genuinamente inovadoras devem possibilitar a vivência de processos de re-cognição, ou seja, uma compreensão profunda e integrada da realidade, partindo da concepção de redes ecológicas de análise e interpretação dos fatos e atos sociais (MORIN, 2001), com vistas à construção de uma autonomia cidadã, por parte dos envolvidos no processo educativo.

No quadro dessa reflexão, uma inovação que se queira emancipadora e formadora de sujeitos protagonistas qualificados, empenhados em ações de resolução de problemas públicos e transformação da realidade social, (processo de re-contextualização), precisa se compor de elementos fundantes que estejam para além dos artefatos eletrônicos que dão suporte às tecnologias de informação e comunicação, e dos trâmites burocráticos institucionais que configuram atualmente, uma forte tendência de monitoramento das ações e resultados educacionais.

1. Concepções de Inovação Pedagógica presentes na Educação Superior do Brasil

Na ordem desses argumentos, refere-se que tal tendência está atrelada a uma concepção técnica de Inovação Pedagógica que vem se acentuando no Brasil, a partir das políticas de aparelhamento tecnológico e implantação de monitoramento de resultados que são fortes características das gestões neoliberais. Correia (1991) apresenta duas concepções de inovação que segundo o autor, convivem em eterna disputa no cenário educativo, seja qual for o nível de formação nele processado.

A primeira denominada de técnica ou instituída que, parte geralmente do centro do poder, e agrega elementos de reformas e aparelhamento, buscando aperfeiçoar e produzir aumento da visibilidade das instituições, a partir da melhoria da performance de seus estudantes, sem por em causa seus aportes filosóficos, ideológicos, nem os quadros sociais que elas produzem ou ajudam a reproduzir. Para Correia (1991), “a inovação, considerada como uma reforma global ou parcelar de um sistema de ensino [...] é encarada como um processo racional destinado a ser aplicado num campo mais ou menos receptível”.

(p. 30). Refere ainda o autor que, nesse contexto de mudança tutelada, desenvolve-se uma verdadeira arte de adaptar as Instituições à mudança, de antecipar a mudança para que esta não seja demasiado irracional, transgressora da ordem estabelecida, ou seja, não abale as estruturas da instituição, não questionem os contextos institucionais onde estão sendo operadas, “que sejam parcelares, segmentares, racionais e controladas, que não sejam demasiado críticas e que, portanto, não sejam inovantes” (*Ibidem*, p. 24).

Fica claro, portanto, que os objetivos das inovações introduzidas ou incorporadas ao sistema educacional são sempre os de torná-lo mais abrangente, com o menor custo possível, priorizando-se a quantidade em detrimento da qualidade. Este viés se aproxima bastante dos objetivos atuais de eficiência e eficácia das Instituições de Ensino Superior, propostos pelas reformas atualmente levadas a efeito pelo Governo Federal.

Nessa concepção técnica ou tradicional, para Veiga (2003), “introduzir inovação tem o sentido de provocar mudanças no sistema educacional. De certa forma, a palavra inovação vem associada à mudança, reforma, novidade. O novo só adquire sentido a partir do momento em que ele encontra com o já existente”. (p. 04). Na análise da autora, em tal perspectiva, a inovação se articula em torno da novidade, reforma, racionalidade científica, aplicação técnica do conhecimento, de fora para dentro, ou seja, instituída. Há ritualização e padronização, de uma maneira geral, as ideias de eficácia, normas, prescrições, ordem, equilíbrio permeiam o processo inovador.

Afirma ainda Veiga (2003) que esse processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações, os interesses e as diferenças existentes entre eles, pois não é uma ação da qual, todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de mundo. Mesmo quando a ação pedagógica de inovação, na perspectiva técnica, apresenta um elemento de participação, tal participação não se constitui em instrumento de reflexão sobre a realidade nem sobre as práticas sociais existentes.

A segunda concepção de Inovação Pedagógica, na análise de Correia (1991) seria a inovação dialética ou instituinte. Tal inovação seria produzida na periferia do sistema educacional, como contrapartida ou reação de seus agentes à implantação das reformas e/ou aparelhamentos tecnológicos, construindo assim, processos ou itinerários formativos contrários aos pretendidos pelo centro de poder. Essas são segundo Correia, inovações produzidas em sala de

aula a revelia do sistema e que por estarem desatreladas dos processos burocráticos gozam de certa autonomia e trazem a marca da criatividade e da originalidade dos educadores e educandos que as elaboram.

Nesse sentido, podem se elencar como características da inovação dialética: a quebra de paradigmas, a produção de um conhecimento contextualizado, complexo e interdisciplinar, o acolhimento do novo, do original e principalmente, a ressignificação das relações sociais estabelecidas no âmbito do processo formativo.

Na ordem dessas ideias, Christensen (2012) apresenta também, a noção de Inovação Disruptiva a qual se inicia com a criação ou uso incipiente de um processo ou artefato inspirado em algo já existente, que posteriormente substitui o processo ou artefato no qual foi inspirado. Como ilustração de sua teoria, o autor cita o computador pessoal e o telefone celular que acabaram por suplantam os objetos que os originaram. Dessa mesma forma ocorre com os processos de formação que viram “moda” e uma grande maioria dos educadores os realizam, sem o domínio conceitual ou a consciência necessária dos resultados que serão por eles produzidos. Tais processos trazem a sensação de novidade, porém, não conseguem estabelecer conexões entre conhecimento e contexto social, nem possibilitam a construção de sentidos, (inteligibilidade), por parte dos estudantes que resulte em aprendizagem para a vida.

2. A ação dos invariantes culturais e o mal-estar da Educação Superior na atualidade.

Na trilha desses argumentos, percebe-se na atualidade um forte desconforto em relação às ações empreendidas nos percursos formativos vivenciados nos estabelecimentos de Ensino Superior e os resultados demonstrados, em termos de desempenhos dos estudantes no que diz respeito às avaliações realizadas pelos sistemas, nacionais e internacionais de monitoramento educacional. Tais resultados parecem apontar sempre na direção da frustração dos governantes e dos gestores educacionais, uma vez que, a ideia que se passa é a de que está sendo empreendido um grande esforço econômico e pedagógico no sentido de ampliar a capacidade de oferta da Educação Superior e aumentar a qualidade de seus serviços.

Para Franco (2012), nesse contexto de transformações, para as instituições de Ensino Superior já não está tão claro seu papel na tessitura e no apoio do fazer docente, tendo em vista a qualificação do processo formativo vivido pelos estudantes, em suas mais variadas dimensões: cognitiva, social, moral e ética. A questão gritante nesse caso seria: Por quais razões as ações empreendidas e os esforços olvidados

em ralação a imprimir ao nosso sistema educativo, um cunho de qualidade social de educação, não apresentam os resultados necessários?

Nesse âmbito discursivo, vários elementos podem ser apontados tais como: ausência de políticas públicas educacionais consistentes e duradouras, falta de verbas aportadas para a Educação Superior ou o mau gerenciamento delas, equipamentos, materiais e infraestruturas inadequados ou mesmo ausentes, estudantes desinteressados, professores despreparados, mal remunerados e mal apoiados, materiais didáticos insuficientes e desconectados da realidade dos cursos, os apelos da mídia e o encantamento pelos aparelhos tecnológicos por parte dos estudantes, falta de estímulos à aprendizagem. Bem como uma série de outros fatores mais, que poderiam ser apontados como causas desse desvio.

Todos os argumentos citados acima levam a compreender que o fenômeno educativo decorre e se configura em um processo complexo e multifacetado, onde todos esses e outros elementos mais, se correlacionam, interdependem e se retroalimentam (MORIN, 2001). Assim, não se pode pinçar um ou outro desses elementos, e a partir dele explicar o fracasso ou sucesso de qualquer ação educativa. Segundo Christensen (2012), a educação não pode ser encarregada de conduzir a sociedade em direção da concretização de todas as boas aspirações em relação ao ser humano. Mesmo assim, ela precisa se constituir em uma força significativamente e propositiva nesse aspecto.

Desse modo, Franco (2012), afirma que este cenário composto de problemas complexos demanda o enfrentamento de dilemas e desafios de difícil superação, tais como: estabelecer relações humanas, e uma convivência fraterna, tolerante, solidária e justa entre as pessoas, vivenciar ações pedagógicas claras, de valores humanos e educativos, bem como, a elaboração de novos métodos e técnicas, e principalmente, o estabelecimento de novas e resinificadas relações sociais a partir de um processo formativo colaborativo.

Nesse sentido, a citada autora, indaga sobre o papel da pedagogia, e as possibilidades de como ciência, oferecer instrumentos teóricos e práticos que permitam a elaboração e vivência de tal processo formativo, oportunizando aos sujeitos nele envolvidos construir ações que funcionem como mediações do ensino para a aprendizagem, que, por conseguinte, permitam aprendizagens ancoradas em uma concepção de Inovação Pedagógica dialética e conectadas com as atuais mudanças da sociedade e com o enfrentamento e solução de problemas coletivos.

Nessa ordem de ideias, indaga-se também sobre: que caminhos necessitam ser percorridos na direção da materialização desse processo que leva ao êxito de nossos estudantes, tanto no campo cognitivo, como na dimensão social e humana? Que alternativas ou dispositivos poderão ser efetivados para auxiliar na transformação de saberes reificados (puramente científicos) em saberes pedagógicos (saberes conjuntamente construídos), com vistas a se quebrar o engessamento e ritualização das práticas pedagógicas tradicionais?

Dessa forma, ressalta-se que a educação no Brasil, mesmo em nível superior, traz muito dos traçados e características da organização escolar ancorada no paradigma fabril e que tal realidade dificulta a compreensão profunda da realidade e a construção de uma ação autônoma por parte de educadores e estudantes, uma vez que está assente na ideia de uma educação/escola pensada não para ensinar, mas sim atender aos interesses da civilização industrial nascente em meados do Séc. XIX.

Na concepção de Toffler (1970), a escola de fábrica foi a máquina genial, criada pela civilização industrial para conseguir o adulto que precisava. Esse modelo de escola tinha por base a instrução simultânea e a vivência de um currículo oculto que, de certa forma, antecipasse o ambiente de trabalho no qual as crianças teriam que se inserir no futuro. Ensinava apenas rudimentos de leitura e escrita e operações matemáticas básicas. (TOFFLER, 1970).

Na ordem desses argumentos, Gimeno Sacristán afirma que, nesse paradigma de educação/escola tem-se um currículo que organizado seguindo o modelo de uma fábrica, apresenta-se hierarquizado e compartimentado em disciplinas que fragmentam o conhecimento e dificultam a compreensão da realidade, em sua complexidade. (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Nesse sentido, é importante lembrar Romanelli (1986), para quem o caráter propedêutico do ensino brasileiro em todos os níveis, aliado ao seu conteúdo humanístico, que resistiu até muito pouco tempo, constituiu o mais importante fator de atraso cultural da educação brasileira. Partindo desses argumentos, ressalta-se que também Toffler (1987) e Fino (2000), parecem refletir sobre o atraso cultural quando trazem à cena discursiva, a questão do invariante cultural que, segundo eles, são estereótipos que permanecem vivos no imaginário coletivo das diferentes gerações e culturas, como é o caso do modelo de escola assente no paradigma fabril de organização escolar.

Este atraso cultural citado por Romanelli, ou mesmo, esse invariante cultural nas reflexões de fino (2000) e Toffle (1987), parece constituir uma

problemática de longas datas, o que vale dizer, que a cultura escolar no Brasil, embora tenha passado por algumas transformações, não sofreu mudanças paradigmáticas e continua a organizar-se sob o paradigma fabril que, por sua vez, é a fonte originária dos invariantes culturais apresentados em nosso sistema educacional.

Nesse contexto, Carbonell (2002), afirma que “As mudanças, em geral, foram mais epidérmicas que reais. E em suma, detectaram-se sintomas da modernidade, mas não, de mudanças. Assim, os artefatos tecnológicos cumprem a função idêntica à dos livros de texto e limitam-se a ditar a mesma lição de sempre” (p.16). A argumentação do autor direciona-se no sentido de que muitas das mudanças propostas estão ou são viabilizadas para maquiar a superfície das práticas pedagógicas e imprimir-lhes um ar de modernização ou modernidade, dando a entender que elas acompanham o ritmo evolutivo da sociedade e da tecnologia, quando, na verdade, apenas ocultam o caráter tradicional, disciplinar, reacionário e continuísta dessas práticas.

Assim sendo, é comum se encontrar no Ensino Superior salas de aulas organizadas em círculos, nas quais, mesmo a despeito de tal forma de organização pressupor uma prática democrática de ensino, uma análise mais aprofundada, demonstra a vivência de relações de mando e obediência, entre professores e estudantes, retenção dos turnos de fala pelos educadores, prática ritualizadas, processos avaliativos estandardizados e homogeneizantes, (LUCKESE, 2011). Dentre outros elementos que compõem tão fortemente o *invariante cultural*

3. A Inovação Pedagógica como atitude permanente de busca e acolhida do novo

Desse modo, Carbonell (2002, p. 20) adverte que, “a simples modernização da educação nada tem a ver com a inovação”, uma vez que tais modernizações são simples desenhos que enfeitam a paisagem escolar, mas que não modificam, absolutamente, as concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Nessa ordem de ideias, lembra-se Fino (2000), quando aponta os elementos que não variam na cultura educacional, com a introdução das avançadas tecnologias, tais como: a organização do currículo, o papel do professor, a relação professor x estudante, a relação forma x conteúdo, a avaliação da aprendizagem, que, geralmente, são atinentes à organização da educação em sua concepção fabril de educação.

Tais invariantes presentes na cultura escolar fazem Carbonell afirmar que, muitas vezes, a inovação “é um simples rótulo, pois já se sabe que, na educação, como em outros âmbitos sociais, é muito comum mudarem-se apenas os nomes das coisas e deixar tudo exatamente igual” (2002, p. 20).

Assim sendo, reclama-se a construção de uma Inovação Pedagógica, que não se volte para o acessório e as aparências, mas mergulhe profundamente nos elementos estruturantes de uma nova formação compreensiva e integral. Tal concepção deverá fundamentar-se na curiosidade epistemológica do professor, definida por Freire (1996), como rigorosidade metódica e exigência do pensar certo.

Acredita-se, pois, que a inovação pedagógica dentro de uma concepção dialética deve ser compreendida, como um instrumento de mediação social pedagógica que possa ser utilizado na incorporação pelos atores da cena educativa, de uma mudança permanente de atitude em relação ao tratamento dispensado ao saber, ou seja, a compreensão do que seja o conhecimento, das possibilidades de transformação que ele produz, e do grau de empoderamento que ele confere a quem o possui.

Uma inovação que se constitua enquanto processo contínuo de ruptura e que produza e acolha o novo em toda a sua potencialidade, a partir da compreensão da dialeticidade do princípio de ação-reflexão-ação. Para Lapassade (1989), “o emprego do termo “dialética” justifica-se desde que por ele se entenda uma lógica do inacabamento, da ação “sempre recomeçada” (p. 227), nesse sentido, o autor afirma ser a dialética um movimento sempre inacabado. Assim sendo, se o educador realizar sua ação educativa e reflète sobre ela, na perspectiva de superá-la, certamente vai reeditando-a cada vez melhor, de modo a romper com seus limites e construir uma articulação com o contexto histórico-social, respondendo às situações postas por tal contexto, no sentido de superá-las, num movimento de constante inacabamento.

No curso dessa análise, afirma Freire (1996) que “é próprio do pensar certo, a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico: o velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo”. (p. 39). Dessa forma, podemos perceber que elementos como: o currículo, os métodos empregados, e as relações que se estabelecem entre os estudantes e os professores são lócus privilegiados para o surgimento e vivência de

inovações dialéticas. Tais inovações impulsionam o trabalho educativo na direção da pesquisa-ação, coloca a mudança como tarefa de cada sujeito que se localiza no tempo e na história, da descoberta, da ação colaborativa em prol da transformação da realidade. Para Freire (1996, p. 85), “o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo”. Prossegue o autor afirmando que:

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (p. 85)

Conclusão

No contexto dessa análise, um sujeito educativo, seja ele educador ou educando, que se perceba oprimido pela Inovação Pedagógica precisa colocar-se em posição de abertura e acolhimento para ouvir, compreender e respeitar os diferentes pontos de vista, procurando estabelecer o diálogo com as mais diversas formas de ser e estar no mundo, percebendo que cada uma delas engendra modos diferentes de operar a transformação da realidade.

A partir desses argumentos, podem-se elencar algumas características do educador crítico e inovador, que deve se compreender como classe trabalhadora e preservar as raízes de sua identidade social (antes de qualquer função somos todos trabalhadores). Deve ter também, a compreensão da importância do impacto social de sua ação, nos segmentos por ela atingidos. Tal profissional necessita desempenhar sua função tendo a noção de que enquanto educador é um analista social e um articulador dos processos formativos, vivenciados na instituição de ensino. Desse modo, precisa ter clareza sobre as exigências da institucionalidade, a legalidade e moralidade que devem permear seus atos e sobre as diferentes opções que são feitas no curso da realização dos processos pedagógicos para que eles se configurem como genuinamente inovadores.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vida em fragmentos:** sobre a ética pós-moderna. Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zaha, 2011.

CARBONELL, Juame. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Tradução Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CHRISTENSEN, Clayton M. **Inovação em sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender.** Tradução Rodrigo Sardenberg. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CORREIA, José Alberto. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores.** 2. ed. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto-Portugal: Edições ASA, 1991.

FINO, Carlos Nogueira. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico (tese de doutoramento).** Lisboa: Faculdade de ciências da Universidade de Lisboa 2000.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1ª edição. São Paulo: Cortez 2012.

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

_____. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico – 1º.** Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAPASSADE, G. **As micro-sociologias: Pesquisa social em educação.** Tradução de Lucie Didio – Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem – Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática;** tradução Sandra Costa. – ed. Ver. – Porto Alegre: Artmed 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil,** 8º. edição Petrópolis – RJ Ed. Vozes: 1986.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 1999.

TOFFLER, GILES. **História da educação.** São Paulo: Harbra, 1987.



V CONEDU
Congresso Nacional de
Educação

(83) 3322.3222
contato@conedu.com.br
www.conedu.com.br