

**INOVAÇÕES NA SALA DE AULA
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA: REVENDO
POSIÇÕES E TENDÊNCIAS**

*Ana Sara Castaman • Josimar de Aparecido Vieira
• Roberta Pasqualli*

Não é a apresentação de uma nova ideia que provoca mudança; é preciso estar-se convencido de que a nova é, de alguma forma, melhor que a anterior (ENRICONE, 2006, p. 43).

Introdução

Nos últimos anos, a prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem sido objeto de estudos e debates nos grupos de pesquisadores da educação brasileira. Essas pesquisas indicam o predomínio da prática pedagógica enquanto caráter político e técnico e reforçam o compromisso social do professor diante dos desafios impostos a essa modalidade de ensino.

Considerando que a EPT integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação¹ por meio das dimensões trabalho, ciência e tecnologia, cabe a ela o oferecimento de uma educação entendida de forma ampla e universal que busca “o desenvolvimento integral do trabalhador, priorizando a formação de uma consciência crítica, o domínio de princípios científicos e tecnológicos, o desenvolvimento das habilidades socioafetivas, cognitivas e éticas” (BURNIER, 2007, p. 353).

Nessa direção, as práticas pedagógicas decorrentes da ação docente na EPT não podem ser meramente instrumentais e/ou associadas. Aceita-se como referencial a ideia de Veiga (1992, p. 16), que define a prática pedagógica como “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. A prática social, repleta de contradições — característica sociocultural própria da sociedade — trata de um processo de formação humana no qual a definição de objetivos, conteúdos e métodos e as teorias educacionais que lhe dão suporte podem levar à emancipação ou à conformação do estudante.

Souza (2005, p. 9) destaca que:

Uma prática pedagógica crítica necessita de um profissional que desafie sua própria formação, que exercita a tomada de posicionamento na escolha e na construção da sua concepção de educação. Necessita de respeito, ousadia e humildade. Três atitudes são fundamentais para uma prática pedagógica crítica: saber observar rostos, gestos, traços culturais; saber ouvir e saber conhecer; inquietar-se com as características da realidade.

A prática pedagógica dos professores da EPT lida com conhecimentos de diferentes naturezas e especificidades: conhecimentos factuais, conceituais, princípios e processos. A forma de ensiná-los é distinta, pois enquanto os três

¹ Consta no art. 30 § 2º da LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a EPT “abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”.

primeiros podem ser mediados no plano discursivo, o último requer aproximação com a realidade e, em sua maioria, é ensinado por meio de aulas práticas e demonstrações. Entretanto, há determinados temas que não se adéquam ao uso dessas estratégias de ensino, dada a dificuldade de mediar, no ambiente escolar, as condições concretas do mundo do trabalho. Mesmo em instituições de ensino que dispõem de infraestrutura para a realização de práticas profissionais, o fato de ser uma escola — o que a diferencia da empresa ou propriedade — e de ser gerida pelas normas da administração pública dificulta a reprodução da situação próxima ao real.

Nesse contexto, práticas pedagógicas inovadoras na EPT mostram-se especialmente necessárias, tendo em conta que um de seus principais objetivos é formar profissionais, pesquisadores e especialistas que sejam capazes de contribuir para as necessárias transformações que requer o mundo do trabalho.

A EPT tem diante de si novos desafios, sendo um deles a melhoria da organização do trabalho em sala de aula, estruturando atividades de ensino, pesquisa e aprendizagem inovadoras que possam dar conta das novas demandas educacionais de seus estudantes.

É nesse contexto que está circunscrito o interesse temático deste texto, partindo da premissa que práticas pedagógicas inovadoras podem transformar o ensino em uma prática social viva (PIMENTA, 2010) que colabore com a melhoria da qualidade da EPT e com a ampliação do debate nesse campo. Nessa direção, compreendem-se as práticas pedagógicas inovadoras como um conjunto de ações que se somam às demais preocupações e inquietações que constituem o campo educacional e que necessitam de constantes reflexões, de modo a contribuir para a implementação de ações concretas.

Inquietações

Antes de se refletir sobre práticas pedagógicas inovadoras que transformem o ensino em uma prática social viva² que conjugue para a melhoria da qualidade da EPT, é importante analisar algumas inquietações que circundam o universo da formação de professores nessa modalidade de ensino; entre elas destaca-se a complexidade da atuação e a construção da identidade docente na EPT.

A primeira inquietação diz respeito à **complexidade da atuação docente na EPT**, uma vez que defende-se que as estruturas organizacionais e pedagógicas da EPT são paradoxais e interferem consideravelmente na constituição da identidade docente e na construção de práticas pedagógicas inovadoras.

Para dar luz a essa afirmação, um primeiro aspecto a ser considerado é o fato de que, historicamente, o professor da EPT ingressa na docência como uma

² Pimenta (2010).

alternativa à sua profissão de origem e, apesar de fazer parte de uma instituição de ensino, muitas vezes não se considera um professor, e sim o profissional de uma área específica que ministra aulas. Normalmente, tais professores não identificam e/ou reconhecem a função pedagógica na sua atuação, apesar de estarem intimamente ligados a ela (ALBUQUERQUE, 2008).

Para compreender o acesso à profissão docente na EPT, é importante destacar que a titulação é normalmente o condicionante primário para a contratação docente³, já que eleva os níveis avaliativos perante os organismos de regulação e avaliação. Então, o professor da EPT é selecionado a partir da comprovação do domínio técnico do conhecimento especializado e passa a ter como exigência, imediatamente após seu ingresso na carreira, o desempenho na docência, uma atividade para a qual, na maioria das vezes, não recebeu formação.

Berbel (1994, p. 137) destaca que essa situação evidencia “por um lado, o desconhecimento acerca das especificidades do trabalho docente e, por outro, a desvalorização do conhecimento pedagógico, idéias [SIC] presentes explícita ou implicitamente nas instituições”.

Há que se destacar também a centralidade do conceito de tecnologia no debate da EPT, já que, para autores como Machado (2008, p. 16),

A educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. É próprio do ensinar/aprender tecnologia [...] tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas.

Nessa direção, percebe-se que as bases tecnológicas apresentam-se como um diferencial necessário para a ação docente na EPT, pois elas se “[...] referem ao conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico e à determinada área produtiva de bens e serviços científicos” (MACHADO, 2008, p. 17).

As condições apresentadas (des)norteiam, de forma inelutável, a constituição da identidade dos professores da EPT. São paradoxos vivenciados pelos profissionais que precisam constituir-se como docente — mesmo sem formação

³. Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por exemplo, a condição legal para a contratação de professores são os requisitos exigidos pela Lei 8112/90, que afirma serem requisitos básicos para investidura em cargo público, em seu Art. 5.º I – a nacionalidade brasileira; II – gozo dos direitos políticos; III – a quitação com as obrigações militares e eleitorais; IV – o nível de escolaridade exigido para o exercício do cargo; V – a idade mínima de dezoito anos; VI – aptidão física e mental.

para tal — dando conta dos conhecimentos técnico-científicos constantemente renovados e, ao mesmo tempo, assumir as responsabilidades inerentes ao desenvolvimento humano integral, característica própria da profissão docente, que, como afirmam Oliveira Santos *et al.* (2010, p.3), “[...] parece exigir a mobilização de uma ‘racionalidade’ ética que se constitua na singularidade e na coletividade”.

Ancorados nas discussões anteriores para a apresentação da segunda inquietação — a **constituição da identidade docente na EPT** —, defende-se a compreensão de que ela é um processo social complexo que depende do contexto social-econômico-histórico-cultural em que o professor está inserido. Sendo assim, a constituição da identidade docente está longe de ser uma vocação, uma missão — como o sacerdócio — e tampouco se aproxima apenas da funcionarização — como o exercício da função pública.

Autores como Larrosa (2002), Gatti (2009), Nóvoa (2001, 2011) e Tardif (2012) apresentam apontamentos sobre a constituição da identidade docente em perspectivas que até pouco tempo atrás não eram consideradas nos debates sobre o assunto. Entretanto, percebe-se o paradoxo entre a existência de ampla gama de literatura sobre a formação de professores para a Educação Básica seguida de uma crescente produção acadêmica para o campo da Educação Superior e a quase inexistente⁴ publicação da mesma temática para a EPT. O professor da EPT requer formação diferenciada⁵ em virtude de especificidades próprias da modalidade de ensino, as quais necessitam de atenção nas discussões da ciência já que raras são as produções que tratam do assunto com a profundidade epistemológica que merece.

Práticas pedagógicas inovadoras em EPT

Para organizar as reflexões acerca da importância das práticas pedagógicas inovadoras na EPT, serão apresentadas três indagações que representam a complexidade da temática em questão. Para iniciar, a primeira indagação reside no desafio de apontar uma **definição para o termo inovação**.

⁴. Vitor (2014, p. 32-33) destaca que a formação docente para a EPT é realizada, na maioria dos casos, em cursos emergenciais ou programas especiais, como complementares à formação profissional específica relacionada ao conteúdo estrito que será ensinado. O agravante na atualidade é decorrerência dos novos desafios que vêm se apresentando em relação às mudanças organizacionais e das relações de trabalho; aos sistemas simbólicos que transformam a estruturação do mundo do trabalho; as sempre renovadas exigências quanto à ética, ao ambientalismo, à autonomia e à criatividade laboral; às escolhas tecnológicas e necessidades sociais. Para preparar os alunos para entender e enfrentar questões como essas, o professor precisa ter preparação consistente, com fundamentos teóricos em campos como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a História; precisa ter consciência e atitude críticas perante as opções tecnológicas e também sobre as estratégias possíveis para ensinar determinado conhecimento técnico-profissional de maneira didática e contextualizada social e politicamente (MACHADO, 2008, 2011).

⁵. Apesar das características comuns à docência em todos os níveis e modalidades de ensino.

O termo inovação nem sempre é empregado em sua acepção mais adequada. Frequentemente é utilizado como sinônimo de alteração ou de renovação ou de reforma, sem, contudo, se tratar de realidades idênticas. A inovação não é uma mudança qualquer, uma vez que se constitui por um caráter intencional, afastando do seu campo as modificações produzidas pela “evolução natural” do sistema. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando a uma melhoria da ação educativa.

Para Enricone (2006, p. 43),

[...] as palavras inovação e mudança são encontradas sem distinções precisas. A inovação aparece como mudança concreta e delimitada, envolve a ideia de modificação do que existe ou da forma de realizá-la. A inovação implica revisão e transformação e pode incluir a ideia de revisão continuada.

Para Veiga (2000, p. 199), inovação implica em uma articulação com a investigação, já que “[...] ambas são atividades intencionais, conscientes e complexas. A investigação é um elemento impulsionador da inovação, quer no âmbito da sala de aula, quer no âmbito da instituição como um todo” (CUNHA, 2000, p. 133). A autora alerta que

o estudo das inovações [...] requer alguns cuidados, especialmente os de natureza conceitual. As concepções funcionalistas que privilegiam a ordem, o equilíbrio e a regulação/conservação têm acompanhado os conceitos e o entendimento de inovação numa perspectiva tradicional.

Diante dessas considerações, é possível assegurar que “inovação” pode ser entendido como processo planejado (intencional) para desenvolver uma mudança no sistema, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento. Isso requer rejeitar a ideia de que o conceito seja identificado apenas como mudança (qualquer mudança). Ao contrário, exige mudança: inovadora (introduzir alguma novidade), progressiva (implica progresso e aperfeiçoamento: relações entre renovação e aperfeiçoamento), planejada (não ser esporádica) e de processo (sequência de etapas de novas práticas) (GOLDBERG, 1995).

A inovação não é uma simples renovação, pois remete a uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar significa trazer à realidade educativa algo efetivamente “novo”, enquanto renovar implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial.

[...] não é possível pensar os processos inovativos sem levar em conta seu caráter histórico-social. Eles se constroem num tempo e espaço e não podem ser percebidos como uma mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente. (CUNHA, 2001, p. 128).

Dessa forma, pode-se afirmar que inovação não é sinônimo de reforma na medida em que esta poderá ser apenas assimilável ao conceito de “inovação instituída”. Dito de outro modo, uma inovação resulta do exercício de um poder instituído de que dispõem o planejador e o legislador, elementos que, em geral, são exteriores à instituição de ensino em que ela deve ser aplicada. Nessa mesma direção, ao tratar da educação, inovação e professor universitário, Castanho (2000, p. 76) assinala:

Inovação é a ação de mudar, alterar as coisas pela introdução de algo novo. Não se deve confundir-la com *invenção* (criação de algo que não existia) ou com *descoberta* (ato de encontrar o que existia e não era conhecido). A inovação consiste na aplicação de conhecimentos já existentes [...]. Inovar consiste em introduzir novos modos de atuar em face de práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes.

Como se pode constatar, inovação é um tema complexo e multifacetado. Diversas perspectivas são apresentadas, e as abordagens existentes compõem um conjunto heterogêneo que possibilita concluir o quanto variada pode ser a leitura do conceito de inovação. Quando se pensa em sala de aula, entretanto, o que se entende pelo termo e como se dá sua realização, é necessário considerar de antemão um ambiente de formação, de troca de experiências, de aprendizado mútuo e que, fundamentalmente, visa ao desenvolvimento de processos educativos.

Para Lucarelli (2000, p. 63),

Uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento.

Também são de Lucarelli (2000) as afirmações de que, para se operar uma inovação, há necessidade de criar espaços para a problematização e mobilização de teorias e práticas. A articulação empírica e teórica, tanto como processo genuíno de aprendizagem quanto na aquisição das habilidades complexas da profissão, é elemento significativo e dinamizador de processos para além das rotinas da formação nas didáticas universitárias.

Para esta pesquisadora, o estilo do ensino inovador, fundamentado na tríade sujeito professor/aluno/conteúdo, supõe a modificação do modelo didático e de sua organização de tal maneira que os propósitos, os conteúdos, as estratégias, os recursos, o papel que desempenha o docente e o aluno e, sobretudo, o sistema de relações entre esses componentes sejam afetados. Lucarelli (2000) indica que a experiência inovadora necessita atrelar de forma dinâmica teoria e prática para além de uma relação de aplicação, como tem sido de costume nas práticas pedagógicas.

O conceito de inovação é, pois, mais rico e abrangente do que os conceitos de mudança, renovação ou de reforma. De forma sintética, é possível anunciar algumas das suas características essenciais. A inovação pedagógica traz algo de “novo”, ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o processo pode ser avaliado e requer componentes integrados de pensamento e de ação.

Esses atributos da inovação pedagógica dependem de ação consciente, planejada e crítica dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, especialmente do professor. A implantação de processos educacionais que sejam inovadores requer intencionalidade e clareza de propósitos. Não se trata apenas de mudança de intenções, condutas ou lugares. Supera a ideia de renovação por almejar rupturas que estabelecem novas finalidades educacionais a serviço de mudanças significativas na sociedade.

A segunda indagação se veicula à necessidade de se caracterizar uma **aula da EPT inovadora**. Para iniciar essa caracterização, será utilizado o referencial de Carbonell (2002), que tematiza acerca da definição de inovação enquanto um conjunto intencional e sistematizado de intervenções, decisões e processos que se propõem a modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos e práticas educativas, permitindo, a partir da formação ao estudante, a compreensão do contexto social no qual está inserido e de seu posicionamento frente a essa realidade. O estudante necessita de mediações que permitam entender o espaço escolar enquanto lócus para a construção e partilha de conhecimento e para a reflexão sobre quem ensina e quem aprende. “A mudança da posição de professor ‘ensinante’ para a de professor ‘que está com’ o aluno para que ele possa aprender” (MASETTO, 2001, p. 88) é base de interação entre docente e estudantes para a constituição do aluno como sujeito do processo. Assim, uma aula inovadora para a EPT requer pensar o processo ensino-aprendizagem de modo que ele tenha um significado para o estudante e para as transformações que este irá produzir. Freire (1995, p.188) alude que

[...] é o sujeito quem aprende através de sua própria ação transformadora sobre o mundo. [...] O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para

que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do ou concomitante ao ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado.

Nessa perspectiva, uma aula da EPT inovadora deve fundamentalmente considerar o estudante como protagonista no processo de construção de conhecimentos, propiciando-lhe condições para que aprenda a conhecer, a compreender o mundo que o cerca, a desenvolver competências e habilidades necessárias à aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos, a conviver e a viver com os outros despertando a consciência da participação e construção social e, principalmente, a ser pleno, capaz de agir com autonomia, de posicionar-se e tomar suas decisões.

Diante dessas posições, uma prática educativa inovadora para a EPT requer a articulação do professor e do estudante para que sejam protagonistas de sua história. Sobre essa relação, surge uma terceira indagação, que trata sobre as exigências necessárias para o professor da EPT que deseja introduzir inovações na sala de aula.

Sobre tal indagação, torna-se necessário inicialmente refletir sobre quem são os professores da EPT. Excetuando-se os provenientes das licenciaturas, esses professores nem sempre tiveram oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos referentes ao processo ensino-aprendizagem. Além da formação específica para o exercício da docência, o professor da EPT necessita buscar o aporte da pesquisa e da educação continuada para exercer sua função com maior concretude e, acima de tudo, ter clareza de seu papel no processo de formação.

Esse pressuposto possui implicações sobre a introdução de inovações em sala de aula tendo em vista que a visão de mundo do professor antecede as questões metodológicas. Saber o que ensinar não implica apenas determinar os conteúdos que serão ministrados, mas seu significado para os estudantes e a contribuição para sua formação enquanto profissional e cidadão.

Em se tratando do âmbito da atuação do professor, é preciso destacar que não basta ser uma pessoa criativa para inovar na sala de aula. Para que um professor pratique a inovação no ambiente educacional, é necessário que haja uma situação que provoque essa prática, o que implica, portanto, aquilo que Contreras (2002) denomina de “autonomia profissional”, ou seja, a perspectiva do docente como profissional reflexivo. Para esse pesquisador, essa concepção “[...] permite construir a noção de autonomia como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações” (p. 197).

Se por um lado a ação do professor é determinante na prática de inovações pedagógicas, por outro não se pode desvincular o conceito e a prática da inovação do contexto que a estimula, denominado de sala de aula. Para

melhor compreender o espaço de sala de aula da EPT, buscou-se interlocução em três autores que têm tratado desse espaço na pauta do debate atual sobre inovações das atividades de ensino, pesquisa e aprendizagem que constituem a EPT. Masetto (2001, p. 85) ressalta que a

[...] sala de aula é espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como por exemplo, estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo.

Cunha, no texto *Sala de aula: espaço de inovações e formação docente*, focaliza outra importante característica, apontando que a sala de aula

[...] é o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. [...] Essa condição exige [...] uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, numa relação mais horizontal, que inclua responsabilidades e autorias partilhadas. (CUNHA, 2005, p. 77).

Enricone (2006, p. 95) desenvolve reflexões interessantes sobre a sala de aula enquanto espaço em que o estudante aprende a apreender o mundo, “[...] busca algo novo, se relaciona com pessoas, objetos e símbolos, tem acesso à cultura formal, aos conhecimentos de conteúdos necessários às atividades profissionais e dialoga com o mundo e consigo mesmo”.

Tais imperativos comportam exigências e demandas à instituição escolar e aos professores em termos de uma nova concepção de profissionalidade e de trabalho educativo. Nessa direção, Nóvoa (2003) enfatiza que a construção do conhecimento profissional docente alude a dimensões da experiência, da reflexão e da formulação. Para ele, dificilmente será construída uma docência inovadora se os professores não forem capazes de valorizar suas experiências — formação experiencial —, já que a experiência não é formadora por si só, sendo necessária uma reflexão sobre ela e, portanto, uma formação reflexiva.

Para melhor compreender o significado dos saberes experienciais, Tardif (2012, p. 48-9), apresenta importante contribuição. Para o pesquisador,

pode-se chamar saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. [...] São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem [...] a cultura docente em ação.

Na busca de identificar práticas inovadoras na sala de aula da EPT, parece prudente considerar essa dimensão na formação dos professores, uma vez que são eles os principais protagonistas na realização de ações inovadoras. Para isso, será necessário rever o processo de formação inicial e continuada dos professores. Sobre a questão, Maués (2007) apresenta contundente crítica às políticas de formação de professores adotadas no Brasil por meio das reformas educacionais implantadas na década de noventa. Além disso, aponta preocupações e questiona até que ponto os currículos dos cursos de formação de professores darão importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e de fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão e os conteúdos ensinados, enfim, a totalidade, no sentido da dialética.

Numa pesquisa sobre inovação em educação, Cunha (1998) analisou as práticas dos professores e evidenciou que estas aparecem em novas formas de conceber as relações entre professor-aluno, teoria-prática, ensino-pesquisa, organização do trabalho em sala de aula, concepção de conhecimento, formas de avaliação, inserção no plano político-social mais amplo e interdisciplinaridade.

Veiga e colaboradores (2000) encontraram características inovadoras nas atividades de ensino, pesquisa e aprendizagem, assim sintetizadas: estão em movimento constante, desenvolvimento histórico e ininterrupto; instigam e propiciam o descobrimento; trabalham com múltiplas tensões presentes na autoatividade do aluno; favorecem a relação horizontal professor-aluno permitindo atendimento à singularidade de cada aluno, evitando a homogeneização; asseguram a relação ensino-pesquisa com o trabalho como princípio educativo; são atividades coletivas permeadas por intencionalidade; atribuem à pesquisa importante espaço de mediação entre ensinar e aprender.

Tanto as características apontadas por Cunha (1998) quanto as descritas por Veiga e colaboradores (2000) revelam concepções diferentes das tradicionais, balizando para uma nova forma de ver o conhecimento, a formação profissional e o ensino na universidade. A relação ensino-pesquisa é destacada como princípio que pode assegurar inovações no trabalho pedagógico da sala de aula.

Enricone (2006) reforça esse ponto, enfatizando ser função da universidade e constituir-se uma das tarefas docentes a construção de conhecimento. O

autor marca que a tarefa docente de construção do conhecimento se dá pela correlação que este direciona entre pesquisa e ensino.

Como tarefa docente, o professor, antes de inovar, deve analisar alguns aspectos cuja ponderação é necessária para uma inovação bem-sucedida. Toda atividade alude a planejamento e execução, e o professor, na sala de aula, precisa pensar estrategicamente, analisar fatores diversos a fim de traçar os melhores trajetos para atingir os objetivos de aprendizagem propostos. Para inovar, os aspectos que devem ser, *a priori*, considerados pelo professor, são: as necessidades e possibilidades dos alunos, os recursos do professor, a infraestrutura da instituição de ensino, o conteúdo a ser desenvolvido, os objetivos de aprendizagem e a cultura educacional.

Considerações finais

A inovação na sala de aula da EPT é, pois, uma resposta criativa e bem-sucedida a uma situação-problema. O seu ponto de partida deve ser, portanto, os estudantes, suas necessidades e vieses de trabalho. Um bom começo é perguntar que atividade profissional exercem, quais são os seus objetivos de carreira e quais as suas expectativas com relação ao curso que estão frequentando. É possível que eles não saibam todas as respostas, mas é esse o ponto de partida. O retorno dado contribui para a construção de um retrato da turma, com esboços de suas demandas e possibilidades. Antes de tentar qualquer ato diferente na sala de aula, o professor precisa primeiramente saber se essa ação e seus possíveis resultados podem, de fato, proporcionar aos estudantes algo que lhes seja útil em seus cotidianos, que satisfaça parte das necessidades que possuem.

Além disso, para inovar, é fundamental conhecer as possibilidades dos estudantes, consistindo estas em aspecto balizador do trabalho do professor. A aceitação de uma nova dinâmica e a adesão a ela dependerão daquilo que os estudantes têm condições de realizar. Caso a proposta exija, por exemplo, esforços adicionais extraclasse, ignorar esse fator pode ter como consequência desempenhos insatisfatórios dos estudantes.

Não adianta, no entanto, pensar apenas nas possibilidades e nas necessidades dos estudantes. O professor deve ponderar, também, os recursos de que ele próprio dispõe, entre os quais se destacam os recursos financeiros, temporais e materiais. São ainda importantes os recursos materiais, ou seja, tudo aquilo que o professor possui para preparar suas aulas. Além disso, necessita introjetar o próprio discurso. O fantasma do distanciamento entre a teoria e a prática continua a rondar o ambiente educacional, e o fazer pedagógico não está conseguindo se desvencilhar do ensino bancário, fragmentado e vazio de significados.

Ressignificar o trabalho docente é o grande desafio para tornar uma sala de aula inovadora. Essa ação requer a intervenção das instituições e dos órgãos dos sistemas de políticas públicas voltadas para a valorização dos profissionais e a ampliação dos programas de formação e investimento em pesquisas que estudem a problemática do trabalho docente.

A construção da identidade do professor e da profissão docente pressupõe aprimoramento constante, tendo como fonte de inspiração e reflexão do trabalho diário as dificuldades enfrentadas, as soluções encontradas, os erros e acertos, sucessos e insucessos de quem faz seu próprio caminho.

As relações que se estabelecem no cotidiano da instituição refletem sua cultura, seus valores, crenças e experiências. Implantar e/ou implementar processos inovadores não pode ser apenas um fenômeno temporal, antes deve permear o ideário de uma instituição educativa que cresce na função construtiva e nas possibilidades que abraçam o fazer dialógico e a incompletude, o que é próprio do ato de educar.

Na busca de inovações, deve-se ponderar também o conteúdo a ser desenvolvido e os objetivos a serem atingidos. Objetivos diferentes exigem estratégias diversas e conteúdos distintos também. O professor precisa estar também atento a esse ponto para inovar. Onde os alunos devem chegar? O recurso que está sendo utilizado é adequado aos objetivos de aprendizagem estabelecidos e ao conteúdo que será trabalhado? Essa análise é fundamental para a formulação e implementação de respostas não apenas criativas, mas, sobretudo, bem-sucedidas para as questões que surgem no cotidiano da sala de aula.

Referências

ALBUQUERQUE, S. L. Implicações à formação e à identidade pedagógica de professores da Educação Profissional. In: FARTES, V. (org). **Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos**. Salvador: EDUFBA; Maceió: EDUFAL, 2008. p. 43-78.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia do Ensino Superior**: realidade e significado. Campinas: Papirus, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8112, de 11 de Dezembro de 1990**. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais. Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

BURNIER, S. *et al.* Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 35, p. 343-358, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

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

CASTANHO, M. E. L. M. Professores e Inovações. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 75-92.

CONTRERAS DOMINGO, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

CUNHA, M. I. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade. *In*: LINHARES, C. F. *et al.* **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA, M. I. Inovações: conceitos e práticas. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 125-152.

CUNHA, M. I. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. *In*: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (orgs.). **Educação superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2005. p. 71-82.

ENRICONE, D. (org.). **Ser professor**. 5. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p.90-102, maio 2009.

GOLDBERG, M.A.A. Inovação educacional: a saga de sua definição. *In*: GARCIA, W.E. (org.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p.197-209.

LARROSA, J. Sobre a Lição. *In: Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Autêntica: Belo Horizonte, 2002.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. *In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papirus, 2000b. p. 61-73.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, Brasília, DF: MEC. SETEC, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008.

MACHADO, L. R. S. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 32, n. 116, p. 689-704, jun./set. 2011.

MASSETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. *In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MAUÉS, O. **As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática**. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0423.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. **Salto para o futuro**, TVE Brasil, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/entrevistas/default.htm>. Acesso em: 8 nov. 2016.

NÓVOA, A. **Entrevista**. 2003. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf. Acesso em: 26 nov. 2007.

NÓVOA, A. Profissão docente. **Revista Educação**, ago. 2011. Entrevista. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/154/artigo234711-1.asp>. Acesso em: 08 nov. 2016.

OLIVEIRA SANTOS, A. P.; QUIXABEIRA R.; FARTES, V. L. B. **O Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Desafios e Perspectivas Contemporâneas**. *In: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 5., 2010, Maceió, Alagoas. Anais [...]*. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNAPI2010/paper/viewFile/722/434>. Acesso em: 8 nov. 2016.

PIMENTA, S. G. Didática e pedagogia. Da teoria de ensino à teoria da formação. *In*: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 75-99.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papyrus, 1992.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. *In*: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.) **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2000. p.161-191.

VITOR, V. L. A. **Identidade docente e Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: Um estudo sobre os professores que atuam no CEFET, MG. 2014. Dissertação (Mestrado) – UFOP, . 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3606/1/DISSERTA%C3%87%C3%82O_IdentidadeDocenteEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf> . Acesso em: 8 nov. 2016.