



Ser tradicional ou ser inovador? O hibridismo teórico-metodológico como fundamento da prática curricular

To be traditional or innovative? Theoretical-methodological hybridism as the foundation of curriculum practice

Carlos Afonso Ferreira dos Santos¹

Malena de Souza Miranda²

Marcio Antonio Raiol dos Santos³

Resumo:

Este artigo discute o hibridismo teórico-metodológico na prática curricular de docentes do ensino médio de uma escola pública paraense. Partindo da ideia de que diferentes abordagens pedagógicas podem orientar a ação educativa de docentes na escola, assumimos como objetivo nesta pesquisa compreender como as abordagens tradicional e inovadora se manifestam na prática curricular de professores do ensino médio de uma escola localizada na Amazônia paraense, região norte do Brasil. Para alcançá-lo, optamos por realizar um estudo de caso que utilizou a entrevista como técnica de coleta dos dados. Os resultados indicam que os professores combinam a inovação com elementos do ensino tradicional, resultando em um hibridismo curricular. Esse modelo de ensino se baseia em uma diversificação de tendências teóricas, permitindo aos docentes atingirem seus objetivos de escolarização. Além disso, o hibridismo representa uma intervenção que valoriza o saber transmitido na escola, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento pelos educandos.

Palavras-chave: Hibridismo curricular; Prática docente; Inovação; Ensino Médio.

Abstract:

This article discusses theoretical-methodological hybridity in the curricular practice of high school teachers at a public school in Pará. Starting from the idea that different pedagogical approaches can guide the educational action of teachers at school, our objective in this research is to understand how traditional and innovative approaches manifest themselves in the curricular practice of high school teachers at a school located in the Amazon of Pará, northern region of Brazil. To achieve this, we chose to carry out a case study that used interviews as a data collection technique. The results indicate that teachers combine innovation with elements of traditional teaching, resulting in curricular hybridity. This teaching model is based on a diversification of theoretical trends, allowing teachers to achieve their

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor da Escola de Aplicação da UFPA. Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas para o Ensino na Educação Básica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4008-5478>. E-mail: afonso.fersantos@gmail.com.

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutoranda na Universidade Federal de Fluminense (UFF). Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas para o Ensino na Educação Básica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8127-2128>. E-mail: malenajesusmiranda@gmail.com.

³ Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor titular da Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do Grupo de Pesquisa em Práticas Pedagógicas para o Ensino na Educação Básica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4723-1231>. E-mail: marsraiol@gmail.com.



educational objectives. Furthermore, hybridity it represents an intervention that values the knowledge transmitted at school, expanding the possibilities for students to access knowledge.

Keywords: Curricular hybridity; Teaching practice; Innovation; High school.

Introdução

O ato de mudar tem se perpetuado ao longo dos tempos, permeando caminhos sociais, políticos, culturais e educacionais. As mudanças na sociedade afetam, por sua vez, os métodos e processos educativos. Porém, de acordo com Much, Bonfada e Terrazzan (2018), essa mudança não tem ocorrido de maneira equivalente, uma vez que a escola tem dado passos lentos, enquanto a sociedade e as tecnologias têm avançado rapidamente. Segundo os autores, temos vivenciado a prevalência de práticas do século XIX em escolas do século XXI. O caráter obsoleto que marca a educação do presente não corresponde às realidades dos sujeitos que a frequentam. Afinal, vivemos na era da agilidade e da conexão. Entretanto, será esse o desejo da escola presente? Manter-se agarrada aos seus princípios e práticas arcaicas?

Recorrendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 22, compreendemos que a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para prosseguir no trabalho e em estudos posteriores”. Todavia, essa desconexão entre a evolução da sociedade e da escola pode se colocar como um obstáculo ao desenvolvimento do sujeito e à sua cidadania.

Em concordância com Pereira, Pinho e Almeida (2019), o século vigente representa um grande momento educacional na contemporaneidade. Para esses autores, é necessário que ocorram mudanças, visando a uma educação que busque reformar o pensamento e superar a lógica clássica moderna. Nesse contexto de necessidade de mudanças, o novo se apresenta como um campo fértil. Atualmente, estamos testemunhando a emergência do reconhecimento dos sujeitos e de suas particularidades. Esse reconhecimento das diversidades tem modificado a escola e seus processos, uma vez que promover a cidadania significa atender o sujeito em suas subjetividades. A emergência das diversidades abre espaço para o novo como um caminho modificador na educação (Lopes e Macedo, 2011). Não há, conforme descrito na literatura, um processo único, estabelecido e cristalizado que consiga dar conta de todas as demandas da escola e de seus sujeitos.

O ensino tradicional, amplamente adotado nas escolas brasileiras, é caracterizado, de acordo com Canário (2006), pela fragmentação dos conhecimentos e pela centralidade do educador como agente principal, enquanto o estudante é relegado a um papel secundário. Segundo Jesus e Alves (2019), as práticas tradicionais funcionam como instrumentos de repressão das capacidades criativas e inovadoras dos sujeitos, favorecendo um caráter cumulativo e transmissivo (Canário, 1999) no contexto educativo, reforçando a manutenção dos papéis docente e discente, sem que haja uma reestruturação significativa.

Gadotti (1992), ao descrever a escola cidadã, destaca as singularidades e a autonomia como elementos centrais na busca pelo rompimento com a uniformização escolar. Para o autor, é necessário reconhecer as singularidades para compreender a escola em toda a sua complexidade. Berbel (2011) acrescenta que é fundamental incentivar o educador a desempenhar um trabalho não autoritário e mediador, utilizando a reflexão como instrumento para agir no espaço e no tempo.

Sacristán (2007) compreende que a escola, de maneira natural, é responsável pela transmissão de uma cultura por meio do ensino. Isso ocorre mediante o conjunto de conhecimentos selecionados e elencados como necessários ao desenvolvimento dos sujeitos. O autor ressalta ainda que, apesar da seleção, organização e transmissão dos conhecimentos, estes não conseguem refletir de maneira plena a realidade dos sujeitos escolares, pois se constituem de interesses, desejos, autonomias e processos múltiplos que se agregam e chocam. Nóvoa (1991) contribui ressaltando o docente como agente essencial na resolução de problemas, estabelecendo-se como autônomo e colaborando na superação de conflitos nos meandros das diversidades sociais, pessoais e escolares.

Nesse cenário de diversidades escolares em termos pedagógicos e subjetivos, Krasilchik (2009, p. 77) evidencia que “qualquer curso deve incluir uma diversidade de modalidades didáticas, pois cada situação exige uma solução própria; além disso, a variação de atividades pode atrair e interessar os alunos, atendendo às diferenças individuais”. Na mesma perspectiva, Arroyo (2013) reforça a importância do reconhecimento das identidades e culturas dos sujeitos, colocando as diversidades em evidência nos currículos, superando os conhecimentos, seus processos, espaços e tempos únicos, fechados e inflexíveis.

Evidenciando o lócus da pesquisa em questão, trazemos para a discussão o interesse da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAFUPA) em inovar no campo do ensino. De acordo com seu Projeto Pedagógico (PP), a instituição busca “Oportunizar ao

educando experiências educativas inovadoras que permitam o aprofundamento das potencialidades cognitivas, científicas, culturais, corporais, afetivas e éticas, considerando, portanto, o desenvolvimento integral do ser humano” (Eaufpa, 2017, p. 53). Além disso, valoriza as diversidades presentes nos princípios estéticos de seu Projeto Pedagógico, que são responsáveis pela valorização do outro, de suas subjetividades, culturas, religiões, cores, etnias e gêneros. Busca-se, mediante o diálogo, abraçar os sujeitos e suas histórias como parte do processo educativo.

É sabido que são muitos os problemas éticos, políticos e estéticos das escolas. A valorização de um ensino tradicional, técnico e eficientista, que valoriza aspectos do ideário neoliberal, eurocêntrico e mercantil, não é segredo para ninguém. Entretanto, a busca pelo novo e pelo engajamento com a sociedade, na forma como se reflete, tem encontrado lugar nos escritos escolares, nas discussões e reflexões, assim como nas mudanças e reformas educativas.

É necessário reconhecermos a necessidade da mudança e estarmos dispostos a mudar. É imperativo construir uma educação que valorize os sujeitos em sua cidadania, que reconheça o educador como um sujeito autônomo e criador, que se constitui entre ordenamentos e escolhas, que tem o poder de decidir quais caminhos deseja seguir e que se encontra e se perde nessa panaceia de possibilidades teórico-pedagógicas, que abraça o hibridismo e o reconhece como necessidade ao olhar para uma sociedade tão ampla e diversa. Nesse contexto conflituoso e vasto, este artigo tem como objetivo compreender como as abordagens teórico-metodológicas tradicional e inovadora, enquanto expressão híbrida, se manifestam na prática curricular de professores do ensino médio de uma escola localizada na Amazônia paraense, região norte do Brasil.

1. Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de delinear os caminhos metodológicos que nortearam a construção desta investigação, evidenciamos a abordagem qualitativa da pesquisa. Escolhida por lidar com elementos particulares acerca do objeto investigado, essa abordagem busca propiciar espaço para os significados, motivos, crenças, desejos e outros elementos das subjetividades dos sujeitos da pesquisa, valorizando tais aspectos das realidades sociais humanas na busca pelo conhecimento (Minayo, 2007). Bogdan e Biklen (1994), por sua vez, ressaltam a amplitude das

abordagens qualitativas com foco em educação, destacando que elas podem ser constituídas de maneiras bastante distintas, dependendo dos objetivos propostos.

Quanto ao tipo de pesquisa, utilizamos o estudo de caso, conforme preconizado por Yin (2016). Esse tipo de pesquisa é caracterizado por buscar preservar as principais características dos acontecimentos das realidades dos sujeitos, com o intuito de compreender os fenômenos sociais de origem complexa nos quais estão envolvidos. André (2013) corrobora, afirmando que o estudo de caso busca analisar de maneira profunda os casos investigados, de forma minuciosa, visando atingir uma compreensão aprofundada das realidades pelas lentes dos investigados.

Enquanto técnicas de coleta de dados, inicialmente utilizamos o levantamento bibliográfico, conforme defendido por Gil (2008). Essa técnica consiste na busca por materiais distintos, como livros e artigos, com o intuito de fornecer um sólido aporte teórico para fundamentar as discussões.

Posteriormente, utilizamos a entrevista, conforme descrita por Bogdan e Biklen (1994), como uma conversa de caráter intencional que pode ocorrer entre duas ou mais pessoas, com o objetivo de extrair informações dos entrevistados. Batista, Matos e Nascimento (2017) corroboram, destacando que o pesquisador almeja extrair as subjetividades dos sujeitos por meio de suas falas, permitindo espaço para suas visões de mundo.

Para realizar as entrevistas, foram selecionados quatro educadores do ensino médio da EAUFGPA que concordaram em participar voluntariamente. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as entrevistas foram realizadas em formato presencial, no espaço da escola, conforme solicitado pelos educadores. Ainda em termos éticos, cabe destacar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), registrado no protocolo n. 5.497.528.

Para finalizar, utilizamos a técnica de análise de dados pautada em Bardin (2016, p. 31), denominada de análise de conteúdo. Segundo a autora, ela consiste em um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” e compreende um instrumento adaptável e variado que trata das diversas formas de comunicação. Tal conjunto analítico é descrito pela autora em três etapas cronológicas, sendo essas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos resultados (Bardin, 2016).

2. Resultados

Concepção de inovação de professores do ensino médio

Os dados apresentados nesta seção correspondem ao primeiro questionamento realizado aos educadores da instituição, com o objetivo de conhecer suas percepções sobre o que seriam as inovações. Os quatro entrevistados convergiram em suas respostas, o que resultou na emergência de uma categoria única que destaca o novo e as mudanças.

QUADRO 01 – Concepção de inovação pedagógica.

Questão 01: Qual a sua concepção acerca da inovação pedagógica?		
Educadores	Trecho da entrevista	Categorias
E1	[...] é tentar fazer com que ele tenha atitudes em sala, que ele comece a ser protagonista do ensino [...].	Possibilidade para a vivência do novo, a mudança como elemento movimentador.
E2	[...] eu acredito que ela passa por processos de ensino e de aprendizagem que são diferentes do usual [...].	
E3	[...] eu acho que é trazer o novo pra sala de aula, né? Você tentar metodologias diferenciadas fugindo um pouquinho mais das ideias mais tradicionais [...].	
E4	[...] que você vai ter uma liberdade maior, pra aventurar mais, pra fazer mais escolhas e para fazer coisas diferentes mesmo [...].	

Fonte: os autores, 2024.

Analisando a resposta de E1, percebemos que ele reitera a necessidade da mudança de postura dos alunos, passando de agentes figurantes a protagonistas. Tanto E2 quanto E3 ressaltam a importância de se movimentar em direção ao diferente, afastando-se do comum e do tradicional. E4, por sua vez, concorda com os anteriores e acrescenta a aventura como um elemento fundamental em sua concepção de inovação. É possível, portanto, perceber que todos os educadores buscam a mudança para alcançar o novo, seja para permitir que os alunos se tornem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem ou para escapar de um ensino enrijecido e fundamentado em bases inflexíveis.

O ato de mudar acompanha os sujeitos em todas as áreas da vida, pois a sociedade, os indivíduos e os processos estão em constante transformação, e a escola segue essas mudanças, incorporando avanços e enfrentando retrocessos. Carbonell (2002), ao discorrer sobre a escola e seus processos inovadores, destaca a mudança como elemento essencial para aqueles que buscam inovar no campo educativo. Para o autor, a melhoria e as mudanças caminham juntas com o ato de inovar, embora a mudança esteja sempre presente, a melhoria nem sempre a

acompanha, pois é possível que haja mudanças que não resultem em melhorias. No entanto, é indispensável que compreendamos o processo de mudança como uma etapa determinante para abraçar as inovações.

Para compreender o que seriam as inovações em relação às compreensões apontadas pelos sujeitos da pesquisa, recorremos ao conceito de Pacheco (2020), que as descreve como tudo aquilo que é novo. Esse conceito é permeado por subjetividades, pois o que é novo para um indivíduo pode não ser para outro. Afinal, os processos, tempos e espaços não são iguais em todas as escolas. Apesar de todos os espaços de aprendizagem dependerem principalmente de educadores, estudantes, salas de aula, refeitórios, secretarias e afins, em cada ideia de espaço e sujeitos comuns a todos, nos deparamos com experiências que foram diferentes, inspiradoras, afetivas, excludentes, agressivas ou despreocupadas. Portanto, considerar a escola como um ambiente homogêneo, que se movimenta e se constrói na mesma velocidade, pressupõe ingenuidade e ignorância de nossa parte.

Do ponto de vista da concepção de Carbonell (2002), observando-se a compreensão de E4, a inovação compreende uma aventura imersa em caminhos conflituosos, mas que, por outro lado, se constrói em meio a vastas possibilidades. O autor destaca as dificuldades e as possibilidades como elementos antagônicos, mas que, ao mesmo tempo, alimentam o uso da inovação. Apesar de parecer contraditório colocá-los juntos, essa ação acaba por se tornar necessária para o entendimento de um processo não romantizado. Afinal, sair do conhecido e lançar-se no desconhecido pode ser um cenário de entusiasmo, mas que também traz consigo o advento do medo.

Carbonell (2002) afirma ainda que as inovações podem se estabelecer na escola de maneira verticalizada, dividida em Estado e gestão na parte de cima e corpo docente na parte de baixo. Concordamos com Pacheco (2020) acerca da visão de escola como espaços de aprendizagem, nos quais todos os espaços e sujeitos são importantes e potentes na construção do conhecimento, desmitificando a ideia de sala de aula como único local de geração de saberes. Nesse contexto, relacionamos tal concepção à verticalização proposta por Carbonell (2002) com o intuito de reforçar que, para além do educador, existem outros agentes responsáveis por tornar o uso das inovações possíveis nos espaços de aprendizagem, enfatizando a importância de não culpar apenas o educador pelos problemas da escola.

Apesar dessa afirmativa, retornamos a Carbonell (2002), que reitera o uso docente, ou seja, partindo de baixo, como a maneira mais eficiente de utilizá-las. Para o autor, as propostas

que envolvem o Estado e as gestões escolares são amplas, longas e podem incluir reformas, enquanto as propostas do coletivo docente contam com o desejo e a força dos educadores de buscar mudanças no ambiente de trabalho. Isso se torna um combustível não apenas para a mudança, mas também para a continuidade delas, uma vez que parte dos interesses docentes, sem obrigatoriedade.

Partindo dessa perspectiva, que evidencia a atuação de docentes na transformação e mudança de suas práticas, conforme as compreensões dos professores do ensino médio da EAUFPA, destacamos a importância do educador como agente modificador do processo educativo, um sujeito potente e necessário na busca por rotas e abordagens distintas na educação. De acordo com Morin (2011), o educador deve se auto educar para além de educar o outro, utilizando a escuta para atender às necessidades que o século e os sujeitos desse século exigem.

Diante do exposto, é evidente que a função docente não pode se restringir à mera reprodução de conteúdos, pois isso transformaria a escola, o currículo e seus conhecimentos em território neutro. Concordamos com as ideias de Lopes e Macedo (2011) sobre a não neutralidade desses elementos. Além disso, abraçamos a concepção de Arroyo (2013) sobre o currículo como um território em disputa, que se apresenta como um elemento político e de poder. Portanto, diante dessas considerações, não há neutralidade no ato de ensinar; pelo contrário, ele é constituído por toda a carga cultural e pessoal que o educador carrega consigo, evidenciando a ideia de autoria docente.

Arroyo (2013) afirma que as autorias e a autonomia docente se estabelecem como um campo de lutas profissionais, no qual o espaço do educador e suas criatividade são negados pela rigidez do ordenamento curricular e pelo controle da gestão. É necessário, portanto, negociar novos espaços-tempo e ações coletivas de criatividade e autonomia, possibilitando que o educador se reconheça como “autor-senhor do seu trabalho” (Arroyo, 2013, p. 36). Acerca do caráter da profissão docente, o autor ainda reitera:

Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas. Aprender a dizer não também exige seriedade e profissionalismo, tanto mais do que para dizer um sim incondicionado. Resistir a toda forma de anular a capacidade de autoria profissional é um direito a ser mantido e disputado [...] (Arroyo, 2013. p. 51-52).

A autonomia docente permite ao educador caminhar de forma criativa, estimulando suas inventividades e autorias. É nesse contexto que as inovações podem emergir no ambiente escolar. É essencial que o educador compreenda seu papel social e que haja espaço para que ele possa desenvolvê-lo. No entanto, não somos ingênuos ao defender uma inovação baseada apenas no desejo e na vontade dos educadores. É necessário que haja espaço, apoio e trabalho coletivo para que as mudanças ocorram e se estabeleçam na realidade educativa.

Ser tradicional ou ser inovador? O hibridismo teórico-metodológico como fundamento da ação curricular

Os resultados apresentados nesta seção indicam um hibridismo na prática pedagógica dos docentes. Do ponto de vista teórico-metodológico, os sujeitos revelam que sua dinâmica de trabalho se baseia na inovação em diálogo constante com a perspectiva tradicional de ensino.

QUADRO 02 – Hibridismo presente na prática curricular de docentes.

Questão 2: O (a) senhor (a) acredita que suas aulas possuem características inovadoras? Caso sim, porque?		
Educadores	Trecho da entrevista	Categorias
E1	Eu Acredito que 50%, não 100%, porque acaba que a maioria das vezes eu acabo ficando naquele método tradicional mesmo, né? De chegar, passar o conteúdo e pronto [...].	A presença do inovador em completude ao majoritário uso do tradicional.
E2	Não, eu não acredito que ela chegue na totalidade ou na plenitude de uma aula inovadora, eu ainda trabalho muito com o tradicional, mas tento agregar a ela algumas coisas que a própria estrutura da escola me permita fazer [...].	
E3	[...] a resposta, eu acho que é mais ou menos, eu gosto muito do tradicional, gosto bastante, mas eu tento dosar também com algumas ideias, um pouco mais inovadoras [...].	
E4	Eu acho que o que eu fiz de inovador com os meninos foi trazer o que eles trabalhavam nas próprias experiências de trabalho [...].	

Fonte: os autores, 2024.

Nesse cenário, todos os entrevistados foram enfáticos ao afirmar que trabalham com processos inovadores, sem, no entanto, abandonar o método tradicional. Desde E1 até E4, a escolha por esse caminho dual é evidente em suas falas, reforçando o aspecto múltiplo do sujeito humano (Morin, 2011), que não escolhe um único caminho para seguir. Mesmo que suas ações geralmente sigam trilhas teórico-práticas planejadas, a multiplicidade da realidade demanda

essa mistura que oferece mais possibilidades. Quanto mais amplos são os caminhos docentes, maiores são as chances de abarcar as diferenças nas realidades, nos espaços e nos sujeitos.

Uma análise cuidadosa dos dados do Quadro 2 e seus significados para o ensino na escolarização básica nos leva a algumas problematizações que tentaremos discutir neste momento. A primeira delas refere-se à abordagem teórica que critica o uso do método tradicional nas práticas de ensino.

É notório que, com o avanço científico e a emergência de diferentes paradigmas de ensino no campo educacional, a inovação surge como uma proposta positiva e antagônica às práticas costumeiras da escola (Tavares, 2019). Essas práticas, segundo Aranha (2006) em um recorte histórico da educação brasileira, podem ser entendidas como aquelas em que o ensino é centrado no professor e o conhecimento é transmitido com base na passividade do aluno.

De maneira oposta à abordagem dita tradicional, o surgimento e desenvolvimento de inovações educacionais observados em experiências no Brasil e no mundo são justificados pelo desejo de melhoria nas práticas de ensino realizadas na instituição escolar e baseiam-se na construção de “horizontes educativos claros e assumidos que tornem efetiva a hipótese de que é possível a melhoria da escola” (Jesus e Alves, 2019).

Na perspectiva de Much, Bonfada e Terrazan (2018), o caráter obsoleto das práticas desenvolvidas por docentes se apresenta como uma constante, não logrando êxito em atender às demandas educacionais contemporâneas relacionadas a métodos, processos e à utilidade do conhecimento no cotidiano. Jesus e Alves (2019) referem-se a algo similar ao constatarem que as práticas tradicionais podem restringir a capacidade criativa dos docentes, impossibilitando novas dinâmicas no ensino. Assim, os apontamentos críticos voltados à tendência histórica tradicional construída no interior das escolas se justificam com um grau importante de coerência.

No entanto, é importante notar que a inovação pode enfrentar resistência por uma parte significativa de educadores, expressa quando tais sujeitos não renunciam a processos pedagógicos considerados tradicionais. Isso pode ocorrer por diversos motivos, mas um dos principais, conforme Messina (2001), é a demanda de tempo necessária para que os docentes se apropriem de estratégias inovadoras, tornando gradual o processo de aprendizagem de novos códigos e a desnaturalização dos padrões que persistem nas práticas escolares.

Os dados coletados por esta pesquisa indicam essa tendência de resistência à inovação, uma vez que os sujeitos aparentemente a consideram importante, mas ainda preservam

resquícios da abordagem tradicional, centrada em métodos específicos como o método pedagógico expositivo (Mizukami, 1986). Portanto, podemos conceber esse movimento como uma resistência moderada à inovação.

A premissa de uma resistência moderada indica uma oposição às análises teóricas que observam somente agravos nos métodos tradicionais de ensino escolar. Convém notar, entretanto, que esse fato não consiste em abdicar dos pressupostos que legitimam o desenvolvimento e efetivação de práticas inovadoras, uma vez que o campo teórico da inovação educacional goza de princípios importantes para a construção do novo e a promoção de mudanças no ambiente escolar, sendo este inclusive um dos princípios que norteia as ações educativas da instituição (Eaufpa, 2017), espaço de atuação dos docentes entrevistados.

Ao mesmo tempo, é importante avaliar que, em termos de processo curricular, as diferentes abordagens no ensino adotadas pelos docentes ocorrem de forma circunstancial, estando o educador imerso em contextos que podem influenciar a construção de possibilidades pedagógicas para atender à realidade que lhe é apresentada. Em função disso, distintos paradigmas podem ser assumidos: aqueles mais conservadores, como a abordagem pedagógica tradicional, e a de vertente inovadora, preocupada com a produção do conhecimento (Behrens, 1999).

Em relação aos aspectos metodológicos que orientam o paradigma conservador, Saviani (1991) explica que o método tradicional é o mais utilizado nos sistemas de ensino, o que pode explicar sua frequente aderência por educadores. Segundo a análise de Behrens (1999), esse paradigma se baseia essencialmente na reprodução do conhecimento. No entanto, conforme avalia Leão (1999), ele também apresenta pontos positivos em sua caracterização, como a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. A autora reflete sobre essa questão, destacando que:

Possibilitar que todo esse acervo cultural seja objeto de aprendizagem é um dos méritos da escola tradicional. É óbvio que os conteúdos escolares têm de ser valorizados e efetivamente ensinados ao aluno. O que se discute é a forma mais adequada de realizar este contato dos alunos com os conteúdos curriculares (LEÃO, 1999, p. 203).

Considerando que uma das funções centrais da escola é proporcionar aos estudantes o contato com o conhecimento sistematizado, mais importante que articular um método específico que oriente a atuação docente, é a delimitação de objetivos formativos a partir do

currículo. Behrens (1999) argumenta que a prática pedagógica, enquanto prática social, ultrapassa a simples categorização que lhe é atribuída. Nesse sentido, a análise de Leão (1999) aponta para possibilidades que não descartam os princípios do ensino tradicional, mas ressaltam a importância de uma reflexão crítica sobre eles, dada a possibilidade de sua utilização por professores.

Essa compreensão é evidente no discurso de E3 ao considerar que sua prática é dosada, pois está situada entre a abordagem tradicional e ideias declaradamente inovadoras. Visão também compartilhada por E2, que busca incorporar às suas aulas experiências emergentes. Ambas compreensões e formas de proceder o ensino corroboram o apontamento de Behrens (1999) sobre a importância de os professores refletirem sobre o paradigma conservador e buscarem maneiras de ir além deles, incorporando em sua prática pedagógica princípios da inovação educacional, conforme a delimitação de seus objetivos formativos.

A necessidade de docentes construírem momentos pedagógicos nos quais tanto princípios tradicionais quanto inovadores se manifestam, embora possa parecer incoerente, pode estar fundamentada no conceito de hibridismo. Libâneo (2005, p. 49) argumenta que, no campo das pedagogias pós-modernas, em que há uma pluralidade de linguagens e distintas interpretações da realidade, um currículo precisa ser híbrido, devendo aceitar e incorporar a diversidade de teorias e práticas existentes. Conforme observou o autor, esse conceito marcou o campo do currículo a partir do final do século passado e se expressou pela “presença no mesmo campo de diferentes tendências e orientações metodológicas”, em que passam a coexistir paradigmas notadamente opostos do ponto de vista epistemológico.

Notabilizado no campo da educação e estabelecendo interfaces com discursos fora dele, como a sociologia e os estudos culturais, a ideia de hibridismo representa, para Libâneo (2005, p. 50), uma “multiplicação das referências para a prática da educação”, permitindo a interseção entre tendências e posturas teóricas antagônicas.

Partindo da ideia de culturas híbridas para explicar possíveis repercussões na dimensão pedagógica do trabalho docente na escola, argumentamos, com base em Lopes e Macedo (2011), que essas culturas não existem na forma de fixações absolutas. Nessa perspectiva, ao considerarmos o currículo como cultura e, mais especificamente, o trabalho pedagógico realizado em seu interior, podemos entendê-lo como um espaço-tempo híbrido e ambivalente. Isso ocorre porque, devido às condições contextuais nas quais é realizada, a prática pedagógica pode se manifestar baseada em distintas e antagônicas orientações teóricas e metodológicas.

Os contextos em que se apresentam os docentes investigados por esta pesquisa evidenciam esse cenário. Como já referido anteriormente, a abordagem tradicional, hegemônica na historiografia da educação brasileira, é considerada a principal tendência norteadora da prática pedagógica dos educadores. A partir dela, ao compreenderem as possibilidades educativas da abordagem inovadora, passam a utilizá-la em situações específicas de sua prática curricular. Essa mistura de tendências ambivalentes, agora complementares, representa uma dinamização no trabalho dos professores entrevistados, pois a abertura para o novo, em interseção com métodos já hegemônicos no trabalho escolar, permite que eles atinjam seus objetivos de escolarização.

Dito isso, a não preocupação em delimitar métodos, teorias ou práticas consiste em uma forma de hibridização curricular. Em termos de relevância, essa forma de desenvolver o ensino representa uma intervenção profissional que valoriza o saber transmitido na escola, já que amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento pelos estudantes, necessidade apontada por Leão (1999). Portanto, o diálogo entre ambas as abordagens (tradicional e inovadora) evidencia um interesse em comum existente entre elas, que é o foco na centralidade do saber e na aprendizagem significativa, que independe da fixação absoluta em uma ou outra.

Do ponto de vista da atenção a essa forma de intervenção docente, a fim de que seja legitimada, a hibridização curricular ou pedagógica necessita ser realizada de forma consciente e planejada, além de norteadora por uma reflexão crítica acerca das teorias que norteiam as tendências tradicional e inovadora, de modo com que não se reduza a uma simples mistura de abordagens. Para tanto, a delimitação de objetivos de formação deve guiar o trabalho do professor na sua prática profissional, para que o ensino não se restrinja ao ato de “passar o conteúdo” somente, tampouco seja considerado uma “mera novidade”.

Considerações finais

Os resultados alcançados na pesquisa revelaram as compreensões dos professores do ensino médio da EAUFPA sobre o conceito de inovação, além da perspectiva híbrida assumida em sua prática curricular.

Do ponto de vista dos docentes entrevistados, em diálogo com o campo teórico, a inovação pedagógica é considerada uma possibilidade para alcançar o novo, visando tornar os estudantes protagonistas da aprendizagem. Isso ocorre por meio de uma intervenção flexível,



pautada em um ensino dinâmico e diferenciado. Conforme análise empreendida, essa abordagem reflete a necessidade de mudanças no ensino escolar como elemento essencial para a construção de práticas transformadas, observando-se a importância de considerar o contexto social onde a prática educativa ocorre e as necessidades dos sujeitos envolvidos.

Em relação à orientação teórico-metodológica, os docentes da escola pública paraense afirmam que existe em sua prática curricular uma diversificação de abordagens nas ações de ensino, mesclando elementos da abordagem tradicional com fundamentos da inovação. Essa forma de desenvolver o ensino evidencia um hibridismo curricular, norteador por tendências teóricas distintas que resultam em práticas que buscam qualificar a aprendizagem dos estudantes e ampliar as possibilidades em torno do conhecimento.

O hibridismo evidenciado, embora se concentre na diversificação de abordagens teóricas aparentemente concorrentes (a abordagem tradicional e a inovadora), não deixa de refletir criticamente sobre as implicações em torno da escola convencional, caracterizada por um ensino tradicional. De forma antagônica, ele aponta suas contradições e reitera a importância de os professores buscarem maneiras de ir além dele, ao mesmo tempo em que consideram os elementos que possam contribuir com a educação contemporânea, a partir da definição de objetivos formativos.

Nesse contexto, conforme apontamentos do artigo, o ensino pautado na hibridização representa uma dinamização no trabalho docente, lançando-se o educador em um cenário que lhe permite construir o novo em interseção com métodos usuais na escola. Essa ação se mostra uma alternativa para sujeitos que manifestam uma resistência moderada à inovação, sendo capazes de fomentar um ensino emergente e pedagogicamente fundamentado.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Lisboa Edições 70, 2016.



BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, 1 dez. 1999.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina, Ciências Sociais e Humanas, Londrina**, v. 32, n. 1, p. 25-40, jun, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 abr. 2024.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. A. G.; SILVA JUNIOR, C. A. **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

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

EAUFPA. **Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação**. Aprovado na Resolução n. 4.905, de 21 de março de 2017.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. Cortez, 1992.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008

JESUS, P.; ALVES, José Matias. Inovação pedagógica, formação de professores e melhoria da escola (estudo de caso). In: CABRAL, I. et al. **Educação, territórios e desenvolvimento humano: atas do III seminário internacional**. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, 2019.

KRASILCHICK, M. In: CALDEIRA, A, M, A; ARAÚJO, E, S, N, N (org.). **Introdução à didática da biologia**. São Paulo: Escrituras, 2009. p. 249-258.



LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cad. Pesqui.**, n. 107, jul. 1999.

LIBÂNEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MESSINA, G.. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, novembro/ 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2011.

MUCH, L.; BONFADA, K. M.; TERRAZAN, E. A. Mudança na prática docente: incentivando o protagonismo discente. **RELACult – Revista Latino- Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, p. 1-9, 2018.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto editora, 1991.

PACHECO, J, A. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Editora Vozes. 2020.

PEREIRA, T. P. PINHO, M. J. ALMEIDA, I. N. S. Pensamento complexo e educação: deslocamentos para o conhecimento. **Revista Desafios**, v. 6, n. 1, p. 75-86, 2019.

SACRISTÁN, J. G. A política curricular e o currículo prescrito. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. (org.) 2007. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática?** 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 107-145.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

TAVARES, F. G. O. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.