

PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA: ADOÇÃO DE INOVAÇÕES NO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Adalúcia de Aragão¹
Debora Eleonora Pereira da Silva²

GT2- Educação e Ciências Humanas e Socialmente Aplicáveis

RESUMO

Este trabalho visou identificar como ocorre a adoção de inovações pedagógicas na visão dos docentes do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Para tal, escolheu-se o modelo de Difusão de Inovações de Rogers (1995). Essa abordagem metodológica foi concebida para explicar os fenômenos de adoção e difusão das inovações, supondo que as percepções dos atributos da inovação, bem como, os canais de comunicação, o tempo e o sistema social agem para acelerar ou retardar a adoção de uma inovação dentro de um grupo social específico. Para guiar essa investigação usou-se o método de pesquisa survey, tendo como instrumento de pesquisa o questionário. Desta forma, as respostas oriundas dos 42 professores do CCSA da UFS geraram dados quantitativos que possibilitaram uma análise qualitativa. O resultado dessa pesquisa constitui-se numa amostra probabilística que aponta para a maneira de como a inovação é recebida, aplicada e difundida nas Ciências Sociais Aplicadas.

Palavras-chave: Inovação pedagógica. Universidade. Adoção. Difusão.

RÉSUMÉ

Ce travail a eu pour but d'identifier comment se déroule l'adoption d'innovations pédagogiques par des professeurs du Centre de Sciences Sociales Appliquées (CCSA) de l'Université Fédéral de Sergipe(UFS). Pour cela, on a choisi le modèle de Diffusion d'Innovations proposé par Rogers (1995). Cette démarche méthodologique a été conçue pour expliquer les phénomènes de l'adoption et de la diffusion d'innovations, en supposant que la perception des attributs de l'innovation, les canaux de communication, le temps et le système social vont agir sur la rapidité avec laquelle une innovation est adoptée dans un groupe social donné. On a utilisé la méthode de recherche survey, en ayant comme d'outil l'enquête. Ainsi, les réponses des 42 participants, appartenant au CCSA/UFS, ont engendré des données quantitatives qui ont possibilité une analyse qualitative. Le résultat de cette recherche est un échantillonnage probabiliste qui montre la façon dont l'innovation est reçue, appliquée et diffusée par des professeurs des Sciences Sociales Appliquées.

Mots-clé: Innovation pédagogique. Université. Adoption. Diffusion.

¹ Graduada em Letras Português-francês Bolsista CNPq - PIBIC 2014-1015 e-mail: ada.aragao@bol.com.br

² Prof.^a Dr.^a do Departamento de Administração e do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFS. Membro do Grupo de Pesquisa Gestão da Inovação e Tecnologia. E-mail: dsilva.ufs@gmail.com

INTRODUÇÃO

O paradigma da inovação evoluiu ao longo do tempo, indo desde o conceito de Schumpeter (1961) de “destruição criativa” focado na inovação de produtos ou na substituição de velhas por novas estruturas, tendo como base o empreendedorismo como motor da sociedade capitalista, até abordagens mais recentes, como as de Johansson e Lindeberg (2011), que criticam os conceitos de inovação difundidos na comunidade científica.

Para esses autores, os conceitos atuais de inovação são excludentes à medida que criam uma dicotomia, na qual o processo de inovação é visto como algo extraordinário, relacionado puramente a tecnologia, de modo que afastam da pesquisa sobre inovação outros atores não relacionados à indústria tecnológica.

Além disso, Rogers (1995), em sua teoria de Difusão de Inovações (DI) aponta que a inovação é influenciada por questões de natureza social, religiosa, político-ideológica, dentre outras. Nesse sentido, a inovação pedagógica se torna um fator intrínseco ao desenvolvimento social, uma vez que surge de demandas sociais, numa necessidade de necessidade e complementação, impulsionando o desenvolvimento social. (MASETTO, 2003; MOTA, 2011; OLIVEIRA, 2006).

Diante disso, num contexto social cada vez mais fluido e com novas configurações, a inovação deve constituir-se “ numa novidade em um contexto particular”. (MILLER, 2005, p.109). Essa novidade, não é para alguns teóricos, necessariamente, uma ruptura com modelos ou procedimentos antigos. Nesse viés, a pedagoga Nemirovsky (2002) sustenta que a inovação pedagógica, na maioria das vezes, se caracteriza como uma transposição didática

[...] trocar de teoria não consiste em fazer-se um *apagar tudo e abrir folha nova*, não é deixar à margem todo o conhecimento feito e assumido – que é a expressão de certezas prévias e experiências acumuladas. Na realidade, abre-se um período de transição caracterizado pela oscilação entre teorias contrapostas, e que se estende até o momento em que o docente possa contar com os elementos necessários para organizar o conjunto de seu trabalho de maneira coerente com as alternativas didáticas que busca adotar. (NEMIROVSKY, 2002, p. 91, grifo do autor).

Em consonância com esse pensamento, Morin (2007) defende que a inovação diz respeito a reorganização do processo educativo por meio de inter-retroações. Assim, este trabalho se justifica pelo interesse em analisar a inovação na prática docente universitária nas

Ciências Sociais Aplicadas, indo além do conceito relacionado às novidades inusitadas. Buscando-se a percepção dos professores, objetos do estudo, sobre a inovação, sua adoção e a velocidade de sua difusão. Para tal, usaremos o Modelo de Difusão de Inovações de Rogers (1995) e o método de pesquisa *survey* para uma análise quantitativa, que possibilite uma investigação qualitativa.

A INOVAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL SUPERIOR

Os teóricos Coelho e Unglaub (2012) defendem que a inovação no contexto educacional pode ser entendida como um conjunto de práticas que visem estimular o aprendizado e a constante interação entre os vários agentes educacionais. Desse modo, a inovação se apresenta, assim, como um facilitador do aprendizado, ao permitir um ambiente mais interativo e a utilização de ferramentas diferenciadas de ensino.

Nesse sentido, Gatti (1993) aponta que o uso de tecnologias no ambiente educacional tem caráter apenas contributivo, sendo que a presença do recurso tecnológico e o seu mau uso podem até mascarar um ensino tradicional. Sendo, pois, errônea a ideia de limitar inovação pedagógica ao uso de recursos tecnológicos.

Cunha (2008) sustenta que a ressignificação do conceito de inovação demanda mudanças, quebras e rupturas com os paradigmas tradicionais, possibilitando-se assim a construção de uma nova epistemologia. Logo, para a identificação e compreensão do processo de inovação pedagógica faz-se necessário uma revisão cultural; uma mudança epistemológica e filosófica. (FORSTER; FAGUNDES, 2006).

Além disso, ao pensarmos sobre inovação pedagógica, precisamos atentar para as contribuições teóricas de Bourdieu e Bernstein. Ambos sustentam que as decisões pedagógicas não são autônomas, pois têm relação de dependência histórica com a produção. Ao ir além, Bourdieu afirma que o Sistema educacional pode ser visto como uma agência, entendida como um complexo de ações orientadas por expectativas normativas (BOURDIEU; BERNSTEIN apud CUNHA, 2008).

Diante dessa realidade incontestável, as inovações na prática docente sempre esbarram com o pensamento paradigmático dominante. A partir daí justifica-se a fragilidade das iniciativas pedagógicas inovadoras. Entretanto, as possibilidades de inovação didática podem ser fortalecidas através da criatividade e geratividade, produzindo criação e desconstruindo regulações anteriores. (MACEDO, 2010).

Nesse sentido, toda proposta de inovação pedagógica deve ser relativa e contextual “numa novidade em um contexto particular”. (MILLER, 2005, p.109). Essa novidade, não é, para alguns teóricos, necessariamente, uma ruptura com modelos ou procedimentos antigos, na maioria das vezes ela se caracteriza como uma transposição didática, um período de transição entre o abandono de práticas anteriores e a incorporação de novos estatutos teórico-metodológicos

[...] abre-se um período de transição caracterizado pela oscilação entre teorias contrapostas, e que se estende até o momento em que o docente possa contar com os elementos necessários para organizar o conjunto de seu trabalho de maneira coerente com as alternativas didáticas que busca adotar. (NEMIROSVSKY, 2002, p. 91).

Em consonância, Cunha (2003) também acredita que o reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza caracterizam a inovação pedagógica.

A partir daí, em alguns contextos educacionais, professores associam o conceito de inovação à ideia da prática reflexiva, envolvendo a produção do conhecimento e incorporando as dimensões afetivas como elemento das atitudes inovadoras. (CUNHA 2001, FREIRE, 2005).

Por sua vez, o pesquisador Masetto (2003, p. 197) considera inovação no Ensino Superior como “ [...] o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior”.

Assim, diante de novas configurações sociais, a docência no Ensino Superior precisa ser caracterizada como uma atividade reflexiva, aberta para à mudança na própria ação docente e na relação com o saber. Isso significa repensar a cultura pessoal e organizacional. (MASETTO, 2003).

Nesse viés, a professora universitária Denise Leite questiona-nos: Por que é para quê mudar a Universidade? Ela sugere que a resposta diz respeito ao conceito que possuímos sobre universidade. Para a pesquisadora, a universidade deve vincular suas finalidades às necessidades de uma determinada época. (LEITE, 2005). Logo, pode-se entender esse movimento como inovação.

Já Borges (2015, p.27) ao analisar em sua dissertação de Mestrado os processos de inovação que ocorrem no ensino universitário apontam-nos três tipos de percepção sobre a

inovação. Ela pode ser percebida como um rompimento com o paradigma tradicional, onde o estudante é um agente passivo. Podendo também ser percebida como um movimento de sustentação, aquela que ocorre de maneira permanente, e a disruptiva.

Veigas (2003), também, e seu projeto político pedagógico, se debruça a investigar a inovação pedagógica, sustentando dois significados para a inovação: como ação regulatória ou técnica ou como ação emancipatória e edificante. A inovação regulatória ou técnica se sustenta sob a novidade, ela ocorre de maneira inusitada, Já a inovação emancipatória ou edificante se sustenta sob o cotidiano e ultrapassa as meras questões técnicas.

Para que esse processo emancipatório ocorra e a experiência inovadora se evidencie faz-se necessário a ruptura epistemológica, onde os protagonistas imbricados redefinem uma nova visão de mundo e sociedade. O professor e o aluno protagonistas deixam de ser sujeitos apropriados e passam a ser sujeitos da experiência. (LAROSSA, 1997)

Nesse sentido, desenvolve-se uma relação dialógica que se sustenta pela concepção defendida por Gadotti como sendo dialética, em que “educador e educando aprendam juntos, numa relação dinâmica na qual prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento”. (GADOTTI, 2001, p.253).

Nesse movimento, ocorre o confronto à ideia dominante da relação teoria e prática, a primeira passa a ser vista como o meio para a constante fonte de questionamento e produção, assim, a universidade “não se resume a um espaço de aplicação de saberes, é também, um palco de produção de saberes relativos ao espaço profissional”. (BRITO, 2005, p.47).

No mais, além dos docentes estarem sujeitos à reflexão do seu próprio conhecimento e práticas, é preciso também que estejam atentem para os saberes pedagógicos, que abarcam relacionamento professor-aluno, a motivação dos alunos e as técnicas de ensinar. Esses saberes precisam “[...] ser construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação”. (PIMENTA, 1997,p.25).

Visando-se, assim, como Demo (2000) aponta, o desenvolvimento da capacidade do trabalho autônomo e colaborativo dos alunos, bem como do espírito crítico.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou o modelo de Difusão de Inovações de Rogers (1995) para explicar os fenômenos de adoção e difusão das inovações pedagógicas no CCSA/UFS, supondo que as percepções dos atributos da inovação, bem como, os canais de comunicação, o

tempo e o sistema social agem para acelerar ou retardar a adoção de uma inovação dentro de um grupo social específico.

A escolha do modelo de Rogers deve-se à sua finalidade: busca-se explicar o porquê de uma ideia tida como inovadora demora a ser aceita por um determinado grupo, a partir de questões norteadoras: **1-** os atores envolvidos percebem os atributos vantajosos da inovação? **2-** a inovação é compatível com o contexto do público alvo? **3-** a adoção da inovação não é complexa? **4-** a adoção pode ser testada? **5-** a adoção traz resultados positivos evidentes?

Para guiar essa investigação, foi usado o método de pesquisa survey, conceituado por Mello (2013) “é um método de coleta de informações diretamente de pessoas a respeito de suas ideias, sentimento, saúde, planos, crenças e de fundo social, educacional e financeiro”.

Esse método usa como instrumento de pesquisa o questionário, que pode ser impresso ou eletrônico, podendo ser respondido, até mesmo, via telefone que serve [...]: “à coleta de dados relativos a alguns elementos da população e a sua análise, que pode proporcionar informações relevantes sobre toda a população”. (MATTAR, 1996, p.128).

Sendo assim, esta pesquisa buscou oferecer uma amostragem probabilística randômica simples, já que todos os docentes locados no CCSA/UFS tiveram a chance de responder ao questionário.

Faz-se necessário informar que além das variáveis do modelo DI de Rogers, foi pedido para que os professores apontassem aquelas atividades que eles veem como inovadoras.

Desse modo, com este estudo buscou-se identificar como ocorre a adoção de inovações pelos docentes, objetos do estudo, na Universidade Federal de Sergipe, através de uma abordagem quantitativa e qualitativa.

A seguir são apresentadas as variáveis e indicadores a serem utilizados na pesquisa, dispostos conforme o modelo DI, alinhados com os objetivos desta pesquisa.

Quadro 1- Modelo de Difusão de Inovações de Rogers

Variável	Definição Operacional	Indicadores
Inovação (Atributos)	Ideia, prática ou objeto que é percebido como novo por um indivíduo ou outra unidade adotante. A percepção que o indivíduo tem da inovação determina sua reação a ela. Se a ideia parecer nova para um indivíduo, ela é uma inovação.	(a) Vantagem Relativa; (b) Compatibilidade; (c) Complexidade; (d) Testabilidade; (e) Observabilidade

Canais de Comunicação	Meio pelo qual mensagens chegam de um indivíduo para outro, seja por canais de mídia de massa como radio, televisão e jornais, ou canais interpessoais, que envolvem a troca de informações cara a cara entre dois ou mais indivíduos.	(a) Canais de Massa; (b) Canais Interpessoais
Tempo	Dimensão temporal envolvida no processo de difusão de inovações, passando desde a fase inicial de conhecimento sobre uma inovação até a decisão da adoção ou rejeição dessa inovação, da implementação, do uso da nova ideia, e da confirmação da decisão.	(a) Conhecimento; (b) Persuasão; (c) Decisão; (d) Implementação; (e) Confirmação
Sistema Social	Conjunto de unidades interrelacionadas que estão engajadas para solucionar problemas em conjunto e alcançar um objetivo comum, constituindo as fronteiras dentro das quais uma inovação é difundida e podendo facilitar ou impedir a difusão de inovações nesse sistema, através das normas e padrões de comportamento aceitos por seus membros.	(a) Estrutura do sistema; (b) Barreira à mudança; (c) Liderança de opinião

Fonte: Adaptado de Rogers (1995)

Como se observa no Quadro 1 acima esse modelo foi concebido para explicar os fenômenos de adoção e difusão das inovações, através dos seus atributos favoráveis, canais de comunicação, tempo para adoção e influência do sistema social.

DEMONSTRAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados dessa pesquisa resultam de 42 questionários válidos, tendo a representatividade de todos os Departamentos e Núcleos do CCSA/UFS, os quais estão demonstrados no Quadro 2, segundo quantidade de respondentes e quantidade total de professores locados.

Quadro 2 – Respondentes por Departamento/Núcleo e Quantidade total de locados

Departamento(D) Núcleo (N)	Quantidade de professores respondentes e locados
Administração (DAA)	07 / 23
Ciências Contábeis (DCC)	06 / 18
Direito (DDI)	07 / 28
Ciências Econômicas (DCC)	04 / 23
Relações Internacionais (DRI)	02 / 11
Secretariado Executivo (DSE)	02 / 10
Serviço Social (DSS)	05 / 18
Turismo (NTU)	04 / 09
Ciências da Informação (NUCI)	05 / 12

Fonte: Pesquisa de campo (2015)

Assim, mesmo que a intenção desta pesquisa não tenha sido propriamente comparar as avaliações ao longo dos diferentes Departamentos ou Núcleos, as respostas aos questionários foram catalogadas segundo esses setores. Para facilitar a decomposição e representatividade dos dados, elaborou-se o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3- Quantificação das respostas por Departamento ou Núcleo

Variável	Atributo	Média por Departamento ou Núcleo									
		DAD	DCC	DDI	DEE	DRI	DSE	DSS	NTU	NUCI	Total
Tempo para Adoção	Implementação	3,71	2,00	2,71	3,25	4,50	3,50	1,80	2,75	2,80	3,00
Percepção em Relação à Inovação	Vantagem Relativa	3,86	2,83	4,43	4,00	3,50	4,50	4,60	3,75	3,60	3,90
	Compatibilidade	4,57	4,17	4,57	4,75	3,50	4,50	4,60	4,25	4,40	4,37
	Complexidade	3,00	2,50	3,00	3,00	2,50	1,50	2,40	3,50	3,40	2,76
	Testabilidade	3,14	2,67	2,71	4,25	2,50	2,50	3,80	3,75	3,20	3,17
	Observabilidade	4,29	4,00	4,43	4,75	4,00	5,00	4,40	4,00	4,40	4,36
Canais de Comunicação	Rádio	0,14	0,00	0,57	0,00	0,00	0,50	0,00	0,25	0,40	0,21
	Televisão	0,57	0,17	0,71	0,25	0,00	0,00	0,20	0,25	0,60	0,31
	Jornais	0,29	0,33	0,71	0,00	0,00	0,00	0,00	0,25	0,20	0,20
	Revistas	0,57	0,33	0,86	0,25	0,00	1,00	0,80	0,75	0,80	0,60
	Internet	0,71	1,00	0,86	0,75	1,00	1,00	1,00	1,00	0,80	0,90
	Redes Sociais	0,29	0,00	0,43	0,50	0,00	1,00	0,00	0,25	0,80	0,36
	Colegas	0,57	0,50	0,86	0,50	1,00	1,00	0,60	0,75	0,60	0,71
	Alunos	0,29	0,17	0,71	0,75	0,50	0,50	0,40	0,25	0,60	0,46
Congressos	0,57	0,17	0,86	0,50	0,50	0,50	0,80	1,00	1,00	0,66	
Sistema Social	Estrutura do Sistema	2,57	2,00	2,29	2,75	2,50	3,50	2,80	3,75	3,00	2,80
	Barreira à Mudança	2,71	4,17	3,43	2,75	4,00	4,00	3,40	2,75	3,20	3,38
	Liderança de Opinião	3,29	2,33	2,71	3,50	3,00	3,50	3,40	3,25	3,20	3,13

Fonte: Pesquisa de Campo (2015).

Ao analisar o Quadro 3, verifica-se que:

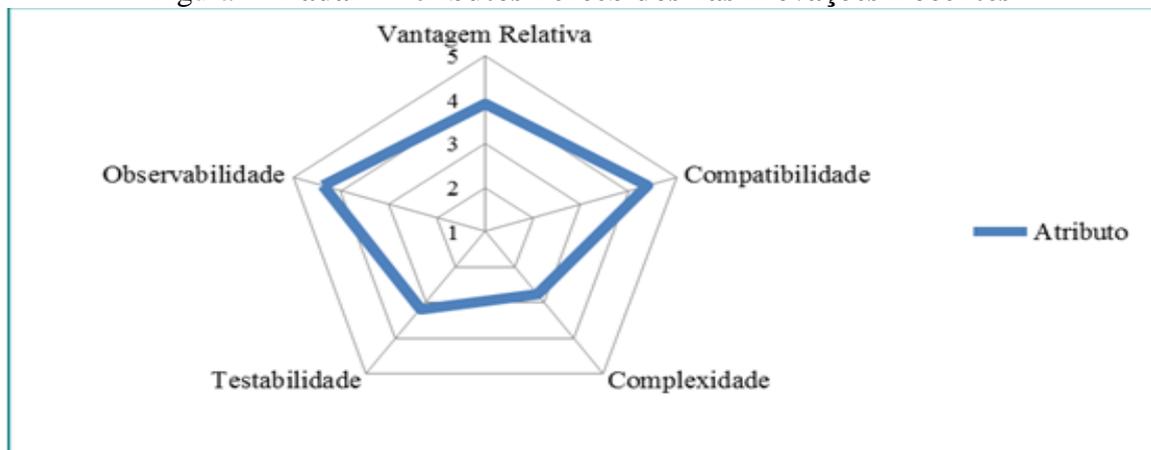
a) No que diz respeito à variável “**Tempo para Adoção**”, verificou-se que o **DSS** apresentou o menor tempo médio de adoção (**1,80**), ao passo que o **DRI** e o **DAD** apresentaram o maior tempo médio de adoção (**4,50** e **3,71**). O tempo médio total ao longo dos departamentos pesquisados foi de (**3,00**). Isso evidencia que, de forma geral, os professores demoram algum tempo até que adotem efetivamente algum tipo de inovação em sua prática docente.

b) Quanto à variável “**Percepção dos Atributos da Inovação**”, a vantagem relativa da inovação é melhor avaliada entre os docentes do **DSS (4,60)** e pior avaliada entre os docentes do **DCC (2,83)**. A compatibilidade se apresentou como próxima da média em todos os departamentos, sendo pior avaliada no **DRI (3,50)**. A complexidade obteve a melhor nota no **NTU (3,50)**, e a pior no **DSE (1,50)**. A testabilidade é melhor percebida no **DEE (4,25)**, e pior percebida pelo **DRI (2,50)** e pelo **DSE (2,50)**. A observabilidade ou visibilidade foi bem avaliada entre os professores de todos os departamentos, estando próxima da média nas observações.

c) Considerando a média geral para esta variável, tem-se que os professores avaliaram que as inovações **são compatíveis** com prática docente (**4,37**), trazem resultados visíveis (**4,36**), são vantajosas em relação às práticas anteriores (**3,90**), proporcionam a possibilidade de serem testadas (**3,17**) e apresentam complexidade não tão acentuada (**2,76**).

A Figura 1 apresenta o demonstrativo dessa análise, apontando para os atributos percebidos pelos docentes, em maior e menor proporção:

Figura 1- Radar - Atributos Percebidos nas Inovações Docentes



Fonte: Pesquisa de Campo (2015).

Na variável “**Canais de Comunicação**”, referindo-se aos principais canais utilizados pelos docentes para se manterem atualizados sobre novas práticas docentes, identificou-se que os principais canais de massa utilizados são a Internet (**0,9**) e revistas (**0,60**), ao passo que os principais canais interpessoais são o contato direto com outros colegas (**0,71**) e a participação em congressos (**0,66**). Quanto ao uso de redes sociais como prática pedagógica é no **DSE (1,00)** e no **NUCI (0,80)** que elas encontram relevância. Meios massivos

tradicionais como rádio, televisão e jornais caíram em desuso face à presença cada vez maior da Internet, embora ainda mostram-se relevantes para os docentes do **DDI**.

Por fim, na variável “**Sistema Social**” o dado que se destaca é o reconhecimento de que mesmo que haja barreiras para à inovação (**3,38**), uma prática docente tida como inovadora acaba por atrair e influenciar parte da comunidade (**3,13**) evidenciou-se que para parte dos professores a universidade ainda não fornece subsídios suficientes para as inovações. (**2,80**).

Além da análise das variáveis, buscou-se identificar as **expressões de práticas docentes pedagógicas** mais sugeridas pelos professores respondentes.

Diante desses dados, fica-nos visível a importância que os professores do CCSA dão às metodologias ou aos procedimentos que valorizam o contato do aluno com situações da realidade, bem como às trocas significativas entre professor e aluno. As NTICs são também um referencial de inovação no grupo investigado.

Em relação às inovações citadas, o Estudo de caso foi o mais citado, predominando nas respostas dos professores do **DDI** e no **DAD**, mais também indicado pelos professores do **DSS**, **DCC** e **DRI**. Dentre todas as respostas, a proposta metodológica identificada como inovadora foi a do Estudo de casos. Dos 42 questionários válidos, esta foi a inovação indicada por 12 dos respondentes. Ocorrendo que no **DDI 50% dos professores** apontaram essa inovação.

Nesse contexto, um dos professores do **DDI** disse “Não há nada propriamente inovador, mas discute-se a implementação dos Estudos de Casos, na UFS”. Segundo este professor do **DDI**, essa prática, ainda que seja conhecida por professores brasileiros, não é de fato uma realidade concreta no contexto brasileiro, tal como ocorre nos Estados Unidos.

A seguir, oferece-se uma listagem das práticas percebidas e citadas como inovadoras pelos professores do CCSA/UFS, relacionadas aos seus departamentos ou centros correspondentes:

1. Formação de grupos de pesquisa interdisciplinares, pelos docentes do **DSS**, **DRI** e **NTU**;
2. Projetos de extensão, pelos docentes do **DDI** e **NTU**;
3. Relação “horizontal” com os estudantes, com aulas dialogadas, pelos docentes do **DEE**, **DDI** e **DSS**;

4. Utilização do Sistema Integrado de Gestão e Atividade Acadêmicas (SIGAA) para interação com os alunos, pelos docentes **DSS**, do **NTU** e do **DCC**;
5. Realização de seminários, mesas redondas, trabalhos em grupo, pelos docentes do **DAD**;
6. Interação social por meio de redes como Facebook e Whatsapp, pelos docentes do **NUCI**;
7. Recursos audiovisuais, apontada de forma generalizada, tendo sido citados de forma bem pontual: análise de filmes, por dois docentes do **DDI**; o teatro, por um docente do **DSE**, e as histórias em quadrinhos, por um docente do **NUCI**;
8. Jogos empresariais, ditos simuladores educacionais, por docentes do **DAD** e **DCC**;
9. Visitas técnicas;
10. Metodologia da problematização nos conteúdos, citados bem pontualmente.

Observou-se através das respostas dos professores do CCSA/UFS que a ideia de inovação está atrelada a procedimentos pedagógicos intencionais, que correlacionem teoria e prática, indo além do mero uso de recursos tecnológicos.

Diante disso, fica-nos evidente a importância que os professores do CCSA dão às metodologias ou aos procedimentos que valorizam o contato do aluno com situações da realidade, por demandarem competências e habilidades para a resolução de problemas. Evidenciou-se também a importância acordada às trocas significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise desses resultados, que a percepção dos docentes quanto às inovações adotadas é relativamente boa. Os professores reconhecem que as inovações são vantajosas, compatíveis com a prática docente e que trazem resultados visíveis para as outras pessoas; ao mesmo tempo, avaliam que as inovações precisam ser melhor testadas antes de serem aplicadas num contexto real de sala de aula e que, em alguns casos, são mais complexas do que as práticas de ensino utilizadas anteriormente.

Por fim, os professores apontam que existem barreiras às mudanças, prevalecendo as opiniões de que tanto a estrutura quanto o ambiente de trabalho na universidade ainda não fornecem subsídios suficientes para que inovações docentes sejam adotadas, mas que, mesmo assim, a adoção de uma inovação acaba por influenciar outros docentes a também adotá-la.

Esta pesquisa atendeu os seus objetivos por ter permitido a identificação das práticas pedagógicas percebidas como inovadoras pelos docentes do CCSA/UFS; buscando compreender os mecanismos que orientam a aceitação ou rejeição dessas práticas; identificado os canais de comunicação pelos quais essas inovações são transmitidas pelos indivíduos; analisado a dimensão temporal do processo de adoção de inovações e identificado a influência do sistema social na adoção de inovações pelos docentes do CCSA/UFS. No mais, ela também ofereceu uma listagem das práticas consideradas inovadoras no grupo objeto de estudo.

Por fim, ressalta-se a ideia de que a inovação deve ser contextual pode dar-se em diferentes patamares e de variadas formas. Cabendo ao docente a opção de utilizar àquelas estratégias mais pertinentes às demandas do seu grupo. (CUNHA et al , 2001). Toda ação pedagógica inovadora deve ser voluntária, intencional e sistemática.

REFERÊNCIAS

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRITTO, A.E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. Linguagem, Educação e Sociedade. **Revista Mestrado em educação**. Teresina, n.12, p.45-50, jan/jun.2005.

BORGES, D.S. **Das inovações no ensino ao ensino inovador: complexidade e emergências no ensino universitário** (2013). Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. FURG. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs/2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/5072>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

COELHO, A. S.; UNGLAUB, E. Gestão escolar e inovação: novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação. In: **2.ª Conferência do FORGES; Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países de Língua Portuguesa**. Macau, China, 2012.

CUNHA. M. I. Inovação pedagógica: o desafio da reconfiguração dos saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**. Universidade Vale do Rio do Sino. UESP. set. 2008. Acesso em 20 jul.2015.

_____. Inovações pedagógicas: tempos de silêncio e possibilidade de Produção. **Interface-Comunic, Saúde, Educ**, v.7, n.13, p. 149-158, 2003.

_____ Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo na área dos Cursos de Licenciatura. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

DEMO, P. **Conhecer & Aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FORSTER, M. M. dos S.; FAGUNDES, M. C. V. **Inovações educativas na sala universitária: ruptura paradigmática/resistência ao ethos regulatório?**. In: OLIVEIRA, J. F. de; MANCIBO, D. (Org.). Reforma universitária: dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 59-71.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógica**. 8. ed. São Paulo: Ática. 2001.

GATTI, Bernadete. Os agentes escolares e o computador no ensino. 1993 In: **O uso de mídias sociais no processo de ensino aprendizagem na percepção dos professores e estudantes**: um estudo realizado em uma IES. Disponível em: XVII SEMAD, out, 2014.

JOHANSSON, A.W; LINDERBERG, M. Making a case for gender-inclusive innovation through the concept of creative imitation. **Annals of Innovation & Entrepreneurship**. 2. DOI: 10.3402/aie.v2i2.8440, 2011.

LEITE, D. **Reformas universitárias. avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Ed Vozes, 2005.

LARROSA, J ; PÉREZ de L. N (Orgs). **Imágenes del outro**. (1997). In: CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores; um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**. v.5, n.9, 2001.

MACEDO, S.R . **Compreender para mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber livro, 2010.

MASETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 1996.

MILLER; E. **Alguns exemplos de inovações pedagógicas bem sucedidas nos países das Antilhas, membros do Commonwealth**. In. DELORS, J. Educação para o século XXI: Questões de perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 20015. p. 104- 119.

_____ IN BORGES, D. **Das inovações no ensino ao ensino inovador: complexidade e emergências no ensino universitário**. (2013). Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFURG.

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

MOTA, R. **O papel da inovação na sociedade e na educação.** IN COLOMBO. S. S. Desafios da gestão universitária e contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2011.

NEMIROVSKY. M. **O Ensino da Linguagem Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, M.R. N. S de. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia.** Belo Horizonte, v.11, n.2, p.3-9, jul./dez.2006.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances,** v.3, p.5-14, set.1997.

ROGERS, E. **Diffusion of innovation.** New York: Free Press, 1995.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SCHUMPETER, J. **Capitalismo, Socialismo e Democracia.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

VEIGA, I. Inovações e projeto político pedagógico: uma mudança regulatória ou emancipatória. **Caderno Cadres.** v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.