

organizadoras

Elena Maria Billig Mello

Diana Paula Salomão de Freitas

Inovação Pedagógica

investigações teórico-práticas
no contexto educacional

organizadoras

Elena Maria Billig Mello

Diana Paula Salomão de Freitas

Inovação Pedagógica

investigações teórico-práticas
no contexto educacional

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katía Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Inovação Pedagógica

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo

Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegging e Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Edição eletrônica	Peter Valmorbidia e Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Studioworkstockm, Shyachlo - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721
Revisão	Lucas da Silva Leivas
Organizadoras	Elena Maria Billig Mello Diana Paula Salomão de Freitas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I58

Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional / Organizadoras Elena Maria Billig Mello, Diana Paula Salomão de Freitas. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-558-3

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95583

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Pedagogia - Inovação. 5. Ensino Superior. 6. Ensino Remoto Emergencial (ERE). I. Mello, Elena Maria Billig (Organizadora). II. Freitas, Diana Paula Salomão de (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

Sumário

Apresentação..... 12

Capítulo 1

Prática Pedagógica e Inovação:

experiências em foco 15

Maria Isabel da Cunha

Capítulo 2

A Inovação na Educação 26

Helena Singer

Capítulo 3

**Inovação Pedagógica no Processo
de Ensino e de Aprendizagem:**

relatos, reflexões e vivências de uma docente..... 36

Cadidja Coutinho

Capítulo 4

Inovação Pedagógica:

contribuições para uma perspectiva crítica..... 49

Celso dos S. Vasconcellos

Capítulo 5

Inovação Pedagógica:

lógicas e articulações
para a transformação de práticas..... 84

Elena Maria Billig Mello

Elie Ghanem

Capítulo 6

Inovação Pedagógica é?

Concepções e significações

(re)construídas no território formativo do GRUPI..... 105

Lucas da Silva Leivas

Gabriela Rodrigues Noal

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Capítulo 7

Itinerários de um Grupo de Pesquisa:

mapeamento da produção científica

sobre inovação pedagógica 127

Elena Maria Billig Mello

Diana Paula Salomão de Freitas

Helena Plaszewski

Capítulo 8

[Quase] Dez Tópicos para Pensar

a Inovação na Educação 147

Ana Cristina Ghisleni

Laura Habckost Dalla Zen

Capítulo 9

Procurando por Inovações Pedagógicas:

o preparo para a revisão sistemática de literatura..... 172

Elisângela Mota Pires

Alessandro Carvalho Bica

Diana Paula Salomão de Freitas



Capítulo 10

Elementos, Indícios e Compreensões de Inovação Pedagógica em Trabalhos Publicados pela ANPEd-Sul 2020-2021..... 194

*Helenara Plaszewski
Elena Maria Billig Mello
Carlos Henrique Silveira Verçosa*

Capítulo 11

Vestígios de Inovação Pedagógica no Ensino Remoto Emergencial (ERE) na UFPel: aspectos dos pareceres normativos de 2020-2021 217

*Helenara Plaszewski
Giovani de Souza Barbosa
Elena Maria Billig Mello
Diana Paula Salomão de Freitas*

Capítulo 12

Entre Orientações e Instruções Normativas: indicadores de inovação pedagógica nos documentos da Unipampa no período da pandemia 249

*Giselle Xavier Perazzo
Rita de Cássia Angeieski da Silveira*

Capítulo 13

Articulações entre Inovação Pedagógica e Neurociência aplicada à Educação 275

*Ronan Moura Franco
Elena Maria Billig Mello
Helenara Plaszewski
Diana Paula Salomão de Freitas*



Capítulo 14

Letramento Científico em uma Perspectiva Pedagógica Inovadora 291

Cadidja Coutinho

Laura Moreira Kunde

Gabriela Rodrigues Noal

Ana Luiza Zappe Desordi Flôres

Capítulo 15

Educação inclusivo-inovadora: elementos para reflexão 305

Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves

Francéli Brizolla

Claudete da Silva Lima Martins

Capítulo 16

Os Indicadores da Inovação Pedagógica e as Dimensões de Acessibilidade nos Itinerários Formativos da BNCC 321

Samara de Oliveira Pereira

Fernanda de Lima Pinheiro

Bianca Maria de Lima

Claudete da Silva Lima Martins

Capítulo 17

Construção de currículos crítico-inovadores: (im)possibilidades perante a BNCC e as normativas para a formação docente 339

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Ronan Moura Franco

Cíntia Rochele Alves de Oliveira

Elena Maria Billig Mello

Capítulo 18

Limitações do Uso das TICs no Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas Não Presenciais	366
--	------------

Jean Rodrigo Thomaz

Carla Beatriz Spohr

Capítulo 19

Vivências de uma Professora Preceptora no Programa Residência Pedagógica em meio a Pandemia da Covid-19	378
--	------------

Andriéli Vilanova de Carvalho

Carla Beatriz Spohr

Sobre as organizadoras	390
-------------------------------------	------------

Sobre os autores e as autoras	391
--	------------

Sobre o revisor	396
------------------------------	------------

Índice remissivo.....	397
------------------------------	------------

Apresentação

“Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força.”

(LARROSA, 2018, p. 18)¹.

Com força e potência de Larrosa, neste movimento de inspiração, apresentamos mais esta produção do Grupo de Pesquisa de Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI². Grupo esse que nasceu em 2016, pela iniciativa de amigas-colegas que continuam a parceria, cada vez mais forte, com a vivência da cogestão junto com os demais integrantes, ampliando o protagonismo de todos/as.

Esse coletivo se propôs a escrever sobre as pesquisas e as vivências sobre inovação educacional e, neste livro, socializamos os resultados encontrados, bem como as contribuições dos nossos referenciais teóricos, autores/as-colegas que inspiram nosso caminhar na área da educação.

Os primeiros cinco textos representam este suporte epistemológico que caminham conosco: Maria Isabel da Cunha, docente pesquisadora força propulsora, desde o início dos estudos do GRUPI; Helena Singer, pesquisadora, socióloga, educadora inspiradora dos nossos princípios de inovação na/da educação; Cadidja Coutinho, docente-colega do GRUPI, que se coloca a refletir sobre práticas pedagógicas

1 LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2018.

2 Endereço do GRUPI no CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062

inovadoras; Celso Vasconcellos, eterno referencial amoroso, que nos instigou pela metodologia dialética e Elie Ghanem Junior, pesquisador docente que interpelou nosso GRUPI enquanto um coletivo inovador.

Os capítulos escritos pelos/as colegas do GRUPI e convidados/as refletem a teorização das ações realizadas, a partir do praticado, do pensado, do investigado, do vivenciado. Consideramos que as características de inovação pedagógica aqui apresentadas são como princípios de resistência ao que tem nos incomodado, diante do triste quadro da educação atualmente pintado, frente às ausentes políticas educacionais. Infelizmente encontramos-nos cercados por determinações gerencialistas e tecnocráticas e ainda imersos na falta de valorização dos profissionais da educação, especialmente durante a pandemia da Covid-19, que ainda permanece. Ao mesmo tempo, tudo isso nos desacomoda e, coletivamente, re-existimos.

Essa re-existência, caro/a leitor/a, expressa-se nos textos deste livro, nas compreensões de Inovação Pedagógica (IP) no território³ formativo construído pelo/no GRUPI e nos seus itinerários de construção coletiva e de produção científica; assim como no levantamento de aspectos inovadores identificados por meio de revisão sistemática e em produções de eventos, impelindo-nos a pensar em [Quase] 10 tópicos de inovação educacional.

Também elementos e princípios da IP foram investigados nos textos da política, especialmente nas orientações e instruções normativas institucionais e nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica e para a formação docente. Além disso, procuramos estabelecer articulações entre inovação e letramento científico, neurociências aplicada à educação e educação inclusiva-inovadora.

3 Maria Isabel da Cunha, em seu artigo "Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários" (**Educação Unisinos**, v. 12, nº 3, p. 182-186, set./dez. 2008), auxilia-nos a entender os espaços, os lugares e os territórios onde transitamos e compreendemos a formação docente. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/228897201.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

Por último, apresentamos escritas resultantes de experiências de formação acadêmico-profissional na formação docente, instigando relações entre a Educação Básica e a Universidade.

Com emoção, agradecemos a cada um/a dos/as autores/as, que durante meses se debruçaram na escrita, na leitura em pares, na reescrita, na socialização em reuniões coletivas do GRUPI, na revisão final dos textos apresentados neste livro. Especialmente porque acreditamos que juntos/as fazemos pesquisa científica em educação, com foco na inovação pedagógica, numa perspectiva emancipatória.

Frente ao exposto, despedimo-nos fazendo votos de que os/as leitores/as façam profundas e reflexivas leituras que instiguem a (re) construção de territórios educativos inovadores e, como nos coloca Larrosa (2018), que estas palavras escritas possam ser ferramentas, caminhos e força para a (trans)formação pessoal e coletiva.

Elena Maria Billig Mello e Diana Paula Salomão de Freitas

Inverno de 2022.



1

Maria Isabel da Cunha

**Prática
Pedagógica
e Inovação:**
experiências em foco

Tratar das inovações pedagógicas implica em analisar as concepções sobre esse campo e os contextos em que são produzidas. Inovação é uma palavra que abriga um amplo espectro de situações de uso, nos diferentes campos da produção humana. Por essa razão é importante situá-la no contexto que a abriga.⁴

No caso do campo educacional, a inovação tem sido especialmente usada para sugerir o uso de aparatos e práticas com a tecnologia da informação. As imagens que acompanham essa perspectiva, em geral, incluem estudantes e professores em ambientes de laboratórios e frente a maquinaria eletrônica contemporânea. Quadros eletrônicos e laboratórios de informática são os cenários preferenciais. Mas quase nunca são abordadas as concepções epistemológicas e pedagógicas em jogo, naturalizando a perspectiva instrumental.

Na contramão deste crescente movimento, autores do campo das ciências sociais Sousa Santos (2000), Lucarelli (2009), Leite (2001), Arroyo (2018), vêm enfatizando a inovação como uma ruptura epistemológica que pode ou não incluir aparatos tecnológicos, uma vez que se assentem na mudança da concepção de conhecimento, estruturante básico dessa perspectiva.

Com base nesses autores, temos reafirmado (CUNHA, 2006) que as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar,

4 Este texto foi escrito inicialmente para os Anais do Seminário de Inovação Pedagógica (I SIP), do GRUPI.

como refere Sousa Santos (2000, p.346), a *“inquietaude” em energia emancipatória*. Envolve o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos. Na afirmativa de Tardif (2002), *é por isso que a pedagogia é feita de dilemas e tensões, de negociações e estratégias de interação*. Para o autor, *ensinar é fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos* (p.132). Essas escolhas são dependentes da experiência dos atores, do contexto de tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, conseqüentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas.

Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. O homem é por natureza inventivo e carrega a possibilidade da contradição. Sua capacidade inventiva é inesgotável e a possibilidade de uma energia emancipatória está sempre presente na educação. Tratar a inovação como ruptura epistemológica é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Não numa perspectiva de negação da história, mas tentando partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. Para Sousa Santos (op.cit) esses podem se tornar líquidos e navegáveis, numa cabotagem que ressignifica subjetividades e, por essa razão, altera experiências.

O estudo das práticas inovadoras pode ser um agente analítico de compreensão das políticas educativas atuais, mas, também, uma forma de concentrar energias para a resistência. Alinha-se a outros movimentos que reforçam a afirmativa de Sousa Santos de que a subjetividade emergente é uma subjetividade do sul. Ao fazer essa afirmativa o autor recupera analogicamente a perspectiva de sujeito e se contrapõe à ideia eurocêntrica, que afirma o entendimento de que o rumo certo está no norte, de onde vem o uso corriqueiro da expressão nortear

como sinônimo de colocar no prumo, dar um sentido adequado. Reconhecer o sul, no contexto do hemisfério, como energia inovadora, é estar disposto a legitimar formas alternativas de conhecimento bem como ousar andar na subjetividade da fronteira.

Na transição paradigmática a subjetividade navega por cabotagem, guiando-se hora pelo paradigma dominante, ora pelo paradigma emergente. E, se é verdade que o seu objetivo último é aproximar-se tanto quanto possível do paradigma emergente, ele sabe que só zigzagueando lá poderá chegar e que, mais do que uma vez, será o paradigma dominante a continuar a guiá-lo. Sendo assim, ao longo da transição paradigmática, a subjetividade de fronteira sabe que navega num vazio cujo significado é preenchido, pedaço a pedaço, pelos limites que ela vai vislumbrando, ora próximos, ora longínquos (SOUSA SANTOS, 2002, p. 335).

Essa condição, entretanto, exige uma tessitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição de escuta e a condição de espera, sem, entretanto, abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem.

Anima perceber que as pessoas, em geral, e os professores, em particular, são capazes de viver nos limites, submetidos à lógica predominante nos processos sociais e educativos, mas navegando na fronteira das práticas que ficam, muitas vezes, às margens. Talvez daí possa sair uma explicação para seus silêncios. Quem sabe podem ser eles uma possibilidade de esperança.

O mapeamento das experiências e a construção de categorias para análise deste estudo seguiram as condições e categorias já utilizadas em outras pesquisas, baseadas nos referenciais teóricos anteriormente descritos, mas fundamentalmente inspirados em Sousa

Santos (1988, 2000) e Lucarelli (2009). Nessa perspectiva os indicadores de inovação (CUNHA, 2006) assumidos envolvem a:

- *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;*
- *gestão participativa*, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- *reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
- *reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
- *perspectiva orgânica no processo* de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.
- *mediação* entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer.
- *protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

A análise das experiências relatadas pelos professores favoreceu a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Percebeu-se que há experiências mais macros

e outras de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos; há aquelas que se referem às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias; há as que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem; há as que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa; há as que procuram articular diretamente a teoria à prática; há as que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais; há as que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes; há as que extrapolam o tempo e o espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há ações que estimulam a autoria e protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória e há as que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo.

Cabe registrar que os movimentos dos professores em direção às possibilidades inovadoras, na grande maioria dos casos estudados, têm origem em situações-problema, ou seja, partem de algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou no sucesso da aprendizagem de seus alunos. Essa constatação encontra guarida na tese de Lucarelli (2003, p.130), defendendo que “em qualquer componente da situação didática podem ser geradas dificuldades; se essas se evidenciam como centro de problemas, em sua resolução o docente desenvolve ações que modificam o sistema de relações existentes entre esses componentes, dando lugar à geração de experiências inovadoras”.

Compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação. Acostumados a almejar uma pedagogia do consenso, alicerçada em soluções prescritivas, incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática.

Para a análise das experiências estudadas foram tomadas as categorias de análise anteriormente mencionadas. Para melhor compreensão dessas categorias, parece importante uma reflexão analítica sobre cada uma delas.

A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender significa, principalmente, compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. Nesse sentido é preciso compreender as origens das práticas pedagógicas e curriculares que predominantemente se instalam na universidade e na escola. A perspectiva do conhecimento factual, que ambiciona amplas generalizações e só reconhece como legítimo o conhecimento que foi gerado através da lógica experimental, sistematizada por leis que decorrem da constância, é colocada em questão. Sem desvalorizar a contribuição da ciência assim construída, a adesão à ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto.

A gestão participativa constitui-se numa outra dimensão que caracteriza as experiências inovadoras. Nela os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados. Nesse sentido há uma quebra com a estrutura vertical de poder responsabilizando o coletivo do processo de ensino e aprendizagem pelas propostas formuladas. A gestão participativa não significa que o professor abdica de seu papel profissional, que sempre difere do que é atribuído aos alunos. O professor mantém a sua responsabilidade na condução do processo, mas partilha com os estudantes as decisões sobre os percursos e critérios adotados para definir a intensidade das atividades, bem como acolhe sugestões sobre os rumos do trabalho desenvolvido. A gestão participativa requer atitudes reflexivas frente ao conhecimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para tratar com a complexidade.

A *reconfiguração dos saberes* constitui-se como uma categoria chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, porque requer a anulação ou diminuição das clássicas dualidades propostas pela perspectiva epistemológica da ciência moderna. Se essa se sustentava na classificação e na dicotomização dos seres e dos saberes, o que se propõem como novo é o abandono das estratificações dualistas entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjectividade, arte/ciência, ensino/pesquisa e tantas outras formas propostas para a compreensão dos fenômenos humanos. Fundamentalmente o que o paradigma emergente propõe se aproxima da compreensão integradora da totalidade, reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza.

A *reorganização da relação teoria/prática*, provavelmente, seja o indicador mais presente nas práticas pedagógicas que rupturam com a lógica acadêmica tradicional. Nessa, a teoria sempre precede a prática e assume uma condição de predominância valorativa sobre aquela. Assumindo que o conhecimento válido é apenas o que passou pelo crivo do método científico, a modernidade supervalorizou a teoria e passou a ideia de que ela seria o referente da prática. Essa lógica preside, predominantemente, os currículos escolares e universitários e o conceito de formação acadêmica. No sentido rupturante, a reorganização dessa relação assume que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. E ela nasce da leitura da realidade. Portanto, a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva, a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar. Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria na sua interface constitutiva se constitui num eixo fundante da inovação paradigmática.

Outra característica da inovação pedagógica se manifesta pela *perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida*. Refere-se, especialmente, a apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender. Nele há coerência entre objetivos, desenvolvimento e avaliação num movimento de ziguezague que costura cada etapa de maneira harmônica sem, entretanto, manter a rigidez dos processos previamente definidos, como propõem a racionalidade técnica. A coerência é uma busca processual que exige, em muitos casos, mudanças de rumos e sensibilidade para o trato com o não previsto. Em geral a perspectiva orgânica está ligada à categoria da gestão participativa, pois requer uma forma de pacto entre professor e alunos e desses entre si, no que se refere às regras do trabalho pedagógico, incluindo sua avaliação.

A *mediação* é outra importante categoria da ruptura paradigmática, assumindo a inclusão das relações socioafetivas como condição da aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento. Pressupõe relações de respeito entre professor e alunos, a dimensão do prazer de aprender, do gosto pela matéria de ensino e do entusiasmo pelas tarefas planejadas. A mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a ele por cada indivíduo e a compreensão da historicidade de sua produção.

O *protagonismo* assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da

produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Ressignificar o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição experiencial.

A reflexão sobre as categorias que vêm orientando nossos estudos sobre inovação na prática pedagógica da educação superior, tem o sentido de explicitar a referência substancial que preside a reflexão sobre as mesmas. Através das narrativas dos professores foi possível fazer a caracterização das experiências estudadas. Houve um esforço de síntese, para melhor informar sobre elas, no contexto da pesquisa. Essa síntese decorreu do relato dos professores sobre suas práticas e, em alguns casos, da observação direta dos pesquisadores. Certamente essas práticas envolvem múltiplos saberes e descrevê-las na sua complexidade exige uma significativa complexidade, pois cada uma delas poderia ser explorada exponencialmente. O objetivo da síntese é favorecer a apreensão mais objetiva do caso em estudo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia universitária**; energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara/SP, Junqueira&Marin Editores, 2006.

LEITE, D. Reflexiones em torno a la innovación en la enseñanza. **Aula Aberta**. Ciclo E. G. B Y Polimodal. Buenos Aires, n. 10, ano 9, 2001.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica en la universidad.** La innovación en las aulas. Buenos Aires: Mino y Dávila Edotora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre a ciência.** Porto: Afrontamento, 2002.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2004.



2

Helena Singer

A Inovação na Educação

ENTRE DUAS LÓGICAS⁵

A inovação no mercado é a última tecnologia, a tecnologia mais recente disponível. Há grande estímulo à inovação nos negócios para a promoção ao desenvolvimento tecnológico. Na área social, a inovação é algo muito diferente disso, é aquilo que as pessoas e comunidades criam com base em pesquisa, com metodologia clara, sobre a realidade em que vivem para enfrentar os desafios sociais de seu contexto. Esses desafios, hoje, são a degradação socioambiental, a desigualdade socioeconômica e a fragilidade da democracia. Então, a inovação no campo social são as criações, as invenções das comunidades para enfrentar esses três desafios.

A educação participa dos dois mundos, o dos negócios e o social. A educação como negócio refere-se a todas as mercadorias envolvidas no processo de escolarização, desde as escolas e universidades privadas com fins lucrativos até os materiais didáticos, passando por todos os recursos pedagógicos e didáticos, entre outros. Todo negócio no campo da educação vai tentar vender a inovação como a mais recente tecnologia. Esta é produzida pelas empresas, sejam as gigantes do ramo ou as *start-ups*, e distribuídas via mercado aos pais, às escolas, secretarias e Ministério de Educação.

Já no campo social, a educação é direito, direito à escolarização, acesso aos recursos e às oportunidades educativas diversas. A inovação neste caso é produzida pelas próprias escolas e demais organizações educativas que criam metodologias e tecnologias para enfrentar os desafios sociais de seu dia a dia.

Como o principal desafio da educação é garantir a aprendizagem de todos, os três desafios sociais citados estão fortemente presentes no cotidiano de uma instituição educativa. É no enfrentamento

⁵ Este texto foi escrito inicialmente para os Anais do II Seminário de Inovação Pedagógica (II SIP), do GRUPI.

da desigualdade, da degradação socioambiental e do autoritarismo que educadores, estudantes e gestores criam as tecnologias, estratégias, dispositivos e metodologias capazes de superá-los para garantir que todos aprendam.

OS PILARES DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL

A inovação social estrutura-se sobre dois pilares. O primeiro é seu caráter coletivo, que, no contexto educacional, pode ser dos professores da escola, ou jovens de uma comunidade, de educadores e educandos de uma determinada instituição, de pessoas de diversas áreas reunidas em torno de um objetivo comum ou qualquer outro conjunto de pessoas identificadas e organizadas.

O segundo pilar é a pesquisa. O novo será criado com base em pesquisa sobre o contexto em que aquele coletivo está inserido. Pode ser que um grupo de estudantes se forme em torno de um ponto de interesse comum: um assunto, uma iniciativa comunitária, uma apresentação cultural. A possibilidade de eles criarem uma metodologia que depois possa ser utilizada por outros grupos de estudantes depende de iniciarem o processo pela pesquisa sobre como aquele determinado ponto se apresenta na sua realidade e o que eles precisam fazer para abordá-lo de uma forma inovadora.

O mesmo vale para a organização que queira produzir uma mudança no contexto social em que ela se encontra. O processo precisa iniciar pela pesquisa sobre este contexto, quais são os seus desafios e suas potências, quais questões precisam ser priorizadas, quem são os outros agentes do lugar que precisam ser convidados a participar desta construção.

A especificidade da inovação social no contexto educacional é que, ao final do processo, importa não só o resultado alcançado, mas também o aprendizado propiciado aos seus participantes.

QUANDO A INOVAÇÃO É A PRÓPRIA ESCOLA

Qualquer transformação ou inovação começa com um grupo de pessoas, um coletivo ou equipe que sonha e projeta junto. No caso da escola, não é comum que funcionários, professores e gestores se entendam como um coletivo, que reconheçam seus pares como colegas de uma mesma equipe, que projetem juntos a escola com que sonham.

A partir da constituição desse sentimento de equipe, o passo seguinte é incluir os estudantes na construção deste sonho comum. E na sequência, a comunidade na qual a escola está inserida, que inclui as famílias, os vizinhos, as organizações locais, os demais agentes públicos. A escola inovadora é um projeto que cresce em círculos, envolvendo cada vez grupos maiores.

Juntos, equipe, estudantes e comunidade vão projetar a escola que desejam a partir de uma série de perguntas: que escola é essa? Qual o papel específico que uma escola tem que desempenhar neste lugar em que estamos? a que objetivos ela deve atender? Quais são suas prioridades? O que somente ela pode fazer pelas pessoas deste lugar? É assim que nasce o Projeto Político Pedagógico inovador.

Estas indagações iniciais vão ser recolocadas todos os anos: o que vamos fazer juntos este ano para atingir os objetivos desta escola? Que mudanças vamos produzir nas nossas vidas e nas vidas das pessoas deste lugar? Como vamos nos organizar para isso? Assim se constitui a base para um currículo contextualizado, significativo e inovador.

Uma inovação social, por ser criada coletivamente em relação direta com seu contexto, não pode ser replicada. Mas, pode inspirar processos análogos. Para poder sonhar com o novo, é preciso ter um repertório amplo e diversificado de possibilidades. No caso específico da escola, como esta é a instituição onde, em geral, constituímos nossa subjetividade, temos grande dificuldade em concebê-la de forma inovadora. Por isso a importância de divulgar amplamente as escolas que são elas mesmas inovadoras.

A política pública voltada para a inovação educacional não deve se organizar a partir de modelos criados em gabinete para serem replicados. Ao contrário, ela deve reconhecer as inovações em sua rede, fortalecê-las e possibilitar que as demais equipes possam não só as conhecer, mas vivenciá-las para, de forma refletida, se inspirar e criar suas próprias inovações. Cada escola inovadora é única e, portanto, uma rede será tanto mais inovadora quanto mais diversificadas forem suas escolas.

É comum que gestores públicos busquem inovar trazendo exemplos de outros países, em geral países desenvolvidos que, inclusive, não lidam com os desafios da desigualdade social, da degradação socioambiental e do autoritarismo com a mesma intensidade que as escolas brasileiras precisam lidar. Em contrapartida, muitas vezes a inovação já existe na rede, mas não é reconhecida e é até mesmo desincentivada por não seguir os padrões.

Uma rede de ensino que tem uma escola cuja equipe se encarregou de criar um projeto coletivo que envolve a comunidade e as famílias e garante a aprendizagem para todos os estudantes possui a base sobre a qual a inovação pode se disseminar. Se este for objetivo da liderança da secretaria ou departamento, esta deverá criar as condições para que essa escola se torne um núcleo de inovação, com estrutura para abrigar estágios e vivências dos outros profissionais da rede, bem como estabelecer parcerias com as instituições de nível superior,

para a formação inicial e as pesquisas acadêmicas que consolidarão e ampliarão o impacto das tecnologias e metodologias criadas.

A INOVAÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

O processo de redemocratização suscitou, como era de se esperar, grande mobilização em torno da transformação da educação no país. Os debates e propostas culminaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de dezembro de 1996.

O próprio tema da democracia na educação adquiriu grande relevância. Mas, esta questão estava, na época, basicamente limitada a dois aspectos: a universalização do acesso aos processos de escolarização e a constituição de instâncias formais que possibilitassem a participação dos setores organizados nos processos de decisão sobre as políticas educacionais.

O que nascia como realmente inovador nas escolas eram estratégias para a ampliação da participação dos estudantes, dos professores e dos funcionários nas decisões institucionais. Nos anos seguintes, começamos a ter notícias de escolas que organizavam assembleias escolares e outras formas de participação direta dos estudantes nas decisões e gestão, como comissões de responsabilidade, fóruns e coletivos.

Os debates sobre o currículo sempre tiveram relevância e as propostas progressistas de um modo geral afirmam uma perspectiva mais plural do ponto de vista dos conhecimentos valorizados e mais transversal em relação à abordagem dos temas tratados. O processo de universalização do ensino fundamental e a ampliação da inclusão escolar das pessoas com deficiência, obrigaram as escolas a lidar com os limites de sua estrutura homogeneizadora baseada em séries

e notas. A partir do momento em que as pessoas das periferias urbanas, dos contextos rurais e de floresta, maioria composta por pessoas negras e indígenas, foram incluídas nas escolas, a herança racista e colonial presente na estrutura escolar, seus currículos e relações, ficou cada vez mais explícita. No mesmo sentido, quando as pessoas com deficiência deixaram de ser isoladas nas escolas especiais para serem incluídas nas escolas regulares, a estrutura homogeneizadora e excluyente das séries e notas foi cada vez mais questionada.

As inovações criadas pelas escolas para enfrentar o desafio de incluir a todos em processos qualificados de aprendizagem foram aquelas que possibilitaram outras formas de funcionamento, de organização do espaço, do tempo e do conhecimento. Neste último quesito, estas escolas criaram estratégias curriculares que possibilitam ao estudante maior autonomia na organização de suas atividades, respeitando sua singularidade e seus interesses. Escolas que estruturaram seus currículos a partir de roteiros de estudos, por projetos coletivos ou individuais, e em grupos de estudos, rompendo com a estrutura disciplinar e seriada.

Já no final da primeira década do século, outro tema ganhou relevância: o reconhecimento de que a educação é muito mais do que a escolarização. A educação envolve diversas organizações para além da escola, começando pela família, passando pelas igrejas e organizações educativas comunitárias. As instituições não escolares sempre desempenharam um papel fundamental na educação das novas gerações.

São de diversas naturezas as organizações educativas: as ligadas às instituições de ordem religiosa, os escoteiros, que são a maior organização de jovens do mundo, as organizações criadas no contexto das políticas da assistência social, para as crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social, as organizações dos campos da cultura, da comunicação, do meio ambiente e dos direitos humanos, que promovem a educação popular. São milhares de organizações

educativas, que fazem trabalhos relevantes, que tem profissionais comprometidos, metodologias consolidadas – muitas vezes de sucesso – e que não influenciam a chamada educação formal. Elas são pouco visibilizadas, pouco tematizadas e, quando recebem recursos públicos, são sempre escassos, porque todo o financiamento da educação é para a escolarização. No entanto, muito da inovação educacional é criada pelas organizações não escolares.

Talvez porque elas tenham maior liberdade de funcionamento ou talvez porque tenham na sua razão de ser o enfrentamento da desigualdade social, da degradação socioambiental e do autoritarismo, o fato é que muitas criaram dispositivos, metodologias e tecnologias capazes de engajar as crianças e os jovens em seus processos de aprendizado e envolver uma diversidade de atores para romper com a fragmentação do conhecimento, das experiências e dos projetos.⁶

Aspecto fundamental que envolve esta perspectiva mais integral da educação é o posicionamento da instituição educativa como centro de produção e cultura local. Quando esta posição é assumida pela escola, ganha em força e impacto. Ao se integrar às instituições culturais, à rua, a programas de educação ambiental, enfim, a todas as oportunidades disponíveis no território, a escola tem condições muito melhores de realizar um projeto político pedagógico inovador, que possibilite a transformação positiva do modo como vivem seus estudantes e famílias.

DA RESISTÊNCIA À TRANSFORMAÇÃO

Qual será a próxima inovação na educação? Vivemos atualmente um momento de diluição das estruturas que conhecemos, inclusive a do sistema escolar, processo que foi acentuadamente acelerado

6 Para conhecer diversas escolas e organizações educativas inovadoras no país, ver Movimento de Inovação na Educação (movinovacaonaeducacao.org.br).

durante a pandemia do coronavírus, ainda não totalmente superada. Cada vez mais, evidencia-se que as pessoas se educam, aprendem e desenvolvem fora do contexto escolar, ultrapassando as barreiras físicas do tempo e do espaço, com as novas tecnologias de comunicação e informação. Neste contexto, pode ser que as escolas se diluam e nasçam mais comunidades de aprendizagem. O que é certo é que estas tecnologias estão possibilitando aos jovens, cada vez mais cedo, serem agentes de transformação positiva do mundo. Este movimento indica que, possivelmente, as próximas inovações educacionais nascerão dos próprios jovens, como já foi esboçado em 2015 e 2016 pelo movimento de ocupação das escolas pelos estudantes em todo o país.

À medida que a história avança, que as velhas estruturas se enfraquecem, que novas tecnologias ampliam a capacidade de transformação de jovens e de populações historicamente excluídas dos processos de decisão, os que não se reconhecem neste novo mundo, com menos garantias e com maior demanda por capacidades de lidar com flexibilidades, instabilidades e incertezas, assumem uma posição de ódio à mudança e buscam, inclusive com o uso da força, tentar barrar a história.

Neste momento, os que sempre lutaram por um país mais democrático, inclusivo e diverso, se veem diante de um impasse: resistir ao ódio e garantir o que já foi conquistado ou prosseguir no caminho da inovação. Embora aparente ser um impasse, que obrigaria a decidir onde colocar mais força, de fato trata-se de reconhecer a conexão de ambas as lutas, já que os retrocessos acontecem exatamente no vácuo de novas propostas.

Precisamos reconhecer que, apesar de todas as conquistas das últimas décadas, a desigualdade socioeconômica e a degradação socioambiental vêm crescendo e a democracia está cada vez menos efetiva para garantir a participação de todos. No campo específico da educação, o que foi conquistado não foi suficiente para garantir que

Inovação Pedagógica

todos fossem incluídos em processos qualificados de aprendizagem e as inovações criadas por comunidades e escolas não foram valorizadas, fortalecidas e multiplicadas.

O discurso da resistência perde para as propostas que aparecem como “novas” e que prometem acabar com os problemas que permanecem. Daí a urgência de estimular a inovação social, capaz de criar soluções que efetivamente enfrentem e superem os desafios do presente.



3

Cadidja Coutinho

**Inovação Pedagógica
no Processo de Ensino
e de Aprendizagem:**
relatos, reflexões e vivências
de uma docente

INTRODUÇÃO⁷

Permeiar processos de ensino e de aprendizagem que assumam um caráter inovador requer reconhecer as especificidades atreladas à denotação de inovação pedagógica, em especial quando esta direciona-se aos variados contextos educacionais, em que modelos tradicionais já não suportam as insurgências socioculturais da atualidade.

A expressão inovação origina-se do latim, “detém uma ampla rede de significados que estão vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo” (TAVARES, 2019, p. 1) e assume o significado mais comum associado a ideia de renovação (CARBONELL, 2001). Configura-se como algo novo e/ou não estreado, resultante de um esforço de mudança assumido e deliberado por uma intencionalidade pedagógica (CARDOSO, 1992). Porém, como ressaltam Sobrinho Junior; Mesquita (2021, p. 212):

[...] inovação pedagógica não deve ser vista apenas no sentido positivista, ou como sinônimo de mudança, ou reforma educacional em seu sentido amplo, ou muito menos apenas como uma alteração de práticas costumeiras em um grupo social, e sim, a inovação pedagógica se estabelece pelo criar, adequar ou readaptar técnicas ou tecnologias – digitais ou não - visando com isso, agregar valor ao processo de ensino e aprendizagem.

Para assumir um propósito e um perfil inovador torna-se necessário saber inovar-se e aplicar um sistema de desconstrução docente para que haja o movimento de ruptura de domínios educacionais vigentes (DEMO, 2010), e para que tal reconfiguração possa favorecer a aprendizagem do aluno (PACHECO, 2019). Uma movimentação que ocorre nas práticas pedagógicas com conjuntos e situações determinadas, não necessitando de uma originalidade específica, mas algo

⁷ Este texto foi escrito inicialmente para os Anais do III Seminário de Inovação Pedagógica (III SIP), do GRUPI

novo para o ambiente que está se propondo, ultrapassando os domínios técnicos e operacionais da formação docente em busca de um trabalho colaborativo em situações reais e contextualizadas, de modo contínuo e progressivo.

[...] para se concretizar uma inovação pedagógica é preciso criar, inventar, aperfeiçoar, redimensionar, readequar ou transformar por meio de técnicas ou tecnologias – digitais ou não, existentes ou não – utilizando-se dos instrumentos que serão empregadas pelos atores sob diversas conjunturas, com fins de agregar valor ao processo de aprendizagem, refletindo assim, em uma prática pedagógica inovadora (SOBRINHO JUNIOR; MESQUITA, 2021, p. 220).

No entanto, o profissional docente precisa se amparar em sua ciência para o enfrentamento dos desafios impostos, e por intermédio da contextualização acentuar o cenário da inovação, para uma ação educativa que prepare os estudantes para o entendimento e participação ativa na sociedade. Nesta perspectiva, relatar vivências docentes que potencializam a inovação pedagógica asseguram oportunidades para qualificar o processo de ensino e de aprendizagem, inspirando e/ou encorajando outros profissionais e interessados pela educação.

VIVÊNCIAS EM RELATO

A descrição dos relatos busca reflexões nas escritas de Maria Isabel da Cunha que referencia Tardif (2002) em texto que aborda a necessidade das escolhas no âmbito educativo, mas uma escolha guiada pelas experiências dos atores envolvidos (principalmente, aluno e professor); o tempo e espaço em que o ensino está ocorrendo; as questões sociais e culturais que intervêm na tomada de decisões e na superação do senso comum; e as situações diferenciadas e exclusivas para cada esfera da aprendizagem. Além disso, que valorizem as

variadas formas de expressão e de comunicação, partilhas de conhecimento a partir de metodologias e ferramentas apropriadas ao contexto educativo e as normativas de ensino vigentes.

Destaca-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da educação básica brasileira, também aponta a necessidade de um olhar inovador e inclusivo (BRASIL, 2017), primando por respostas aos questionamentos motrizes do ensino – o que, para que, como e para quem – se destina o ensino e a aprendizagem. Assumir a inovação como método pedagógico acarreta percursos metodológicos de estímulo a criticidade, a proatividade e a autonomia do estudante de modo a superar fragilidades e lacunas na aprendizagem. Entretanto, a inovação não implica necessariamente a utilização de tecnologias, em especial as digitais, como tem sido visto em iniciativas que associam melhorias no ambiente escolar ao uso de recursos eletrônicos e tecnológicos.

Entre as motivações que justificam a inclusão de perspectivas inovadoras no ensino e na aprendizagem está a possibilidade de resolução de problemáticas reais; o reconhecimento de saberes das múltiplas áreas e disciplinas; a contextualização e a aplicação social do conhecimento, ressignificando os conceitos e conteúdos para com a vida do aluno. Um caminho que personifica e valoriza as dimensões emancipatórias, colaborativas e interacionais, que modelagens tradicionais de ensino se distanciam.

Para a professora Maria Isabel da Cunha, a inovação pedagógica se fortalece em variadas propostas e experiências de rompimento das dicotomias, em um mecanismo de aproximação da teoria e prática, cultura e natureza, sujeito e objeto, afeto e cognição, cientificidade e senso comum, e tantos outros binômios.

Neste contexto, a seguir são descritos e lembrados momentos de inserção da inovação pedagógica na práxis da docente autora

deste capítulo, em memória as proposições apresentadas no III Seminário de Inovação Pedagógica promovido pelo Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI). As vivências são apresentadas tal qual a descrição dos anais do evento, em articulação com alguns dos indicadores da inovação pedagógica (CUNHA, 2018) e em propostas de ensino voltadas ao tema ambiental, campo do saber de interesse da professora e pesquisadora.

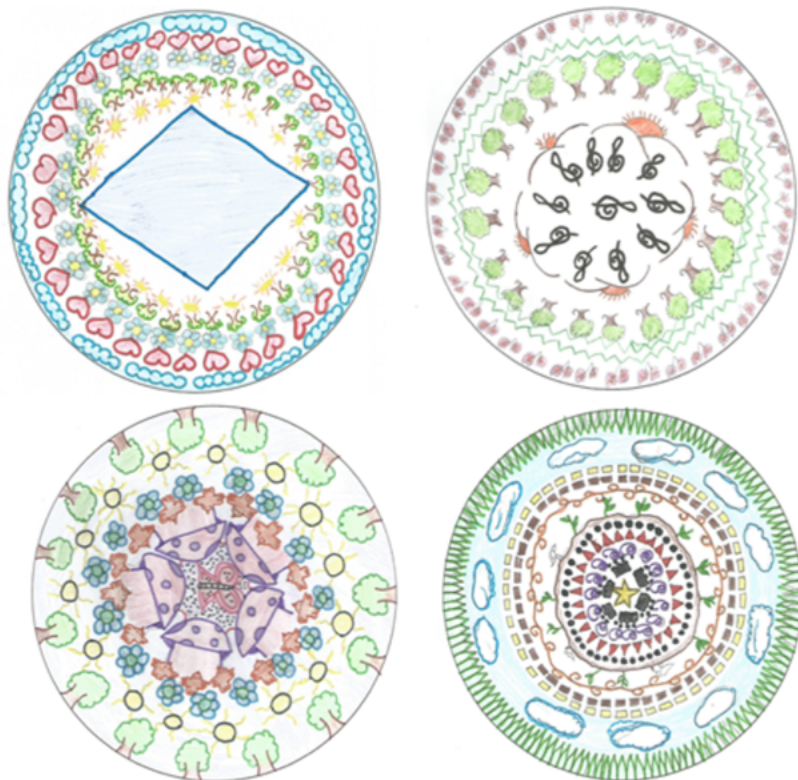
Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender: uma perspectiva epistemológica para compreender a origem das práticas pedagógicas e curriculares.

Propostas nacionais e internacionais vêm apresentando um movimento integrador de diferentes campos de saber para construção do conhecimento como um todo – o movimento STEAM (*Science, Technology, Engineering, Art and Math*). A inclusão das artes e humanidades nas áreas tradicionalmente consideradas exatas permitem a motivação, o envolvimento e o aprendizado disciplinar efetivo nas áreas STEM; além de incorporar o pensamento criativo e a aprendizagem visual e artística em sala de aula. Com isso, estudos mostram uma porcentagem maior de estudantes interessados em buscar carreiras associadas aos campos de Matemática e de Ciências, por exemplo.

Para incentivar o movimento STEAM propôs-se a utilização de Mandalas Ecológicas⁸ (Figura 1), uma representação artística em desenho circular, com distribuição e repetição de elementos no sentido crescente, do centro para as extremidades. Os modelos de mandalas são tradicionais nas culturas orientais, mas também podem ser visualizadas em exemplares de sistemas vivos (pétalas, conchas, frutos, etc.).

8 Mais informações disponíveis em: <https://periodicos.utfr.edu.br/actio/article/view/9573>

Figura 1 - Exemplos de Mandalas Ecológicas elaboradas por alunos de Ensino Fundamental



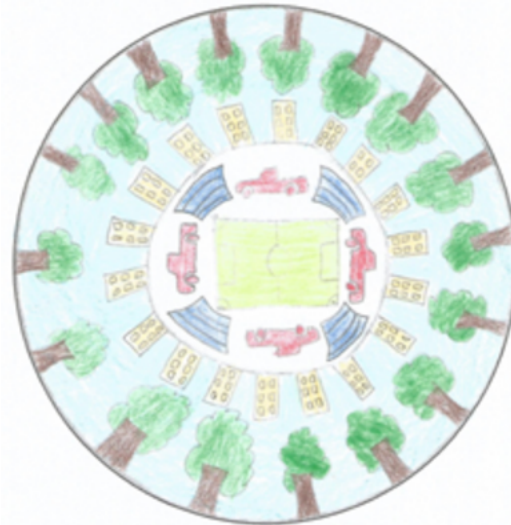
Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

A iniciativa inovadora de elaboração de mandalas denota as concepções de um grupo de alunos, que por meio de uma linguagem diferente – a linguagem pictórica, apresentam uma visão interligada e transversal de um conceito específico (no exemplo, as concepções de meio ambiente).

Reconfiguração dos saberes: na busca pela diminuição das dualidades, em uma compreensão integradora da totalidade observando diferentes fontes de saber e integração do ser humano e da natureza.

A realização dos desenhos em mandala permite efetivar mais um indicador de inovação pela contextualização de aportes teóricos e práticos sobre a relação homem-ambiente, observando as interfaces entre os elementos inclusos no desenho e a concepção sistêmica que define as situações observadas (Figura 2).

Figura 2 - Desenho de mandala representando Concepção sistêmica de meio ambiente – Mista (relações integradas de seres vivos, meio e elementos da vida humana)



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Perspectiva orgânica do processo: estabelecendo a coerência entre objetivos, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas, principalmente no que se refere a gestão participativa: oportunizando compartilhar a experiência entre professor e aluno.

Desencadear problematizações significativas de situações cotidianas permite uma aprendizagem contextualizada e interdisciplinar, aproximando os conteúdos ao mundo dos estudantes. Nesta perspectiva, a reciclagem de papel representa uma alternativa para incentivar novos modos da sociedade se relacionar com o meio. Para além do aproveitamento de um material, o papel semente⁹ pode instituir uma gestão equitativa de recursos naturais, uma prática diferenciada e motivadora para construção do conceito de sustentabilidade. Segundo Carbonell (2002, p. 21), “a inovação apela a razões e fins da educação e à sua contínua reformulação em função dos contextos específicos e mutáveis”. Assim, os processos de ensino-aprendizagem tornam dinâmicas as observações e discussões do entorno real do aluno.

Reorganização da relação teoria e prática: uma nova leitura da realidade em que a prática social é condição da problematização do conhecimento numa visão interdisciplinar.

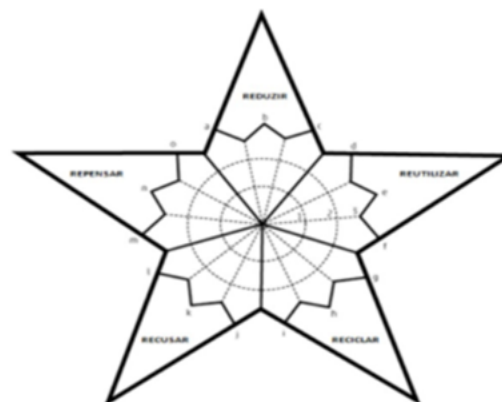
Atividades inovadoras precisam romper a lógica acadêmica tradicional em que a teoria sempre precede a prática, assumindo uma supremacia sobre a outra. A reorganização dessa relação perpassou a elaboração do instrumento – Pentáculo Ambiental¹⁰ para verificação dos comportamentos ambientais individuais e coletivos. O instrumento pode

9 Mais informações disponíveis em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/remoa/article/view/12641>

10 Mais informações disponíveis em: <https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/22551>

ser aplicado em diferentes contextos e perfis de participantes, de modo a esboçar informações sobre os valores e atitudes dos indivíduos no seu dia-a-dia, como também dos impactos das mesmas para a problemática ambiental. Para Carbonell (2002, p. 21), “a inovação procura estimular a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações”, o que por sua vez aproxima teoria e prática, conhecimento e realidade.

Figura 3 - Modelo de Pentáculo ambiental



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Mediação entre subjetividade dos envolvidos e o conhecimento: buscar a inclusão de relações sócio afetivas, o respeito, o prazer em aprender

A mediação é uma categoria importante nas práticas inovadoras por apresentar as questões sócio-afetivas como premissas para a aprendizagem. Nas estratégias de ensino é preciso considerar a motivação para aprender, o gosto ou prazer para a realização da atividade proposta. Conforme Carbonell (2002, p.21) “a inovação permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, de

maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada e complexa da realidade”, a partir da mediação entre os envolvidos. Assim sendo, as tecnologias educacionais ganham espaço e tornam-se ferramentas promissoras na articulação da afetividade com o conhecimento.

Para tanto, sugere-se a utilização de um aplicativo - SUSTENTABILIZANDO (desenvolvido por Jeiel Junio e Junio Gabriel), que está disponível para todos os equipamentos de sistema Android (Figura 4). Este aplicativo é um projeto educativo e tem como objetivo sensibilizar os usuários quanto ao desperdício dos recursos naturais e as possibilidades para redução de gastos de modo interativo e através de jogos¹¹.

Figura 4 - Logotipo e Página inicial do aplicativo



Fonte: Aplicativo SUSTENTABILIZANDO, 2018.

11 Mais informações disponíveis em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/419>

Protagonismo: tornando os discentes sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem valorizando a produção pessoal, original e criativa dos estudantes.

Reconhecer professor e aluno como sujeitos ativos da aprendizagem torna-se condição imperativa para o estabelecimento das inovações. O protagonismo permite atribuir significado nas relações entre conceitos e propostas educativas, valorizando as iniciativas, as interpretações, a originalidade e a criatividade na tomada de decisões.

Neste caminho as metodologias ativas assumem importante condição para inovação. Deve-se propor práticas em que o aluno seja desafiado a responder uma problemática a partir da sua condição experimental, estabelecendo os parâmetros e autoria no processo.

A elaboração de “Fake News ambientais”¹² exemplifica esta ideia, quando os alunos são convidados a estudar problemáticas ambientais publicadas em âmbito municipal, e partir destas, produzir falsas reportagens do bem (ou “Fake News” positivas) que descrevam soluções e/ou indicativos para minimizar os efeitos da relação homem e natureza.

REFLEXÕES PARA NÃO FINALIZAR

Retratar modos de ação docente em novos ensinamentos que transpassem as questões conteudistas não representa uma tarefa fácil, principalmente quando a compreensão do termo inovação pedagógica assume múltiplas definições aplicadas à educação, e nem sempre a formação do professor contempla as possibilidades oriundas desta renovação do seu contexto de ensino.

¹² Mais informações disponíveis em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/1316>

Cabe ressaltar que a concepção de inovação pedagógica adotada aqui se ampara nas definições de Mello e Salomão Freitas (2017, p. 1800) como “um conjunto de intervenções pedagógicas criadas por decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico- sociais necessárias aos fins pretendidos”.

Assim sendo, este capítulo buscou relatar vivências de uma docente em propostas de ensino atreladas ao campo da educação ambiental, não como modelos de excelência, mas sim como ideias para inspirar outros profissionais da área que a inovação do processo de ensino e aprendizagem não requer exclusivamente das tecnologias, de uma infraestrutura de ponta ou da centralização dos saberes apenas no professor.

Inovar demanda reconstruir formas de pensar e agir para além da normalidade ou tradição, permitir-se as incertezas, as dúvidas e as inquietações. A inovação pedagógica vem para comprometer a solidez, em uma busca do entendimento do que ainda não é sabido, ampliar e aproximar os diferentes pontos de vista (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011), na construção do conhecimento de modo coletivo, relacionado ao contexto, as questões sociais, culturais e de diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág.146. Brasília, 21 de dezembro de 2017.

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

CARDOSO, Ana Paula. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 26, n.1, 1992.

CUNHA, Maria Isabel. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. **Anais ...** [recurso eletrônico] / II Seminário Inovação Pedagógica: Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. Uruguaiana: 10 e 11 de novembro de 2018.

DEMO, Pedro. **Rupturas urgentes em educação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out./dez. 2010.

JUNIOR, João Ferreira Sobrinho; DA SILVA MESQUITA, Nyuara Araújo. Inovação pedagógica: concepções que orbitam este conceito. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 2, p. 212-226, 2022.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana M^a e Souza. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In.: LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana M^a e Souza. (Orgs). **Inovação e Pedagogia Universitária.** Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2011.

MELLO, Elena M^a Billig; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. **Anais ...** [recurso eletrônico] / XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. **O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária.** Educação, Santa Maria, v. 44, n. 4, p. 1-19, 2019.



4

Celso dos S. Vasconcellos

**Inovação
Pedagógica:**
contribuições
para uma perspectiva
crítica

INTRODUÇÃO¹³

Refletir sobre a Inovação Pedagógica é extremamente importante, pois implica adentrar no processo de ensino-aprendizagem, “caixa preta” de muitas escolas. Para muitos e muitos, o que acontece em sala de aula é algo bom, “acima de qualquer suspeita”, afinal, “sempre foi assim” (isto não é verdade), “todo mundo faz assim” (isto também não é verdade), “fizeram assim comigo” (isto, comumente, é verdade!). Problematizar é preciso!

Observando processos de inovação, percebemos avanços na gestão escolar, nos recursos, instalações e equipamentos, uso intenso de tecnologia de informação e comunicação digital (TICD), participação da comunidade, interação com território local, oferecimento de atividades complementares, contato mais integrado com a natureza, inclusão de alunos com deficiência, ampliação da jornada escolar, introdução ou junção de componentes curriculares, combate ao consumismo, até mesmo mudanças arquitetônicas da escola (prédios sem corredores, salas de aula com pé-direito bem grande, amplos espaços educativos-comunitários, etc.). Certamente, tudo isto é importante, tem seu valor no processo de mudança da escola. Basta lembrar, por exemplo, o estrago que um gestor autoritário pode fazer com qualquer tentativa de inovação. Todavia, em muitos casos, os avanços nestes campos não vêm acompanhados de mudanças no âmago do processo educativo, no processo de ensino-aprendizagem, que continuam marcados pelos “Cavaleiros do Apocalipse Pedagógico”: conteúdo preestabelecido sem potencial de sentido relevante para os alunos, metodologia passiva e avaliação classificatória e excludente (VASCONCELLOS, 2017c).

Por outro lado, quando analisamos criticamente a questão da Inovação Pedagógica, três fatos nos chamam a atenção, nos

¹³ Este texto foi escrito inicialmente para os Anais do IV Seminário de Inovação Pedagógica (IV SIP), do GRUPI.

incomodam profundamente: 1. Ausência ou fraca presença de inovações pedagógicas nas instituições de ensino, como apontamos acima; 2. Pseudo-inovações; 3. Falta de continuidade das inovações. Devemos continuar e intensificar a colaboração entre professores, estudantes e pesquisadores para a denúncia, desvelamento e superação do discurso da “inovação”, praticamente hegemônico nos discursos pedagógicos contemporâneos, sem se explicitarem seus fundamentos e seus projetos de Sociedade, de Ser Humano e de Educação!

As presentes reflexões visam dar, dentro de seus limites e possibilidades, algumas contribuições para superar estes problemas, através de elementos teórico-metodológicos advindos seja de nossa prática, observação e/ou pesquisa da realidade educacional.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O *Homo sapiens* não nasceu pronto, nem programado (sua programação biológica é fundamental, porém não abarca o mundo da cultura). O ser humano se faz por sua atividade. A atividade que constitui o humano, todavia, não é qualquer. Pelo contrário, a atividade humanizadora é sempre marcada por um significado, por um sentido, por uma intencionalidade. Inovação, de acordo com os dicionários, tem um significado primeiro de “ação ou efeito de inovar”. Inovação, portanto, nos remete ao campo da prática, da atividade. Ao analisarmos a Atividade Humana como um todo, compreendemos que, em grandes linhas, esta depende do Querer e do Poder. Há pessoas que querem, mas não podem; a atividade não acontece por falta de condições objetivas. Há pessoas que podem, mas não querem; de maneira análoga, a atividade não acontece, só que agora em função da falta de condições subjetivas, no caso, a falta energética para a ação.

O Querer tem duas modalidades básicas, o Desejo e/ou a Necessidade (elementos propriamente do Querer), e um aspecto complementar, que é a Representação Mental que o sujeito tem sobre o seu Poder.

O que nos move é a falta; vamos em busca de alguma maneira de suprir a falta. Querer é falta, assim como Desejo e Necessidade. Ora se Desejo e Necessidade são faltas, por que os distinguir? Por uma questão Ontológica, pelo tipo de falta em função de suas distintas origens. O Desejo é a falta que o sujeito sente a partir da Presença do objeto (*Póros*). A Necessidade é a falta que o sujeito sente a partir da tomada de consciência da Ausência do objeto (*Pênia*).¹⁴

O terceiro elemento a ser considerado no Querer é a representação que o sujeito tem sobre seu poder, a visão, o entendimento sobre sua capacidade de agir, independentemente dos fatores objetivos da realidade. Esta representação funciona como fator modulador do Querer; assim, não vislumbrar possibilidade de realizar a ação leva o sujeito ao desânimo, à desistência.

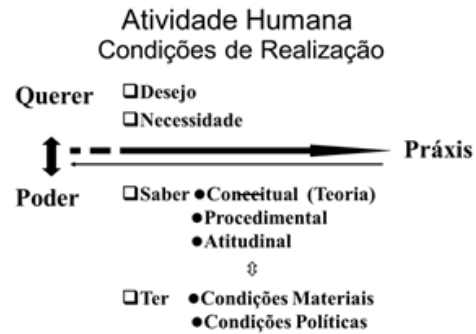
Se alguém, ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que, para mudar a *Escola*, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que *mudar implica saber que fazê-lo é possível* (FREIRE, 2000, p. 53).

Portanto, o fortalecimento do Querer do professor deverá estar atento aos três aspectos.

O Poder, por sua vez, tem também dois aspectos básicos: o Saber (Conceitual, Procedimental e Atitudinal) e o Ter (Condições Materiais e Condições Políticas).

14 Um pequeno exemplo: a pessoa nunca tinha ouvido falar de um determinado modelo de celular; tem contato com ele e fica encantada. "Agora eu quero"; isto é desejo: a presença provoca nele a falta. Outra situação: o sujeito está fazendo pós-graduação e descobre que tem um aplicativo de carona que só roda naquele determinado tipo de celular: "Agora eu quero". Isto é necessidade: tomou consciência de sua ausência. Grosso modo, o Desejo nos "puxa", a Necessidade nos "empurra".

Figura 1 - Condições de realização da Atividade Humana



Fonte: Autor, 2021.

INTENCIONALIDADE DA INOVAÇÃO CRÍTICA (QUERER COMO DESEJO SOCIAL)

Para não cair em modismos ou na reprodução do mesmo, há um grande nó a ser desatado: o que, de fato, queremos com a escola? Sêneca (4 a.C.-65) dizia que “Não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde navega”. Algo semelhante diz o Gato, em *Alice no País das Maravilhas*, no diálogo com Alice: “Que caminho devo tomar para sair daqui”, diz Alice. “Para onde quer ir?”, pergunta o Gato, “Não me importo muito”, ela afirma, “Então, qualquer caminho serve”, afirma o Gato. A intencionalidade é uma marca tipicamente humana:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele

imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1980, p. 202).

Como o *Zeitgeist*, o “espírito do tempo”, pelo menos no plano discursivo, é o de mudança, transformação, Inovação Pedagógica, as pessoas e as instituições podem cair no erro de começar a inovar porque “tem que” inovar, partindo para mudanças superficiais ou equivocadas, sem estarem pautadas num projeto (pessoal ou construído coletivamente) e numa intencionalidade transformadora.

Um dos graves equívocos de algumas propostas de inovação educacional é o reducionismo: parece, por exemplo, que tudo estaria resolvido se a metodologia fosse “ativa”, se não tivesse mais nota, aula, séries, etc., (embora isto possa ter seu valor dentro de um projeto maior), abstraindo totalmente a questão Política, a questão da Intencionalidade, do Sentido maior da atividade educativa: afinal, qual nosso horizonte de Sociedade e de Ser Humano?¹⁵

Paulo Freire nos aponta um caminho que é o de jamais reduzir ou dicotomizar o Pedagógico, o Epistemológico, o Ontológico do Político! Logo no começo de uma de suas grandes obras “Educação como Prática da Liberdade” (anterior à “Pedagogia do Oprimido”), coloca muito claramente:

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. (...) Desde logo, qualquer busca implica, necessariamente, numa opção. Opção pelo ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo. Ou opção pelo Amanhã, por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem

15 Temos conquistas bastante significativas neste âmbito das grandes finalidades da educação: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente, Marcos Legais da Educação Inclusiva, das Relações Étnico-Raciais, Diretrizes Curriculares, Competências Gerais da BNCC.

e no povo sujeitos da História. A opção teria de ser também entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade (FREIRE, 1983, p. 35).

Muito sinteticamente, apontamos a seguinte intencionalidade, o seguinte sentido para o Ensino/Estudo:

- *Compreender* o mundo em que vivemos. Tal perspectiva corresponde ao desenvolvimento da (tomada de) consciência, à necessidade humana fundamental de viver num mundo que faça sentido, de compreensão crítica da condição humana e da realidade nos seus vários campos. Isto é condição para usufruir o objeto de estudo, partir para o conhecimento de outro objeto, ou transformá-lo;
- *Usufruir* o patrimônio acumulado pela humanidade, isto é, participar do riquíssimo acervo simbólico e material (inclusive para sua sobrevivência), das conquistas histórico-culturais (de maneira consciente, não predatória, sustentável), e sobretudo,
- *Transformar* este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da alteração do currículo Pessoal (superar-se), assim como do currículo da *Polis* (construção de uma realidade melhor, mais justa, solidária e plena), na perspectiva da formação omnidimensional dos Seres Humanos, através do trabalho e do engajamento social, e ser feliz (alegria crítica)!

Entendemos que a tarefa básica da escola é comprometer-se visceralmente com:

- Aprendizagem Efetiva,
- Desenvolvimento Humano Pleno e
- Alegria Crítica (*Docta Gaudium*)

por parte de *cada um e de todos* os educandos, através da apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura dos saberes necessários (conceituais, procedimentais e atitudinais) visando a potencialização da consciência, do caráter, da cidadania e da formação para o trabalho, pautada na solidariedade, na autonomia, na justiça, na paz e na responsabilidade.

Neste contexto, entendemos que Inovação é tudo aquilo que ajuda a romper, a superar, a Servidão (Espinosa), a Alienação (Marx), a Opressão (Freire), o Sofrimento Ético-Político (Sawaia)¹⁶. Inovação, no seu sentido radical (radical é o que vai à raiz, e *a raiz do Homem é o próprio Homem*) é tudo aquilo que favorece a Humanização, o Afeto Radical¹⁷, o Devir-Criança¹⁸, a Histórica e Ontológica Vocação de Ser Mais, a Potência Vital, a Liberdade, a Democracia.

16 Em síntese, o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de movimentar-se no espaço público e de expressar desejo e afeto (Sawaia, 2002: 112).

17 Afeto Radical é aquele em que a pessoa é amada por aquilo que ela é. No caso de errar, vai-se contra o ato que ela cometeu e não contra sua pessoa (como dizia Santo Agostinho: *Odeie o pecado, mas ame o pecador*). Neste tipo de afeto, entre o aluno e o esquema da instituição, o professor opta pelo aluno. É o professor que se compromete, que não desiste do aluno, não o abandona no meio do caminho, não o abandona aos seus próprios recursos (Arendt), que vai fazer de tudo para que o aluno aprenda, se desenvolva e seja feliz. Por ter sua afetividade desenvolvida, o professor se deixa afetar pelas necessidades radicais (no sentido de não alienadas, não manipuladas) dos alunos, buscando a melhor para favorecer a aprendizagem.

18 Ter a Infância como Projeto, cultivar, preservar e lutar para garantir o direito ao desenvolvimento pleno das características essenciais de uma Criança (que ainda é criança, que não foi enquadrada, domesticada, abusada), em todas as Crianças e nos Adultos (resgate da Criança Interior): Alegria; Interatividade/Comunicação; Imaginação/Criatividade; Ingenuidade/Crença/Pureza; Curiosidade/ Encantamento; Presença/Vivacidade/Brilho; Espontaneidade/Sinceridade; Capacidade de Perdão/ Amorosidade; Ludicidade; Esperança; Transcendência/Persistência!

CONTRADIÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (QUERER COMO NECESSIDADE SOCIAL)

A realidade é contraditória, o que significa dizer que tem luzes e sombras, aspectos positivos e negativos fortemente entrelaçados. Nesta medida, nem tudo precisa ser inovado. Há aspectos positivos da realidade que devem ser preservados, conservados. Da mesma forma, nem toda inovação é inevitavelmente para melhor. [Base Ontológica da Inovação]

Há inovações da escola que são Necessárias e/ou Desejáveis. Existe um conjunto enorme de indicadores revelando os limites e contradições do modelo hegemônico da escola contemporânea:

- Baixo nível de aprendizagem (revelado por avaliações de sistema ou pela própria percepção do professor);
- Indisciplina em sala de aula (e na escola);
- Necessidade de ajuda externa aos alunos (pais, professores particulares, psicopedagogos, psicólogos, psicanalistas – mais tarde para superar traumas);
- Evasão;
- Reprovação;
- Talentos desperdiçados (de alunos e professores);
- Queixa dos professores dos anos seguintes;
- Baixo desenvolvimento humano;
- Desgaste de alunos e professores em sala de aula;

- Analfabetismo Funcional;
- Analfabetismo Científico;
- Pouco empreendedorismo (participação em grupos de estudo, projetos de pesquisa, publicação em revistas especializadas, participação em ONG's, Movimentos Sociais, etc.);
- Queixa dos empresários pelo baixo nível da formação dos alunos.¹⁹

O fato de a realização da inovação ser muito difícil não deve servir de desculpa ou de justificativa para amenizar a crítica, ou para se conformar com “pequenos ajustes na velha engrenagem”.

POR QUE HÁ EDUCADOR QUE NÃO INOVA?

Diante da existência e expressão de Desejos Sociais em relação à escola, bem como de tantas evidências, de tantos indicadores do fracasso do modelo tradicional, instrucionista de ensino, por que há educador que não busca inovar criticamente sua prática pedagógica? Aqui, tocamos no complexo campo da produção das subjetividades, particularmente na questão do Querer (Desejo e Necessidade) do professor.

Os apontamentos a seguir devem ser lidos com cautela, pois não são um juízo definitivo, mas, pelo contrário, uma tentativa de

¹⁹ É importante destacar que há todo um contexto envolvendo a escola, com enraizamento histórico-cultural, uma espécie de DNA excludente da sociedade brasileira: colonização autoritária e predatória, querela metafísica sobre a existência ou não da alma do índio/dizimação indígena, longa e violenta escravidão, presença da inquisição no país, mentalidade cartorial, coronelismo, revolta da vacina, ditadura Vargas/ditadura militar, lógica infanticida (exploração do trabalho infantil, prostituição infantil, abuso sexual, etc.), altíssima concentração de renda, profunda desigualdade social, medidas governamentais populistas, etc.

aproximação visando a compreensão deste universo subjetivo do professor (pessoal e nas suas relações) e sua influência decisiva nos processos de inovação pedagógica, lembrando que não acontecem de forma isolada e nem independente do contexto concreto da atividade docente.

1. *Querer: não quer inovar criticamente*

a) Não deseja inovar

- Não deseja ser professor (Pulsão para o Desistério)
- Convicção: acredita que o que faz é o melhor para o aluno (justificativas ideológicas: “preparar para a vida”, “garantir o nível do ensino”)
- Comodismo: não quer sair da sua zona de conforto, “sempre foi assim”
- Desejo fraco: não persistência, falta de resiliência; diante das dificuldades, abandona inovação
- Já fez uma inovação e está satisfeito com isto
- Não acredita na pequena inovação possível de ser feita na nova direção (“Uma andorinha não faz verão”); idealização da inovação
- Impõe condição (“Se tal coisa mudar, então eu mudo também”)
- Sente-se desrespeitado, seu saber negado; inovação imposta (“Agora tem de ser assim”)
- Inovou no passado e não deu certo; agora, tem maior resistência
- Transitoriedade imaginária: pensa que vai mudar de escola, função ou profissão (e acaba se aposentando assim...).

b) Não sente necessidade de inovar criticamente

- Ingenuidade: não perceber o problema; faz por imitação (mimetismo), reproduz -conscientemente- práticas existentes (rituais, rotinas, regras, normas, já estabelecidas)
- Falta de convicção da necessidade de mudança (“Será que precisa inovar mesmo?”); minimização do problema (“Também não é tão grave assim”)
- Acha que o problema não é dele (não tem a ver com sua produção, nem com sua superação; não teria responsabilidade alguma)
- Tem necessidade de ter a prática que tem para poder “sobreviver” em sala de aula, “controlar” a disciplina, por exemplo; medo de inovar e perder o controle da turma (e, com isto, perder o prestígio profissional ou até o emprego, se a escola for particular); medo de inovar e “não dar tempo de cumprir o programa”
- Alienação: prática mecânica, pautada no programa (algoritmo) e não no projeto; ausente do processo, perdido no turbilhão da vida e da profissão.

2. Poder: não pode inovar criticamente

a) *Faltam Saberes*

- Não sabe fazer diferente, não conhece outra forma de trabalhar (não teve acesso à informação, ou teve acesso, mas de forma equivocada)
- Não sabe lidar com as pressões contrárias à mudança por parte da instituição (faz o que a instituição propõe/impõe), alunos (condicionamento, resistência à mudança em função do *Imprinting* Escolar Instrucionista (VASCONCELLOS, 2017b) a que

foram submetidos logo no 1º ano do Ensino Fundamental), colegas professores (do mesmo ano ou dos anos posteriores), material didático, gestores, outras escolas, sistema de ensino, exames, avaliação externa.

b) *Faltam Condições*

- Condições Materiais (ex.: organização do tempo e do espaço em função da grade curricular, pequeno número de aulas com cada turma, grande número de alunos, falta de espaço de trabalho coletivo constante, de tempo para atendimento aos alunos, etc.)
- Condições Políticas (ex.: legislação equivocada, falta de apoio da gestão²⁰, autoritarismo institucional, ausência de uma linha comum de trabalho e de um Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente, etc.).

3. *Percepção Equivocada do seu Poder*

- Acha que não pode: autolimitação
- Acha que a prática que tem é a que a instituição quer
- Acha que a prática que tem é a que o “MEC exige”
- Acha que mudou: inovação superficial, pseudo-inovação.

4. *Fatores Inconscientes/Imponderáveis*

- Alienação profunda
- Depressão
- Pulsão de morte, falta de desejo de viver.

20 Gestão “não gosta” que faça círculo ou trabalho de grupo porque “faz barulho” ou “risca o chão”.

POR QUE HÁ EDUCADOR QUE INOVA?

Podemos agora fazer a mesma pergunta, só na perspectiva da superação: por que há professor que busca inovar criticamente sua prática pedagógica?

1. *Querer: quer inovar criticamente*

a) *Deseja inovar criticamente*

- Quer ser professor, quer vir a ser um professor melhor
- Amorosidade; sensibilidade
- Ética: compromisso com a vida, com a profissão, com os alunos, com a escola
- Convicção: quer a aprendizagem efetiva, o desenvolvimento humano pleno e a alegria crítica de cada um e de todos os alunos
- Ousadia: quer sair da sua zona de conforto, acredita que “uma outra educação é possível”
- Persistência: resiliência; diante da dificuldade, busca ajuda, não abandona a inovação.

b) *Sente necessidade de inovar criticamente*

- Criticidade: percebe o problema na sua gravidade, radicalidade, extensão e urgência
- Sente-se incomodado com a prática atual, insatisfeito, frustrado; sente que precisa mudar a prática, fazer diferente, fazer melhor.

2. Poder: pode inovar criticamente

a) Saberes

- Sabe fazer diferente, conhece outra forma de ensinar (teve acesso à informação, e de forma adequada; foi atrás, não ficou esperando chegar)
- Sabe lidar com as pressões contrárias à mudança, aprendeu a lidar com as pressões (por parte da instituição, alunos, colegas, gestores, sistema de ensino, exames); aprendeu a fazer parcerias, ter leitura crítica do grupo, identificar quem tem a humanidade preservada para se articular.

b) Condições

- Assume as Condições Materiais dadas como ponto de partida para a mudança
- Assume as Condições Políticas dadas como ponto de partida para a mudança; articula as diferenças, ao invés de antagonizá-las (o ser humano faz a história, mas não sob as condições que escolheu – Marx).

3. Percepção Adequada do seu Poder

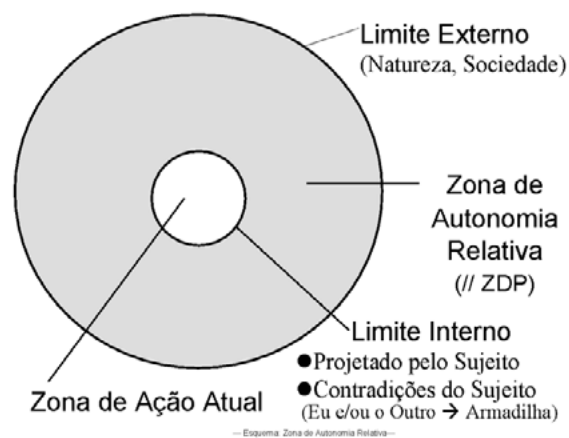
- Toma consciência de sua Zona de Autonomia Relativa (ZAR)

Existem limites que transcendem o sujeito, grupo ou instituição, uma vez que estão dados por fatores naturais ou sociais mais amplos. Sabemos dos limites de qualquer ser humano e de qualquer instituição: há um princípio de realidade a ser encarado. É preciso saber lidar com a nossa não-onipotência: não podemos tudo. Evidentemente, estes limites não são absolutos, mas históricos, o que significa que, de diferentes formas e em diferentes medidas, podem ser quebrados e superados, correspondendo mesmo a um autêntico compromisso com a conquista de uma educação de qualidade social.

Todavia, com muita frequência, o limite que limita efetivamente a ação dos sujeitos e da instituição não é este externo, e sim um outro que tem a ver com a autolimitação e/ou com as contradições dos próprios sujeitos, individual ou coletivamente considerados (isto que não percebe o professor que não inova).

A ZAR é o espaço entre o limite externo (dado pela Natureza e pela Sociedade) e o limite interno (dado pela projeção imaginária e/ou pela efetiva contradição do sujeito/grupo) da ação do sujeito e/ou de uma determinada instituição (VASCONCELLOS, 2017b: 222). É um campo privilegiado para se produzir inovações.

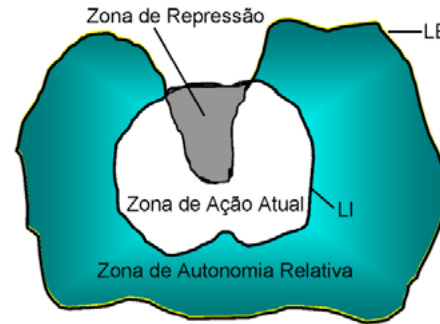
Figura 2 - Esquema de limites, evidenciando a ZAR



Fonte: Autor, 2021.

No esquema acima, representamos os limites internos e externos por círculos. É claro que no concreto da escola não é assim que acontece, uma vez que para cada campo de atuação teremos diferentes níveis de limites. O esquema a seguir traz uma representação mais condizente com a prática.

Figura 3 - Esquema de limites mais condizente com a prática



Fonte: Autor, 2021.

A zona de ação atual do sujeito/grupo, normalmente, é definida muito mais pelos limites internos do que pelos externos. A zona de repressão representa aqueles aspectos em que claramente o sujeito/grupo já avançou, mas é barrado pelo limite externo.

4. Fatores Inconscientes/Imponderáveis

- Pulsão de Vida (Pulsão para o Magistério)
- Grandes Alegrias da Docência.

FORTALECIMENTO DO QUERER E DO PODER DO EDUCADOR PARA A INOVAÇÃO CRÍTICA

É bastante comum se apontar a resistência das pessoas, em geral, e dos professores, em particular, à inovação. Na condição humana, como vimos, não nascemos prontos nem programados. A

educabilidade é nossa grande característica, o que significa dizer que somos influenciáveis pelo meio. Nesta medida, podemos compreender a positividade da resistência, a necessidade de uma certa dose de resistência para que possamos nos constituir e manter enquanto pessoa, ter um mínimo de identidade. Alguém absolutamente sem resistência à influência exterior, pode-se dizer, não tem identidade, pois sua forma de ser dependerá, a cada instante, da influência que receberá naquele momento. Não tem “inércia” por não ter memória de longa duração. No entanto, quando consideramos os processos de inovação educacional, o que nos preocupa não é esta resistência, que está relacionada à defesa de valores, de pontos de vista, mas aquela que significa um fechamento do sujeito face à realidade.

Os saberes que trazemos em nós não são puras estruturas cognitivas; estão marcados por afetos, até porque, se não houvesse afeto, não teriam sido por nós incorporados, como nos ensina a epistemologia. Portanto, quando se tenta mudar estes saberes, cargas afetivas serão postas em jogo. Além disto, muitas vezes existem outros elementos em questão, como por exemplo um cargo, a imagem diante do outro, um desejo de aceitação ou a busca de uma posição de liderança no grupo.

O ponto de partida, então, para enfrentar a eventual resistência do educador é procurar despertá-lo para a mudança. A mobilização do sujeito para a inovação depende, como vimos, do seu Querer e do seu Poder.

Como caminho de fortalecimento do Querer e do Poder do professor para a inovação pedagógica crítica, apontamos algumas estratégias:

1. *Querer*

O Querer é um aspecto absolutamente fundamental da existência. É a energética da ação (PIAGET, 1978, p. 13). Podemos afirmar que

a primeira e grande linguagem humana é a afetiva. Ocorre que, assim como no campo das relações sociais e dos saberes, o querer pode se degradar: alienação, manipulação dos desejos, desvio do essencial, consumismo, caminhando para *Thánatos* (ao invés de *Eros* – Freud).

O caminho do querer, em especial do desejo, passa essencialmente pelo contágio, portanto pela relação com o outro, pois, como nos ensina a psicanálise, o desejo nasce do desejo propiciado pelo contato, pelo encontro. Isto, todavia, não quer dizer passividade. Ao contrário, é um processo muito ativo uma vez que cabe ao sujeito escolher, entre os desejos que estão no ambiente, a quais irá se vincular, se aproximar. Além disto, como ser simbólico, o sujeito pode provocar estímulos em si mesmo pela linguagem, como afirma Vygotsky.

Apresentamos algumas mediações no sentido de favorecer a criação ou o desabrochar no docente do Desejo e/ou da Necessidade.

a) *Desejo*: ajudar a superar o isolamento, o medo de mudar e, sobretudo, a indiferença. Aqui, podemos acionar uma série de estratégias no sentido de colocar o professor em contato com pessoas que desejam, que buscam alternativas, que estejam marcadas pela potência vital, seja no presente e/ou que no passado (pessoas que tiveram estas características). Este contato pode se dar direta ou indiretamente (através de publicações, registros, documentos, relatos, etc.). Nesta linha também ajuda o contato do professor com práticas de mudança que estão acontecendo na nova direção; sentir o gosto, o clima, a satisfação de quem mudou. Perceber que é possível. O contato com o “outro lado” (os que sofrem sua ação); ver como sua ação está repercutindo, sobretudo nos alunos. Contato com os excluídos, aqueles que não estão tendo “sucesso” no “esquema da escola” (ou da sociedade); tocar a *chaga* daqueles que sofrem (ir além do próprio umbigo)²¹. E também consigo: rever a opção pelo magistério, para ficar inteiro.

²¹ *Como ofício temos de saber mais sobre aprendizagem. Como se processa, mas também como se quebra o desenvolvimento mental, ético, emocional, identitário... da infância submetida à barbárie e à exclusão* (Arroyo).

Há um aspecto do Desejo que tem um papel importantíssimo na inovação. Trata-se da questão da Curiosidade, aquele desejo intenso de ver, ouvir, conhecer, experimentar, fazer alguma coisa. Um dos desdobramentos da curiosidade é a busca de sentido. A atribuição de sentido é uma das necessidades humanas mais radicais. Viver num mundo que faça sentido é a grande busca do ser humano. Poderíamos dizer que, como seres incompletos, de falta, temos muitas fomes -afeto, justiça, beleza, transcendência-, além da básica fome de comida. Todavia, temos também fome de palavra. Desde muito cedo, cada ser humano, inserido no universo social e cultural, busca atribuir sentido ao mundo em que vive. O comportamento típico da inteligência é o de atribuir sentido.

A falta de significado aliada à sensação de impossibilidade de chegar a ele, leva o ser humano à angústia, ao desespero e, no limite, à loucura. Por isto, o ser humano vive perguntando, (se) questionando. O questionamento, a problematização correspondem a esta necessidade de sentido. Perder a curiosidade, deixar de buscar o sentido corresponde, pois, a um processo de desumanização. Ora, quando a escola, quando os educadores se perguntam (e têm coragem de sustentar a pergunta), quando têm ousadia de ouvir outras vozes (inclusive do inconsciente), quando exercem com potência a curiosidade, e se perguntam pelo sentido de suas práticas, quando conseguem um distanciamento crítico necessário para o estranhamento de suas práticas (como se um marciano estivesse visitando a escola e estranhando tudo), quando passam a se recusar a fazer algo que não tem sentido, o caminho da inovação e da transformação está aberto!

b) *Necessidade*: ajudar professor a tomar consciência das suas contradições (entre o que sente, pensa, quer, fala, faz), para além das suas intenções (abordagem epistemológica e não moral, uma vez que, comumente, não se trata de mentira, mas da discrepância entre níveis de consciência: a desejada superficial e a equivocada enraizada).

Desestabilizar, provocar a reflexão. Para isto, é preciso procurar romper o estado de equilíbrio cognitivo do professor; problematizar a ingenuidade, a alienação, as justificativas apaziguadoras da consciência, a dissonância entre o discurso e a prática; ajudar a sair do “piloto automático”.

2. Poder

a) *Saber – Conceitual*: toda prática humana consciente está marcada por algum nível simbólico, alguma forma de representação mental. Se desejamos alteração das práticas, será preciso, com certeza, alteração das representações que as acompanham. Diante disto, a questão que se coloca é: como o professor muda suas representações? Este é um processo extremamente complexo, que pode se dar por uma série de formas; uma delas é o contato com outras representações.

Existem aspectos dificultadores, bloqueios, que são da ordem objetiva, difíceis de serem removidos de imediato (ex.: salário, condições de trabalho, etc.). No entanto, existem outros obstáculos que são da ordem subjetiva e que, embora fortemente influenciados pela objetiva, tem uma Zona de Autonomia Relativa (ZAR), e uma boa argumentação pode ajudar a remover estes obstáculos.

É importante não perdermos de vista a dialética cognição-afetividade. Em geral, quando tratamos das dificuldades de aprendizagem dos alunos (que, naturalmente, servem também para a análise da atividade do professor), enfatizamos a influência da afetividade na cognição, o que é absolutamente correto. Todavia, sendo a relação dialética, cabe levar em conta também a influência da cognição na afetividade, qual seja, considerando que os afetos são humanos, de alguma forma, são mediados pela dimensão simbólica, semiótica. Logo, embora devamos reconhecer sua limitação, não podemos abrir mão da estratégia de argumentação (como fizemos anteriormente e continuamos a fazer

agora). Espinosa (1632-1677) -(1979)- nos provoca ao se referir ao *conhecimento como o mais potente dos afetos!*

Uma estratégia básica para a construção de uma nova prática educativa é desmontar as justificativas ideológicas, tirar a sustentação, os pontos de apoio, não deixar sem respostas as manifestações equivocadas. Não é tudo, porém vai minando o terreno, desconstruindo os saberes enraizados (relação com Necessidade/Desejo). Propiciar a construção de saberes por parte do professor através da Pesquisa (ter acesso a novas concepções; aprender a dialogar com os vivos e mortos significativos) e da Produção (se expressar, escrever — como forma de consolidação da construção e socialização do conhecimento). Para isto, é preciso provocar a desconstrução de saberes equivocados. Ajudar a desvelar as implicações (pedagógicas, psicológicas, éticas, estéticas, políticas, sociais, econômicas) de sua prática. Criticar os pressupostos (visão de Sociedade e de Pessoa), confrontando com o Projeto Político-Pedagógico. Não entrar nos modismos.

b) *Saber – Procedimental*: no campo dos procedimentos igualmente temos desafios graves, pois determinadas práticas acontecem há tanto tempo que também se tornaram “naturais”, hábitos.

Podemos dizer que, em grandes linhas, a intenção se revela na ação.²² Neste sentido, é perfeitamente legítima a grande busca por parte dos professores do “como”, do saber-fazer. Todavia, é preciso recordar que a teoria não é o único fator que interfere na prática do sujeito. Além disto, há o processo de alienação, onde o sujeito faz algo não porque queira, deseje, mas porque está “sob pressão” (mais ou menos direta — da coordenação escolar aos exames externos, por exemplo). Na ação humana concreta, a intenção do sujeito e a finalidade a que a ação de fato serve nem sempre coincidem! Daí a necessidade de ficarmos muito atentos às práticas que realizamos, sobretudo aquelas consideradas insuspeitas. Podem estar servindo a interesses contrários aos nossos, sem nos darmos conta.

22 Sem esquecer o jogo de interação entre as ações (ecologia da ação-Morin).

Propiciar o desenvolvimento de um *Métodos* de Trabalho, da Atividade Humana na sua globalidade: Sensibilidade, Motivo, Análise da Realidade, Projeção de Finalidades, Elaboração do Plano de Ação/Mediação, Ação e Avaliação. Ajudar a encontrar passos concretos, alternativas viáveis para a mudança; incentivar pequenas iniciativas na nova direção; trabalhar visão de processo. Para isto, é preciso fazer a crítica da rotina mecânica, da repetição irrefletida das práticas, do trabalho sem fundamento, na base do improviso. Criticar o pensar dicotômico e a idealização das alternativas (ótimo é inimigo do bom). Valorizar iniciativas, mas não ficar preso à superfície: problematizar, apontar para núcleo da problemática. Ajudar a superar a sensação de impotência.

c) *Saber – Atitudinal*: dos três campos de saberes da subjetividade (conceitos, procedimentos e atitudes), é aqui, no que diz respeito à atitude do professor, que temos encontrado a maior dificuldade para a mudança. São valores, sentimentos enraizados, até de forma inconsciente. É o sistema de crenças do sujeito, que tem uma força maior do que as ideias, já que se trata de ideias incorporadas e que vão além da característica intelectual ou lógica: se dão por adesão (cognição + afetividade).

Podemos apontar um conjunto de concepções ou possibilidades de procedimentos educativos novos; todavia, se não houver alteração da atitude, estas ideias e medidas não terão o efeito desejado, sendo muito provável, inclusive, que tenham efeito contrário, pois, quando são implantadas sem que haja adesão, o professor acaba se demitindo, abrindo mão de qualquer envolvimento e compromisso.

Considerando a teoria dialética da Atividade Humana, podemos dizer que esta dimensão da atitude se relaciona com a Necessidade e/ou Desejo do sujeito. Em termos de provocar a necessidade, o trabalho basicamente vai na linha de favorecer o estabelecimento da contradição no sujeito; isto pode se dar tanto por meio de argumentos (conceitos) ou práticas (procedimentos).

Uma série de iniciativas podem ser tomadas para se avançar neste campo. Por exemplo, favorecer o desenvolvimento da Ética, do compromisso. Sensibilização através da arte (filmes, poesia, música, dança, peças de teatro, relacionados à questão educacional). Usar dramatização, desempenho de papéis, como exercício de empatia (colocar-se no lugar do outro); jogos/exercícios de reversibilidade (a favor *versus* contra, júri simulado) para descentrar, aprender a ver de outros ângulos. Resgate da potência: tomada de consciência do poder de intervenção (ZAR). Valorizar as práticas realizadas, acompanhar, registrar, sistematizar, socializar. Buscar ambiente de respeito e verdade, onde o professor sinta-se acolhido e possa se expressar com verdade. Enfrentar o medo de mudanças. Acreditar no diálogo (Freire, Habermas, Buber, Lima) como caminho de Humanização.

Para isto, é preciso apontar para os mitos, preconceitos, convicções enraizadas. Lutar para que a atitude demissionária, a transferência de responsabilidade, o desânimo não sejam a tônica do ambiente da escola. Enfrentar a falta de ética solidária, o comportamento destrutivo, desagregador. Não entrar no enfoque moralizante. Combater a não persistência, a não continuidade nas práticas de mudança.

3. *Ter*

a) *Condições Materiais*: é urgente cuidar da materialidade, não esquecer das raízes materiais da existência/vida. Combater a lógica do “ensino pobre para os pobres” (Demo, Arroyo). Lutar pela obtenção de recursos materiais: espaço de trabalho coletivo constante (reunião pedagógica semanal); condições de trabalho (número de alunos em sala ou número de alunos por educador da escola, salário, instalações, recursos didáticos, docente ter tempo para estudo, atendimento de aluno; equipe escolar completa); programa de formação permanente; abertura para autoformação, etc.

b) *Condições Políticas*: Favorecer a conquista de Recursos políticos:

- Clima de abertura, criatividade, movimento, inovação, fluxo, vida, projeto
- Apoio da equipe diretiva para a inovação
- Estruturas de participação na escola
- Fortalecer os relacionamentos interpessoais, mística de grupo; busca por parcerias
- Clima de liberdade em que as pessoas sintam que podem optar, que não é algo que está sendo imposto
- Clima de respeito: permite que as pessoas se exponham, expressem o que de fato pensam, sentem, fazem, enfim, que a verdade de cada um venha à tona, e que isto não trará qualquer tipo de prejuízo para elas
- Referencial comum; Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente
- Fortalecimento da autonomia da escola frente aos órgãos administrativos
- Buscar novas formas de organização. Fazer articulação com associações docentes, sindicatos, partidos, movimentos sociais (poder de rede)
- Diminuir a rotatividade para que vínculos possam ser criados e fortalecidos entre os educadores, e entre os educadores e os educandos e a comunidade
- Reorganização dos espaços e dos tempos na escola

- Ajudar a elevar o nível de exigência da comunidade educativa em relação à escola.

Para isto, é preciso combater a desarticulação, o trabalho isolado, o autoritarismo, a burocracia paralisante, o clima necrófilo, da repetição mecânica, da rotina pesada. Não deixar a “peteca cair”. Combater expectativas sociais alienadas em relação ao trabalho docente (VASCONCELLOS, 2017c).

Entendemos que um aspecto importante para avançar no processo de inovação pedagógica crítica é a capacidade de combinar (ao invés de antagonizar) as diferenças, o que inclui a articulação necessária entre a Inovação Educacional de Baixa Intensidade e Alto Impacto e a Inovação Educacional de Alta Intensidade e Alto Impacto. A inovação de baixa intensidade pode produzir alto impacto ao longo do tempo, seja pela continuidade, seja pela replicabilidade (outros podem realizar o mesmo tipo de inovação por não exigir, pelo menos nos primeiros momentos, uma mudança mais radical das estruturas – transitar pela Zona de Autonomia Relativa-ZAR). Além disto, prepara a base para um salto qualitativo. Quando o professor põe em prática uma inovação, pequena que seja (mas na direção humanizadora), pode “sentir o gostinho”, ver que é possível, continuar fazendo e buscar avançar mais.

Entendemos que, sobretudo em contextos conturbados como os que estamos vivendo, o fato de o professor romper a inércia, a normose, ou mesmo a desistência, já é um grande ganho! Todavia, nem sempre este passo tem o devido reconhecimento por parte daqueles que esperam mudanças maiores, “mais radicais” da prática pedagógica. Como vimos, radical é o que vai à raiz, e *a raiz do homem é o próprio homem*. Nesta medida, qualquer inovação na direção da Humanização, embora limitada (e, frequentemente, contraditória), é bem-vinda, é relevante, é significativa! Isto não significa que vamos nos acomodar a ela: é preciso manter a tensão dialética da impaciente paciência histórica!

O QUE É ESSENCIAL NA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA CRÍTICA

São inúmeros os caminhos e as possibilidades de inovação. Onde estaria a centralidade, a essência, o núcleo duro, o “segredo”, aquilo que realmente é importante mudar, inovar?

Em termos de mudança da prática, não há um ponto absoluto de gênese, pelo qual todas as inovações deveriam começar (ex.: primeiro teria que haver a melhoria do salário, ou a reformulação da formação do professor, ou a reforma da família).²³ Todavia, há um ponto essencial em termos de postura do educador que tem se constituído em privilegiado ponto de partida da inovação: a Sensibilidade! Trata-se de romper com a indiferença (*Indignai-vos!*), com a normose (a doença da normalidade -CREMA, 2003), e canalizar a indignação, a justa raiva (FREIRE, 2000), a angústia, a paixão, o inconformismo. É necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a *realidade* (SILVEIRA, 2016). O que encontramos sempre nas escolas que inovam é pessoas inquietas, que não se conformam com o que está dado, que se questionam, perguntam pelo sentido, desassossegadas e desassossegadoras (*fraternas provocações*), comprometidas com uma clara matriz axiológica definida coletivamente.

DIALÉTICA ENTRE ESTRUTURAS E PESSOAS

A prática das redes ou escolas que fazem diferença deixa muito clara a necessidade de se mudar as estruturas e as pessoas, as pessoas

²³ Cada processo de mudança tem um ponto de partida, mas isto será determinado por sua realidade concreta. Se quiserem, o único ponto de partida universal, presente em todos os processos de mudança, que podemos identificar é a insatisfação, o despertar, acordar, perceber que algo não vai bem, algum elemento que incomoda muito, e se indignar.

e as estruturas. Esta ideia, aparentemente tão simples, é de difícil assimilação em função da tradição do pensar dicotômico, onde se valoriza um aspecto *ou* (exclusivo) outro. As estruturas *fazem* as pessoas (quando nascemos, já encontramos um mundo montado em determinadas bases); através do processo de Subjetivação, o sujeito vai se constituindo histórico-culturalmente (lembrar, por exemplo, de Vygotsky quando afirma que as funções psicológicas superiores primeiro estão entre nós e só depois em mim – movimento Inter/Intrapessoal). Porém, através do processo de Objetivação, as pessoas fazem as estruturas. As estruturas (sociais ou curriculares) não são, como parece muitas vezes, “entidades metafísicas” — pelo contrário, são também constructos humanos históricos–culturais. Portanto, passíveis de mudanças.

Quem introduz a inovação é o sujeito (individual e coletivo) marcado por uma nova sensibilidade, por uma nova postura; todavia, face à histórica estruturação equivocada da escola, esta nova postura durará pouco tempo se não buscarmos dar alguns passos, ainda que pequenos num primeiro momento, fortalecendo-se identificando aliados, fazendo grupo de estudo, criando dispositivos pedagógicos, novas rotinas, novos materiais didáticos, etc., que deem sustentação concreta ao projeto, para não ficar, a todo momento, tendo de “reinventar a roda”, ou na dependência do “humor” de cada um – educadores e educandos. Como afirma Paulo Freire (1921-1997): *O coração da gente muda quando a gente muda o mundo que cria o coração da gente; fora disso, não muda. A gente vai mudando com a mudança que a gente vai fazendo na realidade. É a mudança da realidade que muda a gente*²⁴.

Portanto, é preciso pensar as pessoas e as estruturas, o professor (e os alunos) e os dispositivos pedagógicos. É fundamental romper com a visão dicotômica: não se trata de optar por uma coisa ou outra, mas sim de articular uma coisa e outra (e ainda aquilo vai emergir no processo). Como diz Pedro Casaldáliga (1988, p. 38): *A verdadeira revolução definitivamente transformadora da sociedade humana é tanto psicológica*

24 Condensação de palestra proferida a professores e alunos de Juazeiro (BA) em 19/04/86 e publicado na *Revista de Cultura Vozes* 80(7):63-66, set./1986.

como sociopolítico-econômica. Devemos transformar simultaneamente —sublinhem o advérbio para evitar escapismos dualistas— tanto as pessoas como as estruturas. Há um deslocamento: pessoas *ou* estruturas/ pessoas e estruturas. A centralidade, certamente, é das pessoas que são as criadoras e gestoras das estruturas, mas não podemos esquecer que as pessoas são plasmadas no/pelo contexto em que estão inseridas. É preciso desejo, compromisso, caráter, superação de preconceitos, crença na humanidade (ser genérico) e no aluno (ser singular).

O desejo e o compromisso, todavia, precisam acionar a criatividade das pessoas e se desdobrar em novas mediações, novos instrumentos, novas tecnologias, novos dispositivos pedagógicos, que dão suporte para o desejo e compromisso, se não quisermos enveredar por uma concepção idealista, voluntarista. Os próprios dispositivos, por sua vez, deverão ser constantemente avaliados para ver se estão voltados para as pessoas, coerentes com a intencionalidade maior do projeto, gerando sucessivos aperfeiçoamentos das práticas. As pessoas são o ponto de partida (criadoras do currículo), as que fazem a travessia (mediação e trajetória) e o ponto de chegada (formação humana). Como vemos, é um processo recorrente, em que não há uma gênese absoluta num ou noutro pólo da relação pessoa-estrutura (VASCONCELLOS, 2017b).

PRINCÍPIO E FUNDAMENTO: AFETO RADICAL TRANSFORMADOR

Pelas pesquisas, estudos e observações das práticas podemos afirmar que, considerando cada elemento de forma autônoma, o essencial da inovação, o “segredo” *não* está na/o(s):

- Metodologia de trabalho em sala de aula;
- Dispositivos Pedagógicos;
- Conteúdo, Material Didático;

- Uso das TICs;
- Número de Alunos em sala;
- Arquitetura Escolar;
- Fundamento Epistemológico;
- Avaliação.

Como sabemos que o elemento essencial da inovação não está aí? Já vimos muitas instituições que investiram pesado, por exemplo, na inovação da metodologia de trabalho dos alunos ou no uso da tecnologia, e os resultados ou foram pífios, *ou não se sustentaram por muito tempo*, porque o par complementar fundamental, o elemento essencial, apontado na sequência, foi menosprezado. Cabe destacar que estes aspectos são muito importantes para consolidar a inovação.

Onde estaria, então, o “segredo”? Entendemos que, para além de toda superfície ou modismo, o elemento essencial na Inovação Pedagógica está no

AFETO RADICAL/AFETO RADICAL TRANSFORMADOR!

O princípio e o fundamento da existência (e, portanto, da educação e da inovação) é o amor/afeto. O que as pessoas mais procuram na vida é o amor.²⁵ Mas é muito difícil falar sobre ele. É o tema mais importante, porém também mais complexo e mais distorcido. Em nome

²⁵ Muito sinteticamente, apontamos alguns caminhos para o desenvolvimento pessoal (e coletivo) do afeto: consciência da incompletude; resgate da criança interior, do brincar, enfim do devir-criança; amizade como forma de experimentar o afeto radical; estudo para potencializar a dialética cognição-afetividade; grupo de estudo como espaço de partilha de vida; “tocar a chaga” daquele que sofre, para além dos interesses imediatos (do próprio umbigo); deixar-se tocar pela Natureza e pela Arte.

do amor quantas barbaridades foram/são feitas. Quando falamos para os professores que o princípio fundamental é o amor, muitos sentem-se tranquilos porque entendem que amam seus alunos. Todavia, temos de lembrar que há um espectro de afetos. Num extremo há o Desafeto, que é aquele professor que não aguenta mais os alunos. Em outro estágio temos a Indiferença, que é aquele professor que vai tocando os dias, com os alunos ou apesar dos alunos, muito voltado para ele mesmo. O terceiro elemento do espectro, muito delicado porque confunde muito, é o Afeto Enquadrador: entre a criança e o esquema da escola, o professor opta pelo esquema da escola, não por maldade, mas por achar que é certo, já que “sempre foi assim”, “todo mundo faz assim”, “fizeram assim comigo”. O professor “ama” o aluno desde que ele entre no esquema! O quarto elemento do espectro é o Afeto Radical: entre a criança e o esquema da escola, o professor opta pela criança. É o professor que se compromete com a criança, vai fazer de tudo para que ela aprenda, se desenvolva e seja feliz. Nosso horizonte é o quinto elemento do espectro, o Afeto Radical Transformador: os professores, no coletivo (porque já não se trata apenas uma postura pessoal, mas de uma comunidade de aprendizagem), optam pela criança e *contra* o esquema da escola. Tal amor pelas crianças não é piegas; é uma das formas de manifestar o amor pela humanidade (*amor mundi* - Arendt). São experiências como estas que estamos vendo, no Brasil e no mundo, de mudanças substanciais no currículo, de reinventar a escola, de inovações radicais.

O que fica patente nas escolas que inovam é o quanto o projeto depende das pessoas, que não adianta existirem dispositivos, reorganização dos espaços e tempos se não houver pessoas que sejam coerentes com o projeto, que vivam os valores que o projeto propõe (ex.: de um lado, alguém se sentir dono do projeto, diminuir a participação do coletivo nas decisões, diminuir a formação dos educadores, deixar a vaidade subir à cabeça; de outro, não se exercer suficientemente a autonomia, deixar-se levar, não se posicionar, não questionar). Partilhar de um dispositivo educativo é partilhar, antes de tudo, do sentido subjacente a ele, da visão de mundo, dos pressupostos.

Esta clareza sobre o “segredo da inovação” nos remete à questão da distinção entre Método de Ensino e Método de Educação. O método de ensino pode até não ser tão avançado didaticamente (ex.: uma prática mais diretiva, ao invés de se trabalhar com projetos), mas o método de educação é muito avançado uma vez que que é marcado pelo:

- Profundo respeito pelo aluno, o que implica, entre outras coisas, a crença inabalável de que a criança/jovem/adulto tem direito a aprender e pode aprender se forem dadas as condições; não desvitalizar o aluno, pelo contrário, favorecer o empoderamento pessoal; não abandonar o aluno aos seus próprios recursos (ARENDE, 1997); prestar atenção, levar aluno a sério, ouvir o aluno, olhar para o aluno, deixar-se tocar/afetar por suas Necessidades/Desejos; incentivo para que perguntem, questionem; contrato didático levado a sério muito fortemente, etc.
- Presença do professor, estar inteiro na atividade de ensino visando a efetiva atividade de estudo do aluno;
- Clareza de que há um projeto na instituição do qual faz parte.

A partir disto, daí sim, buscam-se formas de trabalho, dispositivos pedagógicos mais adequados à forma de Ser e de Aprender dos educandos.

A inovação, o futuro da escola, não está “escrito nas estrelas”. A escola é uma construção histórico-cultural. A inovação, a escola do futuro, tem projetos em disputa aqui e agora. De que lado você está?

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. Palavras para comer. In: **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- ARENDRT, Hannah. A Crise na Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O Movimento Brasileiro de Renovação Educacional no Início do Século XXI**. São Paulo, 2016. 262 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- BLOCH, Ernst. **O Princípio Esperança**. Vol. 1. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005.
- CASALDÁLIGA, D. Pedro. **Na procura do Reino**. São Paulo: FTD, 1988.
- CREMA, Roberto, WEIL, Pierre, LELOUP, Jean-Yves. **Normose: a Patologia da Normalidade**. Campinas, SP: Verus, 2003.
- ESPINOSA, Baruch de. Ética. In: **Os Pensadores**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- HERÁCLITO. Os Pré-Socráticos: fragmentos, doxografia e comentários. In: **Os Pensadores**. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- HESSEL, Stéphane. **Indignai-vos!** São Paulo, SP: Leya, 2011.
- KLUCKHOHN, Clyde e MURRAY, Henry A. Formação da Personalidade: Determinantes. In: **Personalidade na Natureza, na Sociedade e na Cultura**. vol. 1. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Treinamento em Dinâmica de Grupo**: no lar, na empresa, na escola. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

MARX, Karl. **O Capital** - Crítica da Economia Política. Livro 1, vol. 1, 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. 5 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

MORIN, Edgar. A Boa e a Má Utopia. In: ENCONTROS DE CHÂTEAUVALLO. **Para uma Utopia Realista**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Más Allá del Bien y del Mal**: preludio de una filosofía del futuro. 7 ed. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa, 2009.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Inteligência**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. Vol I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

RIOS, Terezinha A. Significado de 'inovação' em educação: compromisso com o novo ou com a novidade? **Série Acadêmica**. Campinas: PUCCAMP, v. 5, 1996.

RIOS, Terezinha. Competência ou competências - o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. G. e SOUZA, Vanilton C. de (orgs.). **Didática e Práticas de Ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: D P&A, 2002.

SAWAIA, Bader B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/ inclusão. In. SAWAIA, Bader B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2002.

SERRES, Michel. **A Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVEIRA, Nise da. **Imagens do Inconsciente**. 2ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Reflexões sobre a Escola da Ponte. **Revista de Educação AEC**. Brasília: outubro/dezembro de 2006 (n. 141).

VASCONCELLOS, Celso dos S. Paulo Freire e o Amor: a identidade docente em questão. **Revista Direcional Educador**. São Paulo: maio de 2013 (n. 100).

VASCONCELLOS, Celso dos S. Crítica à Metodologia Expositiva. In: **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 19 ed. São Paulo: Libertad, 2017^a.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Dialética da Travessia: Processo de Mudança do Currículo – outros caminhos, outras formas de caminhar. In: **Currículo: a Atividade Humana como Princípio Educativo**. 4 ed. São Paulo: Libertad, 2017b.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Da Avaliação por Competências à Hermenêutico-Quântica: O desafio da Mudança de Postura. In: **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15 ed. São Paulo: Libertad, 2017c.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Introdução às Práticas de Mudança-Categorias. In: **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora**. 14 ed. São Paulo: Libertad, 2017d.

VASCONCELLOS, Celso dos S. O Planejamento como *Métodos* da Práxis Pedagógica. In: **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2017e.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Sobre o Processo de Transformação da Prática Pedagógica. In: **Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como Sujeito de Transformação**, 14 ed. São Paulo: Libertad, 2017f.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Inovação Tecnológica ou Tecnologia de Inovação Educacional? Observações Metodológicas. In: **Anais do XVI Congresso Internacional de Tecnologia na Educação: Educação e Tecnologia para a Humanização da Escola**. Recife: Senac, 2018.

YOGOTSKI, Lev S. El problema del retraso mental. **Fundamentos de Defectología**. Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

WEIL, Simone. **O Enraizamento**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.



5

Elena Maria Billig Mello

Elie Ghanem

**Inovação
Pedagógica:**
lógicas e articulações
para a transformação
de práticas

INTRODUÇÃO²⁶

Este texto é resultado da Roda de ConversAÇÃO 1 realizada no dia 02 de dezembro de 2021, entre o professor Elie e a professora Elena, durante o evento Redes em Rede: X CIRANDAR e o V SIP (Seminário de Inovação Pedagógica: inéditos viáveis em situações limites), edição comemorativa desses dois eventos, realizada de forma integrada²⁷.

Elie Ghanem - É uma satisfação estar com vocês, uma honra mesmo poder participar dessa reunião de muitas experiências positivas. Um seminário com esforço e diálogo entre profissionais da educação, o que ainda é raro e muito precioso. Eu sou muito grato pela gentileza do convite para contribuir com essa importante iniciativa.

Elena Mello - Este é um momento para o qual nós temos o intuito de proporcionar um ambiente de reflexão acerca de possíveis relações entre inovação pedagógica e inéditos viáveis, princípios correspondentes e atitudes necessárias à transformação das nossas práticas educativas. Vamos também pensar e compreender um pouco mais a importância da integração acadêmico-profissional e apresentar questões e referências, que serão dialogadas entre mim e o professor Elie Ghanem.

Na abertura do Redes em Rede, formado pelo X CIRANDAR e o V SIP (Seminário de Inovação Pedagógica: inéditos viáveis em situações limites) fazemos este conversatório para que os participantes - na maioria profissionais da área de educação, atuantes na universidade e nas escolas de educação básica - reflitam e participem conosco com comentários e perguntas sobre a temática.

26 Este texto foi publicado também nos Anais do V Seminário de Inovação Pedagógica (V SIP), do GRUPI

27 Tuane Garcia Medina, acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, foi a responsável pela transcrição da abertura deste conversatório. E-mail: tuanegarcia97@gmail.com

Inicialmente, enfatizamos a nossa compreensão de formação acadêmico-profissional, que advém de estudos do professor Júlio Diniz Pereira, para quem a responsabilidade e o compromisso informativo devem ser compartilhados entre a universidade e a escola básica, a fim de desenvolver e ressignificar saberes e conhecimentos específicos do campo. Na formação acadêmico-profissional professores e professoras experientes e iniciantes da escola e da universidade estabelecem parcerias com objetivos comuns e iniciativas conjuntas na construção e reconstrução do conhecimento, e na proposição de transformações da realidade.

Nesta roda de conversação, chamaremos a atenção para o que construímos nesse período de trabalho remoto emergencial, quando nossos êxitos foram consequência de nossa integração entre profissionais da escola básica e a universidade, em uma autêntica formação acadêmico-profissional. Essa parceria estabelece para nós, profissionais da educação, as possibilidades de criar, refletir, recriar práticas educativas e aprender sobre plataformas virtuais e ferramentas tecnológicas para ensinar. Juntos e juntas participamos de novos processos de ensino-aprendizagem.

Vamos manter este conversatório tendo como base os autores e autoras filiadas a uma perspectiva emancipatória de inovação pedagógica (COLLARES DA SILVA *et al.*, 2021). Trazer provocações que a aproximem do inédito viável e das situações limites, principalmente a partir das contribuições do educador Paulo Freire, cujo centenário de nascimento comemoramos neste ano. Como tão bem ele colocou e eu tenho usado muito nesse período: o esperar de que possamos ter melhor qualidade na nossa educação e muito mais resistência. Nesse sentido, começo convidando o professor Elie a comentar o que compreende por inovação pedagógica ou inovação educacional.

SIGNIFICADOS DE INOVAÇÃO

Elie Ghanem - Agradeço em seu nome e em nome da professora Diana Salomão o empenho em tornar possível a realização deste encontro. Nós tínhamos previsto que nesta noite haveria também a participação do professor Jussie Parreira, secretário municipal de educação do município de Almirante Tamandaré, no Paraná. É uma pena que ele não pode ter vindo. Ele está diretamente envolvido com as práticas da rede escolar de educação básica, tem uma experiência muito bonita lá, que seria muito importante compartilhar. Eu a considero excepcional. Sugiro que vocês procurem informações sobre esse município e esse trabalho de sua Secretaria de Educação.

De minha parte eu devo alertar vocês que eu não sou diretamente imerso na experiência como docente de educação básica. Leciono sociologia da educação na universidade e pesquiso mudança educacional há vinte anos. Tenho procurado fazer coisas diferentes, que me parecem ser necessárias para um bom desempenho da minha atividade como docente nos cursos de graduação em pedagogia e outras licenciaturas e no curso de pós-graduação para formar pesquisadoras/es em educação.

Sem dúvida nem sempre eu consigo os melhores resultados nem os melhores caminhos possíveis. Creio que um dos motivos é que as minhas tentativas são destoantes do que é costumeiro entre meus e minhas colegas. Há uma maneira de fazer pela qual as/os docentes passaram na condição de estudantes e justamente se tornaram docentes porque tiveram sucesso nessa trajetória. Quem é professora ou professor é quem teve sucesso na carreira escolar, isso marca demais a sua perspectiva de trabalho profissional. Têm uma tendência a acreditar nas experiências pelas quais passaram quando eram estudantes; eles e elas procuram agir mais ou menos da mesma forma. Claro que há casos de diferença e de crítica, posso dizer que é o meu caso.

São as pessoas que não enxergam a sua própria trajetória sempre como positiva, como aproveitável. Eu fiz graduação em pedagogia e arrisco dizer que a relação custo-benefício era bastante desequilibrada: havia uma pequena parte de preciosidade e aprendizado. Era obrigatório suportar uma carga muito maior de despropósitos e práticas que me parecem inadequadas e desnecessárias.

Vou apresentar a vocês algumas ideias com as quais eu tenho trabalhado como agente de inovação educacional. Aí já temos uma diferença terminológica, o GRUPI (Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica, liderado pela professora Elena Maria Billig Mello, da Universidade Federal do Pampa) utiliza a expressão inovações pedagógicas e eu uso a expressão inovação educacional. Não é o principal agora, mas haveria algo a dizer quanto a uma possível diferença entre pedagógico e educacional: tudo aquilo que é pedagógico é educacional, mas nem tudo aquilo que é educacional é pedagógico. O que eu estou querendo sugerir? Resumidamente: considero importante uma formulação de Durkheim a propósito de pedagogia. Ele entendia que a sociologia é uma ciência que produz resultados importantes para atividade educacional e que diz respeito à vida em comum, à vida coletiva. A psicologia é outra ciência, diria ele, que se concentra mais nas dimensões da psique de cada pessoa e seus resultados também seriam úteis para a educação. Ele propõe a pedagogia como uma teoria prática. Faz essa formulação porque as teorias científicas não são necessariamente práticas.

Eu tenho trabalhado com uma distinção entre três expressões: inovação educacional; reforma educacional; mudança educacional. Cada uma constitui uma lógica, são diferentes perspectivas que dão sentido às práticas (GHANEM, 2018). A lógica de inovação educacional rege práticas educacionais com certas características, são práticas locais que ocorrem na base dos sistemas escolares (ou fora destes, geralmente em organizações comunitárias). Essas práticas são baseadas em forte voluntarismo de quem as propõe e as conduz. Dispõem

de poucos recursos financeiros, técnicos, materiais e, por isso, também são práticas de pouca sustentabilidade e curta duração. São intermitentes. Esse tipo de prática pode ser encontrada em muitos lugares. A todo momento estão ocorrendo, no campo e na cidade, na favela e no asfalto. Seja em áreas de comunidades indígenas, seja nas grandes cidades; na periferia ou no centro. Constantemente surgem iniciativas de práticas sob a lógica da inovação. Outra característica a destacar é que não são práticas necessariamente inéditas. Não são um novo repentino, completamente extraordinário, são novas em relação ao local onde se realizam, ao grupo em que estão localizadas. São, portanto, diferentes do que se costuma fazer nos locais. Isso do meu ponto de vista. Gostaria de ouvir vocês se esse tipo de ideia faz algum sentido.

Elena Mello - Com certeza, professor. Justamente essa perspectiva de inovação que nós trouxemos, pedagógica e educacional, também tem esse princípio de que não precisa ser inédito, pode ser uma forma diferente que a gente faz num contexto, em espaços diferentes.

Elie Ghanem - Isso mesmo. Marcando esse aspecto de que são práticas diferentes das costumeiras em determinado local e grupo, essas práticas não são necessariamente melhores ou piores das que se costumava realizar. Ser boa ou ruim, melhor ou pior, depende do que eu chamo de marco de referência de quem está averiguando essas práticas. Essas mesmas práticas são tomadas por variados pontos de vista. Certamente as pessoas que as promovem consideram-nas ações de melhoria. Contam com apoio, animação de colegas, estudantes e familiares, mas também recebem a reprovação de outros colegas, outros docentes, outras pessoas, outros estudantes e familiares. Dizer que uma experiência é boa já é avaliá-la (GHANEM, 2006). Dizer que é ruim também é avaliar. O juízo de valor está baseado no marco de referência de quem avalia, nos valores que as pessoas têm. O que elas valorizam é o que gostariam de encontrar no que observam. Quando observam algo contrário do que gostariam, valoram também, avaliam como algo ruim.

REFORMA EDUCACIONAL

Além do que eu chamo de práticas sob a lógica da inovação educacional existem outras práticas educacionais com características diferentes dessas, que são regidas pelo que eu chamo de lógica de reforma educacional. O que é isso? É a lógica de decisões do topo para a base, que predominantemente tem caracterizado as políticas educacionais. Aliás, são características das políticas públicas no Brasil e em vários países do mundo. São orientadas por um princípio autoritário, são determinações de pequenos círculos de governantes, que contratam pequenos círculos de especialistas para formular políticas. Essas determinações seguem do topo para a base ou, como se diz, aterrissam na escola. Ou, usando uma expressão da qual eu não gosto, chegam ao “chão da escola”. Essa é uma representação de escola, uma espécie de emanção de outra expressão: “o chão da fábrica”. De algum modo reforça a associação do nosso modelo escolar ao modelo fabril.

Elena Mello - Nessa perspectiva a gente poderia - e é o que de certa forma nós estamos discutindo aqui em especial com mestrandos e doutorandos - colocar a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como enquadrada na lógica de reforma ou, como nós estamos chamando aqui, de inovação regulatória? A BNCC poderia ser um exemplo?

Elie Ghanem - Eu concordo. Quase a totalidade das políticas públicas, inclusive educacionais, eu vejo que se situam como ações dentro do que chamo de lógica de reforma educacional. São decisões bastante abrangentes e têm o sentido do topo para baixo. São medidas determinantes de práticas que têm muito mais durabilidade e sustentabilidade, em geral asseguradas pelos recursos públicos. São uniformizadoras e são herdeiras de um costume antigo. As nossas escolas de modo geral têm mais ou menos o mesmo modo de confinamento na sua distribuição do tempo e do espaço: cinco dias por

semana, começam às 7h ou às 7h30, vão até 11h30, têm o período da tarde e da noite... Todo mundo dentro das salas ao mesmo tempo. Isso, para nós, é quase inquestionável, algo automático.

Além disso, vem a pretensão de que as temáticas abordadas para o aprendizado sejam as mesmas. Estou fazendo referência imediata à observação quanto à BNCC. Há fixação na ideia de que o mais importante nos currículos - e não chamaram de currículo, mas de uma base comum - é o que têm em comum e não a sua diversidade, resquício do desdobramento da constituição do Estado nacional brasileiro. Não só do brasileiro, dos outros países também: uma língua, uma cultura, unidade nacional. Cabe lembrar que o Brasil começou a existir pela invasão europeia, num processo de colonização. Todos nós que estamos aqui hoje estamos sobre terras indígenas, no Brasil todo. No limite, superar o colonialismo e sua forma de pensamento e ação implicaria devolver todo o Brasil para os povos indígenas. Hoje são contabilizados em torno de 308 povos, uma minoria nacional, mas a maior variedade de povos do país. Aliás, o Brasil é o segundo país de maior sociodiversidade do mundo (o primeiro é a Indonésia, com mais ou menos 800 povos). Esses povos no Brasil são falantes de cerca de 180 línguas.

Fiz essa pequena digressão sobre a nossa diversidade só para contrastar com o caráter homogeneizador do que chamamos de políticas educacionais, determinantes das práticas que são regidas pelo que estou chamando de lógica de reforma educacional. Muitas vezes vemos uma experiência localizada bem-sucedida do nosso ponto de vista, bastante inspiradora, e vários de nós pensamos: “essa deveria ser a política educacional”. Em geral, raciocinamos com a mesma lógica, mas uma coisa é ser inspiradora, outra coisa é ser a norma, baixada para todo mundo ao mesmo tempo.

As práticas que eu digo serem regidas pela lógica de inovação educacional e as que eu vejo guiadas pela lógica de reforma educacional são também segmentadas. Embora as práticas sob a lógica da

reforma sejam abrangentes, não são práticas sistêmicas, geralmente incidem sobre certos pontos da realidade educacional: o currículo, a formação docente, o material didático, a construção de escolas, os insumos, o transporte escolar. No Brasil, como em outras partes do mundo, é assim que as coisas acontecem, são operadas dessa forma. Essas iniciativas, políticas que determinam práticas, mesmo que abrangentes não chegam a alterar o coração das práticas educacionais. Mais ainda, aquilo que costumamos entender como política educacional têm sido há mais de século políticas estritamente escolares. Mas nós nos educamos dentro e fora da escola, nós também nos educamos na fase crucial da vida (a inicial) antes de chegarmos à escola. A escola tem adquirido cada vez mais importância em nossa vida, mas não é o único agente educacional. O ambiente familiar, a casa, é extremamente importante na nossa formação e precisa se compatibilizar com a educação escolar. Outro agente educacional muito destacado (e aí existem divergências quanto a considerá-los como agente educacional) são o que podemos chamar de meios de comunicação de massa. Uns vão dizer que esses meios não educam, ou que deseducam. Eu não diria isso, eu digo que educam e faço uma ressalva importante: nós também estamos acostumados e acostumadas a atribuir necessariamente um valor positivo à educação, ao educativo, ou educacional ou pedagógico. Mas existe boa e má educação. A Alemanha nazista ampliou para aos germânicos a escolarização nazista, racista, só para dar um entre muitos exemplos.

Eu estava dizendo que não temos propriamente políticas educacionais com caráter sistêmico, que abarcariam práticas do que eu chamo de mudança educacional. Com um direcionamento democrático, articulariam a multiplicidade de agentes educacionais escolares e não escolares, não só reconhecendo, mas incentivando esses agentes para que se combinem num esforço amplo, ordenado e sistêmico de busca e realização de uma educação adequada para as nossas populações. Uma referência para mim, falando de educação adequada,

é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (CONFERÊNCIA MUNDIAL, 1990), um documento aprovado na Tailândia em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Documento do qual o Brasil é signatário: representantes de 155 países aprovaram esse documento, que traz muitas indicações importantes. Muitas dessas foram muito mal interpretadas pelos governantes, de tal maneira que, dez anos depois dessa declaração, realizou-se uma segunda Conferência no Senegal (CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000) e simplesmente se reafirmou a declaração anterior.

Há muito o que se extrair da declaração de 1990 para a garantia de uma educação adequada. Primeiro, uma compreensão ampla de educação, uma ideia de que a educação se realiza ao longo de toda a vida, começa no nascimento. Isso tem consequências importantes para as nossas ações. De maneira geral, os governos de vários países vêm utilizando a expressão educação básica com um sentido muito restrito: de crianças, primária (o que seria o ensino fundamental) e escolar. A educação não escolar é desconsiderada, a educação pós-primária é desconsiderada, a educação de jovens e adultos também. Essa é a visão que ainda predomina mundialmente.

Outra ideia a se destacar é a centralidade da aprendizagem. Nós nos referimos aos sistemas educacionais como sistemas de ensino. O ensino vem sendo central. Isso não é um jogo de palavras. Com certeza, o ensino é importante, mas nem sempre a aprendizagem decorre do ensino, mesmo aquelas intencionadas para o ensino... Vamos dar exemplos: quantas pessoas aprenderam a odiar matemática, a detestar história ou educação física, a ter medo de redigir, a odiar química? Dificilmente os sistemas escolares e professoras/es tiveram a intenção de gerar essas aprendizagens, mas colaboraram fortemente para isso. Então faz sentido colocar no centro a aprendizagem e não o ensino; subordinar, como parece que deveria ser feito, o ensino à aprendizagem para que ele não se autonomize. A aprendizagem não

existe autonomamente do que se pretende aprender, do como, do quando, de quem aprenderá e com quem se aprenderá.

Uma terceira ideia destacável da Declaração Mundial sobre Educação para Todos é de que a educação chamada básica nesse documento deve atender as necessidades básicas. E afirmar isso nos provoca revermos se a educação que hoje oferecemos e realizamos está voltada para responder às necessidades básicas, e para que as pessoas compreendam as suas próprias necessidades. É um tema tão difícil, escorregadio, delicado. Arrisco dizer que cada um de nós passa a vida procurando identificar quais são as suas necessidades para responder a estas. Muitos de nós acreditam que já sabem quais são, mas elas mudam com as idades, são diferentes conforme a sexualidade, o lugar de origem, as relações familiares, os acessos a bens materiais. Há muitas consequências dessa ideia de que a educação deva responder às necessidades básicas.

Eu quero finalizar esta parte dizendo que eu acabo de apresentar aqui algumas preferências minhas com relação ao que deve ser a educação. Preferências que coincidentemente não são só minhas, mas foram redigidas em um documento internacional e que não são cumpridas. Agora, se as nossas práticas educacionais, segundo o meu marco de referência, procurarem ser diferentes para realizar essa perspectiva, eu as chamaria de práticas dentro de uma lógica inovadora, dentro do que eu desejo. No entanto, como eu disse, muitas práticas dentro da lógica de inovação não decorrem do meu marco de referência. Exemplo: para algumas pessoas na escola básica, diante do fato de que há agressões físicas ao patrimônio escolar, roubos, chegam à conclusão de que é preciso mudar a prática: “então vamos fazer o seguinte: vamos elevar os muros, vamos botar grades para que não seja invadida...”. No esquema do pensamento que eu apresentei, seriam práticas de inovação educacional, que não necessariamente seriam consideradas boas para quem vê isso de outro modo, para

quem leva em conta que o roubo e a agressão ocorrem possivelmente porque as pessoas que os cometem não consideram aquele patrimônio como seu. Ninguém rouba o que é seu.

Elena Mello - Considerando o que foi feito em Heliópolis (uma das maiores favelas de São Paulo), na escola que faz parte da comunidade, percebemos que a comunidade teve que fazer todo um movimento, especialmente pelo diretor, que junto à comunidade veio mostrando que a escola era dela. E aí os muros se quebraram, não precisaram mais. Hoje é escola da comunidade e percebemos o quanto - quando o senhor coloca a ideia de que os muros podem ser inovação - muitas vezes, em nome da inovação, mostramos esse outro lado muito mais centralizador, muito mais regulatório, muito mais normativo. Eu fiquei pensando também que essas conferências e documentos que hoje estudamos, que precisamos entender, o quanto isso de alguma forma precisa ser discutido nesse momento no Brasil. Por exemplo, quando formulamos o novo Plano Nacional de Educação.

Temos dois movimentos nacionais: Conae (Conferência Nacional de Educação) e Conape (Conferência Nacional Popular de Educação). Precisamos olhar não só para aquelas ideias mais normativas ou de certa forma já regulatórias, mas, em especial, para esses aspectos das diferenças, das comunidades, essas expressões que muitas vezes achamos que são parecidas ou iguais. Veremos que uma inovação regulatória atende muito a alguns e não àquelas necessidades vistas na perspectiva da formação integral. No que a gente também coloca, que Freire traz, uma perspectiva emancipatória.

INÉDITOS VIÁVEIS

Para fazer uma síntese dessa ideia que o senhor trouxe, diferenciando a inovação, a reforma e a mudança, faço outra pergunta. Quais relações podemos estabelecer com situações limites e inéditos viáveis nessa perspectiva da inovação emancipatória?

Elie Ghanem - Uma das ideias que eu estava ressaltando tem a ver com um reconhecimento de que o novo, a novidade ou inovação compõem um modelo cultural que emerge com a chamada Modernidade. Esta faz associar a novidade com a valoração positiva: o que é novo é considerado quase automaticamente como bom ou melhor. Não é toa que ligada a esse modelo cultural centrado no novo está também a valorização da juventude. Digamos que em uma época pré-moderna, há mais de 500 anos, as figuras de maior prestígio eram aquelas das gerações mais antigas, essas pessoas eram como os repositórios da sabedoria, da orientação para viver em coletividade, muitos saberes. Isso entre os povos indígenas é ainda muito significativo. Hoje é o inverso, as pessoas desejam a fonte da juventude, elas querem se parecer cada vez mais com as pessoas jovens. Isso merece ser observado porque, como eu vinha dizendo, nem tudo que é novo é bom, nem tudo que é novo é melhor, assim como nem tudo que é velho é bom ou melhor. Depende do nosso marco de referência, de quais são os nossos valores e opções morais. Tem desdobramentos na exigência da ação, especialmente política, quer dizer, da tomada de decisão sobre aquilo que é de todo mundo. Esse é um sentido positivo da política, é um lugar onde se decide sobre o que é de todos.

Sobre essa relação, professora Elena Mello, da inovação com situações limites ou essa expressão que vocês têm utilizado, inéditos viáveis...

Elena Mello - Expressões do Paulo Freire. Ficamos pensando justamente nessa perspectiva de assumir essa luta pelo inédito viável. Claro que sempre em decorrência de uma conscientização do que projetamos para uma sociedade, um coletivo, o melhor para uma educação de maior qualidade. Quando eu uso as palavras *educação de qualidade* também o faço nessa perspectiva que o senhor colocou. Qualidade para quem? Para que serve, a quem? Um tempo atrás circulou muito aquela ideia da qualidade total, que atendia a uma orientação mercadológica. De alguma forma somos instigados a pensar quais são as nossas situações limites hoje. Quais inéditos são viáveis? Estamos instigados a nos mobilizarmos, a fazermos algo nessa perspectiva política de atender ao bem público com ética, especificamente com valores como o senhor coloca.

Elie Ghanem - Eu fiz uma distinção ao caracterizar as práticas dentro da lógica de inovação educacional que não são necessariamente inéditas. Acho que nunca são inéditas, é difícil identificar algo que nunca foi realizado na educação. Por isso é preciso dar importância às práticas que não são inéditas, mas são diferentes daquilo que se costuma fazer em determinado lugar. Assinalo que nossas práticas escolares são muito estilhaçadas, segmentadas. Já foi falado por mim que nós temos políticas educacionais estritamente escolares. Nossas políticas educacionais não são, por exemplo, ao mesmo tempo políticas de emprego. Se alguém tem a felicidade de chegar ao fim do ensino médio não encontra emprego. Aliás, nós estamos em uma conjuntura de crise econômica em recorde de desemprego. Algo como 14 milhões de pessoas desempregadas, uma catástrofe. Quer dizer, é claro que há desespero, desalento. As pessoas abandonam a própria ideia positiva de se escolarizar: “por esse meio eu não vou encontrar condições de sobreviver”. E como sobreviver, assegurar trabalho e renda, que são dois dos muitos direitos humanos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948? Além do direito à vida, à saúde, à segurança, à habitação... Essa declaração, por exemplo, é

um documento muito importante para que nós pensemos no que de diferente precisamos fazer. Precisamos de políticas educacionais que sejam entendidas amplamente.

Dei o exemplo de as políticas educacionais serem ao mesmo tempo políticas de emprego, para que as pessoas ao terminarem o ensino médio consigam se sustentar, sustentar a família e optar por continuar os estudos para se cultivar e não porque estão premidas pela concorrência de um mercado cada vez mais escasso. Porque as pessoas, muitas delas, com razão, procuram o ensino superior para ter uma profissão de maior qualificação, prestígio e remuneração. Para poder concorrer.

Elena Mello - O senhor estava falando, na perspectiva dialética da ação-reflexão-ação, a partir desses problemas sociais, econômicos e educacionais. Não podemos desconsiderar isso no momento, o desemprego, a fome, que estão evidentes hoje e que não podemos na escola deixar de lado. Não só na escola, em todos os lugares educativos que foram ditos antes: comunidade, família e todas as outras instituições culturais e sociais que vivemos. Concretamente, como podemos nesses espaços, de alguma forma, modificar, trazer possibilidades de inovação?

Elie Ghanem - Eu destaquei o emprego, ainda falando no que chamamos de políticas educacionais. Se nós precisamos de atuação coordenada de múltiplos atores educacionais, seria necessário também, por exemplo, conceber as políticas educacionais como políticas para as famílias. Ora, os pais e as mães, para começar, têm um dever para com a educação, e esse dever é constitucional (artigo 205). A Constituição diz que educação é direito de todos e dever da família e do Estado, deve ser promovida com a colaboração da sociedade, visando a três objetivos: pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Se também é dever da família, essas três linhas do artigo 205 precisam

ser interpretadas localmente, em cada lugar, nas instituições, institutos, escolas, faculdades, fora destas, em instituições educacionais ou não. O que seria dever da família? Não sabemos. Isso é traduzido aleatoriamente. Muitos professores e professoras pensam que o dever da família é reforçar, coadjuvar, aliar-se às prescrições das tarefas que elas atribuem para as/os alunas/os, aos temas (lição de casa), pressionar a meninada para fazer a lição. Talvez seja também, mas é muito pouco, do meu ponto de vista. Afinal, são mães e pais. Como se aprende a ser mãe e pai? Com base em quê? Com que sustentação? O que as políticas podem fazer para que as famílias cumpram seus deveres para com a educação? Está em aberto, intocado.

O pleno desenvolvimento da pessoa também precisa ser interpretado. Em geral, como diz o grande sociólogo francês François Dubet, “a escola educa pouco”. O que ele está subentendendo? Que a escola é muito instrutora e pouco educadora, toda instrução é educação, mas nem toda educação é instrução. Claro, é preciso aprender a lidar com a língua escrita, saber se comunicar, expressar-se falando e redigindo. É preciso saber comparar quantidades, matemática elementar, claro. Mas há uma dimensão pessoal que a escola não toca, as crianças e jovens precisam ser ouvidos e compreendidos. O que uma garota de 12 anos, sente, gostaria, pensa?

Ou como diz outro francês, Bernard Charlot, que está no Brasil lecionando há muito tempo: “na escola se fala de tudo, menos de nós mesmos”. Para essa dimensão pessoal, a nossa educação escolar não está voltada. Não estamos preparados para isso, para a subjetividade, para o sujeito pessoal, que remete para a necessidade de intercomunicação. Inovar dentro dos meus marcos de referência implicaria agir também sobre esse aspecto.

Elena Mello - Eu fico pensando no protagonismo. Não é, professor?

Elie Ghanem - Outra dimensão é a sociopolítica, o preparo para o exercício da cidadania. Temos práticas educacionais que são, digamos, pouco práticas, nesse sentido de intervir. “Ah, sim, nós queremos uma educação escolar de qualidade também para aqueles alunos que são moradores da favela”, mas a nossa prática educacional não atua junto com as/os alunas/os e familiares para que seja respeitado o direito fundamental humano à habitação, para que não haja favela. Isso não é assunto nem ação em grande parte das nossas escolas. Eu só queria destacar isso diante da sua pergunta.

Mas o que podemos fazer? O como fazer é algo que depende da nossa criatividade, mas precisamos primeiro decidir o que fazer. “Ah, sim, queremos valorizar a dimensão da subjetividade”. Beleza! Então, vamos inventar, inovar, fazer coisas diferentes para lidar com isso de maneira satisfatória. “Ah, queremos enfrentar a desigualdade sociopolítica”, então, a gente vai fazer coisas para isso.

Elena Mello - Nas turmas com quem eu trabalho estudamos o artigo 205 e as três grandes finalidades da educação. Podemos pensar um pouco mais justamente nessas perspectivas que o senhor traz, não só pessoal, mas social. Pensar em inovação é pensar também nesse coletivo necessário, com responsabilização com o outro. Esse outro que muitas vezes enxergamos em um contexto que não interpela a nossa realidade. Parece que a colocamos realmente em um contexto à parte, que o professor Demerval Saviani aponta: “os marginalizados”. Nós temos dentro da nossa própria escola essa marginalização. É necessário pensarmos nas situações limites em nossos contextos educacionais, principalmente nesse momento de políticas conservadoras. Pensarmos como podemos, de alguma forma, procurar concretizar essa reinvenção, com práticas embasadas na coletividade, na criticidade, na politicidade, na própria amorosidade e tantos outros princípios. Enquanto sujeitos históricos, sociais e profissionais da educação, de que forma podemos dizer que tudo isso, tanto a inovação quanto a reforma e a mudança nos interpelam?

CONCLUSÕES SOBRE O FAZER

Elie Ghanem - Na minha experiência como docente de educação superior eu trato desses assuntos com as minhas turmas. Muitas vezes, encontro reações de estudantes. Várias já são docentes de escola básica, outras não: “mas, poxa, não é possível fazer nada”. As que já contam com a experiência profissional em escola falam: “eu não tenho como me mover nesse sentido, tá tudo bloqueado”. Eu digo a eles e elas que não. Não está tudo bloqueado, em alguns lugares mais e em outros lugares menos. A atuação docente sofre muita pressão. Cada um e cada uma de nós, professores e professoras, somos ao mesmo tempo profissionais e funcionárias/os. Como funcionárias/os nós estamos sob uma hierarquia e um conjunto de regras que precisamos obedecer. Como profissionais precisamos de liberdade e apoio. Liberdade e apoio é uma dupla que compõe uma necessidade geral, todo mundo precisa. Especialmente professores e professoras precisam disso para serem profissionais, para terem maleabilidade e versatilidade para enfrentarem situações mutantes o tempo todo. As situações educacionais se modificam, parecem ser as mesmas, mas não são, nem as mesmas turmas ficam inalteradas ao longo do tempo. Frequentemente temos que nos adaptar na hora, transformar o que tinha sido previsto para ser realizado. Se fizermos o que realmente previmos, dá errado, dá o contrário do que gostaríamos de seguir. Ou, como diz um colega meu: “Não é tão ou mais importante preparar a aula, é preciso estar preparado para lecionar, preparado para a aula”. Então, é preciso de liberdade e apoio para ser profissional.

Ocorre que esse espaço de atuação variável tem uma dimensão individual, tem o que se chama tecnicamente de graus de discricionariedade docente. Muitas vezes, quando fechamos a porta da sala de aula, nós dispomos a atividade como nós decidimos. Claro que muito condicionadas/os por outras pressões. Uma parte dessas pressões é do que nós imaginamos que é a visão da categoria do magistério

sobre a nossa atividade docente individual, ou seja, mesmo que fechemos a porta, estamos atuando, de algum modo, levando em conta aquilo que as/os nossos pares acreditam que é um bom trabalho docente. Há essa pressão, assim como há fortíssimas pressões – dentro da lógica de reforma educacional - do topo para a base, o que as/os estudiosas/os chamam de onda gerencialista. Quer dizer, os governos querem controlar e fazer de cada docente um autômato, um executor de prescrições de cima, dando por suposto que isto será a realização efetiva, boa e eficiente do trabalho educacional. Nesse quadro, entretanto, há um grau de discricionariedade, podemos inventar e fazer coisas diferentes individualmente.

Isso é muito limitado porque, como eu dizia no início, várias coisas que eu procuro fazer contrariam a visão de meus colegas. Não que eles e elas imponham a mim certas condutas, mas que elas e eles têm condutas e direcionamentos que são frequentemente contrários às minhas. O que eu faço alguns desfazem, mesmo assim é possível fazer.

Mas não é suficiente. Nós somos indivíduos que estamos diante de organizações e, indivíduo contra a organização perde sempre, a organização tem força. Muito do que é necessário fazer é preciso ser feito coletivamente, organizadamente. No mínimo é preciso reconhecer a importância dos sindicatos do magistério, que ainda são muito frágeis, frágeis em alguns aspectos, como no que diz respeito à reflexão sobre a atividade educacional profissional. É preciso melhorar o nosso sindicato docente, mas a gente precisa dele para enfrentar essa situação, que em geral é muito adversa, se quisermos não só fazer práticas diferentes com base no nosso fôlego pessoal, mas que possamos ir além disso ao ponto de reivindicar, com razão e força que as políticas possibilitem liberdade e apoio para um bom trabalho educacional. E aí temos, felizmente, outra fonte de conforto: as leis, a começar da Constituição. Nós temos boas prescrições constitucionais, às quais todo o país deve se subordinar e ser coerente. Muito da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação também é favorável.

Os chamados sistemas escolares – leia-se: as secretarias de educação – têm se hipertrofiado. São órgãos do executivo que emitem uma quantidade enorme de atos administrativos e os consideram como se fossem leis. Não são leis! São instrumentos para que o gestor realize o que a lei determina. As resoluções, portarias, comunicados, todo dia presentes no Diário Oficial, prescrevem detalhadamente tudo. Isso contraria a Lei de Diretrizes e Bases, que prevê progressivos graus de autonomia dos estabelecimentos. Contraria a Constituição no seu artigo 206, referente aos princípios da educação. O primeiro é a igualdade de condições para frequentar a escola. Como se costuma ver isso? “Ah, tem que ter um uniforme, transporte, uma merenda”. Isso poderia ser visto de outra forma: “são respeitados os direitos humanos?” Está todo mundo morando bem? Está todo mundo com renda, alimentação decente, salário mínimo? São condições para frequentar a escola.

Outro princípio do artigo 206: liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. A Constituição está mandando que tenhamos liberdade. Note-se que a letra da lei começa com “liberdade para aprender”. Mas nós estamos prontos para enxergar nos alunos e alunas a liberdade para aprender?

Elena Mello - Eu fiquei pensando no quanto isso vai ficar em nós para que possamos depois, em nossos grupos de pesquisa, nos grupos das escolas, realmente olhar esse todo, sendo muito evidente que temos esse suporte na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases, e nesse coletivo que precisamos fortalecer.

REFERÊNCIAS

COLLARES DA SILVA, J.; DE AZAMBUJA MARASCHIN, A.; ANSELMO FUNARI, C.; MELLO, E. M. B.; DA SILVA JUNQUEIRA, S. M. **Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freireana**. *Diversidade e Educação*, v. 8, n. 2, p. 152–176, 2021. DOI: 10.14295/de.v8i2.12104. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12104>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien, 1990)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Declaração de Dakar: o marco de ação de Dakar educação para todos**. 2000. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

GHANEM, E. **Que avaliação vale na educação escolar?** In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (Orgs.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 157-160.

GHANEM, E. **Lógica de reforma educacional como tradição autoritária: o exemplo de São Paulo**. In: GHANEM, E. (Org.). *De cima para baixo: políticas educacionais em São Paulo*. São Paulo: Oficina Digital, 2018.

6

Lucas da Silva Leivas
Gabriela Rodrigues Noal
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Inovação Pedagógica é?

**Concepções e significações
(re)construídas no território
formativo do GRUPI**

Resumo: Este constructo bibliográfico é resultado de uma pesquisa realizada em nível exploratório, com abordagem qualitativa, com o objetivo de investigar as concepções de Inovação Pedagógica dos integrantes do GRUPI, fazendo relações aos referenciais teórico-epistemológicos estudados e às práticas pedagógicas realizadas no período pandêmico e pós-pandêmico, articulando-se à pesquisa ampla em andamento. Dessa forma, foi disponibilizado através de um formulário *online* a seguinte questão mobilizadora: “Inovação Pedagógica é?”, obtendo-se 14 respostas de um universo de 19 grupianos. Para análise dos dados, utilizou-se aproximações a Análise Textual Discursiva (ATD), estabelecendo-se categorias analíticas que emergiram das concepções dos integrantes e que convergiram em um metatexto analítico. Salientamos que as respostas, obtidas por meio do questionário, afloram da primeira concepção de inovação pedagógica criada coletivamente pelo grupo de pesquisa, mesmo que nem todos compõem o coletivo desde 2016, pois compartilhamos significados e intencionalidades no território formativo que ocupamos. Logo, compreendemos que as categorias que se expressaram nos resultados aferidos: ação intencional crítica individual e/ou coletiva; ruptura/transformação; prática humanizadora; e protagonismo/emancipação, estão relacionadas ao percurso acadêmico-profissional dos Grupianos, visto que a inovação de que falamos é aquela que vivenciamos nos espaços educativos que ocupamos. Por fim, foi proposta a reescrita da concepção de Inovação Pedagógica do GRUPI, discutida coletivamente com todos os integrantes do grupo de pesquisa e apresentada neste capítulo.

Palavras-chave: Formação acadêmico-profissional; pesquisa educacional; inovação educacional.

INTRODUÇÃO

A sociedade está em constantes mudanças, sejam elas políticas, sociais ou econômicas e, cada transformação nesse cenário, implica diretamente em adequações nos paradigmas e processos educacionais. Rodrigues e Souza (2017, p. 2) pontuam que “a educação é inerente à humanidade e se configura como condição de humanização”, sendo ela detentora de um imenso poder propulsor de modificação e inovação, assim marca e é marcada por diversas alterações ao longo do processo histórico-cultural da humanidade. Contudo, a cada processo de modificação social e, portanto, também educativa, somos desafiados a encarar diferentes problemáticas que se expressam pela inexperiência que temos com algo outrora desconhecido em nosso contexto educativo. Sempre que nos deparamos com algo novo, é normal o encarmos como problema e incógnita, tornando-se urgente a busca por respostas inovadoras (CARDOSO, 1997), para a resolução da demanda que se apresenta. Ainda, segundo Cardoso (1997), a inovação se faz extremamente necessária nesse contexto, se pensarmos que as demandas presentes exigem respostas urgentes e inéditas. No entanto, salientamos que inovação não é qualquer tipo de mudança, ela vai depender de cada realidade, situada no seu espaço-tempo e no seu constructo histórico-social, possuindo intencionalidade e visando melhorias de forma deliberada e consciente.

Mas afinal, o que é Inovação Pedagógica? O que ela provoca nas comunidades educativas? Para Singer (2018), “inovar traz felicidade” a quem pratica e o ato de Inovação Pedagógica consiste em construir e aprender novas metodologias e conceitos que sirvam de instrumento para apoiar e facilitar a superação das adversidades vivenciadas pelas comunidades. A autora pontua o mal-entendido que existe com a concepção do termo, visto que muitos acreditam que para uma educação inovadora se faz necessário meios tecnológicos, atrelando-se a uma

premissa de pensamento industrial. Logo, inovação na práxis educativa vai muito além do que apenas renovar ou reformar algo, como explanado por Cardoso (1997), sendo a incorporação de algo totalmente novo àquele contexto educativo em particular. Dessa forma, ambas autoras trazem bem definidos o quanto a Inovação Pedagógica requer uma ação persistente, corajosa e muito bem instrumentalizada dos sujeitos.

Para Cunha (2018), a Inovação Pedagógica é entendida como ruptura paradigmática e está presente em formas alternativas de saberes e experiências, as quais exigem uma reestruturação do educador no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo a condição de escuta, de espera e de análise crítica e reflexiva para promover a emancipação de seus educandos. Ainda segundo a autora, é possível estabelecer indicadores para mensurar a Inovação Pedagógica, que envolvem a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, a gestão participativa, a reconfiguração dos saberes, a reorganização da relação teoria/prática, a perspectiva orgânica no processo de concepção, o desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, a mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento e, por fim, o protagonismo discente.

Para que os educadores conheçam esses indicadores e consigam modificar suas práticas educativas é importante que a Inovação Pedagógica embase as práticas formativas acadêmico-profissionais dos docentes. Nos pressupostos do desenvolvimento profissional de educadores, a formação deve ser baseada em processos dinâmicos e inovadores, para que seja possível ir além dos componentes técnicos e operativos e assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte, é necessário considerar a dimensão coletiva do processo de ensino-aprendizagem e os desafios enfrentados pelos docentes nas práticas do cotidiano escolar (COUTINHO, 2020). Ademais, ter um olhar atento nas etapas formativas vivenciadas pelo educador, garante um caráter contínuo e progressivo. De acordo com a autora Coutinho (2020),

a inovação pedagógica como metodologia promove o desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos e a superação de deficiências, incapacidades ou desvantagens do percurso de aprendizagem, pode ser remetida a estratégias que ressignificam o ato de ensinar como uma ruptura paradigmática, com motivação e novas propostas pedagógicas.

Analisando a inovação no contexto educacional, identificamos duas vertentes, que se antagonizam, mas são confundidas por quem não se apropriou delas, sendo a emancipatória e a regulatória (VEIGA, 2003). Conforme Veiga (2003), a inovação regulatória é caracterizada pelo caráter regulador e normativo, a mudança é introduzida por partes, sendo um processo orientado por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático e de planejamento centralizado. A inovação regulatória possui uma aplicação técnica, deixando de lado o processo de produção coletiva, e seus resultados são transformados em normas e prescrições, assim é instituída no sistema para provocar mudança temporária ou parcial, que reproduz o mesmo sistema, já modificado. Já a inovação emancipatória pressupõe a ruptura, busca dialogar com os saberes locais e é baseada em um contexto histórico e social, alicerçado no caráter emancipador e argumentativo, o qual busca superar a fragmentação das ciências e luta contra as formas instituídas e os mecanismos de poder, reestruturando-os nas instituições educativas, nas relações sociais e nos valores agregados a elas (VEIGA, 2003).

Na mesma linha de pensamento, Mitrulis (2002) define que as Inovações Pedagógicas devem fomentar o protagonismo dos estudantes no cotidiano institucional, sendo estes, agentes de rupturas, que dialogam com os saberes locais, indo ao encontro da concepção de inovação emancipatória explanada por Veiga (2003). No entanto, a ideia de inovação regulatória é a que mais vemos sendo propagada, muito vinculada a tecnologia e fortemente presente nas normativas educacionais, favorecendo os interesses das minorias.

Nesse sentido, consideramos importante demarcar teórico-epistemologicamente no campo conceitual as concepções de Inovação Pedagógica que mobilizam nossa práxis, no Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI²⁸. No referido grupo, atualmente pesquisamos sobre ações educativas inovadoras, a partir de um projeto amplo, intitulado “Inovação Pedagógica nas ações educacionais da Educação Básica e Superior durante e no pós-crise pandêmica”, registrada no SIPPEE/UNIPAMPA, sob o nº 20200601220116, aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da UNIPAMPA pelo parecer consubstanciado CAAE nº 42570820.4.0000.5323. Dentro das ações deste projeto estamos realizando leituras e estudos teórico-práticos no movimento da pesquisa e da prática que nos move, construímos e reconstruímos nossas concepções de Inovação Pedagógica.

Assim, neste estudo, objetivamos investigar as concepções de Inovação Pedagógica dos integrantes do GRUPI, construídas a partir das vivências e estudos realizados no território formativo do grupo de pesquisa, a fim de relacionar aos referenciais teórico-epistemológicos estudados e às práticas pedagógicas realizadas no período pandêmico e pós-pandêmico, articulando-se à pesquisa ampla em andamento.

Dessa forma, apresentamos neste constructo bibliográfico, o resultado de uma pesquisa realizada em nível exploratório, com abordagem qualitativa (GIL, 2008), realizada no mês de maio de dois mil e vinte e dois, tendo como sujeitos 14 (quatorze) membros do GRUPI que voluntariamente aceitaram responder a seguinte questão mobilizadora: “Inovação Pedagógica é?”. Tal questionamento foi enviado a todos os membros ativos do grupo de pesquisa (dezenove), utilizando-se de um

28 GRUPI está registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI). BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Espelho do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062>. Acesso em: 04 jun. 2021.

formulário *online*, com *link* de acesso postado no grupo de *WhatsApp* do GRUPI. O estudo realizado é do tipo fenomenológico, pois emerge da intencionalidade da consciência voltada ao fenômeno considerado, enquanto está sendo vivenciado (GIL, 2008). A análise dos dados coletados foi realizada utilizando aproximações a Análise Textual Discursiva (ATD), descrita por Moraes e Galiazzi (2013). Assim, apresentamos a seguir uma teorização sobre o espaço formativo representado pelo grupo de pesquisa e o metatexto analítico dos resultados obtidos na pesquisa.

GRUPI COMO TERRITÓRIO FORMATIVO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

O Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI - foi fundado em 2016 com o intuito de colaborar com reflexões e discussões sobre a Inovação Pedagógica no sentido emancipatório e pesquisar como essa inovação se apresenta nas práticas pedagógicas, espaços educacionais, documentos e em políticas educacionais. Para tanto, apresenta três linhas investigativas complementares: Gestão da Educação na perspectiva da criatividade e da inovação; Políticas de Inovação da formação acadêmico-profissional do magistério/da educação; e Práticas educativas e inovação Pedagógica (SALOMÃO DE FREITAS *et al.*, 2019). Desde sua formação, o GRUPI conta com pesquisadores atuantes na Educação Básica e na Educação Superior, sendo eles docentes, técnicos administrativos, estudantes de graduação e de pós-graduação, que buscam inter-relacionar conhecimentos e experiências profissionais, com o objetivo de valorizar a implementação de práticas de Inovação Pedagógica nas instituições escolares e na universidade, fato que possibilita a vivência da formação acadêmico-profissional na relação Educação Básica-Educação Superior (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017).

Ressaltamos que a expressão acadêmico-profissional explicitada já no nome do grupo de pesquisa, manifesta a intencionalidade, ancorada nas ideias de Diniz-Pereira (2008), de se referir a “práticas educativas realizadas entre professores experientes e iniciantes, em parceria universidade e escola, para atingirmos objetivos comuns, na (re)construção do conhecimento e em proposições transformadoras da realidade (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2019, p. 195). O grupo é um espaço vivo e em constante movimento, nascendo dentro da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, na perspectiva multi-campi - Bagé/Uruguaiana e se espraiando, com o passar dos anos, para outros *campus* (atualmente São Gabriel) e outras universidades. Hoje, um dos diferenciais do grupo é seu formato interinstitucional, no qual acolhe pesquisadores vinculados a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), além da UNIPAMPA. Cabendo salientar ainda a presença de professores da Educação Básica ligados a diferentes escolas da rede pública estadual e/ou de diferentes municípios do estado do Rio Grande do Sul.

As reuniões do GRUPI ocorrem quinzenalmente, atualmente, no espaço *online*, utilizando como ferramenta a plataforma *Google Meet*. A cada encontro são partilhados os resultados dos estudos e práticas que fazemos, em pequenos subgrupos ligados por interesses temáticos que nos aproximam mais. Estas incursões teórico-práticas são realizadas por subgrupos de membros do GRUPI, numa dinâmica de co-responsabilização de todos/as pela organização e implementação das ações da pesquisa ampla, num sistema de cogestão. Para Mello e Salomão de Freitas,

A gestão conjunta da organização e implementação das rodas de conversAÇÃO do grupo de pesquisa, entendida enquanto cogestão, expressa as diferentes decisões pedagógicas assumidas pelos membros. Evidencia o protagonismo de todos, na

medida que mostra a produção pessoal, original e criativa de cada um “estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos” (CUNHA, 2016, p. 99). Essa compreensão de gestão é considerada uma inovação, porque, mesmo que um planejamento ou uma ação não seja inédita, valoriza e estimula o que é novo para os membros que, muitas vezes, pela primeira vez, descobrem possibilidades na oportunidade de experienciar o processo de organizar uma reunião e conduzir o encaminhamento de ações da pesquisa em andamento (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2021, p.832).

Nesse sentido, cada pesquisador encontra seu lugar no grupo a partir das experiências significativas que vivencia, preenchendo-o com suas subjetividades (CUNHA, 2008). Assim, o GRUPI é entendido, em sua forma primeira, como lugar de formação acadêmico-profissional, pois passa a ser dotado de valores e a inserir-se em nossa geografia social, sendo basilar para nossa práxis e nossa expressão (LOPES, 2007). Mais profundamente, compreendemos o GRUPI como território formativo acadêmico-profissional, pois segundo Cunha (2008, p.185) “o espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados”, sendo o espaço formativo do grupo de pesquisa em Inovação Pedagógica um território criado para estudar, criar, pesquisar e socializar práticas educativas inovadoras, por meio de processos decisórios que externalizam opções teórico-epistemológicas do grupo.

Para Cunha (2008, p. 195), “o território tem uma ocupação, e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona”. Assim, intencionamos contribuir com a melhoria de processos educativos e com a transformação sócio-histórica das comunidades onde nos inserimos, numa perspectiva edificante e transformadora das realidades sociais postas. O GRUPI é território formativo acadêmico-profissional, pois estabelece relações entre as experiências desenvolvidas e as motivações políticas e institucionais presentes, além de

mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e sua relação com a pesquisa no campo da educação e o envolvimento na formação acadêmico-profissional (CUNHA, 2008).

Nesse sentido, ocorre um processo de construção e reconstrução constante das percepções e concepções de Inovação Pedagógica dos integrantes do grupo de pesquisa, relacionada à dimensão ontológica e consciente do próprio inacabamento (FREIRE, 1979), que nos permite pensar e repensar, (re)produzindo novas concepções à medida que aprofundamos nossos estudos. Dessa forma, apresentamos, a seguir, as concepções formadas no devir dos pesquisadores do grupo e, portanto, concepções em (re)criação, que podem e devem alterar-se no movimento ininterrupto da práxis.

CONCEPÇÕES DOS GRUPIANOS

Os resultados aqui apresentados são fruto de aproximações com a ATD (MORAES; GALIAZZI, 2013) realizadas a partir das respostas à questão mobilizadora enviada aos pesquisadores do GRUPI, no mês de maio de dois mil e vinte e dois: “Inovação Pedagógica é?”. Foram recebidas 14 (quatorze) respostas ao formulário *online*, encaminhado aos 19 (dezenove) membros ativos do grupo de pesquisa, por meio do grupo de *WhatsApp* que nos conecta. As respostas recebidas foram sistematizadas no Quadro 1, a seguir, e delas emergiram categorias analíticas que aproximam as diferentes concepções dos pesquisadores, intitulados Grupianos e numerados de 1 a 14 (G1, G2...G14). Assim, no quadro estão representadas todas as concepções apresentadas pelos Grupianos respondentes à pesquisa, das quais emergem o metatexto analítico, explicitado na sequência.

Quadro 1 - Concepções de Inovação Pedagógica dos Grupianos em maio de 2022.

Grupianos	Concepções sobre Inovação Pedagógica
01	Inovação pedagógica envolve um coletivo de profissionais da educação, com intenção de re-pensar, re-criar seus que-fazeres, a partir de pressupostos teórico-práticos críticos e criativos, alicerçados na dialogicidade , no protagonismo com co-responsabilidade , da decisão a ação, dos envolvidos no processo e de outras pessoas, visando à vivência humanizadora emancipatória .
02	Inovação depende do sentido/significado que se atribui, o que é inovador? Pra quem e para quê? Por isso, é importante o movimento de reflexão e de rever nossas ações, nos mobilizando no desejo de mudanças em prol de transformar a realidade que nos cerca de forma coletiva . Assim sendo, na perspectiva de instaurar processos de ensino e aprendizagem e gestão mais dialógicos, emancipatórios, interativos e humanizadores .”
03	Algo pensado individual ou coletivamente para solucionar ou melhorar uma condição/ situação vivenciada na escola/ universidade com vistas à emancipação dos sujeitos na sociedade do conhecimento.
04	Pensar a educação para além do ensino tradicional, buscando propor práticas pedagógicas em que o estudante seja de fato protagonista de sua aprendizagem.
05	É uma ruptura de padrões! Essa ruptura, conforme Cunha (2018) traz em seus estudos, vai exigir dos professores uma reconfiguração de saberes , buscando soluções e estratégias para contribuir para a aprendizagem plena de todos os estudantes.
06	Uma atitude coletiva para criar algo novo - diferente do habitual - para um contexto, a partir de necessidades reconhecidas por este coletivo com a intencionalidade de transformar . No campo educacional, novas estratégias administrativas e pedagógicas são elaboradas, de forma participativa e conjunta por pessoas para superar desafios por elas reconhecidos e assim, promover as mudanças necessárias aos fins histórico-sociais pretendidos.
07	Penso que inovação pedagógica, é toda nova prática realizada juntamente com sua experiência pedagógica oportunizando melhorias na aprendizagem dos alunos.
08	Penso que inovação pedagógica são formas de proceder em sala de aula ou fora dela buscando novos caminhos para a construção do conhecimento dentro de uma perspectiva libertadora crítica da educação procurando levar o educando a mais do que reter conhecimentos, mas poder transformar a si o seu meio e assim a sociedade onde vive buscando sua felicidade, trabalho, respeito e dignidade.

Grupianos	Concepções sobre Inovação Pedagógica
09	Inovação Pedagógica é um movimento de esforço coletivo que busca efetivar práticas formativas que tenham sentido para atuação de sujeitos críticos frente às demandas do mundo.
10	Inovação pedagógica é a ruptura com as práticas tradicionais, é pensar e agir individual e coletivamente em prol de uma educação democrática e de qualidade.
11	Inovação Pedagógica representa um movimento para que o processo de ensino e de aprendizagem esteja/seja “vivo” e colaborativo . Que as estratégias didáticas estimulem o estudante e o professor, e os conceitos apresentados possam ser significativos e contextualizados nas situações pessoais e coletivas .
12	Inovação pedagógica para mim são ações que permitem o protagonismo de professores e estudantes em busca de caminhos que os levem à construção crítica e criativa de aprendizagens transformadoras de si, de seus espaços educativos e de suas comunidades .
13	Aquilo que contribui para uma educação emancipatória , para além do dito tradicional. Envolve bastantes coisas: tecnologia, significação, proposição, enfim.
14	Utilizo como concepção de inovação pedagógica o conceito utilizado pelo nosso grupo de pesquisas GRUPI: Inovação Pedagógica “consiste em intervenções educacionais, criadas por decisões coletivas e participativas de sujeitos em formação acadêmico-profissional, com a intencionalidade de promover mudanças nas estratégias administrativo-pedagógicas da reconstrução de conhecimento e de processos educacionais que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos (GRUPI, 2020).

Fonte: Autores, 2022, *grifos nossos*.

No Quadro 1 pode-se visualizar na íntegra as 14 (quatorze) concepções dos sujeitos da pesquisa, com palavras consideradas como chaves para compreender cada uma, grifadas pelos autores deste estudo. A partir da leitura atenta das concepções e da marcação desses termos no texto podemos estabelecer categorias analíticas que emergem das concepções dos integrantes do GRUPI: **ação intencional crítica individual e/ou coletiva; ruptura/transformação; prática humanizadora; e protagonismo/emancipação**.

A Inovação Pedagógica é entendida como uma **ação intencional crítica individual e/ou coletiva** na concepção dos Grupianos (G1 a G14). Nessa óptica, Vasconcellos (2021) abarca em sua escrita várias

discussões sobre como a intencionalidade está ligada diretamente com o querer inovar criticamente, explicitando que o agente que vai mobilizar a ação de inovar no campo pedagógico de forma crítica, necessita vislumbrar o problema na sua “gravidade, radicalidade, extensão e urgência” (VASCONCELLOS, 2021, p. 42). O autor ainda pontua que o reducionismo com que a inovação surge nas propostas educacionais, muitas vezes, abstrai toda a questão política e intencional que cimeta a Inovação Pedagógica como ela realmente é, ficando passível de cair num ideal de pseudoinovação, em que “as pessoas e as instituições podem cair no erro de começar a inovar porque ‘tem que’ inovar, partindo para mudanças superficiais ou equivocadas, sem estarem pautadas num projeto (pessoal ou construído coletivamente) e numa intencionalidade transformadora” (VASCONCELLOS, 2021, p. 35).

Ponderamos que a inovação nem sempre vai partir do coletivo, quando esse se faz inexistente ou ineficiente, sendo necessário muita coragem e resistência para começar a inovar individualmente quando não se tem parcerias no espaço educativo. Singer (2018, s.p.) postula que “pensar em novas saídas proporciona um reencontro com nossa própria potência humana”; dessa forma, vamos nos reinventando enquanto indivíduos e educadores, explorando nossos limites quando enfrentamos diferentes problemáticas e nos dispomos a não fazermos mais do mesmo e entrarmos dentro da roda do sistema que aprisiona e acomoda os sujeitos. Os Grupianos 3 e 10 explicitam, em suas concepções, a necessidade da Inovação Pedagógica partir, algumas vezes, do trabalho individual, remetendo-nos à importância do incentivo a fazer frente a movimentos e ações inovadoras para garantia de processos de aprendizagem e transformação dos espaços educativos. Contudo, salientamos que a comoção coletiva para a promoção da Inovação Pedagógica é a melhor forma de garantir a continuidade das ações, além de enriquecê-las com diferentes vozes, olhares e leituras de mundo. E aqui, cabe lembrar, que “inovação é superar desafios sociais” (SINGER, 2018, s.p.), portanto, ato coletivo em sua radicalidade

e, conforme as ideias da autora (2015), somente será verdadeiramente reconhecida no espaço educativo quando toda a comunidade conhece seus objetivos e divide pertencimento com eles. Assim, “o projeto é mais inovador quando faz sentido para as pessoas. Tornar o projeto inovador, é tornar o projeto de educação coletivo, incluindo todos os que participam dele” (SINGER, 2015, s.p.), unidos para promover a transformação social que almejam.

Nessa linha, a Inovação Pedagógica é concebida pelo GRUPI como **movimento de ruptura/transformação** com o modelo social vigente, com as práticas que condicionam os sujeitos a replicarem de forma acrítica o que está posto e é imposto e a não questionar os mecanismos de poder que são utilizados para controlar e regular as ações de educadores e educandos. O Grupiano 4 afirma que inovar pedagogicamente é “pensar a educação para além do ensino tradicional”, o que “representa um movimento para que o processo de ensino e de aprendizagem esteja/seja vivo e colaborativo” (G11), valorizando aspectos pessoais e coletivos dos envolvidos, indo ao encontro do conceito de inovação edificante. Perspectiva na qual, segundo Veiga (2003), a inovação se dá por processos de relações que trazem vividez às práticas de ensino e aprendizagem. Ainda segundo a autora, pelo caráter construtivo que a inovação edificante carrega, é importante entender que apesar do termo referir-se, muitas vezes, a mudanças e novidades, esse “novo” só se legitima a partir do elo relacional que é criado com o que já existe. Esse pressuposto é verificável nas concepções dos Grupianos, quando delineiam a Inovação Pedagógica sendo expressa pela criação de “algo novo - diferente do habitual” (G6) com a intencionalidade de transformar práticas de ensino-aprendizagem de forma criativa e crítica.

Nesse sentido, Singer (2019) esclarece que o termo inovação possui diferentes definições dependendo da área em que é utilizado. Para os negócios, trata-se do último lançamento tecnológico; na área social, inovações são ações direcionadas por pesquisas baseadas nos desafios que

as comunidades vivenciam para superar desigualdades sociais, ambientais e políticas. Para a educação, a inovação não precisa ser algo novo ou tecnológico, sendo que para inovar é preciso ir além dos componentes curriculares tradicionais, reconhecer a importância do trabalho coletivo, ressignificar estratégias das práticas pedagógicas e relacioná-las com o cotidiano do estudante por meio do diálogo e de recursos diferenciados que visam uma formação crítica (COUTINHO, 2020).

Seguindo essa linha, inovar pedagogicamente significa a “ruptura de padrões” (G5), o rompimento com as “práticas tradicionais” (G10), que exigem de educadores e educandos uma “reconfiguração de saberes” (G5), em terrenos fecundos para sua realização. Veiga (2003) salienta que essas rupturas são fenômenos da ação edificante, que vão tomando forma em espaços dialógicos, com predisposição a indagações e a emancipação dos sujeitos e instituições. A autora coloca cada instituição educativa como base de resistência, que deve estar aberta a inovações e ao repensar de suas estruturas pedagógicas. Então, os agentes transformadores desses locais de ensino-aprendizagem, de forma participativa, devem fomentar ações que rompam com padrões tradicionais e fragmentados, em que: “A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado” (VEIGA, 2003, p. 11).

Outro aspecto que interliga, direta ou indiretamente, as concepções dos Grupianos é a Inovação Pedagógica como **prática humanizadora**, o que não poderia ser diferente, visto que se ela nasce de uma ação intencional crítica e propõem a ruptura com os modelos impostos visando a transformação social, vai basear-se na realidade, na vocação ontológica do homem em ser mais, na leitura de mundo e na assunção de aprender/ensinar e empoderar cada um e cada uma a dizer a sua palavra (FREIRE, 1969; 1996; 2011). Para Freire:

A concepção humanista e libertadora da educação [...] jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há de saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, desprendendo-se dele, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a desocultação. Em lugar do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo [...] (FREIRE, 1969, p. 130).

Assim, a vivência humanizadora de práticas de Inovação Pedagógica encaminhará os sujeitos ao **protagonismo/emancipação**, como a busca por “novos” caminhos para a construção do conhecimento dentro de uma perspectiva libertadora crítica da educação” (G8). A partir do “desejo de mudanças em prol de transformar a realidade que nos cerca” (G2) é que vamos fomentar o “protagonismo de professores e estudantes em busca de caminhos que os levem à construção crítica e criativa de aprendizagens transformadoras de si, de seus espaços educativos e de suas comunidades” (G12). O protagonismo é aqui entendido na acepção freireana, como falar com a nossa própria voz, a partir de nossa realidade, do que sabemos, vivemos e percebemos como possibilidade de transformação (FREIRE, 1996). Construído a partir de relações horizontalizadas, nas quais vamos aprendendo e ensinando, educando-nos “em comunhão, mediatizados pelo mudo” (FREIRE, 1979, p. 79). Assim, vamos retirando as vendas socialmente colocadas em cada um de nós, desvelando os cenários reais que nos cercam e oprimem, aguçando nossa curiosidade epistemológica e desenvolvendo nossa criticidade, por meio da estimulação à leitura e

releitura crítica do mundo (FREIRE, 1996; 2011). Compreendemos que o protagonismo é uma conquista intelectual, política e social de quem aprende a recusar-se a dominação e a utilizar sua capacidade crítica para tomada de decisões e para assunção de posturas, percebendo que a educação não é neutra, mas sim ato político (FREIRE, 1979), sendo assim caminho para a emancipação dos sujeitos.

Percebemos que todas as concepções dos Grupianos emergem da primeira compreensão criada coletivamente pelo grupo de pesquisa, publicada em 2017 pelas líderes do grupo:

Inovações pedagógicas, conforme compreendidas pelo grupo de pesquisa, consistem em um conjunto de intervenções pedagógicas, criadas por decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos que se alinham às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017, p. 1794).

Os entendimentos de inovação se remodelam, se ampliam, se aprofundam e se direcionam para ângulos diferentes de acordo com as leituras e vivências individuais e coletivas de cada Grupiano, dentro do território formativo.

Durante o período excepcional causado pela pandemia da COVID-19 este território acadêmico-profissional foi ainda mais necessário e potente, pois o fazer coletivo, uma das bases para a Inovação Pedagógica, foi extremamente comprometido. No enfrentamento à crise pandêmica, que suspendeu por dois anos as atividades educativas como conhecíamos, foi necessário recriar os espaços educativos e desenvolver estratégias diversificadas. Muitas das ações educativas foram realizadas com auxílio da tecnologia da informação e comunicação e por meio das redes sociais, para promover formas de interação, colaboração, dialogicidade e divulgação de informações, reflexões e experiências (SINGER, 2020), na tentativa de promover, mesmo que de forma

remota, a Inovação Pedagógica. Nesse sentido, as ações individuais, durante o período de distanciamento social, foram base para articular as ações coletivas entre gestão, professores, estudantes e famílias.

Compreendemos que as categorias que demarcam as concepções teórico-epistemológicas dos Grupianos (**ação intencional crítica individual e/ou coletiva; ruptura/transformação; prática humanizadora e protagonismo/emancipação**) se expressaram nos resultados aferidos pelos instrumentos da pesquisa, relacionando o percurso do empreendimento teórico e o da prática dos pesquisadores, no período pandêmico e pós-pandêmico, visto que a inovação de que falamos é aquela que vivenciamos nos espaços educativos que ocupamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivamos investigar as concepções de Inovação Pedagógica dos integrantes do GRUPI, construídas a partir das vivências e estudos realizados no território formativo do grupo de pesquisa, a fim de relacionar aos referenciais teórico-epistemológicos estudados e às práticas pedagógicas realizadas no período pandêmico e pós-pandêmico, articulando-se a pesquisa ampla em andamento, através dos estudos que fazemos constantemente no território formativo e que remodelam nossas concepções no devir acadêmico-profissional.

Analisando as respostas dadas pelos pesquisadores à questão mobilizadora: “Inovação Pedagógica é?”, estabelecemos 4 (quatro) categorias analíticas emergentes: **ação intencional crítica individual e/ou coletiva; ruptura/transformação; prática humanizadora; e protagonismo/emancipação** e as relacionamos com os referenciais que viemos estudando no território formativo acadêmico-profissional constituído no GRUPI.

A vista disso, a categoria ação intencional crítica individual e/ou coletiva parte do pressuposto que para inovar criticamente é necessário ir além da superficialidade, é propor de forma individual e/ou coletiva práticas pedagógicas que incentivem movimentos e ações inovadoras para garantir a transformação. A categoria ruptura/transformação se refere a práticas pedagógicas com um novo olhar, não necessariamente inédito, mas transformador, criativo e crítico. As categorias prática humanizadora e protagonismo/emancipação estão associadas, pois visam a liberdade e autonomia intelectual, política e social do educador e educando que se envolvem em práticas educacionais inovadoras.

Salientamos que as 14 concepções que recebemos dos pesquisadores emergem da primeira concepção criada coletivamente pelo grupo, mesmo que nem todos componham o coletivo desde 2016. Entendemos que o território é constituído não só pelo tempo de ocupação de seus membros, mas pelo aporte, a intencionalidade e a institucionalização de seus efeitos, além de realizar as mediações entre as representações subjetivas construídas pelo grupo e as projeções e expressões de poder (CUNHA, 2008).

Atrevemo-nos, a partir do estudo feito, a propor a reescrita da concepção de Inovação Pedagógica do GRUPI, discutida coletivamente com todos os integrantes do grupo de pesquisa, para que quando questionados sobre que Inovação Pedagógica defendemos, possamos responder: Inovação Pedagógica são ações intencionais críticas, criadas, preferencialmente, de forma coletiva e participativa, que buscam a ruptura com a perspectiva regulatória, por meio de mudanças nas estratégias de gestão, (re)construção, organização e sistematização de conhecimentos, promovendo a humanização, a criatividade, a curiosidade epistemológica, a criticidade e o protagonismo que levem os sujeitos a aprendizagens transformadoras de si, de seus espaços educativos, de suas comunidades e a sua respectiva emancipação.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, A. Educação e inovação. **Millenium - Journal of Education Technologies and Health**. Março, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277165601_Educacao_e_inovacao Acesso em: 28 maio 2022.
- COUTINHO, C. Inovação pedagógica: vivências, possibilidades e desafios para qualificar o processo ensino-aprendizagem. III Seminário de Inovação Pedagógica: vivências acadêmico-profissionais. **Anais [...]**.Uruguaiiana, RS: Unipampa, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1YrH6ybS0Hz6aTYxXKDGlyNiESd1Ajen/view>. Acesso em: 28 maio 2022.
- CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**. v.12, n. 3, p. 182-186.2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em 30 maio 2022.
- CUNHA, M. I. da. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. II Seminário de Inovação Pedagógica: "Repensando estratégias de formação acadêmico profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. **Anais [...]**. Uruguaiiana, RS: Unipampa, 2018. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/11/E-Book-Semin%C3%A1rio-Inova%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-UNIPAMPA.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In.: TRAVERSINI, C. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.
- FREIRE, P. O Papel da Educação na Humanização. In: **Revista Paz e Terra**, 30. Ano IV, nº 9, outubro, 1969, p. 123-132.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, 13(25), 59–75, 2019. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>.

LOPES, J.J. Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro". In: J.J. LOPES; S.M. CLARETO (orgs.), **Espaço e educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara: JM Editores, 2007, p.73-98.

MELLO, E. M. B. ; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. **Anais... XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção**. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1bZ6jxFpj7CS8Xxscadf8gpo3DyNwqLOj>. Acesso em: 28 maio 2022.

MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. Formação Acadêmico-profissional de professores(as). Formação Docente - **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. v. 11, n. 20, p. 195-200, 12 jul. 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfpt/article/view/215>. Acesso em: 04 jun. 2022.

MELLO, E. M. B. SALOMÃO DE FREITAS, D. P. Inovação Pedagógica pela cogestão: alternativa para ampliação do protagonismo, 2021. **Anais... do Congresso Internacional Movimentos Docentes**. Volume II. São Paulo: Editora V&V, 2021. <https://doi.org/10.47247/VV/MD/88471.30.2>.

MITRULIS, E. Ensaios de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 217-244, jul. 2002. Disponível em: <https://goo.gl/PfwTrh>. Acesso em: 30 maio 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Rev. Reimpressão. Ijuí: Unijuí, 2013.

RODRIGUES, A. C; SOUSA, N. S. Escola, passado e presente: mudanças sociais e novas exigências para os professores. EDUCERE. **Anais... XIII Congresso Nacional de Educação**. 2017. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23919_12915.pdf Acesso em: 28 maio 2022.

SALOMÃO DE FREITAS, D. P.; BRIZOLLA, F.; SILVEIRA, R. de C. A.; MELLO, E. M. B. Seminário de Inovação Pedagógica: território de formação acadêmico-profissional de inovação na educação. In: BAGGIO, **Rumos da educação**. 2. ed. Veranópolis: Diálogo Freireano, 2019. Cap. 1. p. 12-27.

Disponível em: <https://sitesunipampa.wixsite.com/grupiip/laborat%C3%B3rio-virtual>. Acesso em: 04 jun. 2022.

SINGER, H. **A inovação que vale a pena começa nas pessoas**. 2015. Disponível em: <https://fundacaotelefonicaativo.org.br/noticias/a-inovacao-que-vale-a-pena-comeca-nas-pessoas-diz-helena-singer-assessora-especial-do-mec/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SINGER, H. Helena Singer: Não voltar, recriar a Escola. **Movimento de inovação na educação**. 2020. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/biblioteca/helena-singer-nao-voltar-recriar-a-escola/>. Data de acesso: 05 de junho de 2022.

SINGER, H. Inovar traz felicidade. **Nova Escola**. Ed. 315. Setembro 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12509/inovar-traz-felicidade>. Acesso em: 28 maio 2022.

SINGER, H. Inovação na Escola. II Seminário de Inovação Pedagógica: formação acadêmico-profissional. **Anais** [...]. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2019. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/biblioteca/anais-do-ii-seminario-de-inovacao-pedagogica/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Inovação Pedagógica: contribuições para uma Perspectiva Crítica**. Inovação pedagógica: vivências democráticas na relação ensino-aprendizagem. Pimenta Cultura. São Paulo. 2021. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-pedagogica?fbclid=IwAR3cMEEjDb1tJgaRgQs1zrR2z000-ZiYnw7ampAn6x9K5CyDO1Lly9tDFYU>. Acesso em: 04 jun. 2022.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfxjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2022.

7

Elena Maria Billig Mello
Diana Paula Salomão de Freitas
Helenara Plaszewski

**Itinerários
de um Grupo
de Pesquisa:**
mapeamento da produção
científica sobre inovação
pedagógica

Resumo: Temos por foco apresentar os resultados de uma pesquisa que objetivou identificar os referenciais teórico-epistemológico-analíticos de um grupo de pesquisa – GRUPI, que vem produzindo trabalhos acadêmicos referente a temas relacionados à Inovação Pedagógica. Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica, a partir do *corpus* de análise de 28 artigos completos, publicados entre 2017 a 2021. Utilizamos a ATD como metodologia analítica dos dados (MORAES; GALIAZZI, 2006), emergindo quatro categorias: Concepção de Inovação Pedagógica (CIP), Referenciais Teóricos-Metodológicos (RTM), Impacto para o pesquisador (IP) e Entendimento de Inovação na política curricular da BNCC e BNC-Formação (EP). Identificamos que os autores que embasaram a maior parte dos trabalhos foram: Singer; Masetto; Carbonell; Veiga; Rios; Cavallo *et al*; Cunha; Mello e Salomão de Freitas; Anastasiou e Alves, em diferentes obras de suas autorias, dentre outros. Inferimos que o GRUPI constitui como um espaço que oportuniza o aperfeiçoamento da formação acadêmico-profissional, nas ações pedagógicas e na gestão da educação. Ademais, a BNCC é caracterizada como um documento prescritivo, regulatório e normatizador e para o GRUPI as experiências inovadoras não estão apenas atreladas às TICs.

Palavras-chave: Grupo de pesquisa; inovação pedagógica; pesquisa educacional

CONTEXTO

Vivemos um tempo complexo e pungente ao assistir diariamente ataques, desprezo e corte no financiamento à Ciência, por parte do Governo Federal. Isso nos afeta, pois como professoras pesquisadoras sofreremos com a falta de valorização profissional e a precarização da profissão docente. Entretanto, seguimos na luta com esperança do verbo esperar e não do verbo esperar como apontava Freire (1992). Assim, pelo trabalho compartilhado entre colegas construímos utopias e produzimos conhecimento científico para transformar a realidade, também através de nossas pesquisas. Com estas colocações, sinalizamos que neste artigo temos a pretensão de expor o resultado de uma pesquisa que cotejou identificar os referenciais teórico-epistemológico-analítico de um grupo de pesquisa que vem produzindo trabalhos acadêmicos referente a temas relacionados a Inovação Pedagógica, no campo educacional.

A respeito do grupo, especificamos que foi criado em 2016 pelas professoras pesquisadoras: Elena Maria Billig Mello e Diana Paula Salomão de Freitas e denominado “Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação” (GRUPI), com o propósito de atualização de projetos político-pedagógicos de escolas de Educação Básica e de cursos de formação de professores – licenciaturas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); inter-relação de diferentes conhecimentos e experiências de profissionais em escolas de abrangência da UNIPAMPA; valorização da implementação de política de inovação pedagógica nas instituições de Educação Básica e na Universidade; construção e divulgação de instrumentos de acompanhamento e avaliação de implementação de políticas de inovação pedagógica na formação acadêmico-profissional; constituição de redes de professores que fazem inovação desde a escolar, com articulação entre escola e universidade; oferecer espaços de formação pedagógica dos profissionais da Educação Básica e da Universidade. (MELLO e SALOMÃO DE FREITAS, 2017).

O GRUPI estrutura-se em três linhas investigativas, que se complementam: 1^a) Gestão da educação na perspectiva da criatividade e da inovação; 2^a) Políticas de inovação na formação acadêmico-profissional do magistério/da educação e a 3^a) Práticas educativas e inovação pedagógica. (PLATAFORMA LATTES²⁹, s/d):

O Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico- Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI - está constituído de três linhas investigativas, que se complementam: Gestão da educação na perspectiva da criatividade e da inovação; Políticas de inovação na formação acadêmico-profissional do magistério/da educação; Práticas educativas e inovação pedagógica. Nesse tempo-espço de constituição do GRUPI, seus membros se reúnem conjuntamente, de forma presencial e a distância com uso de diversas tecnologias digitais, como webconferência, videoconferência, por pertencerem a campus universitários ou a escolas que se localizam em municípios distantes. Características singulares como essas que fortalecem as interrelações entre os membros do GRUPI.

Em termos do entendimento de inovação assenta-se na ideia de ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender que comumente vemos. Mas, não é algo excepcional, inédito ou fora do comum. É reflexão e movimento de olhar para nossas práticas, o que nos mobiliza a repensar os processos de ensino e aprendizagem mais dialógicos, emancipatórios, interativos, humanizadores de ações positivas para transformar nossa realidade.

Posto isto, destarte que inovação não é sinônimo de inserção de tecnologias digitais na sala de aula. O GRUPI assume que inovar pedagogicamente vai além do uso destas ferramentas didático-pedagógicas (MASETTO, 2012), pois inclui o desenvolvimento de estratégias, práticas, ações ou metodologias diferenciadas que modificam um paradigma.

29 Plataforma lattes – busca por grupos de pesquisa link de acesso: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/217246#linhaPesquisa>. Acesso em: 20 maio 2022.

Nossa compreensão de inovação pedagógica está alicerçada em estudos de Anastasiou e Alves (2012), Carbonell (2002), Singer (2017), Veiga (2003), entre outros com mesma matriz epistemológica crítica. A definição que trazemos é:

A inovação social é sempre um projeto coletivo. O coletivo que se constitui pode ser dos professores da escola, jovens de uma comunidade, de educadores e educandos de uma determinada instituição, de pessoas de diversas áreas reunidas em torno de um objetivo comum. O segundo pilar é a pesquisa. O novo será criado com base em pesquisa sobre o contexto em que aquele coletivo está inserido (SINGER, 2019, p. 15).

Essa concepção que assumimos no grupo de pesquisa é percebida na perspectiva de educadores que lutam para transformar uma realidade, ou enxergá-la com outros olhares, sugerindo iniciativas, possibilidades, que possam promover uma mudança significativa que contribuirá na melhoria da educação. Nesse sentido, Mello e Salomão de Freitas (2017, p.1793-1794) justificam:

[...] a importância da inovação pedagógica na formação de profissionais da educação por reconhecermos que as instituições educacionais são lugares apropriados para a efetivação desta formação e que as inovações pedagógicas, conforme compreendidas pelo grupo de pesquisa, consistem um conjunto de intervenções pedagógicas, criadas por decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos.

O que reforça a ideia de que inovação acontece de forma coletiva e não individual, pois as pessoas de um determinado grupo ou comunidade, mobilizam-se para enfrentar os desafios situações-limites vividos no seu contexto. E, o GRUPI proporciona este espaço de formação acadêmico-profissional de professores. (MELLO e SALOMÃO DE FREITAS, 2019).

Exposta esta introdução, apresentamos a questão que orientou nossa pesquisa: O que se mostra como entendimento de Inovação pedagógica nas produções dos membros do GRUPI, no período de 2017-2021? complementada com outras questões investigativas, a saber:

- Quais referenciais teóricos-metodológicos que alicerçam a concepção de inovação pedagógica nas produções encontradas?
- Qual a concepção de inovação assumida pelo GRUPI?
- O que ou como a produção acadêmica do grupo de pesquisa tem impactado no aperfeiçoamento da formação acadêmico-profissional, nas ações pedagógicas e na gestão da educação?
- Qual o entendimento de inovação na atual política curricular da BNCC e da BNC-formação, a partir das produções do GRUPI?

Têm-se por hipótese que o GRUPI configura-se como um espaço acadêmico-profissional de referência que impulsiona os membros do grupo de pesquisa a fortalecer suas concepções, crenças e práticas no coletivo, como forma de impulsionar e esperar mesmo diante de tantos desafios que a educação no Brasil enfrenta.

CAMINHO TEÓRICO- METODOLÓGICO ADOTADO

Definidas a intenção e a questão deste estudo, passamos aos contornos da pesquisa, apresentando os aportes teórico-metodológicos utilizados. A opção epistemológica pela abordagem qualitativa, se expressa através de Minayo (1994, p.21) para quem:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de

realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, a investigação é alicerçada nos pressupostos da abordagem qualitativa, na área da educação, por entendermos a pesquisa como um processo investigativo crítico na compreensão do conhecimento de uma determinada realidade que não pode ser quantificado como um ato mecânico.

Neste entendimento, tratar da produção do GRUPI é pensar no compromisso que este grupo de professores pesquisadores tem com sua prática, com o desenvolvimento profissional e com a educação. Por isso, acreditamos no conceito de inovação como: “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com intencionalidade e sistematização que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. (CARBONELL, 2002, p.19).

A pesquisa realizada caracteriza-se do tipo bibliográfica, de nível exploratório e descritiva (SEVERINO, 2016) e, como metodologia analítica dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) que é:

[...] uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois pólos, que se apóiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto (MORAES e GALIAZZI, 2006, p.118).

Assim sendo, a pesquisa envolveu os seguintes procedimentos investigativos: primeiramente buscou-se pela produção dos integrantes do grupo de pesquisa, desde a criação do GRUPI até o ano de 2021, ou seja, o recorte temporal é dos últimos cinco anos. A seguir, apresentamos quadro com a síntese dos achados desta primeira etapa do processo de busca e o panorama das produções realizadas.

Quadro 1 - Produções do GRUPI

PUBLICAÇÃO	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL
ARTIGO	4	1	4	12	7	28
ORG. ANAIS, LIVRO, E-BOOK, PREF	1		1	1	1	4
PALESTRA, LIVE				5	2	7
CURSO				4	1	5
PREFÁCIO				1	1	2
RESUMO	8	22	1	31	27	89
TCC	2	1		2		5
DISSERTAÇÕES		2	3	6	2	13
TESES						0
CAPÍTULO LIVRO			2	10		12

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Posteriormente, após o levantamento inicial, fizemos a opção por assumir como *corpus* de análise os artigos científicos produzidos pelo grupo, pois, acreditamos que nestes haveria mais elementos para explorar e assim atender ao propósito da pesquisa, conforme segue.

Quadro 2 - Levantamento dos artigos científicos

Nº	ANO	TÍTULO	AUTORIA
A1	2017	A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção	MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula
A2	2017	Formação acadêmico-profissional de professores(as): com-parceria universidade e educação básica	MELLO, E. M. B. ; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula ; BRIZOLLA, Francélli; MARTINS, Claudete da Silva Lima; Luce, Maria Beatriz
A3	2017	Artefatos pedagógicos para o ensino de Ciências da Natureza: reflexões acerca de uma prática inovadora e mobilizadora para o conhecimento.	PINHEIRO, Fernanda de Lima; MELLO, Elena Maria Billig
A4	2017	Artefatos pedagógicos: construindo um novo jeito de ensinar ciências da natureza	PINHEIRO, Fernanda de Lima; MELLO, Elena Maria Billig
A5	2018	BNCC para que(m)? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições.	RORATO, Adriana; SILVA, Luciane Gregilo da; MELLO, Elena Maria Billig.

Nº	ANO	TÍTULO	AUTORIA
A6	2019	Formação acadêmico-profissional de professores(as).	MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula.
A7	2019	Artefatos pedagógicos para o ensino de ciências no ensino fundamental: uma abordagem inovadora interdisciplinar	PINHEIRO, Fernanda de Lima; MELLO, Elena Maria Billig
A8	2019	Projeto Político-Pedagógico: um diálogo sobre singularidade e resistência na educação infantil	RORATO, Adriana; MELLO, Elena Maria Billig
A9	2019	Interrogações críticas à regulação do modelo de escolas cívico-militar: conjecturas e perspectivas curriculares.	RORATO, Adriana; MELLO, Elena Maria Billig
A10	2020	Programa Residência Pedagógica na UNIPAMPA: formação docente no horizonte da inovação pedagógica	MARTINS, Claudete da Silva Lima; MELLO, Elena Maria Billig; COELHO, Franciele Braz de Oliveira; BRASIL, Jôse Storniolo; FIRME, Márcia Firme von Frühauf
A11	2020	Quando o cotidiano interroga o currículo: outros modos de pensar a docência na Educação Infantil	RORATO, Adriana; MELLO, Elena Maria Billig
A12	2020	BNCC e as tecnologias no ensino fundamental	PINHEIRO, Paula Oliveira; MELLO, Elena Maria Billig
A13	2020	Relações entre emoção e avaliação que se mostram em percepções de estudantes do ensino técnico integrado sobre a aprendizagem	PINHO, Louise Silva do; MELLO, Elena Maria Billig
A14	2020	Interdisciplinaridade e contextualização na formação docente em ciências da natureza sob a perspectiva freireana	FRANCO, Ronan Moura; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula; MELLO, Elena Maria Billig
A15	2020	Utilizando a História e a Filosofia da Ciência para contextualizar uma aula de Química do Ensino Médio em uma escola pública do Município de Uruguaiana-RS	NUNES, Daisy de Lima; PAIVA, Priscila Nunes ; MEDINA, Juliana Borges; MEDINA, Carla Cristina Borges; MELLO, Elena Maria Billig; ROEHRS, Rafael
A16	2020	Os Mapas Conceituais como Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional No Curso de Ciências Da Natureza – Licenciatura	SPOHR, Carla Beatriz; MELLO, Elena Maria Billig; RUPPENTHAL, Raquel
A17	2020	Aproximações entre Educação Infantil e Neurociência: formação acadêmico-profissional de coordenadoras pedagógicas	MELLO, Elena Maria Billig Mello; GRAZIZOTIN, Clotilde Panciera

Nº	ANO	TÍTULO	AUTORIA
A18	2020	Formação continuada em neurociência: percepções de professores da educação básica	LIMA, Karine Ramires; LOPES, Luíza Freitas; SOARES, Náthaly Marques; FRANCO, Ronan Moura; MELLO, Elena Maria Billig; MELLO-CARPES, Pâmela Billig
A19	2020	Análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura em matemática do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, no que diz respeito à Etnomatemática	POITEVIN, Liliane Carvalho Bica; MARTINS, Raquel Pereira; PAIVA, Priscila Nunes
A20	2020	Gênero e sexualidade na bncc: uma análise sob a perspectiva freireana. Revista diversidade e educação	SILVA, Juliana Collares da; MARASCHIN, André de Azambuja; FUNARI, Catiúscia Anselmo; MELLO, Elena Maria Billig; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva
A21	2020	A interdisciplinaridade num curso de licenciatura por área do conhecimento: olhar de docentes egressos	MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula
A22	2021	Relações entre inovação pedagógica e metodologias ativas nos mapas conceituais	PIRES, Elisângela Mota; RIBEIRO, Everton Silveira; MELLO, Elena Maria Billig; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva
A23	2021	Articulações docentes para um trabalho interdisciplinar exitoso de educação ambiental e patrimonial	TAHA, Marli Spat; HARTMANN, Ângela Maria; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula
A24	2021	A estreita relação entre a pedagogia freireana, a formação ecocidadã e a educação ambiental transformadora	CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula
A25	2021	Assessment process in the technical education: how teenager's students show their emotions in challenging situations	PINHO, Louise Silva do.; MELLO, Elena Maria Billig
A26	2021	Neurociência e teoria histórico-cultural: perspectivas inovadoras para o ensino de ciências.	RODRIGUES, Anthony Renan Brum; FRANCO, Ronan Moura; MELLO, Elena Maria Billig
A27	2021	Inovação pedagógica pela cogestão: alternativa para ampliação do protagonismo	MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula
A28	2021	"Formação docente continuada no espaço tempo-escola" e "ações pedagógicas": categorias analisadas no GT 06 - formação de professores da ANPED-sul	PLASZEWSKI, Helenara; MELLO, Elena Maria Billig

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), dados extraídos: https://docs.google.com/document/d/1ltrscfwXoccw498_DdSJ_amWeBKLYhz8gji-kiYx2mo/edit#

O próximo momento, foi explorar os 28 artigos científicos completos para análise. Quanto ao procedimento de análise de dados, segundo ATD seguimos,

[...] um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise (MORAES e GALIAZZI, 2006, p.118).

Assim, após essas etapas foram elencadas as unidades de significado e para estas estabelecidos códigos e então aproximados os elementos semelhantes identificados nos artigos, chegando assim em categorias, as quais sistematizamos na matriz a seguir apresentada.

Quadro 3 - Matriz de Análise

Documento de análise	Codificação	Categorias	Excerto / Número	Exemplos
Artigos (A)	A + X (número do artigo conforme o quadro 2) AX	Concepção de Inovação Pedagógica (CIP) Referenciais Teóricos-Metodológicos (RTM) Impacto dos Estudos sobre IP para os Pesquisadores (IP) Entendimento de Inovação nas política curricular da BNCC e BNC-Formação (EP)	EXX	AXCIP-E01
				AXRTM-E01
				AXIP-E01
				AXEP-E01

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Exposta a matriz, passamos para a análise e resultado das quatro categorias identificadas na pesquisa, o que mostraremos a seguir.

DISCUSSÃO E ANÁLISE

De modo geral, relativo ao período de publicação do grupo de pesquisa, identificamos maior número de produções científicas nos anos de 2021 e 2020, o que nos leva a relacionar ao período atípico que vivemos, em virtude da crise sanitária que atingiu o Brasil e o mundo. A pandemia da Covid-19 obrigou-nos ao isolamento social para evitar contágios. Oficialmente, a partir de março de 2020, no Brasil as instituições de ensino pausaram suas atividades por um período e, posteriormente, iniciaram aulas e projetos, no formato remoto emergencial, o que, de certo modo, facilitou a participação on-line dos eventos científicos, reduzindo custos e deslocamentos.

Para análise, tomamos por base o uso dos seguintes parâmetros ou dimensões educacionais, a saber: **gestão, currículo, metodologias, ambientes e articulação em redes com outras instituições** para identificar experiências exitosas sobre inovação na educação. Estas foram especificadas pelo Grupo de Trabalho Nacional de Inovação e Criatividade criado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015) e podem ser identificadas pelos seguintes elementos:

Uma gestão democrática e que promove a participação dos estudantes, dos educadores e até das famílias na gestão da instituição. Um currículo voltado para a educação integral, que não está limitado apenas para o desenvolvimento acadêmico do estudante, mas também o desenvolvimento afetivo, social, cultural, físico, enfim, todas as dimensões do desenvolvimento humano. Metodologias que fortalecem o protagonismo do estudante. Ambientes educativos inovadores que encontram novas formas de organizar o espaço promovendo mais a colaboração. E, por fim, a articulação em rede com outras instituições (BRASIL, 2015).

Assim, a partir do apresentado, encontramos nos 28 trabalhos os elementos de inovação pedagógica, expressando-se mais nas dimensões, sendo: 04 na gestão, 10 no currículo, 14 em metodologias e apenas 01 com foco no ambiente.

Além desta classificação, identificamos a inserção dos estudos nas três linhas investigativas do GRUPI, sendo: 08 na linha A - Gestão da educação na perspectiva da criatividade e da inovação, 06 linha B - Políticas de inovação na formação acadêmico-profissional do magistério/da educação e 15 na linha C - Práticas educativas e inovação pedagógica.

Passamos às categorias emergentes da análise e discutimos cada uma destas.

a) Em termos de Concepção de Inovação Pedagógica (CIP)

No âmbito da pesquisa, nos 28 artigos analisados, identificamos que 22 trabalhos descreveram o entendimento de inovação. O trecho a seguir evidencia isso:

A22CIPE06 -Pode-se perceber que há consensos em relação aos critérios ou parâmetros para identificar 'inovações' pedagógicas ou educacionais e criativas, todos se direcionam a procura de diferentes metodologias que possibilitem uma aprendizagem integral e significativa adequadas às mudanças e desafios impostos pela sociedade e pelo mundo. Sobre as aprendizagens necessárias nesses novos contextos, a aprendizagem é um processo ativo, construtivo e interativo. (CAVALLO, *et al.*, 2016). São necessárias estratégias e/ou metodologias que estimulem a participação efetiva dos estudantes. Essas reflexões sobre a inovações pedagógicas nos encaminham para metodologias que promovam uma aprendizagem ativa, não só para os conteúdos curriculares, mas que possibilitem aos estudantes uma formação aprendente durante toda sua vida.

Já os demais trabalhos (A19, A20, A21, A23, A24 e A25) não apresentam um conceito ou uma concepção, por não ser objeto de investigação ou tratar do tema, ainda que estes tragam importantes contribuições por trazerem ideias ancorados na compreensão de inovação ao propor novas formas de conhecimentos e subjetividades que rompem com o paradigma convencional e homogeneizante

(CUNHA, 2018), o que se aproxima dos seguintes indicadores ou características de inovação pedagógica, apresentados por Cunha (2018, p.13-14):

- ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
- reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
- perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;
- mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer;
- protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Isto posto, trazemos os autores que embasam a maior parte dos trabalhos, a saber: Singer; Masetto; Carbonell; Veiga; Rios; Cavallo, *et al*; Cunha; Mello e Salomão de Freitas; Anastasiou e Alves, em diferentes obras de suas autorias. Também percebemos muitas referências ao educador Paulo Freire e a aproximação da inovação pedagógica ao campo da neurociência aplicada à educação. Apesar dessas referências não tratarem especificamente do conceito de inovação, trazem importantes concepções que se aproximam de significados e compreensões de mesma base epistemológica, como foi possível identificar nos excertos a seguir:

A23CIP-E01 - Para tanto, são seguidos alguns princípios dentro dessa pedagogia como o diálogo, a autonomia, a emancipação, o respeito aos saberes dos educandos, o reconhecimento da identidade cultural, a corporeificação da palavra pelo exemplo, a rigorosidade metódica e a criticidade (FREIRE, 2002).

A26CIP-E01 – A formação do professor pode ser mais significativa com sua compreensão a respeito de como funciona o cérebro, uma vez que “[...] lhe possibilita desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas” (GUERRA, 2011, p.3).

Acreditamos que há relações que interligam os conceitos pedagógicos, principalmente por convergirem para uma educação na perspectiva mais ampla, rompendo com o ensino transmissível e memorístico, a partir de aprendizagens significativas que promovam a autonomia do estudante, a criticidade e oportuniza a transformação social.

b) Em se tratando de Referenciais Teóricos Metodológicos (RTM)

No campo metodológico dos estudos investigados, reconhecemos que as pesquisas em educação são essencialmente de natureza qualitativa, exceto uma que é desenvolvida sob abordagem quali-quantitativa (A19). Com relação ao tipo da pesquisa, a maioria classifica-se como pesquisa bibliográfica e documental, realizadas através de diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa. Ainda verificamos que cinco são do tipo pesquisa-ação. Chamou-nos a atenção que 09 trabalhos utilizaram a Análise Textual Discursiva (ATD), ancorados em Moraes e Galiazzi (2006), para apreciação das informações produzidas, como por exemplo:

A4RTM-E01 - O acompanhamento da turma acontecerá por meio de observações, conversas informais, exercícios e anotações com reflexões escritas registradas no diário de itinerância e nos cadernos de estágio de uma das pesquisadoras. Esses registros serão analisados e, posteriormente, categorizados em unidades de significado/sentido, com aproximação ao proposto na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES e GALIAZZI, 2011) a partir de movimentos de leituras, unitarização e categorização para interpretação das categorias.

De forma sucinta, descrevemos a sequência da Análise Textual Discursiva (ATD) como um ciclo de operações composto de três fases: a unitarização, a categorização e a comunicação (MORAES e GALIAZZI, 2006), o que auxilia o pesquisador a ampliar sua compreensão do fenômeno investigado, de acordo com seus interesses e escolhas.

c) Em relação ao Impacto dos Estudos sobre IP para os Pesquisadores (IP)

Em se tratando de identificar o impacto que os estudos sobre Inovação Pedagógica têm para o grupo, as produções expressaram o quanto o GRUPI tem qualificado a formação acadêmico-profissional dos seus integrantes. Isso evidencia uma coerência com os referenciais teóricos abordados, pois nas escritas fica evidente a mudança de postura dos autores com relação ao ensino e à implementação de práticas pedagógicas compromissadas com uma educação igualitária, humanizadora, inclusiva e qualificada.

Nos estudos também percebemos que o GRUPI se configura como um espaço amplo de aprendizagens, que oportuniza experiências de ensino, de ações extensionistas, de participação e de realização de pesquisas e vivências de cogestão, enquanto alternativa de participação e protagonismo dos membros do grupo (A27). Os pesquisadores atuam em diferentes níveis de ensino, mostrando sua compreensão acerca desta responsabilidade formativa que deve ser compartilhada entre universidade e escola de educação básica (DINI-Z-PEREIRA, 2008), como pode ser conferido a seguir:

A2IP-E1 - Concebemos a formação de professores enquanto um processo educativo que deve ser permanente e colaborativo; de constante partilha e valorização das experiências, dos saberes e dos conhecimentos de profissionais da educação básica junto com licenciandos e professores do ensino superior.

A27IP-E5 – [...] ressaltamos os aspectos da coletividade e da participação dos sujeitos envolvidos nos processos de

inovação pedagógica. Visto que a inovação aqui referida serve para nos mobilizar, nos inquietar, nos desestabilizar, ou seja, estar em busca de enxergarmos naquilo que já fazemos algo para modificar e assim qualificar com sentido mais humano e social. E isso, é possível quando percebemos que os sujeitos que compõem o coletivo se reconhecem como protagonistas das proposições e ações realizadas.

Assim, a consolidação do grupo acontece numa efetiva parceria universidade-escola, de modo que diferentes saberes e fazeres dos profissionais destas instituições fortalecem proposições transformadoras da realidade.

d) No que se refere ao Entendimento de Inovação na política curricular da BNCC e BNC-Formação (EP)

Na análise de dois artigos (A5 e A12), que trataram da política curricular, apenas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificamos críticas ao caracterizá-la como um documento prescritivo, regulatório, normatizador, que não tem efetiva articulação com aprendizagem. Um documento que quer igualar todos os alunos ao padronizar as ideias e os conhecimentos dos professores e das instituições escolares, distanciando-se das questões sociais. Este documento também enfatiza inovação atrelada às tecnologias da informação e comunicação (TIC) e associada ao conceito de eficiência, como observamos a seguir:

A5EP-E1 - Sua versão final passa a assumir um caráter normativo. Diante normas, conteúdos e objetivos pré-estabelecidos. Padronizar realidades tão diversas dentro de nosso país. O disfarce da equidade. Uma base prescritiva e homogeneizadora.

A12EP-E3 - Observamos também que essa forte tendência em tornar as TICs parte integrante do currículo, como inovação pedagógica, não tem merecido destaque na BNCC, já que trata essa inclusão como inovação nas práticas apenas na introdução, sem menções ao longo do documento. Este fato nos leva a crer que há uma confusão entre os conceitos de inovação pedagógica e inovação tecnológica na BNCC.

A perspectiva de Inovação pedagógica que o GRUPI defende não reduz a perspectiva inovadora em termos de utilização ou inserção de Tecnologia de Informação e de Comunicação Digital (TICD) no processo de ensino. Ademais, entendemos que, conforme descrito na BNCC, a inovação está presente mas numa perspectiva regulatória, sendo que: “[...] Essa perspectiva de padronização e homogeneização curricular que preconiza uma educação tecnicista e que atende a um ideário de formação para o atendimento à demanda de mercado, é a visão neoliberal de educação que avança sobre a escola pública com fins de privatização [...]”. (SOARES, 2021, p. 93-94).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme procuramos evidenciar no decorrer da discussão desse estudo, buscamos identificar os referenciais teórico-epistemológico-analíticos do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI), que vem produzindo artigos referentes a temas relacionados à Inovação Pedagógica de profissionais da Educação Básica e da Universidade, desde a sua criação, abarcando o período de 2017-2021. Na investigação qualitativa das pesquisas, emergiram quatro categorias: Concepção de Inovação Pedagógica (CIP), Referenciais Teóricos- Metodológicos (RTM), Impacto para o pesquisador (IP) e Entendimento de Inovação na política curricular da BNCC e BNC-Formação (EP).

A maioria dos artigos analisados apresenta semelhante clareza, trazendo a mesma concepção de inovação pedagógica, que rompe com o modelo convencional característico de práticas de ensino memorístico, mecânico e tecnicista. Prezam por metodologias que oportunizam o diálogo, a partilha e o protagonismo dos participantes, professores e estudantes. Em termos de referencial teórico de inovação, os autores

que embasam a maior parte dos trabalhos são: Singer; Masetto; Carbonell; Veiga; Rios; Cavallo, *et al.*; Cunha; Mello e Salomão de Freitas; Anastasiou e Alves, em diferentes obras de suas autorias, dentre outros. Ademais, identificamos nas concepções de Freire e o campo da neurociência como aproximações com perspectiva de inovação.

Outro aspecto encontrado, refere-se ao fato do GRUPI constituir espaço que oportuniza o aperfeiçoamento da formação acadêmico-profissional, nas ações pedagógicas e na gestão da educação, não atrelando as experiências inovadoras educacionais unicamente às TIC.

Inferimos, também, que a BNCC, documento oficial da política curricular, é caracterizada como um documento prescritivo e normatizador, na perspectiva de inovação regulatória.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea; ALVES, Leonir. Estratégias de Ensino. In: **Processos de Ensino na Universidade**. 10 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2012, p.75-107.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 751, de 21 de julho de 2015**. Institui Grupo de Trabalho - GT responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação - MEC. Diário Oficial da União: seção 2, Brasília, n. 138, p. 8, 22 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/96311857/dou-secao-2-22-07-2015-pg-8/pdfView>> Acesso em: 21 jan. 2022.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. 2. ed. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In: SEMINÁRIO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, Uruguiana. **Anais[...]**. Uruguiana: Unipampa, 2018. p. 12-17. Disponível em: <<http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/11/E-Book-Semin%C3%A1rio-Inova%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-UNIPAMPA.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MASETTO, Marcos. **Inovação no ensino superior**. São Paulo, Ed. Loyola, 2012.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Formação acadêmico-profissional de professores(as). **Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 11, n. 20, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://www.revformacaodocente.com.br>> Acesso em: 20 jan.2022.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. A FORMAÇÃO DOCENTE NO VIÉS DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO. In: XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção. (28: 2017: João Pessoa, PB). **Anais eletrônicos Série Cadernos Vol. 45 ANPAE**. João Pessoa, Paraíba, 2017. p.1793-1802 Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/XXVIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIISimposio2017.pdf>> Acesso em: 21 jan.2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**. v. 12, n.1, 2006, p.p.117-128.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (ORG.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

SINGER, Helena. **Novos Movimentos Sociais no Brasil e em Portugal - Educação Inovadora e a Vida nas Cidades**. Novos Movimentos Sociais no Brasil. Educação Inovadora, 2019.

SINGER, Helena. **A inovação que vale a pena começa nas pessoas**. 2015 Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/a-inovacao-que-vale-a-pena-comeca-naspessoas-diz-helena-singer-assessora-especial-do-mec>> Acesso em: 20 jan. 2022.

SOARES, Patrícia Gavião. A inovação pedagógica na Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Ciências da Natureza numa perspectiva interdisciplinar. 130f. **Dissertação (Mestrado)**. Universidade Federal do Pampa. Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, 2021.

VEIGA, Ilma Passos. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. **CEDES** [online]. 2003, vol.23, n.61, pp. 267-281. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>> Acesso em:21 jan.2022.



8

Ana Cristina Ghisleni
Laura Habckost Dalla Zen

Quase Dez Tópicos para Pensar a Inovação na Educação

Resumo: O texto apresenta e discute dez tópicos para pensar a inovação na educação. Entende-se que, embora se trate de um tema amplamente disseminado, faltam-nos subsídios teórico-metodológicos que ajudem a responder a perguntas, como: o que define inovação na educação? Por que e de que modo “medir” seus resultados, a fim de consolidar experiências inovadoras na área? Como se conhecem e reconhecem os processos inovadores na educação? Propõe-se, assim, tópicos que sirvam como uma espécie de grade de inteligibilidade, que permita pensar a inovação na educação não como fetiche ou modismo, mas a partir de referenciais do campo educacional.

Palavras-chave: inovação educacional; educação básica; indicadores de inovação.

INOVAÇÃO OU *INOVISMO* NA EDUCAÇÃO: DO QUE SE TRATA, AFINAL?

A inovação na educação pode ser entendida como uma espécie de mito contemporâneo. Ao aproximarmos os pensamentos de Michel Foucault e Roland Barthes, a noção de mito assume uma relação direta com a produção de verdade e o mito como fala ideológica. Em seu célebre texto *Mitologias*, mediante análise de um conjunto de imagens dos anos 50 (fotografias, publicidade, cenas políticas, sociais e culturais), Barthes procurou evidenciar o quanto determinados “mitos” vão nos convencendo a aceitar uma versão despolitizada de nós mesmos e a neutralizar nosso senso crítico frente a eles (DALLA ZEN; FREITAS, 2019).

É diante dessa perspectiva que nos propusemos a escrever este texto. Na medida em que compreendemos a ideia de inovação na educação enquanto mito contemporâneo e mesmo como significante vazio, nos parece um compromisso ético contribuir, desde referenciais do campo educacional, para a discussão. Hoje, criatividade e inovação são palavras pronunciadas à exaustão nas organizações, entre elas escolas e universidades, a ponto de um estudioso da área concluir que as organizações ocidentais estão vivendo o fenômeno da neofilia, o culto ao novo (SIEVERS *apud* FONTENELLE, 2012).

Sabemos que o tema da mudança não se configura em um debate recente na literatura organizacional. Um pouco mais recente, sim, em termos de escola enquanto organização educativa, mas que reforça um olhar no mínimo reduzido, que compreende “organização” como sinônimo de algo inequívoco, estático e que opera soluções sempre ótimas dentro de um funcionamento perfeito. Trata-se, basicamente, do império da perfeição! Fontenelle nos alerta, porém, que o termo inovação, mobilizaria outra ordem de sentido:

Enquanto o debate em torno da mudança nos remetia a um momento específico de transformação organizacional, a um acontecimento com data marcada, suportado por um projeto cuja implantação focava um resultado final, criatividade e inovação, ao contrário, são categorias que estão no núcleo do processo produtivo e organizacional contemporâneo, remetendo à ideia de mudança como algo constante e permanente (FONTENELLE, 2012, p. 100).

Em outras palavras, podemos dizer que a inovação corresponde a um imperativo do processo produtivo e organizacional atual e, uma vez que a naturalizamos como algo dado, como mito, nos eximimos do exercício da crítica. Não é à toa que, cada vez mais, nos deparamos com a oferta de diferentes soluções educacionais... todas elas “inovadoras”! Afinal, o tempo da escola, muitas vezes associado à falta de celeridade e à burocracia, é duramente questionado (na maioria das vezes, diga-se de passagem, por pessoas que jamais experimentaram a complexidade de uma escola e de uma sala de aula em um contexto realmente educacional!), em uma sociedade que tem como característica cultural aquilo que é novo e compreender aquilo que supostamente nunca existiu como sinônimo de sucesso garantido.

Ou seja, tendo em vista uma postura mais tradicional, considerada inerente às instituições educativas, a inovação é posicionada não apenas como resposta aos diferentes problemas enfrentados, mas como condição permanente para que essas instituições mantenham sua relevância em um mundo em constante mudança. Criam-se, assim, as condições “ideais” para que outros atores não apenas “vendam inovação em educação”, mas mobilizem uma retórica que, invariavelmente, reforça a obsolescência das escolas e de seus projetos pedagógicos.

Práticas como essa são visibilizadas em midiáticos congressos sobre o tema. Websites, de diferentes autorias, também estão organizados mediante tal retórica, ao caracterizarem as escolas como

espaços conservadores e sem atrativos, para, então, oferecerem o que seria a “solução” do problema. Acontece que a solução dada se refere, não raras as vezes, a um conjunto de técnicas de ensino, infladas pela experiência contemporânea de valor estético, nas palavras de Lipovetsky e Serroy (2015).

Para os autores, o “capitalismo artista” se afirmaria, entre outros aspectos, “como um sistema [...] distribuidor de prazeres, de sensações, de encantamento”, criando “[...] valor econômico por meio do valor estético e experimental” (2015, p. 43). Nesse contexto, estratégias metodológicas, muitas velhas conhecidas nossas, são apresentadas com nova roupagem, esteticamente repaginadas, sem necessariamente trazerem resultados melhores ou transformações duradoras. Mas isso parece não importar.

Se hoje todos clamam por inovação – reacionários e progressistas, liberais e neoliberais –, será que estão falando a mesma coisa? No mínimo, temos que radicalizar a crítica e conseguir perceber quando a inovação move para pensar, fazer e ser diferente porque essa é a opção transformadora, e quando ela é apenas um culto ao novo, que inventa ou movimenta uma moda, uma técnica, um jeito diferente de fazer (FABRIS; DAL’IGNA, 2013, p. 58).

É, pois, diante deste questionamento: *será que todos estão falando a mesma coisa?*, que resolvemos nos posicionar; ou melhor, que resolvemos compartilhar com você, leitor, [quase] dez tópicos para pensar a inovação na educação: quase, porque todos eles são, propositalmente, inacabados. A intenção aqui é, a partir de referenciais do campo educacional, propor uma espécie de grade de inteligibilidade, que permita pensar a inovação na educação a partir de suas potencialidades e complexidades e não como fetiche ou modismo vinculados aos preceitos limitadores do *inovismo*.

TÓPICO 1 | O PROBLEMA

A inovação surge a partir de um problema a ser resolvido

Como nos lembra Cunha (2018), uma ação inovadora nasce frente a um problema que precisa ser resolvido. Tal afirmação nos permite compreender que não há ações inovadoras que emergem do imobilismo ou das convicções inabaláveis sobre qualquer prática. Não obstante vivermos tempos em que os avanços técnicos e tecnológicos são intensos e a aceleração dos tempos e espaços parece cada vez mais vertiginosa, as permanências no campo da educação ainda são muito recorrentes.

Mas é importante, caros leitores, que não se entendam as permanências como o cerne do problema. Toda a ação social, todos os saberes, nascem e seguem se apoiando em suas prerrogativas iniciais, em relações que foram estabelecendo e nos conhecimentos que foram se aprofundando a partir de práticas mais ou menos bem sucedidas. O problema reside na convicção inabalável. Essa, sim, gera imobilismos, conformidades e escapa do campo do conhecimento para residir tão somente no campo das crenças. Nossa formação e nossa prática tendem a se ancorar bastante naquilo que Cunha (2018) denomina “pedagogia do consenso”. Para romper com essa lógica, a alternativa passar por “incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional [o que] significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática” (CUNHA, 2018, p. 14).

E voltemos à intensidade dos tempos em que estamos vivendo. Se esse tempo é exigente com relação às adaptações necessárias para o seu acompanhamento, tanto mais frágeis se tornam as crenças inabaláveis. Elas se tornam sinônimo de passividade e de

inutilidade. E aí, senhores, entra em campo a inovação no sentido em que a entendemos nessa escrita: a inovação como capacidade para problematizar o que já se dava como conhecido, como capacidade para formular perguntas, enfrentando uma forte característica da formação que todos nós temos para dar as respostas supostamente corretas; a inovação, inclusive, como capacidade para frear acelerações exageradas e desnecessárias.

A fórmula da discussão aqui proposta simplifica o ato complexo da inovação: se temos um problema a resolver, precisamos buscar as respostas necessárias. Se as respostas conhecidas se mostram insuficientes, elas merecem ser repensadas, a fim de que sejam lançadas as bases para possibilidades inovadoras. Sintetizar isso em uma fórmula que entenda o processo, como fizemos nesse parágrafo, não significa que a resposta possa ser equacionada por meio de cálculos formais. Quem opera as inovações? As pistas para essa resposta estão no tópico a seguir.

TÓPICO 2 | AS PESSOAS

Não se faz inovação sozinho

Pensar a inovação no âmbito da gestão educacional e das práticas pedagógicas significa pensá-la a partir da atuação dos professores e gestores (entendendo, desde já, que qualificá-los em suas atuações mais específicas não supõe a dicotomia e a exclusão entre os fazeres e as responsabilidades assumidas). São as pessoas que conduzem o processo. Isso determina um rompimento com assepsias institucionais e com uma lógica organizativa que parece existir por si mesma e pode prescindir da condução humana.

A intencionalidade é da condição humana e as escolhas feitas pela condução nessa ou naquela direção, bem como os processos e as atuações que direcionam essas escolhas são orientados por ela. Trata-se, na concepção de Imbernón (2011), de se entender o protagonismo coletivo como uma ação que se transforma em protagonismo institucional. Importante compreender aqui que tal assertiva não pode ser descolada da própria condição profissional docente, na medida em que somente seu reconhecimento permite movimentos autônomos que tangenciem regramentos ou controles exagerados. Vejam como Imbernón (2011, p. 23) explica isso:

Esse protagonismo coletivo, e portanto institucional, implica uma nova concepção da instituição de formação como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo e não como descentralização competitiva, a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto profissional concreto, em relação com outras instituições, suscetíveis e capazes de inovar a partir de processos de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos.

Fica, portanto, desde já pactuado que, se os movimentos institucionais são feitos por pessoas a partir do reconhecimento da sua capacidade de atuação profissional, igualmente os movimentos inovadores se vinculam a esse mesmo protagonismo. É a partir dos problemas identificados e compreendidos pelas pessoas que as instituições são provocadas a avançar em direção a construções inovadoras. Percebam, caros leitores, o quanto isso se vincula à própria necessidade de reconhecimento e de valorização do trabalho docente, na medida em que a mera prescrição do trabalho é superada rumo à autonomia da atuação profissional.

A questão é saber, como nos provoca Thurler (2007), se os professores são realmente considerados profissionais. E a autora avança

nessa construção, ao lembrar que, mesmo as instituições altamente burocratizadas acabam por adotar “localmente a lógica profissional quando as situações de trabalho desafiam o tratamento padronizado” (p. 30). Podemos concordar que o campo educacional lida, na maior parte do tempo, com situações que afrontam as padronizações. Parece-nos, portanto, muito conveniente falar um pouco sobre diversidade.

TÓPICO 3 | A DIVERSIDADE

Diferentes saberes e conhecimentos potencializam a inovação

Deparar-se com situações que exijam respostas diferentes às já conhecidas supõe seu reconhecimento como problemas a serem resolvidos. Supõe, igualmente, o reconhecimento acerca da insuficiência do jeito como as coisas eram feitas até agora. O novo assusta, desacomoda, põe à prova as supostas certezas que até então nos garantiam algum conforto. É necessário algum repertório para lidar com novas situações. Elas nos exigem outros manejos frente às situações diversas que se apresentam. Isso requer o reconhecimento da necessidade de diferentes saberes e conhecimentos para que seja rompida a tradição da resposta única. Pensem no seguinte: para entender o diferente, é preciso pensar diferente. É a perplexidade e o atordoamento inicial que nos permitem olhar para fora da caixa. São esses sentimentos que nos fazem perceber que as necessidades transbordaram do lugar inicialmente determinado para elas e que novas necessidades passam a demandar novas possibilidades de ação.

É importante que aqueles que nos acompanham na leitura dessas linhas entendam que essas reflexões não propõem o ressurgimento do homem renascentista. Trata-se de algo bem mais singelo, porém não menos complexo: trata-se de articulações interdisciplinares e da promoção de ações investigativas por meio das práticas pedagógicas e das possibilidades oferecidas pela gestão. Roland Barthes, no seu livro *A Aula*, fala justamente da pesquisa e do ensino como condições para darmos conta da complexidade do conhecimento. Pensar a partir de diferentes saberes e valorizar a perspectiva da pesquisa como espaço de problematização e de investigação garante a promoção da diversidade requerida pela inovação. Imbernón (2011) também fala sobre isso, ao vincular a formação do professor (na docência e na profissão) à mudança e à incerteza.

O mundo é diverso, os problemas são diversos e as soluções possíveis igualmente terão que se pautar pela diversidade. Ao propor a reconfiguração dos saberes como um dos indicadores de inovação, Cunha (2018) já nos acenava com o entendimento de que são os diferentes saberes que nos proporcionam uma visão integradora da totalidade. Estar atento à complexidade do funcionamento educacional é uma das prerrogativas da gestão; por isso, a importância de falarmos sobre isso na sequência.

TÓPICO 4 | A GESTÃO

Cabe à gestão criar condições para que a inovação aconteça

Em texto escrito em 2008, Ângelo Ricardo de Souza analisava os percursos da gestão educacional no Brasil, estabelecendo seus

caminhos desde as perspectivas diretamente vinculadas ao campo da administração e aos avanços possibilitados a partir da noção de gestão. Tal noção emerge, justamente, quando a dimensão pedagógica começa a ser percebida em suas especificidades e na inevitável aproximação com o campo do político, em termos de intencionalidade do trabalho educacional e da compreensão das condições extraescolares diretamente vinculadas à atuação do gestor. Referindo às permanências relacionadas a uma atuação insuficiente dos gestores educacionais, o autor reforça a ideia de que somente a formação eminentemente técnica não é capaz de oferecer compreensão suficiente ao trabalho do gestor. Isso acontece, segundo Souza (2008, p. 58)

Porque compreendemos que a função de dirigente escolar/educacional é uma função eminentemente política e, como tal, não é por meio de uma formação técnico-administrativa que as qualidades elegíveis em um bom sujeito político, como a disposição ao diálogo e à democracia e a capacidade de liderança, serão erigidas. Isso quer dizer que a gestão educacional/escolar não pode ser estudada? Ou melhor, e mais especificamente, significa que não se pode ensinar a ser um gestor escolar/educacional? Não, a questão é o conteúdo do curso.

Ao final do artigo, o autor aponta que a questão central reside na ausência “de uma formação que ajude os sujeitos da educação a identificar os problemas e as suas origens [e] a dominarem as ferramentas adequadas para a busca de soluções daqueles problemas” (p. 58). É a partir dessa constatação que De Souza reitera a necessidade de um ensino de gestão com caráter investigativo.

Percebam, caros leitores, o quanto isso dialoga e reforça os tópicos até aqui abordados. Se a atuação inovadora parte de um problema a ser resolvido, é fundamental que tenhamos a capacidade de perceber os problemas e de formular boas perguntas a respeito deles. Do contrário, a tendência é a reprodução de padrões e a permanência no âmbito das constatações frágeis. Em uma perspectiva de gestão,

a responsabilidade existente na condução de processos inovadores coerentes e consistentes assume especial relevância. Não há possibilidade de se propor ou de se reconhecer ações inovadoras se não existe um posicionamento e um ação de trabalho propositiva sobre a gestão educacional. Que reste bem entendido que não se trata de centralizar as possibilidades inovadoras na figura do gestor ou gestora educacional, mas, sim, de perceber suas responsabilidades na condução dos processos concernentes à inovação e à vinculação a uma postura da gestão que possibilite a circulação de ideias que rompam com determinadas tradições de funcionamento.

TÓPICO 5 | A DIMENSÃO ESTRATÉGICA

Ações inovadoras se articulam com objetivos organizacionais e pedagógicos

Os quase dez tópicos propostos por esse texto são relativizados na sua totalidade porque eles não se configuram em uma soma direta de fatores isolados. Eles só fazem sentido e só operam com viabilidade quando percebidos no conjunto. Poderíamos fazer essa ressalva a vários dos tópicos aqui apresentados, mas ela assume especial relevância ao vincular a dimensão da gestão à dimensão estratégica.

É a partir de uma perspectiva de gestão que se estabelece a possibilidade de uma dimensão estratégica do funcionamento de qualquer organização. E o estratégico, ao contrário do compreendido por muitos, não é o inatingível e, tampouco, o que nos escapa cotidianamente. O estratégico é o que se quer e o que se pode fazer. Ou seja, ao falarmos em estratégia organizacional, nos referimos, justamente, à arte de planejar e colocar o plano em ação, sempre tendo em vista os objetivos almejados, neste caso, pela escola.

Bem comparando (e, no caso, trata-se exatamente disso), podemos fazer uma analogia entre a dimensão estratégica e o inédito viável proposto por Freire. Na construção freireana, ao se deparar com situações limites, existe a possibilidade de seguir lidando com a sua permanência ameaçadora (ficando na fronteira “entre o ser e o nada”) ou, do contrário, confrontar a situação, avançando para uma fronteira entre “o ser e o mais ser” (FREIRE, 2011).

Fiori (2014, p. 108), em escritos que datam dos anos 70, já chamava atenção para o fato de que a educação

Não transcorre fora do processo histórico-cultural, nem dentro dele; desenvolve-se ao lado de outras instâncias, em linhas paralelas de dinamismos autônomos. Ela se comensura à globalidade desse processo de elaboração da cultura toda, diverso em suas manifestações, porém unitário em seu sentido. Educação, aprendizagem, formação histórica do homem, equivale à produção da existência, cuja base estrutural é a produção material dessa existência.

Não há, portanto, gestão educacional descolada de uma perspectiva estratégica, que leve em conta os contextos interno e externo em que a educação acontece. Nesse sentido, qualquer ação inovadora pressupõe uma relação direta com os objetivos organizacionais e pedagógicos da instituição educativa. Do contrário, como bem alertávamos na introdução deste texto, corremos o risco de colecionar *inovismos*, entendidos aqui como ações espaçadas e oportunistas, usualmente de origem exógena e não necessariamente alinhadas aos objetivos institucionais, mas dotadas de um valor estético e experimental que seduz e mobiliza até mesmo o mais experiente profissional da educação.

TÓPICO 6 | A INSTITUCIONALIZAÇÃO

Toda a inovação pressupõe uma continuidade, ainda que temporária

A inovação é compreendida a partir de bases fundamentalmente conflitantes. De um lado, existe uma dimensão bastante prescritiva – com fórmulas, projetos, materiais e formatos – que aparecem com uma roupagem generalizante supostamente capaz de responder a demandas específicas. De outro, ainda impera um entendimento difuso que, por se basear em uma compreensão mais abrangente dos cenários educativos, muitas vezes se fragiliza pela falta de argumentos mais estruturados para sua sustentação.

Thurler (2007) chama a atenção para a busca constante do equilíbrio entre a estabilidade e a mudança. Tal premissa, ao se pensar a inovação na educação assume especial relevância. As instituições educativas se organizam a partir de ordenamentos externos e de suas demandas locais mais específicas. Essa dualidade, por si, já evidencia o desafio de construir viabilidades para o funcionamento e, para compreender esses processos, como nos lembra Lima (2001), é preciso estar atento aos diferentes planos, estruturas e regras organizacionais.

Ao estabelecer as características das instituições escolares que interferem nas suas capacidades de mudança, Thurler (2007, p. 11) salienta a organização do trabalho, as relações profissionais, a cultura e a identidade coletiva, a capacidade de projetar-se no futuro, a liderança e o modo de exercício de poder e a escola enquanto organização instrutora (lugar onde os professores “se reconhecem em um modelo profissional, abordam os problemas e o desenvolvimento da qualidade”).

Esses elementos evidenciam a perspectiva institucional capaz de criar as condições para ações inovadoras.

A institucionalidade, no entanto, não pode ser compreendida como uma perenidade inexpugnável. Trata-se de perceber estruturas, funcionamentos, modelos organizacionais e fluxos de trabalho a partir de uma racionalidade que se mostra socialmente funcional, culturalmente respeitosa e politicamente comprometida. Isto significa dizer que o discutido aqui não se reduz à razão instrumental ou a regramentos arbitrários ou superados. O que está sendo proposto diz respeito à compreensão da inovação vinculada ao processo das instituições e, conseqüentemente, vinculada à ação coletiva e ao já mencionado protagonismo institucional.

TÓPICO 7 | A CULTURA DIGITAL

As tecnologias favorecem processos de inovação

No tópico anterior, afirmávamos que toda a inovação pressupõe uma continuidade, ainda que temporária. Isso, por sua vez, está diretamente ligado não apenas ao fato de as características das instituições escolares interferirem em sua capacidade de mudança (afinal, é preciso uma certa temporalidade para [re]conhecer os resultados de ações supostamente inovadoras, especialmente em se tratando da formação de sujeitos), mas, sobretudo, pela perspectiva de que uma organização inovadora não é aquela que dá uma ou outra oportunidade de mudança, mas a que tem, em seu DNA, a capacidade de resolver problemas e se reinventar. Ou seja, falamos aqui de uma cultura inovadora propriamente dita, que atravessa as práticas diárias de uma organização.

Nesta lógica, muitos arranjos pedagógicos que são feitos para que um aluno de inclusão aprenda, por exemplo, são substancialmente inovadores. No entanto, práticas como essa tendem a passar despercebidas; ou melhor, não aparecem vinculadas à ideia mais homogeneizante do que seria inovação na educação. Isso se dá, em certa medida, porque a inovação, enquanto mito contemporâneo, estaria mais relacionada à sua capacidade de produzir encantamento do que a resultados notadamente. E você, leitor, consegue pensar em algo mais encantador e sedutor do que uma “inovação” tecnológica?

Não por acaso, no segmento de tecnologia, “[...] esse modismo é quase uma unanimidade. Se entrarmos em um website de uma empresa de tecnologia, é difícil encontrar alguma que não se autointitule inovadora” (BARROS FILHO; LIMA, 2017, p. 82). Mas sequer precisamos ir tão longe: se entrarmos em um website de uma escola ou rede de ensino, especialmente as privadas, porém não só elas, possivelmente nos depararemos, em algum momento, com essa adjetivação. Possivelmente, também, a escola ou rede trará alguma informação que evidencie suas competências tecnológicas, principalmente as que “impactam positivamente” no processo de ensino e aprendizagem.

É indiscutível o quanto a cultura digital provocou mudanças em nossas formas de ser e estar no mundo, ou, ainda, o quanto as diferentes tecnologias emergidas nessa cultura têm impactado a gestão educacional e as práticas pedagógicas propriamente ditas. Do mesmo modo, parece indiscutível a instantaneidade com que estabelecemos a relação inovação-tecnologias. Assim sendo, na busca por confrontar uma versão despolitizada de nós mesmos, é fundamental lembrar que, sobretudo em se tratando do processo de ensino e aprendizagem, as tecnologias serão sempre “[...] ferramentas, que, por si só, não significam uma inovação no sentido aqui proposto. Sua utilização de forma inteligente é que aporta valor à oportunidade de inovar” (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 36).

Finalizamos esse tópico citando um relatório desenvolvido pela McKinsey&Company, que apresenta e analisa fatores que influenciam o sucesso escolar na América Latina a partir de dados do PISA. Dentre as cinco conclusões expressas no documento, uma delas aborda, justamente, a utilização das tecnologias digitais em sala de aula, que transcrevemos tal qual: “embora a tecnologia possa dar um suporte ao aprendizado dos alunos fora da escola, os efeitos de sua utilização dentro das escolas são ambíguos. Os melhores resultados são obtidos quando a tecnologia é colocada nas mãos dos professores” (DORN et al., 2017, p. 41).

Isto é, embora o potencial da tecnologia seja óbvio, conforme consta no próprio relatório, visto que “ela pode ajudar a individualizar o aprendizado, auxiliar os professores a planejar o currículo e as aulas e habilitar os alunos com as capacidades digitais que constituirão uma grande parte da economia do século 21” (idem), verificou-se “[...] que as tecnologias digitais, quando voltadas para os professores e como suporte pedagógico, são mais benéficas do que quando oferecidas diretamente aos alunos” (DORN et al., 2017, p. 45)”. E tal constatação, minha gente, dá vazão ao oitavo tópico que constitui este texto: o ensino.

TÓPICO 8 | O ENSINO

O ensino como espaço de inovação pedagógica

Assim como a relação inovação-tecnologias nos parece dada, a “não relação” inovação-ensino também. Falar em ensino nos últimos anos se tornou antiquado, muito em função da ascensão da linguagem e da lógica da aprendizagem sobre a educação, o que “[...]”

desviou a atenção do ensino e do professor, focalizando os alunos e seu aprendizado” (BIESTA, 2020, p. 21). Essa ascensão transformou o professor, que era o “sábio no palco”, e o tornou um “guia-que-anda-junto”, um facilitador da aprendizagem (BIESTA, 2020), em um fenômeno definido por Biesta como *learnification*, ou *aprenderismo* (GUILHERME, FREITAS, 2017).

Assim sendo, embora, nas palavras de Biesta (2020, p. 21), seja “[...] bastante popular argumentar que o professor é o ‘fator’ mais importante no processo de educar”, a partir do momento em que ele passa a ser um colega de classe, criam-se condições para compreensões, no mínimo, equivocadas, “[...] sobre o que é o ensino, sobre o que é o trabalho do professor e o que os alunos podem ganhar nos encontros com o ensino e com os professores” (BIESTA, 2020, p. 22). Acrescentamos, ainda, que posicionar o professor nesse lugar esmaece o protagonismo institucional inerente ao que vimos entendendo como inovação na educação.

A palavra “ensino” perde força juntamente com a ideia de “educação tradicional”, na medida em que esta aparece ligada a um modelo de ensino pautado pela transmissão. Mais eis que se nota algo bastante curioso aqui:

À luz da crítica do ensino tradicional, é também irônico que algumas das formas mais populares de educação mediada pela tecnologia – tais como TED talks, MOOCs (Massive Open Online Courses) e os inúmeros vídeos profissionais e amadores no Youtube – sejam encenados de forma ‘convencional’, ou seja, com alguém a falar e explicar para que outros possam ver, ouvir e aprender (BIESTA, 2020, p. 93).

Ora, ora: lembram dos *inovismos*? Pois bem: a dicotomia entre tradição e inovação é um dos mal-entendidos mais usuais no contexto educacional, da mesma forma que a relação direta estabelecida entre ensino e educação tradicional. Não é nosso propósito lançar luz

sobre o tema, precisamente sobre educação tradicional, suas limitações, dissonâncias com o tempo atual, mas também possibilidades. Nossa intenção aqui, muito inspiradas pela “(re)descoberta do ensino” evocada por Biesta, é entendê-lo – o ensino – como espaço privilegiado para a criação pedagógica, para a inovação. No entanto, para que haja inovação, o aluno precisa aprender...

TÓPICO 9 | A APRENDIZAGEM

Inovação pedagógica é a que faz o aluno aprender mais e/ou melhor

Dizer que ensino e aprendizagem são dimensões relacionais é quase uma afronta, em se tratando de reflexões dirigidas a profissionais da educação. No entanto, em casos como este, repetir o óbvio é uma estratégia bem-vinda para marcar que nos referimos a essas dimensões enquanto “processo”, em se tratando de um contexto educativo (afinal, jamais diríamos que não se pode aprender sem a presença de um professor). O que se pontua aqui é que, ao contrário do ato de ensinar – o qual se encontra em situação de risco, sendo preciso protegê-lo e acarinhá-lo (DELLA SANTA, 2022) – o ato de aprender está na vitrine, proeminente, sustentado pelo entendimento das relações educacionais como relação econômicas.

“Conceber o estudante como um consumidor e a educação como mercadoria distorce a função do educador que, visto como um provedor, cujo objetivo é a satisfação dos interesses do estudante, deixa de exercer sua função de ensinar” (GUILHERME; FREITAS, 2017, p. 76). Do mesmo modo, torna-se “[...] mais difícil propor questões

acerca dos objetivos e conteúdos da educação que não sejam as propostas pelo mercado educacional” (idem), supervalorizando sua dimensão [a da educação] técnica e metodológica.

Nesse contexto, a aprendizagem é usualmente descrita como fácil e agradável, sendo a função do professor reduzida a um mero facilitador ou colega de classe, “cuja responsabilidade principal seria quase exclusivamente a de criar oportunidades e um clima favorável para que os estudantes aprendam” (GUILHERME; FREITAS, 2017, p. 70). Acontece, meus senhores, que a própria criação de oportunidades e de um clima favorável em sala de aula está carregada de intencionalidades, de experiências acumuladas, enfim, de saberes docentes que não se constituem assim, do dia para a noite.

O grande problema, porém, não está na centralidade da aprendizagem, mas em como essa centralidade é entendida. Será mesmo que estamos preocupados em se e em como o aluno aprende? Ou simplesmente reproduzimos um discurso que reforça a ideia dos professores enquanto obstáculos “[...] da autonomia intelectual ou da emancipação social necessárias para que então os próprios estudantes – enfim, empoderados *pelo aprender a aprender*” – autoconstruam seus saberes particulares? (DELLA SANTA, 2022, p. 149, grifos do autor).

Pois bem, olhar para a aprendizagem faz parte do ato de ensinar; do contrário, estamos realmente perdidos quanto ao sentido e a à finalidade da educação escolar. Assim sendo, se há um compromisso ético no ato de ensinar, há um compromisso ético em saber se o aluno aprendeu e em como fazer para que ele aprenda mais e melhor. E nada pode ser mais inovador do que um aluno que aprende.

TÓPICO 10 | OS RESULTADOS

Inovação pressupõe melhoria de resultados

Qualquer ação inovadora pressupõe resultados mensuráveis. Enquanto a “invenção está associada a um conjunto de ideias, conceitos, técnicas e, eventualmente, descobertas que são aplicadas na construção do protótipo de um produto” (BARROS FILHO; LIMA, 2017, p. 86) ou serviço, que pode ou não gerar resultados, a inovação, para ser “verdadeiramente inovadora”, não basta ser “brilhante”; ela, seja de que natureza for (incremental, radical ou complexa) precisa se constituir em solução economicamente viável de um problema ou oportunidade (inovação entrega valor).

Até aí tudo bem. Ao tomarmos as instituições educacionais como objeto de análise, nos parece que essa compreensão estaria dada. No entanto, ao pensarmos a ideia de inovação pedagógica, pouco ou quase nada se mensura (ou ao menos se leva em conta!) nesse sentido. Ao entendermos que inovação entrega valor, nada nos parece mais valioso, no âmbito educativo, do que fazer um aluno aprender. E, sobre isso, Wagner e Cunha fazem um alerta: em contextos educacionais, “a inovação pode ser avaliada tanto em relação aos produtos da aprendizagem como ao processo” (2019, p. 37), mas ela não pode se eximir de entregar resultados.

Assim, ao tratarmos da inovação pedagógica propriamente dita, é fundamental estarmos atentos para não cair na armadilha das soluções *inovistas*, que, embora encantem à primeira vista, imobilizando nosso senso crítico, muitas vezes não têm potencial para interferir positivamente na aprendizagem. E isso ocorre não porque determinada técnica ou metodologia não seja boa e interessante, mas porque, não raras

as vezes, ela é mobilizada sem qualquer intencionalidade pedagógica. Ou seja, o potencial inovador reside, como já foi lembrado por Wagner e Cunha (2019), na utilização dessa técnica ou metodologia de modo inteligente. É sua utilização que aporta valor à oportunidade de inovar.

Por fim, ressalta-se que “[...] para avaliar o grau de inovação, é preciso levar em conta o ponto de partida. [...] Por isso as experiências não podem ser linearmente comparadas, pois o que é muito inovador em determinado tempo e lugar pode não ser em outro” (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 36). Nesta perspectiva, ao tratarmos da inovação em um cenário educacional, seja ela de cunho administrativo ou pedagógico, os diferentes contextos e circunstâncias precisam ser considerados, pois tudo (ou o seu valor) sempre vai depender do ponto de partida.

QUASE DEZ TÓPICOS

Quase lá: [quase] dez tópicos para pensar a inovação na educação. Desde o começo da conversa, afirmávamos que temos ciência do quanto se trata de uma produção inacabada, no sentido de que nunca foi nossa intenção circunscrever a ideia de inovação na educação aos dez tópicos delineados. Nos sentimos impelidas, porém, como professoras, pesquisadoras e gestoras educacionais a colocar os “pingos nos is”, no que se refere a ideias, por vezes inclusive vulgarizantes, sobre inovar na educação.

Presenciar gestores educacionais adotando soluções *fast foods* para sua comunidade, ver professores sentindo-se esgotados pela neofilia que tomou conta da sala de aula (hoje, há um fluxo contínuo de milagres pedagógicos que batem à porta das escolas; há muita gente inovadora no pedaço, minha gente!), ou mesmo identificar trabalhos do campo que mobilizam a noção de inovação, sem uma reflexão mais sistemática sobre seu significado estratégico e político, tudo isso

acendeu um sinal de alerta: será que, ao não nos posicionarmos, eximindo-nos do exercício da crítica, não estamos deixando espaço para que discursos homogeneizantes e descompromissados sobre o tema sigam atravessando, inclusive e sobretudo, o campo educacional?

Foi, pois, diante desse incômodo que resolvemos nos desacomodar. E arriscamos. Arriscamos, nos parágrafos acima, ao mobilizar referenciais do campo educacional para nos acompanharem; referenciais que há tempo abordam a temática, mas com uma roupagem que nem sempre produz encantamento. Porque inovar dá trabalho. Assim como o mito do artista que, em uma bela manhã, acorda e realiza sua obra maestra, inovar em educação tampouco está no plano da inspiração ou das respostas fáceis. Inovação na educação, assim como em outras esferas sociais, não ocorre todo o dia.

Por isso, finalizamos este percurso, reafirmando a primeira assertiva sobre o tema trazida por Wagner e Cunha (2019): o conceito de inovação pressupõe referenciais. E foi a partir de algumas leituras significativas para nós e das experiências vividas como profissionais da educação, que nos encorajamos a organizar os tópicos acima. Ou seja, para além da crítica, igualmente importante, nossa ideia é de que esses tópicos possam operar como uma espécie de grade de inteligibilidade sobre o assunto, sobre inovação na educação. Se a soma deles está longe de evocar um conceito expandido, que sirva, ao menos, para que não nos transformemos em colecionadores de *inovismos*, corroborando a ideia de inovação na educação como mito contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

DALLA ZEN, Laura Habckost; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. O professor inovador: mitos sobre a docência contemporânea. In: RODRIGUES, Jaqueline Fonseca (org.). **Gestão, Avaliação e Inovação no Ensino Superior**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p. 208-217.

CUNHA, Maria Isabel da. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. **Anais do Seminário Inovação Pedagógica: Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior**. Uruguaiana (RS): Unipampa, 2018.

DELLA SANTA, Roberto. A centralidade do trabalho em educação: retornar ao ato de ensinar na sala de aula. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v25, n. 1, p. 147-155, jan/abr. 2022.

DORN, Emma; ELLEN, Patricia; FRANK, Marcus Frank; KRAWITZ, Marc; CALICCHIO NETO, Nicola e MOURSHED, Mona. **Fatores que influenciam o sucesso escolar na América Latina**. McKinsey&Company, 2017.

FABRIS, Eli; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogia y Saberes**, n. 39, Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2013, p. 49-60.

FILHO, Flávio de Barros; LIMA, Adriano da Rocha. **Inovação e Traição: um ensaio sobre felicidade e tecnologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FIORI, Ernani Maria. **Educação e política: textos escolhidos**. Vol. 2. Editora da UFRGS, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FONTENELLE, Isleide. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 1, p. 100-108, jan./fev. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUILHERME, Alex; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Paulo Freire e Gert Biesta: um diálogo fecundo sobre a educação para além da facilitação da aprendizagem. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 69-86, jan./abr. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUZA, Ângelo R. A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, 24(1). 2008.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, set/dez. 2019.



9

Elisângela Mota Pires
Alessandro Carvalho Bica
Diana Paula Salomão de Freitas

Procurando por Inovações Pedagógicas: o preparo para a revisão sistemática de literatura

Resumo: Este trabalho busca descrever o desenvolvimento da metodologia empregada para a construção das estratégias de busca para a revisão sistemática de literatura no Brasileiro de Publicações e Dados científicos em Acesso Aberto - Oasisbr sobre as bibliotecas multiníveis da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT e a inovação pedagógica, entre os anos de 2008 a 2021. Inicialmente apresentamos esta introdução e em seguida mostramos nosso aporte teórico de inovação pedagógica em diálogo com autores que estudam o conceito, desde uma perspectiva emancipatória. Após, mostramos a metodologia utilizada para a realização da revisão sistemática da literatura e das proposições adotadas, por entender que é uma contribuição para o GRUPI. As revisões sistemáticas da literatura - RSL explicitam, de forma muito clara, como o desenvolvimento da pesquisa se deu, desde a elaboração da questão a ser investigada, quanto a temporalidade, a escolha da base de dados e os critérios de inclusão e exclusão dos resultados selecionados para análise. Os resultados apresentam as estratégias utilizadas para a construção da metodologia, envolvendo o uso de tesouros para a seleção dos termos; o uso de operadores booleanos para a estruturação das estratégias; bem como, a construção das *strings* e os cruzamentos realizados para que todos os termos pudessem ser combinados e pesquisados na base de dados selecionada. Percebemos, durante a construção desta metodologia, a necessidade de se reforçar as contribuições das duas áreas (biblioteconomia e educação) na perspectiva de ampliar os resultados em pesquisas futuras sobre inovação pedagógica, relacionando os termos que representam a expressão “inovação pedagógica” e que estão facilitados para a busca em sistemas de recuperação de informação através deste trabalho.

Palavras-chave: Biblioteca multinível; prática profissional; bibliotecário; inovação pedagógica.

INTRODUÇÃO

Com este texto objetivamos descrever o desenvolvimento da metodologia empregada para a construção das estratégias de busca para a revisão sistemática de literatura no Portal Brasileiro de Publicações e Dados científicos em Acesso Aberto - Oasisbr sobre as bibliotecas multiníveis da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPC e a inovação pedagógica, entre os anos de 2008 a 2021.

As primeiras relações³⁰ entre ensino, inovação pedagógica e ações da bibliotecária (primeira autora deste texto) começaram durante o desenvolvimento do componente curricular “Educação Estético-ambiental como proposta pedagógica”, ofertado no Mestrado Acadêmico em Ensino, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) - Campus Bagé. Este texto é uma parte de uma pesquisa realizada no mestrado em ensino.

A biblioteca multinível é, muitas vezes, invisibilizada dentro das instituições de ensino e, para este espaço tão importante, cabe refletir sobre “quais inovações pedagógicas estamos fazendo para mudar percepções e auxiliar a transformação da sociedade que estamos envolvidos?”. Assim, a fim de valorizar as construções coletivas e transformadoras dentro das bibliotecas multiníveis, realizamos uma revisão

30 PIRES, Elisângela Mota; BRITO, Sandra Beatriz Salenave de; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Luau literário na Prainha de Camaquã/RS: educação ambiental vivencial como proposta de inovação pedagógica. In: SILVEIRA, Rita de Cássia Angeieski da; FREITAS, Diana Paula Salomão de; MELLO, Elena Maria Billig (Orgs.). **Inovação pedagógica: vivências democráticas na relação ensino-aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 605 p. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-pedagogica>. Acesso em: 28 abr. 2022. PIRES, Elisângela Mota; BARBOSA, Giliard Ávila; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. @ Quarentenadocupido: inovando na biblioteca por meio dos stories do Instagram. In: SILVEIRA, Rita de Cássia Angeieski da; FREITAS, Diana Paula Salomão de; MELLO, Elena Maria Billig (Orgs.). **Inovação pedagógica: vivências democráticas na relação ensino-aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 605 p. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-pedagogica>. Acesso em: 28 abr. 2022

sistemática da literatura científica produzida sobre as bibliotecas da RFEPECT e uma aproximação com a inovação pedagógica, no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - Oasisbr, entre os anos de 2008 e 2021. Na pesquisa de mestrado buscamos responder: “Quais são e como foram concebidas as relações entre as bibliotecas multiníveis da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a inovação pedagógica nas produções científicas, entre os anos 2008 a 2021, no Portal Oasisbr?” e, pela relevância do percurso metodológico realizado, neste texto socializamos o método que nos permitiu uma ampliação dos termos descritores afetos à inovação pedagógica e assim colaborar com o Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI³¹, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, do qual sou integrante.

Para tanto, organizamos este texto em 4 partes. Inicialmente apresentamos esta introdução e em seguida mostramos nosso aporte teórico de inovação pedagógica em diálogo com autores que estudam o conceito, desde uma perspectiva emancipatória. Após, mostramos a metodologia utilizada para a realização da revisão sistemática da literatura e das proposições adotadas, por entender que é uma contribuição para o GRUPI .

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

A educação, estando vinculada ao processo social de desenvolvimento dos indivíduos, precisa se moldar às mudanças que ocorrem constantemente na sociedade. Cardoso (1997) afirma que a inovação

31 O GRUPI está cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062. Acesso em: 27 nov. 2020.

não é uma mudança qualquer para a educação. Ela se dá intencionalmente, ela se afasta das mudanças produzidas pela evolução “natural” do sistema. A inovação para a educação se dá, deliberada e conscientemente assumida, visando a melhora da ação educativa. Carbonell (2001, p. 19) complementa que as “diferenças entre inovação e reforma têm a ver com a magnitude da mudança que se quer empreender”.

A promoção de grandes transformações nem sempre são possíveis, seja pelas estruturas sociais em que a educação está alicerçada, pela falta de investimentos para o financiamento de uma educação de qualidade, mas também pela ausência de uma postura reflexiva na atividade docente, não só na escola como na sociedade em um todo. Para que se efetivem as inovações, nesse movimento de resistência,

[...] as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelos professores. Qual é, então, o papel do Estado [...] ? Basicamente, tomar as medidas necessárias de política educativa e dotar a escola pública dos recursos necessários para que os professores possam levar a cabo as inovações sob as necessárias condições de qualidade (CARBONELL, 2001, p. 28)

Harres *et al* (2018, p. 4) afirmam que os professores inovadores estão relacionados a uma “formação centrada no desenvolvimento de capacidades que auxiliem na tomada de decisões, mas adequadas, qualificando a vida em nível individual e coletivo”. Para que a inovação na educação se concretize, é necessária uma prática reflexiva do coletivo, professores, funcionários, gestores, estudantes e comunidade. Santos e França (2011) afirmam que é tarefa de toda comunidade escolar desenvolver processos educativos que possibilitem aos estudantes produzirem e construir conhecimento fomentado na autonomia, criatividade, criticidade, competência e habilidade de observar, refletir e resolver situações problema. (SANTOS; FRANÇA, 2011, p. 227).

Para que a práxis pedagógica possa ser identificada como a inovação pedagógica, alguns pressupostos devem estar evidenciados nos processos de ensino e aprendizagem propostos. Assim, a partir dos estudos de Cunha (2018), baseada em Sousa Santos (2000) e Lucarelli (2009) a autora propõe o uso dos seguintes indicadores para essa identificação:

- *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;*
- *gestão participativa*, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- *reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
- *reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
- *perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação* da experiência desenvolvida;
- *mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento*, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer;
- *protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos (CUNHA, 2018, p. 13-14, *grifos nossos*).

A socióloga e educadora Helena Singer, em coautoria com outros estudiosos, como Cavallo *et al* (2016), apresentam as dimensões ou parâmetros das organizações educativas para a inovação pedagógica, propostas pelo Grupo de Trabalho Nacional de Inovação e

Criatividade, criado pelo Ministério da Educação em 2015 e extinto em 2016, após o impeachment da Presidenta da República, Dilma Rousseff.

Estas dimensões foram propostas para identificar experiências de sucesso em inovação e criatividade na educação básica em todo o Brasil (BRASIL, 2015), sendo eles:

Uma *gestão democrática* e que promove a participação dos estudantes, dos educadores e até das famílias na gestão da instituição. Um *currículo voltado para a educação integral*, que não está limitado apenas para o desenvolvimento acadêmico do estudante, mas também o desenvolvimento afetivo, social, cultural, físico, enfim, todas as dimensões do desenvolvimento humano. *Metodologias que fortalecem o protagonismo do estudante*. *Ambientes educativos inovadores* que encontraram novas formas de organizar o espaço promovendo mais a colaboração. E, por fim, a articulação em rede com outras instituições. (MEC..., 2015, *grifos nossos*)

Cavallo *et al.* (2016) explicita amplamente os elementos que compõem os cinco parâmetros para o reconhecimento da inovação pedagógica, propostos pelo grupo de trabalho:

a. *gestão* marcada pela corresponsabilização no desenvolvimento do projeto político-pedagógico. Desta forma, a estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante se faz com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de aprendizagem de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.

b. *currículo* voltado para: i) *desenvolvimento integral*: foco na formação integral, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual; ii) *produção de conhecimento e cultura*: estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, a partir das identidades do território, conectando os interesses dos estudantes, os saberes comunitários, e os conhecimentos acadêmicos e, com base nesta conexão, transformando o contexto socioambiental; e iii) *sustentabilidade* (social, econômica ecológica, cultural): integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário;

c. *ambiente* que favorece novas práticas educativas possibilitando: i) a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade e a convivência enriquecedora das diferenças; e ii) estratégias que fomentam a aprendizagem, com estímulo ao diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade;

d. *metodologias* orientadas para o protagonismo do estudante, garantindo-se: i) estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, onde interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos. Estas estratégias potencializam o uso que os estudantes fazem dos diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para ampliar suas interações e exercer sua autonomia; ii) estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes em suas singularidades e garantem que todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos (personalização); e iii) projetos de interesse dos estudantes que contribuam para a sua formação profissional e que impactem a comunidade;

e. *conexões intersetoriais e em rede*, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais (CAVALLO *et al.*, 2016, p. 156).

Percebemos um consenso em relação aos indicadores de “inovações pedagógicas”, pois todos se direcionam à procura de possíveis estratégias que favoreçam a aprendizagem integral e significativa, satisfazendo as necessidades impostas pela sociedade e pelo mundo.

As reflexões sobre as inovações pedagógicas nos encaminham para conteúdos curriculares e extracurriculares que possibilitem aos estudantes uma formação aprendente durante toda sua vida. Para alavancar todos estes processos de ensino aprendizagem, é necessário oportunizar uma mudança, possibilitar que a relação entre professor-estudante esteja no centro deste processo, de modo que o estudante não apenas como um receptor de informações e nem o professor um propagador destas, mas que em uma relação dialógica, ambos expressem e desenvolvam uma visão crítica questionadora de seu convívio em sociedade (PACHECO, 2018).

A seguir, detalhamos a respeito das revisões sistemáticas de literatura que são parte da construção dos objetivos deste trabalho.

A REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA PARA AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS

As revisões sistemáticas da literatura - RSL são “uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande *corpus* documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto” (GALVÃO; RICARTE, 2019, p. 58). Segundo os mesmos autores, esta metodologia explicita, de forma muito clara, como o desenvolvimento da pesquisa se deu, desde a elaboração da questão a ser investigada, quanto a temporalidade, a escolha da base de dados e os critérios de inclusão e exclusão dos resultados selecionados para análise.

Há que se diferenciar a revisão sistemática de literatura de outras metodologias empregadas também para outros tipos de revisões bibliográficas, como a metanálise e a revisão por conveniência. “A revisão sistemática equivale a um levantamento de estudos já publicados a partir de um tema específico com o intuito de buscar respostas a determinadas questões” (PETTICREW; ROBERTS, 2006 *apud* HOHENDORFF, 2014, p. 40).

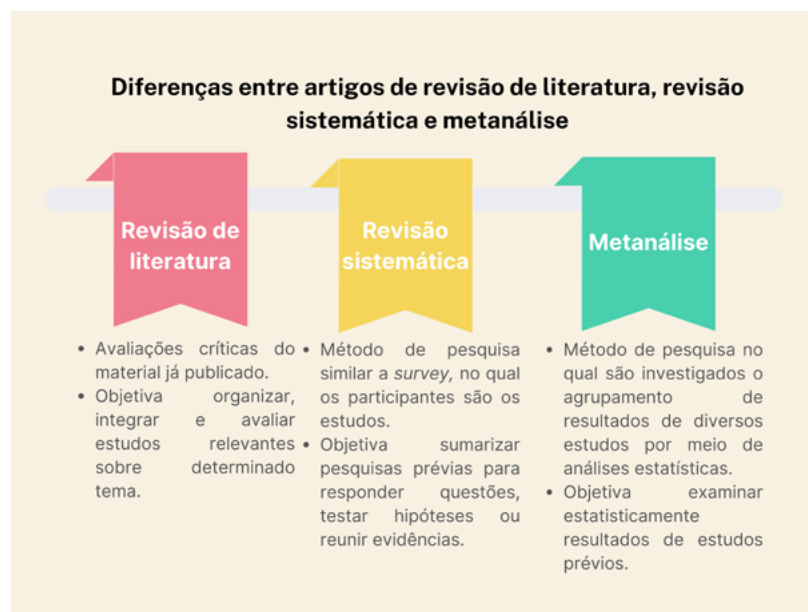
Sobre a revisão por conveniência, Galvão e Ricarte (2019, p. 58) discorrem sobre este tipo de revisão afirmando que ela apresenta pouca evidência científica visto que:

[...] é aquela na qual o pesquisador reúne e discorre sobre um conjunto de trabalhos científicos que julga importante para o tratamento de uma temática, mas não apresenta critérios explícitos sobre como a revisão foi construída para que possa ser reproduzida por outros pesquisadores.

A metanálise, termo cunhado por Gene Glass (1976, p. 3), um pesquisador da área da psicologia, foi definida como “a análise estatística de uma grande coleção de resultados de estudos individuais com a finalidade de integrar esses resultados” (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014, p. 55). Cordeiro *et al*, (2007) afirmam que “os métodos estatísticos (metanálise) podem ou não ser usados para analisar e sumarizar os resultados dos estudos incluídos”.

Visando esclarecer as diferenças entre as metodologias, apresentamos a seguir a figura 1, proposta por Hohendorff (2014, p. 41).

Figura 1 - Diferenças entre artigos de revisão de literatura, revisão sistemática e metanálise



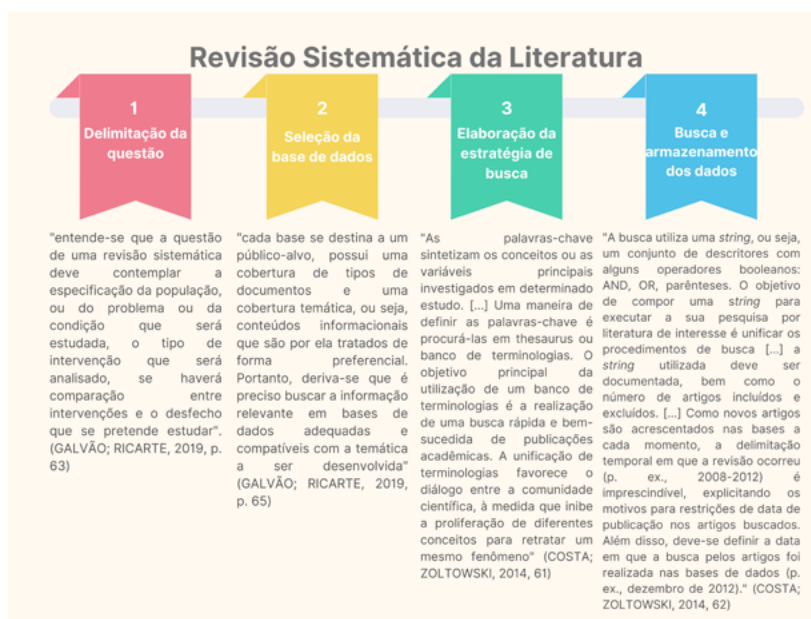
Fonte: Autores (2022), adaptado de Hohendorff (2014, p. 41).

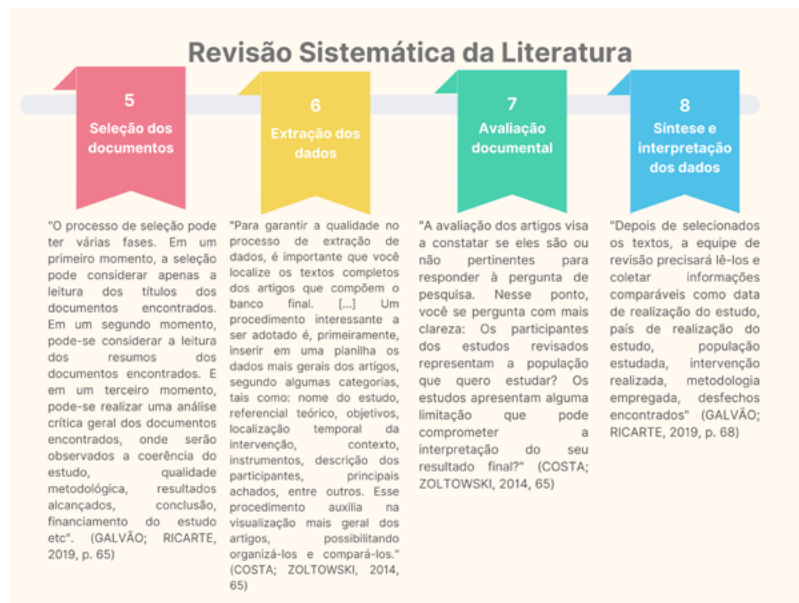
Galvão e Ricarte (2019, p. 58) afirmam que as revisões sistemáticas de literatura ainda possibilitam o avanço da ciência, pois permitem

[...] observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram brechas na literatura trazendo real contribuição para um campo científico; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (GALVÃO; RICARTE, 2019, p. 58).

E para que todo processo de contribuição com a ciência possa ocorrer, a metodologia empregada deve ser passível de reprodutibilidade por outros pesquisadores. Deste modo, a proposição da revisão sistemática de literatura deve respeitar um processo de construção, o qual validará a metodologia empregada. Assim, através da figura 2, podemos observar as etapas que compõem a estruturação da metodologia de uma revisão sistemática de literatura.

Figura 2 - Etapas que compõem a estruturação de uma Revisão Sistemática de Literatura





Fonte: Autores (2022), adaptação de Costa e Zoltowski (2014) e de Galvão e Ricarte (2019).

Em se tratando especificamente deste trabalho, abordamos o desenvolvimento das estratégias de busca estabelecidas para a pesquisa inicial relacionada ao mestrado, ampliando neste algumas anotações a respeito desta parte das revisões sistemáticas de literatura.

A elaboração das estratégias de buscas para uma revisão sistemática de literatura é uma das partes fundamentais para a recuperação da informação em uma base de dados, ou seja, é a combinação de termos (conceitos e/ou palavras-chaves), sinais gráficos, operadores booleanos e filtros que, orientados pela base selecionada para a busca, farão a combinação necessária para recuperar a informação desejada. Tal como uma tradução da pergunta que se quer responder e a linguagem necessária para recuperarmos as informações desejadas na base de dados.

Lopes (2002, p. 61) define a estratégia de busca como “uma técnica ou conjunto de regras para tornar possível o encontro entre uma pergunta formulada e a informação armazenada em uma base de dados”. Posto isto, entendemos que, a partir de um banco de dados, selecionamos termos que descrevem a pergunta que queremos responder, traduzimos para uma linguagem que o banco de dados possa entender, mesclando símbolos, operadores booleanos e os filtros, submetemos a ele que, enfim, apresentará os documentos que respondem àquela pergunta baseado nos documentos que o banco de dados armazena.

Para a construção das estratégias de buscas, é necessário se atentar às estruturas de informação utilizadas em cada sistema de recuperação de informação ou base de dados. Lopes (2002) afirma que a primeira etapa da construção será a identificação dos códigos adotados pela base de dados para a representação do conhecimento. No caso específico, do Portal Oasisbr, ele não traz uma linguagem definida, este portal é um indexador de várias instituições de ensino, pesquisa, tecnologia e inovação, tanto brasileiras quanto portuguesas, assim não possui uma linguagem única de busca.

Todavia, são os tesouros que possibilitam essa tradução da linguagem natural para a linguagem documentária, ou seja, a comunicação do pesquisador com a base de dados. Seu objetivo é declarar termos para a descrição dos documentos com vistas a reunir, a partir de um único descritor, todas as publicações sobre determinada temática, facilitando sua recuperação em sistemas de bancos de dados, arquivos, bibliotecas e outras unidades de informação. Ferreras (2009, p. 7, tradução livre) define o tesouro como “um instrumento de padronização e controle de vocabulário cujo objetivo é eliminar a ambiguidade da linguagem, convertendo a linguagem natural dos documentos em uma linguagem controlada”.

Para o caso específico das inovações pedagógicas, foram utilizadas diversas fontes de pesquisa para levantar todas as possíveis representações envolvidas para a construção da estratégia de busca,

não nos preocupando com os critérios de precisão na busca (especificidade), mas, sim, de exaustão, visando a ampla cobertura temática e maximização de resultados, selecionando os documentos pertinentes, posteriormente, a partir da definição clara dos critérios de inclusão e exclusão dos resultados apresentados.

Como mencionado anteriormente, o Portal Oasisbr não adota uma linguagem única para a recuperação da informação em seu banco de dados. Assim, adotamos para a elaboração da estratégia de busca tesouros especializados na área de educação, passando pela revisão de literatura por conveniência, incluindo também a legislação que versa sobre a temática.

Sobre os tesouros utilizados para a construção das estratégias de busca para as inovações pedagógicas, a seleção dos descritores se deu a partir dos seguintes tesouros:

ERIC thesaurus: O Dicionário de sinônimos do ERIC é uma lista de termos que representam tópicos de pesquisa no campo da educação. Os descritores do dicionário de sinônimos são atribuídos a cada documento da biblioteca digital do ERIC para descrever seu conteúdo temático. O dicionário de sinônimos do ERIC contém um total de 11.761 termos. Existem 4.539 descritores e 7.089 sinônimos. Também existem 133 termos mortos que não são mais usados como descritores, mas permanecem no dicionário de sinônimos para facilitar a busca por registros mais antigos.

European Education Thesaurus: O Thesaurus Europeu da Educação é um tesouro multilíngue, formado por descritores e estruturado em relações hierárquicas e associativas. Seu objetivo é facilitar a indexação e a busca de informações e documentação sobre sistemas e políticas educacionais.

Thesaurus da UNESCO: O Thesaurus da UNESCO é uma lista controlada e estruturada de termos para análise temática e busca de documentos e publicações nos campos da educação, cultura, ciências naturais, ciências sociais e humanas, comunicação e informação. Continuamente expandida e atualizada, sua terminologia multidisciplinar reflete a evolução dos programas e atividades da UNESCO (MARQUINA, 2021).

E, também, consultamos o Thesaurus Brasileiro da Educação - BRASED que, conforme o INEP (2022), é:

[...] um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos relacionados entre si, com base em uma estrutura conceitual previamente estabelecida da área de educação. Surgiu a partir da demanda de indexação e recuperação de acervos da Biblioteca do Cibec e, desde então, tem orientado pesquisas de usuários, produtos e serviços de instituições educacionais. Atualmente busca atender demandas de outras áreas produtoras de informação do Inep, integrando termos e conceitos já elaborados por essas áreas.

Todavia, este tesouro não apresentou nenhuma definição relativa às inovações pedagógicas, mas o trouxemos para este trabalho a fim de divulgar sua existência.

A busca em todos os tesouros iniciou a partir do termo “inovação”. Como alguns deles não estão traduzidos para o português, adaptamos a busca de acordo com a língua de cada um. Assim, traduzimos os termos para inglês “innovation” e o espanhol “innovación”.

O European Education Thesaurus nos apresentou o termo “inovação pedagógica” em todas as línguas da Europa: em catalão: “innovación educativa”; em alemão: “Bildungsinnovation”; em inglês: “educational innovation”; em basco “pedagogia berrikuntza”; em francês: “innovation pédagogique”; em galego: “innovación educativa”; em italiano: “innovazione educativa” e; em português: “Inovação pedagógica”. Também relacionou os termos “desenvolvimento da educação” e “pedagogia experimental”.

O Thesaurus da Unesco, a partir da busca por “innovación”, nos remeteu a “innovación educacional”, “experimento educacional” e “métodos de ensino inovadores”. Também nos apresentou a definição do termo (nota de escopo) inovação educacional para este tesouro, como “mudança de objetivos, conteúdos ou métodos iniciada, como regra geral, em situação experimental” (UNESCO, 2022, *tradução livre*).

O tesouro ERIC, a partir da busca por “innovation”, especificou o termo adotado para as inovações pedagógicas como “Educational Innovation” e apresentou alguns termos relacionados ao termo chave que nos permitiram a associação para a busca: pesquisa educacional; currículos experimentais; escola experimental; educação não tradicional; relação teoria prática.

Assim, a partir das diversas fontes empregadas para a seleção dos termos, elaboramos o quadro (QUADRO 1), a seguir, que descreve todos os descritores associados à inovação pedagógica a partir das diversas buscas, desde a literatura e a legislação pertinente.

Quadro 1 - Descritores utilizados para o termo “Inovação pedagógica” e os grupos nas combinações para as buscas no Portal Oasisbr.

Termo	Descritores utilizados
Inovação pedagógica	“alternativas para uma nova educação”; “aprendizagem ativa”; “aprendizagem significativa”; “aulas transformadoras”; “autonomia”; “conhecimento inovador”; “contextos emergentes em educação”; “criatividade na escola”; “criatividade no ambiente educacional”; “desenvolvimento integral”; “educação alternativa”; “educação contextualizada”; “educação humanizada”; “educação humanizada”; “educação inclusiva”; “educação inovadora”; “educação não tradicional”; “educadores inovadores”; “ensino criativo”; “ensino experimental”; “ensino reflexivo”; “escola 2030”; “escola experimental”; “escola inovadora”; “escolas transformadoras”; “experiências inovadoras”; “formação integral do indivíduo”; “gestão participativa”; “inovação educacional”; “inovação educativa”; “inovação na aprendizagem”; “inovação na educação”; “inovação na prática docente”; “inovação no ensino”; “inovação pedagógica”; “inovação radical na educação”; “integração com a comunidade”; “interdisciplinaridade”; “intervenção pedagógica”; “mediação”; “metodologia inovadora”; “metodologias ativas”; “nova educação”; “nova pedagogia”; “pedagogia inovadora”; “pedagogia progressista”; “pedagogia transformadora”; “pensamento crítico”; “prática educativa inovadora”; “prática pedagógica inovadora”; “prática docente inovadora”; “prática docente reflexiva”; “prática educativa inovadora”; “prática pedagógica inovadora”; “prática pedagógica reflexiva”; “produção de conhecimento e cultura”; “professor criativo”; “professor inovador”; “professor motivador”; “professor pesquisador”; “Professora pesquisadora”; “professor reflexivo”; “promoção da equidade”; “protagonismo estudantil”; “reconfiguração dos saberes”; “relações sócio afetivas”; “renovação pedagógica”; “sensibilidade”; “sustentabilidade”; “transdisciplinaridade”; “valorização da diversidade”; “valorização das diferenças”.

Fonte: Autores (2022).

A associação dos termos para a consulta na base de dados não se dá diretamente, é preciso preparar as estratégias de busca para que elas possam se comunicar. Assim, é necessário criar uma linha de comunicação que evidencie os termos que estamos buscando e que seja compreensível ao banco de dados selecionado. Essa estratégia de busca é construída a partir da utilização dos operadores lógicos. O Oasisbr (2022) orienta quanto a cada operador:

AND - O operador booleano AND (em Português e) é padrão, isso significa que se não for explicitado um operador entre dois termos o AND será utilizado. O operador AND busca por registros que contenham os termos em qualquer campo do registro. [...]

OR - O operador booleano OR (em Português ou) amplia a busca, retornando registros que contenham pelo menos um dos termos inseridos.

NOT - O operador booleano NOT (em Português não) exclui registros que contenham o termo inserido após o NOT.

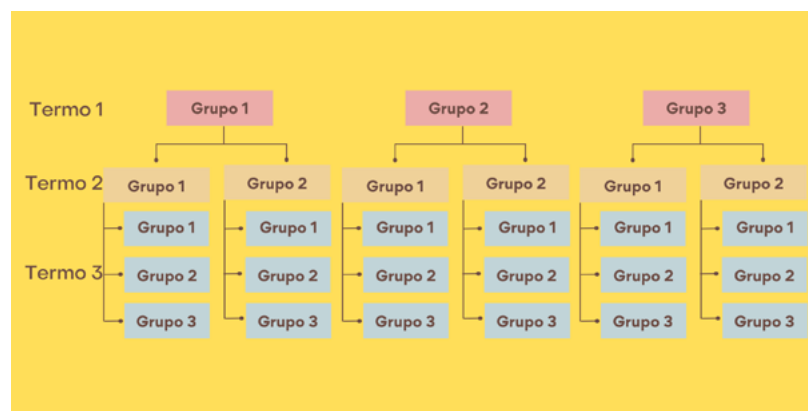
Na elaboração das estratégias de busca também temos que observar a representação dos termos para a comunicação com a base de dados. Os termos podem ser simples ou compostos, ou seja, buscamos por uma única palavra ou por uma expressão. Assim, temos um termo simples “inovação” e um termo composto “inovação pedagógica”. O que comunicará à base de dados que estamos em busca de uma expressão é o uso das aspas duplas antes e depois dela. Isso fará com que o sistema recupere a expressão e não as palavras isoladamente no mesmo texto.

Na pesquisa inicial proposta para responder a questão do mestrado, associamos para as buscas os descritores relacionados à “inovação pedagógica”, “bibliotecas multiníveis” e “RFEPECT”. Cada um destes termos possui variadas possibilidades de representação temática, visto que pretendíamos quase a totalidade da cobertura dos te-

mas envolvidos. Identificada uma limitação na quantidade de caracteres nos campos de buscas do Oasisbr, foram necessárias as divisões dos termos em grupos e subgrupos para que pudéssemos concretizar as buscas envolvendo todas as representações.

Assim, propusemos para aquele trabalho uma árvore de possibilidades, uma representação que fizesse com que todos os termos fossem buscados em combinações diferentes dentro da base de dados. Assim, temos a figura que evidencia os cruzamentos feitos para a constituição daquela pesquisa.

Figura 3 - Modelo de representação gráfica das combinações de buscas utilizadas para os três termos e seus respectivos grupos no Portal Oasisbr



Fonte: Autores (2022).

Então, baseada nestes cruzamentos de grupos e subgrupos, constituímos as *strings*, linhas de comunicação da pesquisa inicial versus a leitura da base de dados. Ao todo, foram necessárias 18 *strings* de busca para a cobertura da temática a ser pesquisada. No quadro 2, apresentamos a primeira *string* daquele trabalho, como forma de exemplificar como se constituiu a estratégia de busca.

Quadro 2 - Combinações de buscas utilizadas para os três termos (“inovação pedagógica”; “biblioteca multinível” e RFEPC) e seus respectivos grupos no Portal Oasisbr. (Filtros: todos os campos, qualquer termo, data: 2008-2021)

Busca	Combinação de termos	String utilizada
1	T1G1; T2G1; T3G1	(Todos os campos:“alternativas para uma nova educação” OR “aprendizagem ativa” OR “aprendizagem significativa” OR “aulas transformadoras” OR “autonomia” OR “conhecimento inovador” OR “contextos emergentes em educação” OR “criatividade na escola” OR “criatividade no ambiente educacional” OR “desenvolvimento integral” OR “educação alternativa” OR “educação contextualizada” OR “educação humanizada” OR “educação humanizadora” OR “educação inclusiva” OR “educação inovadora” OR “educação não tradicional” OR “educadores inovadores” OR “ensino criativo” OR “ensino experimental” OR “ensino reflexivo” OR “escola 2030” OR “escola experimental” OR “escola inovadora” OR “escolas transformadoras” OR E Todos os campos:“ação cultural” OR “alfabetização em informação” OR “alfabetização informacional” OR “atitudes do bibliotecário” OR “Biblioteca do CEFET-MG” OR “biblioteca do CEFET-RJ” OR “biblioteca do Colégio Pedro II” OR “biblioteca do IF” OR “biblioteca escolar” OR “biblioteca escolar-universitária” OR “biblioteca híbrida” OR “biblioteca multinível” OR “biblioteca técnico-acadêmica” OR “biblioteca tecnológica” OR “bibliotecária inovadora” OR “bibliotecário criativo” OR “bibliotecário de referência” OR “bibliotecária de referência” OR “bibliotecário educador” OR “bibliotecário inovador” OR “bibliotecário motivador” OR “bibliotecário na escola” OR “bibliotecário pesquisador” OR “bibliotecário reflexivo” OR “bibliotecário progressista” E Todos os campos:“Instituto Federal” OR “Cefet-Rj” OR “Cefet-Mg” OR “Colégio Pedro II” OR “Rede Federal De Educação Profissional, Científica E Tecnológica” OR “Rfepct” OR “Universidade Tecnológica Federal Do Paraná” OR “Ufpr” OR “Centro Federal De Educação Tecnológica De Minas Gerais” OR “Centro Federal De Educação Tecnológica Celso Suckow Da Fonseca” OR “Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Acre” OR “Ifac” OR “Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Alagoas” OR “Ifal” OR “Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Amapá” OR “Ifap” OR “Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Amazonas” OR “Ifam” OR “Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Da Bahia” OR “Ifba” OR “Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Baiano” OR “Ifbaiano” OR “Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Ceará” OR “Ifce”)

Fonte: Autores (2022).

As estratégias de busca construídas para a pesquisa inicial recuperaram 1.718 resultados e, após a filtragem de inclusão e de exclusão, permaneceram 19 documentos que constituíram o *corpus* de análise daquela pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda durante a fase de elaboração da pesquisa inicial para a obtenção do título de Mestre em Ensino, identificamos a importância da construção desta metodologia para o GRUPI, visto a contribuição da formação inicial de bacharel em biblioteconomia da primeira autora, com experiência em pesquisas em sistemas de recuperação de informações, e as orientações dos outros dois autores quanto à temática da pesquisa, relacionadas ao campo educacional.

Percebemos, ainda durante a construção desta metodologia, a necessidade de se reforçar as contribuições das duas áreas na perspectiva de ampliar os resultados em pesquisas futuras sobre inovação pedagógica, relacionando os termos que representam a expressão “inovação pedagógica” e que estão facilitados para a busca em sistemas de recuperação de informação através deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC divulga o mapa da inovação e criatividade na educação básica**. Central de mídia MEC: Brasília, 22 dez. 2015. Disponível em: http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=10758:mec-divulga-o-mapa-da-inovacao-e-criatividade-na-educacao-basica&Itemid=484?&filter_mediaType=1. Acesso em: 10 set. 2020.

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

CARDOSO, Ana Paula. Educação e inovação. **Millenium**: Journal of Education Technologies and Health, n. 6, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277165601_Educacao_e_inovacao. Acesso em: 20 out 2021.

CAVALLO, David. et al. Inovação e Criatividade na Educação Básica: Dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/6504>. Acesso em: 12 set. 2020.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. **Comunicação Científica**: Rev. Col. Bras. Cir. v. 34, n.6, Dez 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>. Acesso em: 04 maio 2022.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. *In*: SEMINÁRIO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, Uruguaiiana. **Anais[...]**. Uruguaiiana: Unipampa, 2018. p. 12-17. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/11/E-Book-Semin%C3%A1rio-Inova%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-UNIPAMPA.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

FERRERAS, Damían Martínez. **Los tesauros**. Catalúnia: Universitat Oberta de Catalunya, 2009. Disponível em: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/239/8/Fundamentos%20de%20lenguajes%20documentales_M%C3%B3dulo5_Los%20tesauros.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion**: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020. Disponível em: <https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revis%C3%A3o-Sistem%C3%A1tica-de-Literatura.pdf>. Acesso em: 04 maio 2022.

HARRES, João Batista Siqueira. et al. Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 20, e. 2679, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172018000100201&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 10 set. 2020.

HOHENDORFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; HOHENDORFF, Jean Von (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LOPES, Ilza Leite. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 60-71, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/VPbDtPgqnFs5cm8GSLhtsyM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.

LUCARELLI, E. et al. **Teoría y práctica como innovación en docencia**. Buenos Aires: FFyL/UBA, 1994.

PACHECO, José; PENIDO, Ana; SINGER, Helena. 2º Webinário: “O conceito de inovação na educação”. Youtube, 24 outubro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T3BwZ2Zcrt8>. Acesso em: 27 maio 2022.

PETTICREW, M.; ROBERTS, H. **Systematic reviews in the social science: A practical guide**. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

PORTAL BRASILEIRO DE PUBLICAÇÕES E DADOS CIENTÍFICOS EM ACESSO ABERTO (OASISBR). **Dica para buscas**. Brasília: IBICT, 2022a. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: 09 maio 2022.

SANTOS, Dilce Melo; FRANÇA, Robson Luiz de. A práxis pedagógica e o discurso da inovação na educação. In: FRANÇA, Robson Luiz de (Org.). **Inovação pedagógica na educação brasileira: desafios e modernização na práxis educativa**. Jundiá: Paco Editorial, 2011. Art. 10, p. 217-250.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

UNESCO Thesaurus. Innovación educacional. Disponível em: <http://vocabularies.unesco.org/thesaurus/concept7281>. Acesso em: 06 jun. 2022.



10

Helenara Plaszewski
Elena Maria Billig Mello
Carlos Henrique Silveira Verçosa

**Elementos, Indícios
e Compreensões
de Inovação Pedagógica
em Trabalhos Publicados
pela ANPEd–Sul
2020–2021**

Resumo: O presente artigo tem como propósito analisar os sentidos e significados de inovação pedagógica no campo educacional em cinco categorias presentes nas publicações dos Anais da XIII Reunião Científica Regional Sul da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd-Sul (2020-2021): “Inovação e Interdisciplinaridade”; “Formação docente continuada no espaço tempo-escola”; “Protagonismo do licenciando no papel docente (a influência na participação em outros espaços institucionais de extensão, pesquisa, ensino)”; “Inovação Pedagógica” e “Ações Pedagógicas” que compõem o *corpus* de análise produzidos na metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) utilizada (MORAES; GALIAZZI, 2013). Nossa compreensão de inovação pedagógica tem como suporte teórico os estudos de Singer (2019), Carbonell (2002), Cunha (2004), Veiga (2003), Zabalza (2016), entre outros com mesma matriz epistemológica crítica. Destacamos que ao romper com o modelo instituído não reduzimos a perspectiva inovadora em termos de utilização ou inserção de novidades de recursos tecnológicos no processo de ensino. Como resultados da investigação, evidenciamos, em relação aos espaços formativos, a troca de experiências com os colegas que constituem espaços formadores; referente às estratégias de organização e ação adotadas pelos professores, esses demonstram o compromisso e o engajamento no processo ensino-aprendizagem; quanto ao protagonismo do licenciando no papel docente acaba por inter-relacionar conhecimentos e experiências e em relação às questões socioemocionais dos alunos; todos esses aspectos foram considerados indícios de inovação pedagógica.

Palavras-chave: Inovação pedagógica; formação docente continuada; ações pedagógicas; protagonismo discente.

INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado institucionalmente a um grupo interinstitucional, intitulado Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI), constituído por acadêmicos, técnicos e docentes da Educação Superior e da Educação Básica, sendo alguns desses também acadêmicos de cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), desde 2016, que promove ações de ensino, pesquisa e extensão, com foco na inovação pedagógica na formação de profissionais da Educação Básica e Superior, bem como estudantes da graduação e pós graduação, oportunizando a relação ensino-pesquisa-extensão.

A participação em eventos científicos assume um papel de grande relevância na aquisição de novos conhecimentos, espaço de troca de ideias entre os participantes, divulgação científica e como fonte de busca para mapear as publicações científicas, ou seja, o que vem sendo produzido a respeito de um tema ou assunto. Assim:

A ciência é uma atividade social, e, portanto, precisa ser divulgada, debatida e refletida. A comunidade científica vista como produtora e disseminadora de novos conhecimentos científicos precisa estar constantemente em busca de informações atualizadas, e para isso precisa fazer uso dos mais diversos canais de comunicação científica que permitam a identificação dos conhecimentos já existentes (CARMO; PRADO, 2005, p. 131).

Desse modo, foi realizado o levantamento da produção dos Anais da XIII Reunião Científica Regional Sul da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd-Sul), 2020-2021. A promoção desse evento foi pela ANPEd Nacional e pelo Fórum Sul de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED-Sul), em

parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau (PPGE-FURB). Esse levantamento tomou como base de dados os trabalhos publicados nos Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) 04 - Estado e Política Educacional, 06 - Formação de Professores e 09 - Currículo.

No entanto, nesta escrita nos detemos somente no GTT 6 - Formação de Professores, sendo que foram identificadas cinco categorias de análise com as seguintes unidades de sentido: “Inovação e Interdisciplinaridade”; “Protagonismo do licenciando no papel docente (a influência na participação em outros espaços institucionais de extensão, pesquisa, ensino)”; “Inovação Pedagógica”; “Formação docente continuada no espaço tempo-escola” e “ações pedagógicas”, com a intencionalidade de ampliar o conhecimento e identificar referenciais teórico-epistemológicos que permitam compreender melhor a temática de investigação, anteriormente referida.

Importante elencarmos que a referida pesquisa alinha-se à perspectiva teórica de inovação pedagógica concebida e defendida pelo GRUPI, como um conjunto de intervenções educacionais, criadas por decisões coletivas e participativas de sujeitos em formação acadêmico-profissional, com a intencionalidade de promover mudanças nas estratégias administrativo-pedagógicas da reconstrução de conhecimento e de processos educacionais que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos. (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017).

Assim, para mostrar a análise das produções dos Anais da XIII Reunião Científica Regional Sul da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd-Sul), 2020-2021, organizamos este texto em quatro partes. Inicialmente apresentamos essa introdução para, em seguida, descrever os procedimentos metodológicos, resultados e discussão e, por último, as considerações finais.

PROCESSO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Apresentamos neste trabalho uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como fonte a pesquisa bibliográfica, de nível exploratório (SEVERINO, 2016) e, como metodologia analítica das informações, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2013). O tema inovação pedagógica nas produções num evento científico, que é um importante espaço de visibilidade de pesquisas da área de educação, foi o foco da pesquisa.

A adoção da investigação de abordagem qualitativa, na seleção de dados, apoiou-se na definição dos seguintes critérios e etapas seguidas no processo de revisão sistemática de busca, que estão desenvolvidos na sequência.

Quanto aos objetivos buscamos identificar nas publicações da ANPEd-Sul 2020-2021 indícios, aspectos ou compreensões ou elementos de inovação pedagógica que se relacionam com o desenvolvimento de ações, estratégias e metodologias diferenciadas, que indicassem uma mudança na concepção de ensino e de aprendizagem, uma ruptura paradigmática em projetos político-pedagógicos ou práticas educativas. No âmbito geral da investigação, utilizamos a base de dados dos trabalhos publicados nos GTTs 04- Estado e Política Educacional, 06 - Formação de Professores e 09- Currículo.

Como critérios de inclusão foram considerados os trabalhos que se aproximaram do suporte teórico-epistemológico sobre inovação na educação. Dentre eles, Carbonell (2002) que compreende que a inovação estimula a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e interações. Por outro lado, foram excluídos os estudos que não obedeceram ao âmbito definido no objetivo e nos critérios de inclusão; assim como aqueles que adotaram a simples incorporação de novas

tecnologias no ensino ou através da aquisição e uso de computadores, pois nada tem a ver com as ideias de inovação que defendemos. Cabe destacar que ao romper com o modelo instituído, não reduzimos a perspectiva inovadora em termos de utilização ou inserção de novidades de recursos tecnológicos no processo de ensino. Mas, no sentido de: “[...] abertura, diálogo, intercomunicação e parceria com as mais diversas fontes de produção de conhecimento; revisão e reformulação de bancos de dados e informações; implantação de novos processos informativos e de comunicação”. (MASSETO, 2003, p.199) .

Para a validade metodológica foi realizada a leitura de 129 trabalhos publicados, a partir da verificação do objetivo proposto, dos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos.

Para chegarmos aos resultados da presente investigação, percorremos os seguintes passos: (1) fizemos a busca dos trabalhos nas 21 páginas no site disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>; (2) exportamos todos os artigos encontrados; (3) realizamos a leitura intensiva dos 129 trabalhos, (d) procedemos o refinamento que resultaram na identificação de sete trabalhos para análise.

Quanto ao tratamento e análise de dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), de acordo com Moraes e Galiazzi (2006, p. 118).

A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois pólos, que se apóiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto. Ainda que o termo análise textual, segundo Titscher et al. (2002), possa relacionar-se a uma diversidade de abordagens de análise, incluindo-se nisto a análise de conteúdo e as análises de discurso, [...].

A ATD envolveu os seguintes procedimentos investigativos: a) leitura dos trabalhos; b) desconstrução dos textos; c) unitarização dos registros (codificação dos excertos, identificados como unidades de significado); d) categorização das unidades de significado (processo de agrupamentos de unidades de significado com sentidos semelhantes); e) construção do metatexto (elaboração de texto resultante dos procedimentos de análise).

Selecionamos os seguintes grupos de trabalhos temáticos (GTT) da ANPEd-Sul: GTT 04 - Estado e Política Educacional; GTT 06 - Formação de Professores e GTT 09 - Currículo, para pesquisarmos trabalhos que versavam sobre a temática inovação pedagógica. Amparamo-nos com princípios-elementos-índícios-mudanças, identificados na produção científica dos GTTs, que sinalizaram sentidos e significados de inovação pedagógica no campo educacional.

Nesse sentido, apontamos que nesta escrita, que resulta da investigação realizada somente no GTT 06 - Formação de Professores, foram identificadas cinco categorias de análise com as seguintes unidades de sentido: “Inovação e Interdisciplinaridade” (09 excertos); “Formação docente continuada no espaço tempo-escola” (08 excertos); “Protagonismo do licenciando no papel docente (a influência na participação em outros espaços institucionais de extensão, pesquisa, ensino)” (12 excertos); “Inovação Pedagógica” (11 excertos) e “Ações Pedagógicas” (14 excertos). Identificadas com a seguinte legenda: os números 04, 06 e 09 indicam o eixo temático, como já mencionado o número 06 é o eixo de formação de professores (E06-12-1). Já os números 12, 13, 15, 19, 27, 43 e 45 indicam qual é o trabalho, a exemplo do número 12 - “A Interdisciplinaridade na Formação Inicial em Pedagogia: um estudo de caso” (E06-12-1). Assim como o número 1, 2, 3 etc, é o excerto no texto em ordem decrescente que é apresentado no trabalho (E06-12-1).

A seguir, explicitamos os achados das cinco categorias alicerçadas conceitual-teoricamente em autores que, como o GRUPI, assumem a inovação pedagógica numa perspectiva crítico-emancipatória.

RESULTADOS DA PESQUISA

a) Inovação e Interdisciplinaridade

A perspectiva da educação tradicional, em que o aluno chega na escola com “cabeça vazia”, cabendo ao professor colocar-lhe um conjunto de conhecimentos já constituídos, através de uma atividade mecânica, mera transferência de conteúdos desvinculados da prática social, que não leva em conta as experiências e o conhecimento que é produzido pelos alunos, é uma postura pedagógica criticada e denominada por Freire (1983) de educação bancária. Esse tipo de aulas predominam no âmbito educacional talvez pelo fato de identificarmos a considerável influência do pensamento cartesiano, em que fragmentação do currículo se faz presente, desarticulando as disciplinas, os conteúdos pedagógicos com a realidade dos alunos, bem como nas questões antropológicas que concebem a ideia de educação e o ensino-aprendizagem.

Na contramão está nosso referencial teórico que é ancorado no viés da educação progressista, numa perspectiva mais ampla, crítica, reflexiva, investigativa, dialógica e político-libertadora. (FREIRE, 1994 e 2001). Condições fundamentais para a concretização de ensino e aprendizagem significativa e inovadora. (CARBONELL, 2002; CUNHA, 2004; SINGER, 2019 e VEIGA, 2003). Nesse sentido, é inquestionável trabalhar as disciplinas de forma isolada, pois acreditamos que a interdisciplinaridade permite o diálogo, as interações, as trocas, entre os

distintos conhecimentos e saberes. Isso é evidenciado nas unidades de significado a seguir:

E06-13-1 – [...] assumimos a interdisciplinaridade como um princípio pedagógico que envolve a disposição de profissionais da educação, de diversos componentes curriculares ou áreas do conhecimento, trabalhar conjuntamente, com o uso de diferentes metodologias, em torno de um mesmo objeto/fenômeno, com vistas a melhorar sua compreensão teórico-prática.

E06-15-4 –Ter o entendimento de todos esses processos fez com que essas práticas pedagógicas dos(as) educadores(as) do campo, ganhem sentido e se vejam como protagonistas da construção de uma educação que respeite a vida, o meio ambiente, que seja interdisciplinar por entender que tudo se dá em uma totalidade orgânica.

Nesses trechos evidenciamos que a interdisciplinaridade é muito mais do que a junção das diferentes áreas do conhecimento, mas a identificação de uma abordagem teórico-metodológica, em que possibilita práticas pedagógicas de cooperação, interação, autonomia, diálogo e respeito às diferenças. Em termos de planejamento não se restringe a descrição de uma lista de conteúdos a serem trabalhados na disciplina, mas vai muito além, porque está inserido no projeto da escola, numa perspectiva de ensino e aprendizagem que oportuniza um espaço de descobertas, de aprendizagens significativas aos educandos. Conforme, Hartmann e Zimmermann (2007) apontam a interdisciplinaridade como um processo que acontece com o diálogo entre as disciplinas. Para Fazenda (1991, p.18), “[...] o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”. No sentido de inovação, Segundo Cunha (2018) pode ser entendida como ruptura paradigmática (2018, p. 13-14):

- ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; - gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador

sejam protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados; - reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc; - reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora; - perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida (CUNHA, 2018, p.13-14).

O que significa a superação de velhas práticas que nada estimulam ou propiciam aprendizados que valorizem os interesses e atende às necessidades de cada aluno, respeitando a diversidade que há dentro da sala de aula.

b) Formação docente continuada no espaço tempo-escola

Na continuidade da análise há necessidade de apontar que a perspectiva de formação docente continuada no espaço tempo-escola é diferente do que comumente se faz: “excessivamente centrada nas dimensões académicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional” (NÓVOA, 2009, p. 03).

O termo formação continuada se refere, de forma mais ampla, à necessidade de que o professor esteja em constante processo de formação, buscando sempre qualificar suas teorias e práticas, diferentemente da forma convencional, como comumente realizadas em cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação, que pouco tem contribuído com a qualificação do professor, como destacamos no excerto abaixo:

E06-15-2 - Entendemos que a formação, quando desenvolvida nessa propositura, carrega a possibilidade de superação do modelo de formação docente continuada, que de forma geral, tem se constituído em momentos pontuais e fragmentadas, na forma de palestras, monocráticas em discursos generalistas e descontextualizados das realidades dos docentes em formação.

Esse trecho evidencia que a formação deve atender às necessidades do professor, por isso não pode ser pensada em modelo, padrão ou receituário. Desse modo, o distanciamento de quem propõe as formações, muitas vezes, não concretiza ações de reflexão ou transformação da prática docente.

Assim, na acepção de Nóvoa (2009, p.02), “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” é relevante. Na forma, com os professores em equipe é possível proporcionar o conhecimento e a superação das dificuldades, no princípio da responsabilidade social. Em relação ao domínio do conteúdo, por parte dos professores, pode ser adquirido de forma isolada, porém as relações com os conhecimentos curriculares, a reflexão crítica da prática, o contato com novas concepções, os conhecimentos didáticos e pedagógicos ganham muito sentido se realizado na troca entre pares. Na direção conceitual-teórico que aponta o excerto a seguir:

E06-43-3 – “[...] Segundo o autor [Nóvoa, 2019], é preciso ligar a formação e a profissão. Ao fazê-lo, estamos a criar as condições para que os professores estejam à altura dos novos tempos, sejam capazes de participar ativamente na metamorfose da escola. ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. começa nas universidades, continua nas escolas. ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. [...]”.

Isso nos leva a reafirmar que os espaços-tempos de formação continuada precisam ser pensados de uma forma mais abrangente, não restrita ao espaço acadêmico ou cursos de capacitação promovidos por entidades ou dirigentes superiores fora da escola, que não observam o trabalho de equipe, da partilha e da parceria que feito entre os docentes.

Para tanto, esta perspectiva de formação está intimamente ligada ao indivíduo que está envolvido no processo, pois o sujeito é quem ativa esse processo formativo. (MARCELO GARCÍA, 1999).

Com esse entendimento, passamos a apontar alguns trechos destes tempos e espaços de formação continuada identificados no estudo:

E06-15-5 - “Acerca das possibilidades deste processo formativo, temos percebido que a temática agroecologia na escola, [...] provocando um movimento de busca, de uma formação crítica e enraizada nas comunidades/espços do campo e do urbano”.

E06-15-6 – “É possível perceber este processo de formação docente continuada tem provocado os docentes e a comunidade escolar a assumirem seu papel de protagonistas do processo educacional.

E06-27-1 – “À promoção da formação continuada em serviço e a função no espaço/tempo escolar, como responsável pela formação continuada centrada na escola, para o grupo de professores com quem trabalha”.

Os excertos permitem reafirmar que o professor é um ser individual, com uma trajetória, que vive numa sociedade concreta, atravessado por lugares e tempos. Com isso, a formação continuada está vinculada ao desejo de buscar novas e melhores formas de ensinar, superar impasses e compreender o que é ser professor.

Da mesma forma, estes tempos e espaços de formação continuada identificados na investigação, nos leva a perceber aspectos de inovação pedagógica na perspectiva de Carbonell (2002, p. 113): “2. Formação colaborativa ou cooperativa. Criar tempos, oportunidades, espaços e estímulos para aprender e enriquecer-se uns aos outros e avançar profissionalmente e democraticamente como coletivo.”

Assim, compreendemos a formação continuada numa perspectiva reflexiva, crítica, autoformativa e num processo dinâmico de construção de significados realizado por dentro da escola.

c) Protagonismo do licenciando no papel docente (a influência na participação em outros espaços institucionais de extensão, pesquisa, ensino)

Ao darmos início a esta categoria de análise, cabe retomar a perspectiva inovadora que partem ou emergem de situações-problemas (CUNHA, 2018). Desse modo, apontamos que os complexos desafios impostos pela complexidade de nosso tempo, exigem mudanças educacionais, como não pode deixar de ser, na formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, exige que o professor seja preparado para a busca de novos saberes, práticas educativas diferenciadas, mudanças de postura e ideias, pois novos conhecimentos são necessários para enfrentarem de forma mais consciente as exigências da sociedade do século XXI.

Em se tratando de formação de professores, as mudanças no perfil e nas atribuições do professor, exigidas pela conjuntura atual em que estamos inseridos, são bons motivos para (re)pensar nos espaços de formação e na necessidade de uma formação mais abrangente e diversificada.

A inovação pedagógica envolve mudanças, e de forma planejada reconhecer as necessidades e criar uma alternativa para buscar enfrentar os desafios que a educação nos impõe. Assim, dialogamos com a seguinte unidade de sentido: o “Protagonismo do licenciando no papel docente (a influência na participação em outros espaços institucionais de extensão, pesquisa, ensino)”, identificada nos excertos abaixo:

E06-45-4 - “De modo que a familiarização e o exercício do aluno-professor nestas práticas situadas de letramentos, propiciada pela extensão universitária, [...]. Neste ínterim, o sujeito assume o papel inverso, de aluno-professor para professor-aluno ao ser instigado e provocado a recuperar e organizar seus saberes.”

E-06-45-1 - “A extensão universitária oferece o ambiente formativo para que operem seu repertório individual na apropriação e evolução do letramento acadêmico.”

E-06-45-2 - “Assim como nas vivências no estágio, o aluno-professor, atuante em projetos de extensão, atravessa este caminho criando propostas metodológicas (aprendendo e construindo) [...]”.

Isso nos leva a pensar que, com a extensão universitária, o educando tem acesso ao mundo profissional, permitindo assim a sua interação com o estudo efetuado em sala de aula, em relação ao foco dela: “[...] extensão é repensar a relação do ensino e da pesquisa às necessidades sociais, estabelecer as contribuições da extensão para o aprofundamento da cidadania e para a transformação efetiva da sociedade.” (CARBONARI; PEREIRA, 2007, p. 27).

É com base nesse entendimento sobre a extensão universitária como território formativo (CUNHA, 2008) que possibilita ao licenciando a ampliação dos saberes necessários à docência, do aprendizado teórico-prático com a aproximação da realidade a sua volta, do processo de formação mais humanizadora e preparada para enfrentar os desafios da profissão.

A possibilidade de atuação do aluno fora da sala de aula, em situações que provoquem o seu desenvolvimento auxilia na sua formação docente, com a inversão de papéis, quando ele é colocado na posição de professor, pois: “A formação docente se dá através da reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e coletiva, que servem de apoio ao desenvolvimento profissional.” (MELLO, 2010, p. 72).

Desta maneira, acreditamos que a atuação dos licenciandos nas ações de ensino, pesquisa e extensão, e a reflexão sobre esses processos poderá reverberar em aprendizagens proeminentes que ressignifique e se traduza em um território de formação acadêmico-profissional

(MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2019). Em termos de princípios da inovação pedagógica identificamos nos excertos o protagonismo dos licenciandos nas ações de extensão.

O **protagonismo** assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Resignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos [...]. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição experiencial (CUNHA, 2018, p.16-17).

Nesse sentido, estimula, instiga os licenciandos a autoria da produção de novos conhecimentos, novas aprendizagens e a pensar outras formas de saber-fazer.

d) Inovação Pedagógica

Nossa compreensão de inovação pedagógica tem suporte em estudos de Cunha (2004), Veiga (2003), entre outros com mesma matriz epistemológica crítica. Ainda nesta esteira conceitual, apoiamos-nos em Carbonell (2002, p.19), que define inovação:

[...] como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais

curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Essa concepção que trazemos como referência, assenta-se numa perspectiva de educadores que lutam para transformar uma realidade, ou enxergá-la com outro(s) olhar(es), sugerindo iniciativas, possibilidades, que possam promover uma mudança significativa que contribuirá na melhoria da educação.

O entendimento de inovação educacional aproxima-se da visão de Padilha e Zabalza (2016, p. 839) ao afirmarem que ações pedagógicas favorecem “a flexibilização curricular, [...]”, com foco “[...] na autonomia [do discente], no pensamento crítico e na reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem e a indissociação entre ensino e aprendizagem [...] rompendo com um ensino tradicional, mecânico e memorístico, focado na ação do professor”. Assim, destacamos os seguintes excertos:

E06-43-2 – Da mesma forma que ao se inovar deve-se ter como ponto de partida um olhar sobre si e sobre a cultura da escola onde se atua, a compreensão de que a inovação é um processo coletivo, de diálogo e de interação com os sujeitos plurais. Durante a investigação e ao revisitar as memórias do desenvolvimento destes profissionais, foi se desvelando as contribuições das interações com estes sujeitos plurais que compreendem seus pares na escola, a gestão, os estudantes, pesquisadores, profissionais da educação que corroboram com seu processo de formação.

E06-43-12 – [...] A importância de se pensar em inovar a partir do olhar sobre a escola, com um olhar atento do que narram os professores sobre o que fazem na escola e por que fazem.

Essa perspectiva rompe com o modo tradicional e convencional de educação que não leva em conta que o conhecimento é produzido pelo aluno, por constituir-se de uma atividade mecânica, desvinculada da prática social, uma mera transferência de conteúdos, que não

corresponde com um mundo em constante transformação. Corrobora Cunha (2004, p. 14) ao entender como um dos indicadores da inovação a “ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender [...]”.

Cabe destacar que ao rompermos com o modelo instituído não reduzimos a perspectiva inovadora em termos de utilização ou inserção de novidades de recursos tecnológicos no processo de ensino. Mas, no sentido de: “[...] abertura, diálogo, intercomunicação e parceria com as mais diversas fontes de produção de conhecimento; [...]”. (MASETTO, 2003, p.199) .

e) Ações Pedagógicas

Passamos a refletir a respeito da última categoria das ações pedagógicas do professor, alertando para a importância de estabelecer interlocução com os alunos e entre eles; estimular o debate; provocá-los a posicionar-se, a tirar conclusões, a indagar os porquês. Também, levar em conta que o professor aprende ao ensinar e ensina porque aprende (FREIRE, 1994). O que significa dizer que o professor mobiliza e articula atitudes de colaboração e abertura para aprender. Uma reflexão sobre a ação é um processo de análise crítica a respeito da sua prática, pois é desenvolvida de forma interativa, intencional, no exercício da pesquisa, da reflexão, mediando aprendizagens para alcançar com êxito sua ação pedagógica. É o que identificamos como perspectiva de uma prática transformadora.

Há, portanto, diferença no fazer pedagógico daqueles professores que se colocam numa postura de protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, sendo aquele que sabe e transmite os conteúdos de ensino. Esta postura pedagógica foi denominada de “educação bancária” por Freire (1983).

Nesta pesquisa, identificamos nas unidades de significado ações pedagógicas dos professores que apontam para indícios de inovação pedagógica, como destacamos abaixo:

E06-19-2 – “Este cenário exige uma escola mais afetiva, voltada antes de tudo para a empatia, o vínculo, as diferenças sociais e o cuidado com o outro.”

E06-19-4 – “[...] Não se faz educação com a escola e família afastadas. É preciso um trabalho coletivo. É necessário construir um diálogo empático”.

E06-19-8 - “Ensinar além dos conteúdos, ensinar valores, o olhar ao outro, compaixão respeito à opinião do outro, solidariedade.”

E06-19-13 – “O destaque deste trabalho é a percepção que o maior desafio atual é conseguir ter a família e a escola construindo uma relação de parceria, buscando uma educação de qualidade, que seja significativa para o aluno no contexto atual, para além dos conteúdos escolares. [...] Construir esta relação com os pais permite que eles consigam compreender que a educação se dá não somente através de atividades ou conteúdos pedagógicos; ela se dá na contação de histórias, nas atividades realizadas em família e no cotidiano familiar, na realização de um trabalho em conjunto”.

Evidenciamos, nos excertos anteriores, o desenvolvimento de ações pedagógicas dos docentes a fim de dar conta das exigências e dos desafios impostos neste momento de Pandemia em que vivemos da COVID-19. Também, apontam para ações que demonstram o compromisso e o engajamento dos professores, para além do processo de ensino e aprendizagem, nas questões emocionais e sociais que os alunos estão passando, bem como a preocupação do envolvimento junto às famílias. Os professores reconhecem que a participação da família é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos.

Faz-se necessário considerarmos o desenvolvimento individual, observando fatos e comportamentos, a fim de contribuir para o efetivo desenvolvimento do aluno. Nossa leitura vai ao encontro do que

identificamos em Veiga (2003, p. 274) como processo inovador: “É um processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Assim, ela deslegitima as formas institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade.”

Relações com indícios de inovação nas ações pedagógicas foram possíveis de ser identificadas nos excertos a seguir, que se referem a definir estratégias e finalidades que configuram novas formas de organização e ação docente:

E06-19-1 - “[...] é hora de pensar numa escola menos conteudista, que possa sugerir leituras, pensar na saúde mental dos alunos, trabalhar valores e hábitos [...]”

06-45-8 - “A construção coletiva e a sensibilidade em associar os saberes prévios dos alunos para instigar a interação”.

Dessa forma, percebemos que as ações pedagógicas ultrapassam as questões ligadas à racionalidade técnica, possibilitando a proposição de inovação nas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigarmos os sentidos e significados de inovação pedagógica no campo educacional nas categorias: “Inovação e Interdisciplinaridade”; “Formação docente continuada no espaço tempo-escola”; “Protagonismo do licenciando no papel docente (a influência na participação em outros espaços institucionais de extensão, pesquisa, ensino)”; “Inovação Pedagógica” e “Ações Pedagógicas”, encontradas nos trabalhos escolhidos do GTT 6 - Formação de Professores, da última edição da ANPEd-Sul, os resultados e as discussões permitem apontar que:

a) os achados em termos de Inovação e Interdisciplinaridade apontam para práticas educativas que se opõem a formas tradicionais de atitudes e ações fragmentadas e descontextualizadas da realidade dos alunos, tendo identificado aspectos interdisciplinares como: práticas significativas e diversificadas, atitudes dialógicas, inter-relação e integração das áreas do conhecimento;

b) na formação docente continuada de professores por dentro da escola, diferentemente das formações tradicionalmente fragmentadas, sinaliza para um importante espaço de troca e possibilidades de crescimento profissional. Podemos também apontar que a perspectiva da formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) é uma expectativa promissora em que a formação inicial e a continuada podem ser oportunizadas conjuntamente e serem promovidas em parcerias entre Universidade e escola de Educação Básica;

c) no Protagonismo do licenciando no papel docente acaba por inter-relacionar conhecimentos e experiências, de forma a identificarmos que a formação se torna ativa e comprometida com a realidade social, na qual os alunos se tornam sujeitos da história, contribuindo para instrumentalizá-los a pensar, intervir e conscientizá-los da realidade a sua volta;

d) o texto não tem a proposição de receituários de inovação, mas o sentido de sinalizar indícios ou elementos de inovação pedagógica, que não envolve simplesmente mudanças metodológicas ou inclusão de recursos tecnológicos, mas compreende rupturas paradigmáticas, outras formas de práticas e atitudes que partem de situações-problemas;

e) os processos de formação oportunizam a (re)construção de conhecimentos e saberes, assim como apontamos no presente trabalho, o reconhecimento de ações pedagógicas dos professores, e que essas foram significativas, ganharam sentido e destaque por tentarem

amenizar e transformar a realidade dos seus alunos, com proposições transformadoras da realidade socioeducativa.

Cabe sinalizar que somos comprometidos com uma educação transformadora, libertadora e emancipadora, a partir de uma prática pedagógica que seja capaz de instrumentalizar os alunos a pensar, intervir e conscientizá-los da realidade a sua volta, a fim de aspirar e esperar um futuro mais democrático, justo, de convivência solidária e felicidade a toda comunidade (CARBONELL, 2002).

REFERÊNCIAS

CARBONARI, M.E, PEREIRA, A. **A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade**, UNICAMPI, São Paulo, 2007.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. 2. ed. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARMO, João dos Santos. PRADO, Paulo Sérgio Teixeira do. Apresentação de trabalho em eventos científicos: comunicação oral e painéis. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 9, n. 1, 2005, p. 131-142.

CUNHA, M. I. Inovações Pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade. **Anais**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

CUNHA, Maria Izabel da. Prática Pedagógica e Inovação: Experiências em Foco. In: MELLO, Elena M. Billig et al. (Org.). **Anais**. Seminário "Inovação Pedagógica: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior". Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018.

CUNHA, Maria Izabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação e Ensino**. 12(3), setembro/dezembro, 2008, p.182-186.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice et al.(Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

- FAZENDA, I. Práticas interdisciplinares na escola. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. Política e Educação: ensaio. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: a reaproximação das “duas culturas”. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n.2, 2007.
- MASETTO, M. Inovação na Educação Superior. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.8, n.14, p. 197-202, set.2003-fev.2004.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores** – Para uma mudança Educativa. Editora Porto, Portugal, 1999.
- MELLO, Elena Maria Billig. **A Política de valorização e de Profissionalização dos professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006):** convergências e divergências. 2010. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. **FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES PELA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÃO PARA CRIAÇÃO CONJUNTA DE POSSIBILIDADES**. In: FORTUNATO, Ivan. Formação Permanente de Professores: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p.313-323.
- MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. **Anais . XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção**. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/XXVIII/SIMPOSIO/publicacao/AnaisXXIIISimpósio2017.pdf> Acesso em: 27 set. 2021
- MORAES, R. GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**. V.12, n.1, 2006, p.117-128.
- NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión En: **Revista de Educación**, Ministerio de Educación, 350, 2009, pp. 173-202. Disponível: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_09.html Acesso em: 22 jun. 2021

PADILHA, M. A. S., & ZABALZA, M. Á. Um cenário de integração de tecnologias digitais na educação superior: Em busca de uma coreografia didática inovadora. **Revista e-Curriculum**, 14(3), 2016, p. 837-863.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

SINGER, Helena. Inovação na Educação. In.: SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula *et.al.* **Anais... II Seminário Inovação Pedagógica "formação acadêmico-profissional"**. Bagé, RS: Repositório Unipampa, 2019.

Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/4582/1/ANAIS%20II%20SEMIN%C3%81RIO%20INOVA%C3%87%C3%83O%20PEDAG%C3%93GICA%20FINAL%202019.pdf> Acesso em: 20 set. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e Projeto Político Pedagógico: Uma Relação Regulatória ou Emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, 2003, p. 267- 281.

ZABALZA B. M. A. **Innovación en la Enseñanza Universitaria: el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior.**

Educação, vol. 31, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 199-209. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819191002> Acesso em: 20 set. 2021.



11

Helenara Plaszewski
Giovani de Souza Barbosa
Elena Maria Billig Mello
Diana Paula Salomão de Freitas

Vestígios de Inovação Pedagógica no Ensino Remoto Emergencial (ERE) na UFPel:

aspectos dos pareceres
normativos de 2020-2021

Resumo: Objetivamos reconhecer e discutir possibilidades de inovação pedagógica na pandemia da COVID-19, na Universidade Federal de Pelotas (UFPe), por meio de análise documental realizada em pareceres normativos que regulamentaram o Ensino Remoto Emergencial, no tocante às dimensões educacionais gestão, currículo e metodologia. Utilizamos como fundamentação teórica autores da linha crítico-emancipatória que pesquisam sobre inovação na educação. Pela análise dos pareceres, quanto à dimensão da gestão, encontramos possibilidades para inovar, pedagogicamente, com a criação de comitês e núcleo de acompanhamento e apoio; mecanismos esses que fomentaram ambientes virtuais favoráveis a novas ideias e estímulo à aprendizagem, aumentando a autonomia docente para propor diversas estratégias de ensinagem e de avaliação; bem como a responsabilidade compartilhada e a participação coletiva para implementar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Reconhecemos a possibilidade de inovação pedagógica na dimensão curricular nas diferentes formas para ensinar e aprender, de forma assíncrona e síncrona, com uso de plataforma virtual e ferramentas pedagógicas tecnológicas, com novas formas de relação dos participantes do processo educativo, favorecendo protagonismo discente e a flexibilização curricular. Na dimensão da metodologia, percebemos que o uso de ferramentas tecnológicas e de estratégias metodológicas inovadoras estimularam o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da criatividade dos estudantes, considerando abordagens contextualizadas. Nos pareceres normativos analisados, encontramos possibilidades para inovar pedagogicamente, numa perspectiva emancipatória, a partir das necessidades percebidas neste ambiente de ensino remoto, nas dimensões educacionais de gestão, currículo e metodologia, que promoveram formas ativas, colaborativas e interativas entre docentes e discentes.

Palavras-chave: Pareceres normativos; inovação pedagógica; possibilidades educacionais; perspectiva emancipatória.

INTRODUÇÃO

Neste texto objetivamos reconhecer e discutir possibilidades para inovar pedagogicamente na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), durante a pandemia causada pela COVID-19. A partir de uma pesquisa documental realizada em pareceres normativos que regulamentaram o Ensino Remoto Emergencial na UFPel, buscamos elementos de inovação pedagógica reconhecidos por um grupo de pesquisa interinstitucional em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI³², no tocante às dimensões educacionais: gestão, currículo e metodologia.

No GRUPI, do qual emerge a referida investigação, buscamos identificar iniciativas e ações com inovação pedagógica (IP) nas instituições de educação básica e superior - a UFPel dentre essas - realizadas durante e no pós-crise da pandemia, enquanto objetivo geral de uma pesquisa ampla, em andamento. Para tanto, temos como um dos objetivos específicos “analisar as diretrizes curriculares propostas para organizar o trabalho educacional remoto e presencial, dos profissionais da educação” (SALOMÃO DE FREITAS; PLASZEWSKI; MELLO, 2020b³³). Neste texto, partimos dos Pareceres Normativos da UFPel, que regulamentaram o ensino remoto na pandemia e apresentaremos os resultados da pesquisa documental realizada, com o referido objetivo específico.

32 O Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI está cadastrado no Diretório de Grupo de Pesquisas do CNPq, desde 2016. Mais informações disponíveis em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062

33 SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula; PLASZEWSKI, Helenara. MELLO, Elena María. Projeto de Pesquisa “Inovação pedagógica nas ações educacionais da Educação Básica e Superior durante e no pós-crise pandêmica”. Cadastrado no sistema Cobalto da UFPel. Registro N° 3144, 2020b.

Para socializar os resultados encontrados, organizamos este texto em quatro partes, além desta introdução. Primeiro vamos compartilhar nossa concepção de inovação pedagógica e após, apresentaremos a metodologia empregada para análise documental realizada. Em seguida, discutiremos as possibilidades de inovação pedagógica encontradas na gestão, no currículo e na metodologia, respectivamente, articulando-as aos elementos de inovação pedagógica trazidos por Cavallo *et. al.* (2017) e Cunha (2018), também em diálogo com outros autores que advogam pela inovação pedagógica, numa perspectiva emancipatória. Por fim, trazemos nossas considerações finais argumentando que durante a pandemia do Covid-19, a UFPel apresentou, nos documentos que regulamentaram o Ensino Remoto Emergencial, possibilidades para inovação pedagógica no âmbito da gestão do currículo e das metodologias.

OPÇÃO PELA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

Trabalhamos com o princípio da IP no campo da educação, assumido enquanto gênese e estratégias administrativas e pedagógicas, a partir do que coloca Carbonell, para quem a inovação pode ser definida como “[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (CARBONELL, 2002. p.19).

A inovação pedagógica emancipatória ou edificante, perspectiva que buscamos realizar e que assumimos neste texto, corresponde ao que coloca Veiga, para quem:

[...] emancipatória ou edificante não pode ser confundida com evolução, reforma, invenção ou mudança. [...] Considerando a

inovação uma produção humana, parto da idéia de que suas bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente. A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade (VEIGA, 2003, p. 274).

Sendo assim, tratam-se de atitudes coletivas para transformar situações concretas, considerando as necessidades e os saberes locais, em diálogos horizontais entre as pessoas daquele lugar. No contexto educacional, na perspectiva crítico-emancipatória ou edificante: "inovação é um projeto coletivo de autoria de professores, funcionários e gestores para superar desafios sociais" (SINGER, 2018), criadas por decisões coletivas e participativas para promover mudanças nos processos educacionais, que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017; 2020).

Neste sentido, enquanto docentes e discente de instituições de educação superior e integrantes do GRUPI, diante da necessidade de criar novas formas de manter e fortalecer vínculos afetivos, cognitivos e emocionais, durante a pandemia da Covid-19, com distanciamento controlado, buscamos nos documentos que regulamentam o ensino - então realizado de modo remoto emergencial - algumas possibilidades que chamamos de indícios para que docentes e discentes inovassem pedagogicamente na UFPel.

Para isso, como metodologia fizemos análise documental de cinco pareceres normativos, aprovados pelo Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (COCEPE) da UFPel, que regulamentaram o ensino remoto na instituição, durante a pandemia da COVID-19, codificando-os conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Pareceres normativos da UFPel que regulamentaram o ensino remoto

Nº Parecer normativo	Data	Código usado na citação
16	09.06.2020	PN16
20	15.09.2020	PN20
26	12.12.2020	PN26
58	22.11.2021	PN58
62	22.12.2021	PN62

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Nosso movimento consistiu em realizar uma abordagem qualitativa destes pareceres, buscando, inicialmente, excertos que se articulassem aos denominados “parâmetros de inovação pedagógica” que foram elaborados pelo Grupo de Trabalho (GT) nacional do Ministério da Educação, responsável pela Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica, em 2015. Posteriormente, agrupamos os excertos com sentidos semelhantes em categorias, discutidas em diálogo com teóricos que estudamos, ampliando nossas compreensões sobre a inovação pedagógica, numa perspectiva emancipatória.

Sobre os parâmetros de inovação pedagógica, cabe lembrar que o referido GT que o elaborou foi criado pelo ministro da educação Renato Janine Ribeiro, antes do golpe jurídico-parlamentar, sustentado pela grande mídia, sofrido em 2016 pela presidenta da República do Brasil, Dilma Rousseff. Para acessarmos estes parâmetros³⁴, buscamos estudos posteriores da presidente do GT, a socióloga e educadora Helena Singer, em coautoria com outros estudiosos como Cavallo *et al.* (2016), nos quais pontuam os seguintes elementos como parâmetros para o reconhecimento da inovação pedagógica, em cada uma das dimensões analisadas:

34 Tendo em vista que o site do MEC que os trazia está desativado, desde o golpe sofrido pela presidente eleita Dilma Rousseff.

Gestão marcada pela corresponsabilização no desenvolvimento do projeto político-pedagógico. Desta forma, a estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante se faz com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.

Currículo voltado para: i) Desenvolvimento integral: Foco na formação integral, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual; ii) Produção de conhecimento e cultura: Estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, a partir das identidades do território, conectando os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos e, com base nesta conexão, transformando o contexto socioambiental; e iii) Sustentabilidade (social, econômica, ecológica, cultural): Integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário;

Metodologias orientadas para o protagonismo do estudante, garantindo-se: i) estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, onde interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos. Estas estratégias potencializam o uso que os estudantes fazem dos diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para ampliar suas interações e exercer sua autonomia; ii) estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes em suas singularidades e garantem que todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos (personalização); e iii) projetos de interesse dos estudantes que contribuam para a sua formação profissional e que impactem a comunidade (CAVALLO *et al.*, 2016, p. 156).

Reconhecemos ainda que, as características presentes em cada dimensão analisada também estão diretamente relacionadas aos indicadores, propostos por Cunha (2018), para que inovação pedagógica aconteça, a saber:

- ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
- reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade; perspectiva orgânica no processo de concepção;
- desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;
- mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer;
- protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos (CUNHA, 2018, p. 13-14).

Diante disso, as articulações estabelecidas entre os elementos e as características de inovação pedagógica trazidas por Cavallo *et al.* (2016) e Cunha (2018) foram categorias *a priori*, discutidas em interlocução teórica, conforme apresentaremos a seguir.

POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA GESTÃO

Falar de gestão é identificar as formas de dirigir ou (re)organizar o espaço institucional para efetivação dos processos educativos. Em se tratando da especificidade do período pandêmico, a UFPel propôs aprovar, primeiramente no PN16, normas para os estágios obrigatórios e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) em consonância com as Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para os cursos de Bacharelado e Tecnológico e o Parecer do Conselho Nacional (CNE), aprovando que: “Os Cursos de Licenciaturas presenciais, se julgarem adequado e de acordo com as especificidades e possibilidades de atuação no campo profissional, poderão autorizar estágio remoto [...]”. (PN16, 2020, p. 2).

A tentativa inicial da instituição foi buscar uma alternativa para evitar o represamento do último semestre, que, na maioria dos cursos, culmina no estágio de prática de ensino obrigatório para concluir a graduação. A mudança da prática presencial para o modo remoto de ensino foi arquitetada rapidamente pela equipe diretiva da Universidade para o otimismo dos acadêmicos que almejavam dar sequência a sua vida acadêmica e findar o curso para inserirem-se no mundo do trabalho. Frisamos que, neste contexto de distanciamento controlado, a grande maioria dos estudantes que vieram estudar em Pelotas retornou para sua cidade natal, por necessidade de remanejar custos de deslocamento e dividir os gastos com suas famílias, em seus lares. Entretanto, a preocupação de outros acadêmicos foi a questão da vulnerabilidade socioeconômica e a falta de condições para acessar à internet e realizar as atividades acadêmicas, já que os equipamentos tecnológicos passaram a fazer parte do cotidiano da acadêmica.

No que concerne às questões relacionadas ao funcionamento de toda a estrutura pedagógica, chama atenção a tentativa de buscar alternativas a partir de estratégias que contemplassem as novas necessidades administrativo-pedagógicas. Destacamos a criação do “Comitê Interno para o Acompanhamento da Pandemia da COVID-19 da UFPel” para avaliar periodicamente a situação da crise sanitária e aprovação do Calendário Acadêmico com o Ensino Remoto Emergencial (ERE)³⁵. A seguir copiamos excertos trazidos do PN20 que versam sobre as medidas a serem implementadas para dar conta dessa nova realidade:

Atualmente está em curso um calendário acadêmico alternativo, com oferta de componentes curriculares, projetos de ensino, pesquisa e extensão, visando manter o vínculo e o relacionamento entre os alunos e professores, necessários para ambos, sobretudo em situação de isolamento social. A proposta e desenvolvimento do calendário alternativo podem ser entendidos como um movimento importante de aproximação da comunidade acadêmica com o ensino remoto, sendo considerada uma primeira experiência para alunos e professores com esse modo de ensinar e aprender. [...] Ademais, é necessário salientar a responsabilidade da universidade na promoção da segurança e estabilidade da comunidade acadêmica, criando alternativas ao prosseguimento das trajetórias formativas dos estudantes, na atual circunstância com algum atraso, mas evitando a retenção e a evasão. [...] (PN20, 2020, p. 2).

Refletimos o momento em que estávamos vivendo num período de incertezas a respeito de um vírus avassalador, sem precedentes e sem cura. Ficamos isolados da sociedade temendo perder a vida e muitos

35 **Art.2º** - Entende-se por Ensino Remoto Emergencial as atividades acadêmicas mediadas por tecnologias de informação e comunicação (PN20, p.4). Aliamos aqui também o entendimento de Behar para quem “O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. [...] A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de “presença social” (BEHAR, 2020, *online*).

de nós angustiados pela questão econômica que rompeu bruscamente a forma de subsistência da população que atuava em serviços de contato direto com público e teve seus estabelecimentos fechados por longo período. Por isso, sensíveis ao contexto pensando no aspecto das relações humanas, da vida em sociedade e do papel institucional, entendemos que os excertos trazidos anteriormente mostram o movimento institucional para cumprir seu papel e auxiliar para que as rotinas da vida acadêmica retomassem. Destacamos o registro institucional: “Buscando, sobretudo, manter a Universidade ativa, notadamente do ponto de vista do ensino de graduação e de pós-graduação, e os alunos e professores em interação social, cognitiva e emocional, contribuindo para que a comunidade acadêmica continue fortalecida.” (UFPel, 2020a).

Frente ao exposto, percebemos possibilidades para inovar na busca por alternativas para solucionar um problema emergente, o que nos aproxima das ideias de Cardoso (1992, p.87) ao colocar que: “A inovação pedagógica traz algo de “novo”, ou seja, algo ainda não estreado é uma mudança, mas intencional e bem evidente, exige um esforço deliberado e conscientemente assumido” (grifo do autor). Para nós, isso também se relaciona com o que coloca Imbernón (2013), para quem a inovação, “a partir de dentro”, visa construir possibilidades para dar conta das situações-problema que a instituição é atravessada.

Nesse sentido, o trabalho da gestão é primordial para promoção de ações que cumpram seu papel educativo, frente às diferentes necessidades apresentadas, a fim de oportunizar à comunidade acadêmica – neste texto em foco – possibilidades para participação e atuação nos diferentes espaços, para o desenvolvimento da consciência crítica para o exercício da cidadania de forma plena, social e democrática.

Além disso, ressaltamos outro aspecto verificado nos pareceres que nos indica possibilidade de inovação:

Para o próximo calendário, em termos de estrutura institucional, se pode contar, desde o mês de maio, com o Comitê UFPEL DIGITAL, que estabelece políticas e estratégias institucionais para ampliar e qualificar as estruturas e sistemas que propiciem as atividades de ensino com a utilização de tecnologias digitais (e-AULA, novo servidor, materiais de apoio, políticas de inclusão digital); o Núcleo de Apoio a Tecnologias Educacionais (NATE), com apoio técnico e pedagógico ao ensino de graduação e de pós-graduação; os Programas de formação permanente de professores (52% dos professores passaram pelos cursos de formação - NUFOR/CPU/NATE); e políticas de acesso à internet (pontos de conexão, auxílio internet banda larga e internet móvel (chip), concessão de bolsa para aquisição de equipamentos (PN20, 2020, p. 2).

Art. 5º. Com relação ao apoio institucional ao ensino remoto: I- O Comitê UFEL Digital é o órgão institucional encarregado de definir políticas de qualificação de sistemas, equipamentos, estruturas e procedimentos operacionais que viabilizem, com qualidade, as atividades remotas emergenciais. II- O Comitê Acadêmico, criado no contexto da pandemia do Covid-19, é o órgão institucional que discute, planeja e encaminha, junto à PRE, PRPPGI e PREC, as questões acadêmicas durante o ensino remoto. III- O Núcleo de Apoio a Tecnologias Educacionais (NATE) é o setor vinculado à PRE, criado no contexto do Calendário Alternativo, em curso, para dar suporte técnico e pedagógico aos docentes, técnicos administrativos e discentes. IV- A formação de servidores e discentes para o uso de ferramentas e plataformas virtuais será realizada pela Coordenação de Pedagogia Universitária/Núcleo de Formação/PRE e NATE/PRE e PROGEP (PN26, 2020 e PN58, 2021, p. 5) e (PN62, 2021, p. 6).

Entendemos a importância de apontar essas alternativas da administração institucional na tentativa de buscar adaptação ao novo contexto e assim, para contribuir com o sucesso do trabalho pedagógico nas condições da pandemia, buscou criar órgãos ou núcleos de apoio, proporcionando uma mudança significativa nas ações de ensino. Asso-

ciamos esta atitude ao trazido por Cardoso (1992, p. 87), ao mencionar que: “Inovar implica uma ruptura com a situação em curso, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente “novo”, ao invés de renovar que implica fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificando o essencial.”

Ademais, podemos identificar outras ações da gestão que alteraram a forma de oferta dos componentes curriculares, a carga horária e organização das semanas de aula, o que apontam possibilidade para inovar pedagogicamente, conforme identificamos nos excertos dos pareceres trazidos a seguir:

Art. 1º I- O Calendário Remoto Emergencial será organizado em 12 semanas, podendo ser organizado também de forma condensada em 6 semanas, conforme avaliação do/a professor/a e aprovação do colegiado. [...] IV- A oferta pode ser de componentes curriculares obrigatórios, optativos e projetos de ensino, pesquisa e extensão, com a recomendação de que seja ofertado o maior número possível de componentes obrigatórios neste calendário, visando atender a demanda dos alunos e evitar o represamento para o próximo semestre (PN20, 2020, p. 2).

Neste sentido, a gestão também flexibilizou a alimentação ao sistema de informações da Universidade, que, na rotina institucional, sempre expressou prazos de acesso e inserção de dados no sistema institucional de ensino – a Plataforma Cobalto. Também, percebemos o olhar sensível aos estudantes que não conseguissem cumprir com ritos de vínculo com a Instituição, conforme expresso nos fragmentos seguintes, que versam sobre as medidas a serem implantadas no novo contexto:

a) O componente permanecerá em aberto no sistema, bem como a avaliação dos discentes, para fechamento após a realização da parte prática, em período a ser definido pelo colegiado, quando for possível o retorno ao ensino presencial. [...] IX- Para a oferta de novas turmas, recomenda-se que os Departamentos/Câmaras de Ensino e Colegiados analisem a possibilidade de flexibilização de pré-requisitos durante a realização do calendário remoto, oportunizando aos alunos cursarem os

componentes curriculares ofertados, **desde que não haja prejuízo pedagógico** (PN20, 2020, p. 3).

X- Os estudantes que não possuem matrícula em componentes curriculares de 2020/1 ofertadas no próximo calendário ou estiverem matriculados e não puderem cursar, ou que não realizem matrícula em nenhum outro componente ofertado, serão matriculados automaticamente em uma atividade com zero crédito e sem carga horária, denominada “Vínculo - Ensino Remoto Emergencial 2020/1”, para fins de manutenção de vínculo ativo no período 2020/1. XI - Os estudantes que não realizarem matrícula no calendário remoto emergencial, com início em outubro, não serão desligados por abandono de curso até o final do período de correção de matrícula do primeiro período letivo após o retorno às atividades presenciais (PN20, 2020, p. 3), (PN62, 2021, p. 4), (PN26, 2020, p. 3).

Também identificamos possibilidades de inovação pedagógica pelo aumento da autonomia docente para propor estratégias de avaliações alternativas e planos de ensino adaptados. Também, apoio institucional de auxílio para a inclusão, conforme os seguintes fragmentos textuais:

Art. 3º III - As estratégias avaliativas remotas devem ser propostas ao longo de todo o período letivo, conforme orientações indicadas em materiais de apoio disponível em: (<https://wp.ufpel.edu.br/nate/>) (NP20, 2020, p. 5), (NP26, 2020, p. 4), (NP62, 2021, p. 5).

Art. 4º VI- Os componentes curriculares ofertados no ensino remoto emergencial deverão ter seus planos de ensino adaptados em relação a: Redistribuição dos conteúdos programáticos para o período emergencial, Metodologia, Critérios de avaliação, Bibliografia (NP20, 2020, p. 5), (NP26, 2020, p. 5), (NP62, 2021, p. 5).

Art. 5º- V- O apoio aos discentes em vulnerabilidade socioeconômica para acesso à internet na realização das atividades acadêmicas fica a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) (PN20, 2020, p. 5), (PN26, 2020, p. 5), (NP62, 2021, p. 6).

Art.6º a- Não haverá a exigência do número mínimo de créditos para matrícula (PN20, 2020, p. 6).

Essas orientações sinalizam expressivas alterações na estrutura institucional. Do mesmo modo, outra mudança substancial observada foi a criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem específico, o E-aula³⁶, para o desenvolvimento dos componentes curriculares, durante o calendário remoto emergencial. Grandes mudanças estruturais identificadas, porque tais medidas alteram significativamente o trabalho e o fazer docente, já que os profissionais na educação não estavam mais reunidos num prédio, em uma sala de aula com paredes e portas, sem fronteiras de comunicação. Para tanto, foi liberado - e contamos com - o uso das mais diversas tecnologias de informação e comunicação. Passamos a trabalhar numa plataforma virtual de aprendizagem, com metodologias de ensino-aprendizagem diferenciadas, fazendo uso exclusivo de tecnologias, o que é considerado como uma inovação, segundo Zabalza (2008), por provocarem mudanças na educação, em diferentes níveis: nas coisas, nas pessoas e nas instituições.

Concordamos com o referido autor, de que o uso destas ferramentas e metodologias foram inovadoras na Instituição, como forma de manter a atividade docente e a construção do conhecimento do educando ativos, num contexto de distanciamento controlado. O uso das tecnologias altera os modelos tradicionais de ensino, incluindo metodologias ativas e inovadoras para garantir possibilidades de aprendizagens para os alunos. (BARRERA, 2016).

Em suma, compreendemos que, em termos da dimensão gestão, as características que permitem reconhecer possibilidade de inovação, numa perspectiva emancipatória, estão relacionadas à: responsabilidade compartilhada e participação coletiva para implementar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Sobre isso, Cavallo *et al.* (2016) colaboram ao apontarem que a gestão deve:

[...] estimular inovação e criatividade na educação básica, precisa-se focar na construção e desenvolvimento de um ecos-

36 <https://e-aula.ufpel.edu.br>

sistema que habilite, apoie e promova as ideias poderosas e efetivas. Com isso, elementos essenciais para este ecossistema incluem:

- **Financiamento contínuo**, sendo a semente que habilitará a inovação e criatividade de forma sustentável e incremental (ao longo do tempo);
- **Mecanismos** de fomento a ambientes favoráveis a novas ideias, promovendo interação, troca e engajamento com o tempo necessário para a aprendizagem coletiva;
- **Aprendizagem transversal**, através do esforço criativo de pessoas fora do modelo tradicional da escola (e.g. habilidade para trabalhar com artistas, designers, matemáticos, cientistas, desenvolvedores de software, entre outros). Assim, estudantes e professores terão acesso a uma expertise real, evitando assim a monocultura;
- **Tempo, continuidade e sustentabilidade**, criando assim uma cultura de crescimento, onde projetos terão o tempo suficiente para ações não triviais, com continuidade e sustentabilidade. Desta forma, os projetos irão durar o tempo necessário para criar suas próprias raízes;
- **Profundidade**, permitindo que novas ideias e práticas criem raízes, assim a experiência é não trivial e possível de ser proliferada.
- **Suporte tecnológico diagonal**, que inclua sistemas computacionais de suporte ao ecossistema e que sejam suficientemente flexíveis de modo a suportar iniciativas inovadoras e criativas no contexto escolar (CAVALLO *et al.*, 2016, p. 157).

Assim sendo, os pareceres apontam possibilidades para inovar pedagogicamente, na dimensão da gestão, pela criação dos Comitês: “Interno para o Acompanhamento da Pandemia da COVID-19 da UFPel” e “UFPEL DIGITAL”, esse último com o objetivo de “definir políticas de qualificação de sistemas, equipamentos, estruturas e procedimentos operacionais que viabilizem, com qualidade, as atividades

remotas emergenciais” (PN 20, 2020, p. 2), e pela criação do Núcleo de Apoio a Tecnologias Educacionais (NATE). Estes Comitês e Núcleo foram por nós percebidos como “Mecanismos de fomento a ambientes favoráveis a novas ideias e estímulo à aprendizagem transversal”, já que buscavam auxiliar nas mudanças relacionadas ao esforço criativo dos professores, diferente do modelo tradicional da escola. Quando solicitados, a proposta era auxiliar na apresentação e dinamização, em ambiente virtual específico, dos componentes curriculares ofertados, com carga horária e organização das semanas de aula diferente do habitual. Também a flexibilização à alimentação do sistema de informações da Universidade, contou com uma espécie de “Suporte tecnológico diagonal”, que proporcionou espaço virtual educacional “suficientemente flexíveis de modo a suportar iniciativas inovadoras e criativas no contexto escolar” (CAVALLO *et al.*, 2016, p. 157)., aumentando a autonomia docente para propor estratégias de avaliações alternativas e planos de ensino.

Feita esta análise, na próxima parte do texto, detivemo-nos a apresentar os achados de inovação pedagógica encontradas na dimensão curricular nos pareceres apreciados.

POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO CURRICULAR

Nossa compreensão de currículo afilia-se ao que está apresentado no Dicionário Paulo Freire, que traz que o currículo é a política. “A teoria e a prática do que-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2018, p. 129). Nesta compreensão, buscamos nos pareceres analisados por três categorias, *a priori*, inter-relacionadas, que apresentaram Cavallo *et al.* (2016) e Cunha (2018),

como possibilidades de inovação pedagógica, no currículo, a saber: a) desenvolvimento integral, pela a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; b) integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano, pela a reorganização da relação teoria/prática e a reconfiguração dos saberes e c) processos educativos que promovam a gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo sejam protagonistas.

Nos PN20 (2020), PN58 (2021) e PN62 (2021), encontramos possibilidades para inovar pela mudança no modo como o currículo passou a ser ofertado. Pela modificação do número da oferta regular de 18 semanas letivas, conforme os semestres anteriores à pandemia, é possível alterar a forma tradicional de ensinar e aprender. No PN20 (2020) lemos que o “Calendário Remoto Emergencial será organizado em 12 semanas, podendo ser organizado também de forma condensada em 6 semanas, conforme avaliação do/a professor/a e aprovação do colegiado” e o PN58 (2021), Art. 1º coloca que o “Calendário organizado em 15 semanas”. Para tanto, especificamos o que propõem os incisos II e III, do Art. 1º do PN20:

As ofertas devem **contemplar o maior número de turmas possíveis** de componentes curriculares de 2020/1 (do calendário suspenso), que possam ser **realizadas de forma remota**, especialmente para **ingressantes e concluintes**. a) Podem ser reofertados componentes ofertados no calendário alternativo. III - As ofertas devem atender ao maior número possível de vagas aos estudantes matriculados em 2020/1. a) Se for **necessário, recomenda-se a adaptação (ampliação ou unificação de turmas)** da oferta realizada (PN20, 2020, p. 3, grifos nossos).

Nesse sentido, a flexibilização do período de oferta considerou as condições diferentes das usuais, a busca em contemplar o máximo de alunos e turmas, privilegiando ingressantes e concluintes, e a recomendação de adaptações da oferta. Um exercício de “[...] produção de novos significados, respostas e hipóteses em relação aos desafios do presente” (CAVALLO *et al.*, 2016, p. 145).

Em inciso posterior, vemos que o objetivo é mesmo, o mantimento do vínculo com os estudantes; sua presença na Universidade – ainda que remota – a partir de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem para a implementação de “componentes curriculares obrigatórios, optativos e projetos de ensino, pesquisa e extensão” (PN20) com o intuito de “[...] atender a demanda dos alunos e evitar o represamento para o próximo semestre” (PN20). Aqui, em específico, observamos o objetivo expresso desta reorganização curricular “[...] manter o vínculo e o relacionamento entre alunos e professores, necessários para ambos, sobretudo em situação de isolamento social” (PN20, 2020, p. 2).

Também “a possibilidade de flexibilização de pré-requisitos durante a realização do calendário remoto” foi recomendada para oportunizar que alunos cursarem os componentes curriculares ofertados, ressaltando para que não houvesse prejuízo pedagógico (PN, 20, p. 3). Esta possibilidade também foi reconhecida como uma maneira de romper com a forma tradicional de ensinar e aprender. Nesta direção, a alteração do modo de trabalho presencial, com possíveis atividades posteriores aos encontros, foi alterado para o desenvolvimento de “atividades assíncronas, podendo incluir também atividades síncronas, neste caso, limitado a 50% da carga horária total do componente curricular e a 50 alunos por aula” (PN20, p. 4). Assim, o tempo do professor com os estudantes passa a ser menor e emergem possibilidades para organizar estratégias pedagógicas para melhor aproveitar a convivência, no período dos encontros síncronos.

A gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas, também foi uma possibilidade para inovar pedagogicamente, na dimensão curricular, por nós reconhecida nos pareceres analisados.

No tocante às questões de frequência e avaliação, quando foi determinado que “a frequência dos alunos não deve ser contabilizada pela participação nas atividades síncronas, mas pela realização e

entrega de atividades propostas”, entendemos que foi possibilitado que os estudantes decidissem quando se engajar para integrar as atividades propostas e assim, ajudar na busca de soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico, como proposto por Veiga (2003) para uma inovação emancipatória. Foi criado espaço para “a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos” (VEIGA, 2003, p. 275).

Ainda, no que concerne às questões de frequência e a avaliação, os pareceres expressaram a necessidade destes acordos estarem registrados nos Planos de Ensino “em relação a: Redistribuição dos conteúdos programáticos para o período emergencial, Metodologia, Critérios de avaliação, Bibliografia” com [...] “explicitação da metodologia avaliativa remota utilizada” (PN20, p. 5). Além disso, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (e-AULA), “o cronograma detalhado de cada turma deverá ser atualizado e disponibilizado para os alunos” especificamente contendo “[...] o Plano de Ensino adaptado, as atividades previstas para o desenvolvimento da Atividade de Ensino no período, as instruções para realização dessas atividades, bem como os *links* para acesso às atividades, especialmente aquelas hospedadas fora do AVA” (PN 20, 2020, p. 5).

Neste processo, também a integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano, pela reorganização da relação teoria-prática foi um aspecto de inovação pedagógica observado. No apoio administrativo-pedagógico da Instituição aos professores, um processo de formação permanente foi possibilitado pela participação de pós-graduandos e graduandos egressos das disciplinas, nas atividades de graduação; na prática do planejamento e discussões realizadas com os discentes de uma turma juntamente com mestrandos e doutorandos, bem como alunos que já cursaram o componente

curricular ofertado (esses últimos pela disponibilização de editais específicos para bolsas de monitoria, remunerada ou voluntária) (PN20, 2020; PN58, 2021; PN62, 2021).

Com relação a este mesmo critério de reorganização da relação teoria-prática, enquanto um aspecto de inovação pedagógica possibilitada nos pareceres analisados, destacamos o formato e a indicação dos recursos para a realização dos estágios, no período da pandemia, criando “possibilidade de aprender a teoria vinculada à prática” o que permitiu “[...] aos estudantes que reflitam com base na experiência” (CAVALLO *et al.* 2016, p. 157). Como trazido no PN16: “A substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, também podem estar associadas às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores” (PN16, 2020, p. 2). Ou seja, novas formas de os licenciandos, em situação de estágio, relacionarem-se com os estudantes e a professora regente na Educação Básica, para atuarem no campo da prática e ressignificarem suas compreensões das teorias estudadas do trabalho docente, aprendidas na graduação. Possibilidades para que, juntamente com os professores dos estágios, sejam criadas estratégias para tornarem-se professores nas condições do ensino remoto, no contexto de distanciamento controlado.

Assim sendo, a partir da análise dos pareceres, reconhecemos possibilidade de inovação pedagógica na dimensão curricular nas diferentes formas para ensinar e aprender, em menor número de semanas letivas, com carga horária síncrona e assíncrona, a partir da oferta de componentes curriculares obrigatórios e eletivos, assim como projetos de ensino, pesquisa e extensão. Pelo uso de plataforma virtual de aprendizagem, com ferramentas pedagógicas tecnológicas, que desafiam a elaboração de estratégias pedagógicas, encontramos possibilidade de inovar pedagogicamente pela valorização da relação

teoria-prática (e não de uma sobre a outra), bem como no estímulo a novas formas de relação dos participantes do processo educativo, favorecendo protagonismos.

Exposta esta análise, na próxima parte do texto, apresentaremos os achados de inovação pedagógica encontradas na dimensão metodologia, nos pareceres apreciados.

POSSIBILIDADES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA METODOLOGIA

Para identificação das possibilidades de inovação pedagógica no tocante às metodologias, foram buscados, nos pareceres analisados, elementos que dissessem respeito à formação integral dos estudantes; que reconhecesse formas multidimensionais de experiência humana, considerando aspectos afetivos, éticos, sociais, culturais e intelectuais como componentes partícipes no desenvolvimento global dos sujeitos.

A metodologia de ensino é entendida como uma ação pedagógica, fazendo parte dos movimentos de ensino-aprendizagem, como parte dos métodos e estratégias de ensinagem³⁷, enquanto a metodologia de trabalho. Como o nome indica, referimo-nos aos elementos funcionais da práxis professoral docente e seus modelos de execução.

Tendo isso em consideração, em relação às disposições sobre metodologia, encontradas nos pareceres analisados, temos disposto que:

37 Ensinagem é o termo usado para “indicar uma prática social complexa, efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.” (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 20).

I - Os componentes curriculares ofertados no ensino remoto emergencial deverão ter seus planos de ensino adaptados em relação a: Redistribuição dos conteúdos programáticos para o período emergencial, Metodologia, Critérios de avaliação, Bibliografia

II - Os Planos de Ensino adaptados deverão prever as atividades assíncronas e síncronas, com explicitação da metodologia avaliativa remota utilizada, inclusive o exame

III – O cronograma do componente curricular de cada turma deverá ser atualizado e disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (e-AULA) na primeira semana de aula

IV – No e-AULA deverão estar disponíveis os Planos de Ensino adaptados, as ações previstas, as orientações, bem como os links para às atividades, especialmente aqueles hospedados fora do ambiente virtual

V – Os Planos de Ensino adaptados para o período de aulas remotas poderão prever a atuação de alunos de mestrado e doutorado nas atividades de graduação.

a) Pós-graduandos deverão ser incluídos no e-AULA como monitor (básico, moderador ou avançado) (PN62, 2021, p. 5).

Pelo excerto acima, extraído do PN62, percebemos a forma de organização que foi definida como trajeto de atuação docente para estimular a participação e o protagonismo dos discentes. Nesse contexto, a busca seria por metodologias orientadas para o protagonismo do estudante, garantindo-se:

[...] i) estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, onde interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos. Estas estratégias potencializam o uso que os estudantes fazem dos diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para ampliar suas interações e exercer sua autonomia;

ii) estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes em suas singularidades e garantem que todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos (*personalização*);

e iii) *projetos* de interesse dos estudantes que contribuam para a sua formação profissional e que impactem a comunidade (CAVALLO *et al.*, 2016, p. 156). (grifos dos autores).

Neste sentido, o PN26, traz no Art. 1º:

VI – No caso de componentes curriculares com carga teórico-prática que não possam ser ofertadas integralmente de modo remoto, o colegiado de curso deverá avaliar dentro dos critérios estabelecidos neste regramento, a possibilidade de oferta presencial da parte prática, de modo que não haja prejuízo pedagógico à formação dos acadêmicos (PN26, 2020, p. 3).

Na disposição citada, percebemos a preocupação de que os estudantes tenham o máximo de alternativas para que seu aprendizado não tenha prejuízo, criando-se, então, possibilidades para metodologias que favoreçam o acontecimento dos processos de ensinagem.

Portanto, e nos referindo aos elementos de metodologia, consideramos o tempo-espaco de oferta de componentes curriculares que permitissem o desenvolvimento dos sujeitos a partir de suas singularidades, com protagonismo e produção de conhecimentos.

Também no PN20, observamos a indicação de que estava sendo experimentada, pela primeira vez, no contexto da pandemia, modos diferenciados para que estudantes e professores se envolvessem com os processos de ensinagem.

A proposta e desenvolvimento do calendário alternativo podem ser entendidos como um movimento importante de aproximação da comunidade acadêmica com o ensino remoto, sendo considerada uma primeira experiência para alunos e professores com esse modo de ensinar e aprender (PN20, 2020, p. 2).

Percebemos a intenção coletiva de buscar soluções para a questão, assim como o caráter de adaptabilidade ao momento incomum, com possibilidades para inovar pedagogicamente, sendo professores e estudantes colocados no cerne da questão. Isso permite que muitos temas

sejam discutidos em grupo e de maneira remota, chegando a uma coesão de ideias e se aproximando dos conceitos de “Planos Político-pedagógicos flexíveis, desconstrução de ambientes e iniciativas comunitárias” (SINGER, 2017), que levariam a uma educação inovadora, quiçá transformadora. Sobre isso, no PN26, art. 2, inciso IX, temos disposto que:

IX- As atividades síncronas e assíncronas devem ser planejadas e implementadas de forma a considerar a especificidade do ensino remoto, evitando acúmulo de atividades, avaliações com tempos exíguos de execução e consequentes dificuldades no acompanhamento por parte dos estudantes (PN26, 2020, p. 4).

Dessa maneira, ao fazer uma proposta de quebra com o espaço-tempo tradicional na parte prática das atividades, buscando repensar modos e prazos da realização delas, inovamos pedagogicamente, além de aproximar o estudante dos processos de construção do conhecimento: “[...] necessário salientar a responsabilidade da universidade na promoção da segurança e estabilidade da comunidade acadêmica, criando alternativas ao prosseguimento das trajetórias formativas dos estudantes [...]”. (PN20, 2020, p. 2).

Evidenciamos, portanto, a preocupação pelos aspectos biopsicossociais dos sujeitos, proporcionando maneiras para que estes pudessem continuar seus caminhos de formação sem decréscimo de oportunidades e qualidade, considerando múltiplas formas de seu desenvolvimento. Como expressa Cavallo *et al.* (2016, p. 145), “a educação não se reduz à escola, o processo educativo não é sinônimo de escolarização. As pessoas aprendem e se desenvolvem ao longo da vida, com as outras pessoas com quem convivem, nos lugares que frequentam, nas organizações de que participam.”

Assim, em relação aos processos de inovação, é preciso superar o convencional nas questões de ensino e aprendizagem, passando de um método conteudista e de reprodução para metodologias que estimulem a autonomia e o protagonismo do educando, considerando abordagens contextualizadas as suas realidades.

Nesse contexto, estimulando a participação dos diferentes segmentos da Instituição Educacional, reconhecemos explicitamente nos PNs analisados possibilidades para criação de estratégias de inovação e criatividade, para estes “novos tempos”, assim expresso em um dos pareceres:

A experiência com o Ensino Remoto Emergencial vivenciada na UFPEL durante o ano de 2020, como alternativa para a manutenção das atividades acadêmicas no ensino de graduação e de pós-graduação, revela o potencial criativo, inovador e de resistência da comunidade acadêmica, envolvendo a tomada de decisões e ações efetivas de segurança operacional e pedagógica para que os calendários pudessem se realizar. (PN26, 2020, p. 2).

Percebemos, nos excertos trazidos dos pareceres, aspectos que vão ao encontro de proporcionar soluções às especificidades que o momento de distanciamento controlado pediu (e ainda pede), para que continuemos o desenvolvimento das atividades pedagógicas; para que continuemos as relações entre as pessoas, ainda que de maneira diferente do que estávamos acostumados. Em relação a isso, trazemos Cavallo *et al.* (2016):

Considerando que as intervenções criativas são voltadas a transformar a relação com o outro e provocar mudanças em quem as recebe, para criar, é necessário ter uma aguda habilidade para perceber o que está ao seu redor, sem se deixar influenciar ao ponto de impedir a concepção. (CAVALLO *et al.*, 2016, p. 147).

Neste contexto, entendemos a necessidade de estabelecer relações horizontalizadas entre professores e estudantes, a fim de que a consideração se estabeleça entre ambos. Sobre isso, no inciso XI, Art. 2 do PN49 está disposto que:

Os estudantes que não realizarem matrícula neste calendário, mediante justificativa ao Colegiado, serão matriculados automaticamente em uma atividade com zero crédito e sem carga horária, denominada “Vínculo – Ensino Remoto Emergencial 2021/1”, para fins de vínculo ativo neste período”. (PN49, 2021, p. 4).

Desse modo, levando em conta a atmosfera global de medo, falta de condições e incertezas, frente aos acontecimentos, professores e estudantes são orientados a buscar maneiras de se adaptarem à realidade, com vicissitudes diferentes a cada sujeito. Assim, foi possível relacionar o cotidiano dos professores e estudantes aos processos de ensino, de aprendizagem e do amálgama entre esses dois, inovando ao proporcionar, por meio de uma justificativa, um vínculo automático, de modo que o aluno continuasse a cursar seu respectivo curso, seja qual for a idiosincrasia de seu dia a dia, durante o ensino remoto.

Levando em conta que essa atmosfera levou a busca por soluções que permitissem que as atividades acadêmicas seguissem ocorrendo durante a pandemia, consideramos que inovações, na dimensão metodologia, foram implementadas. Reconhecemos essas nas possibilidades de criar atividades no E-AULA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), que estimulasse os estudantes e aguçassem suas curiosidades, por meio do diálogo, para que organizassem seus próprios caminhos de construção de conhecimentos, com algum grau de autonomia e protagonismo, a partir de suas singularidades. Isso se assemelha ao que está indicado nos parâmetros de criatividade e inovação para o Ministério da Educação, as metodologias, conforme mencionado anteriormente. Com relação a isso, afirmamos que o uso de ferramentas tecnológicas pedagógicas unido à uma estratégia metodológica inovadora, que privilegie o protagonismo do estudante nas relações de aprendizagem, pode estimular o desenvolvimento de sua criatividade. Dentro de uma ideia de movimento e sociabilidade de construções de conhecimento com a atenção às diferentes formas com que se apresentam os estudantes da instituição, temos, por exemplo, a preocupação com os aspectos sociocognitivos e a acessibilidade pedagógica. O item 2, do PN 49, relacionado à forma de oferta, coloca que:

XIII – Em caso de recomposição orçamentária que permita o atendimento da inclusão digital dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, serão abertos editais, pelos órgãos competentes, voltados à Graduação e/ou Pós-Graduação.

a) Os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mesmo os que não são beneficiários dos programas da PRAE, poderão inscrever-se nos referidos editais (PN49, 2021, p. 4).

Na análise dos pareceres normativos, não apenas neste referente ao excerto acima, podemos perceber a preocupação em oferecer o acesso digital e suas ferramentas, tanto para professores quanto estudantes, a fim de que todos pudessem participar dessa inovação e adaptação aos novos tempos em que tivemos de viver.

Para além disso, em um cenário nacional de ataque à educação, toda a tentativa de fornecimento e inclusão a um ensino público e de qualidade, não apenas é uma inovação, em todos os aspectos, como também um ato de resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, trouxemos vestígios de inovação pedagógica encontrados em pareceres que regulamentaram o Ensino Remoto Emergencial na UFPel. A partir destes, argumentamos que durante a Pandemia do Covid-19, a UFPel apresentou possibilidades para inovação pedagógica nos âmbitos da gestão, do currículo e das metodologias.

Com relação à dimensão da gestão, os pareceres trouxeram possibilidades para inovar pedagogicamente, pela criação dos Comitês: “Interno para o Acompanhamento da Pandemia da COVID-19 da UFPel” e “UFPEL DIGITAL” e pela criação do Núcleo de Apoio a Tecnologias Educacionais (NATE), comitês e Núcleo por nós considerados “Mecanismos de fomento a ambientes favoráveis a novas ideias e estímulo à aprendizagem transversal”. A flexibilização à alimentação do sistema de informações da Universidade, que contou com uma espécie de “Suporte tecnológico diagonal”, foi considerada possibilidade de

inovar pedagogicamente pela proposição de espaço virtual educacional “suficientemente flexíveis de modo a suportar iniciativas inovadoras e criativas no contexto escolar”, que pode aumentar a autonomia docente para propor estratégias de avaliações alternativas e planos de ensino.

Na dimensão curricular, reconhecemos possibilidade de inovação pedagógica nas diferentes formas para ensinar e aprender, com a diminuição para 12 e 15 semanas letivas (normalmente, é prevista a oferta de 17 a 18 semanas letivas), sem perda da qualidade, com carga horária síncrona e assíncrona, a partir da oferta de componentes curriculares obrigatórios e eletivos, assim como projetos de ensino, pesquisa e extensão, de modo remoto emergencial. Pelo uso de plataforma virtual de aprendizagem, com ferramentas pedagógicas tecnológicas, que desafiam a elaboração de estratégias pedagógicas, encontramos possibilidade de inovar pedagogicamente pela valorização da relação teoria-prática, assim como no incentivo a diferentes modos de promover relações entre professores e estudantes, estimulando o protagonismo de ambos.

Em relação às metodologias, pudemos perceber, nos pareceres analisados, possibilidades de inovação pedagógica, principalmente na flexibilização dos modos de implementar os Projetos Pedagógicos de Curso, na utilização de outros ambientes de aula (E-AULA), bem como nas formas de interação entre pessoas e o conhecimento, propiciando novidades criadas no momento pandêmico. Neste contexto, os pareceres buscaram, dentro do possível, considerar abordagens metodológicas que suprissem tanto os movimentos incertos de prática de ensinagem e promovessem formas ativas, colaborativas e interativas aos professores e estudantes.

Quando afirmamos que, nos pareceres analisados, encontramos possibilidades para inovar pedagogicamente, queremos encorajar os leitores a identificarem, em normativas institucionais e legislações, os vestígios e as possibilidades que nos permitem, juntamente

com outros parceiros, criarmos novidades para nossos contextos e, assim, transformarmos, num sentido emancipatório, as necessidades percebidas. Nessa inovação pedagógica que acreditamos!

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensino na Universidade**. 10. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2012, p.75-107.

BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 274f. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2016.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Jornal da Universidade**: UFRGS, 2020. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em: 19 dez. 2021.

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

CARDOSO, Ana Paula. **As atitudes dos professores e a inovação pedagógica**. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXVI, nº1, 1992, p.85-99. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4159/1/As%20atitudes%20dos%20professores%20e%20a%20inova%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20%281992%29.pdf> Acesso em: 27 abr. 2022.

CAVALLO, David. *et al.* Inovação e Criatividade na Educação Básica: dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 24, Número 2, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/p1886q> Acesso em: 27 abr. 2022.

CUNHA, Maria Isabel. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In.: MELLO, E. M. B. et.al. **Anais...Seminário Inovação Pedagógica** "Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. Uruguaiana, RS: Repositório UNIPAMPA, 2018. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/3052/1/E-Book%20Semin%C3%A1rio%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20%20UNIPAMPA.pdf> Acesso em: 27 abr. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. **Anais ... XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/XXVIII/SIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIII/Simpósio2017.pdf> Acesso em: 07 nov. 2020.

MELLO, Elena Maria; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Inovação Pedagógica: um princípio em movimento. In: SILVEIRA, Rita de Cássia Angeieski da Silveira; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula; MELLO, Elena Maria. (Orgs.). **Inovação pedagógica**: vivências democráticas na relação ensino-aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 605p., p.427-432. Disponível em <https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-pedagogica> Acesso em: 11 mai. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Grupo de trabalho nacional do Ministério da Educação, responsável pela Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica**. 2015.

SAUL, Ana Mara. Currículo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.(Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p.129-130.

SINGER, Helena. Experiências em Educação Integral inspiram um novo movimento na Educação Brasileira. 2017. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/artigos/helena-singer-experiencias-em-educacao-integral-inspiram-um-novo-movimento-na-educacao-brasileira/> Acesso em: 28 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da Universidade Federal de Pelota. **Parecer Normativo** N° 16, de 09 de junho de 2020. Aprova as Normas para Estágios Obrigatórios e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) na UFPEL, durante a Pandemia causada pela COVID-19. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2020/07/SEI_UFPEL-0996294-Parecer-Normativo-COCEPE-162020.pdf Acesso 25 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da Universidade Federal de Pelota. **Parecer Normativo** N° 20, de 15 de Setembro de 2020. Aprova Calendário Acadêmico com Ensino Remoto Emergencial no contexto da Pandemia do COVID-19, na

Universidade Federal de Pelotas., dos. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2020/09/Parecer-Normativo-n-o-20.pdf> Acesso 25 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da Universidade Federal de Pelota. **Parecer Normativo** Nº 26 de 22 de dezembro de 2020. Regulamenta as atividades referentes ao Calendário Acadêmico 2020/2 a serem realizadas em 2021/1 na Universidade Federal de Pelotas. (alterado pelo Parecer Normativo nº 50) Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2020/12/Parecer-Normativo-26.pdf> Acesso 25 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da Universidade Federal de Pelota. **Parecer Normativo** Nº 58, de 22 de novembro de 2021. Regulamenta as atividades de ensino de graduação desenvolvidas no primeiro semestre do ano civil de 2022 a serem realizadas na Universidade Federal de Pelotas. REVOGADO PELO PARECER NORMATIVO Nº 62. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2021/11/Parecer-Normativo-COCEPE-no-58.pdf> Acesso 25 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão da Universidade Federal de Pelota. **Parecer Normativo** Nº 62, de 22 de dezembro de 2021. Regulamenta as atividades de ensino de graduação desenvolvidas no primeiro semestre do ano civil de 2022 a serem realizadas na Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/pre/files/2022/02/SEI_UFPel-1549126-Parecer-Normativo-COCEPE-62-2021.pdf Acesso 25 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). Pró-Reitoria de Ensino. **Proposta de Reorganização do Calendário Acadêmico 2020 no Contexto da Pandemia do Covid-19.** 2020a. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ga/files/2020/04/PROPOSTA-DE-REORGANIZACAO-DO-CALENDARIO-ACADEMICO-2020.pdf> Acesso em 10 dez 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CH67BM9yWB8tPfxjVz6cKSH/?format=pdf> Acesso em: 17 mai. 2022

ZABALZA BERAZA, Miguel A. **Innovación en la Enseñanza Universitaria:** el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior. Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil, vol. 31, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 199-209.

12

Giselle Xavier Perazzo
Rita de Cássia Angeieski da Silveira

Entre Orientações e Instruções Normativas:

indicadores de inovação
pedagógica nos documentos
da Unipampa no período
da pandemia

Resumo: A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros impactos na vida das pessoas, incluindo a necessidade urgente de se repensar as atividades pedagógicas das instituições de ensino, durante o necessário período de afastamento dos encontros presenciais. Apesar da situação calamitosa imposta pelo cenário pandêmico, a crise também foi uma possibilidade de se repensar o ensino, uma vez que alternativas tiveram que ser articuladas e executadas para dar seguimento às atividades nas instituições de ensino, pano de fundo propício à inovação pedagógica. Dessa forma, apresentamos no presente texto indicadores de inovação pedagógica nas orientações e instruções normativas da Universidade Federal do Pampa para o período de excepcionalidades imposto pela pandemia. Utilizando os referenciais teóricos de Wagner e Cunha, Veiga e Carbonell e, alicerçadas na concepção pedagógica do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional dos Profissionais da Educação Básica (GRUPI), apontamos elementos de inovação pedagógica na documentação elaborada pela referida instituição, destacando-se a atenção ao cenário emergente, a possibilidade de flexibilização curricular, o uso pedagógico das TICs e a realização de atividades de mediação pedagógica pelo docente, possibilitando o protagonismo discente. E esses elementos são recorrentes em todos os documentos analisados. Finalizamos o texto estabelecendo uma relação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unipampa com a inovação pedagógica, a qual indica que a Instituição deve buscar a construção de referenciais teóricos que contribuam para o entendimento e a concepção de inovação pedagógica a ser assumida pela Instituição na elaboração de seus documentos.

Palavras-chave: Elementos de inovação pedagógica; pandemia; ensino superior; normativas.

INTRODUÇÃO

No período de excepcionalidades da Pandemia da Covid-19³⁸, a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), situada na metade sul do Rio Grande do Sul e distribuída em 10 *campi*, na mesma direção de outras Instituições de Educação Superior, realizou a emissão de documentos normativos, no intuito de orientar a comunidade acadêmica sobre a necessária retomada das atividades letivas, interrompidas a partir do contexto decorrente do vírus.

Neste sentido, foram publicadas³⁹ a Norma Operacional N° 4, de 19 de agosto de 2020, a qual estabeleceu orientações sobre a organização, oferta e procedimentos administrativos relacionados às atividades de ensino remoto emergenciais - AEREs; a Instrução Normativa N° 32, de 10 de novembro de 2021, contendo informações sobre o retorno presencial de discentes formandos para a realização de aulas práticas emergenciais e essenciais; a Instrução Normativa N° 8, de 16 de março de 2022, que estabeleceu orientações para a organização, oferta e procedimentos relacionados ao retorno às atividades de ensino presenciais; e a Instrução Normativa N° 9, de 16 de março de 2022, a qual faculta aos cursos de graduação a oferta de percentual de carga horária a distância, em caráter provisório, durante o ano letivo de 2022.

Inicialmente, faremos uma contextualização das normativas da Unipampa, considerando a pandemia no cenário mundial e os documentos legais emitidos a partir deste. Após, apresentaremos a análise dos indicadores de inovação pedagógica encontrados em nossa pesquisa documental, à luz de alguns referenciais teóricos. E, por fim, apresentaremos as considerações finais que resultaram da análise realizada.

38 Segundo informações do Portal da Fiocruz: “O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria “doença do coronavírus”. Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.”

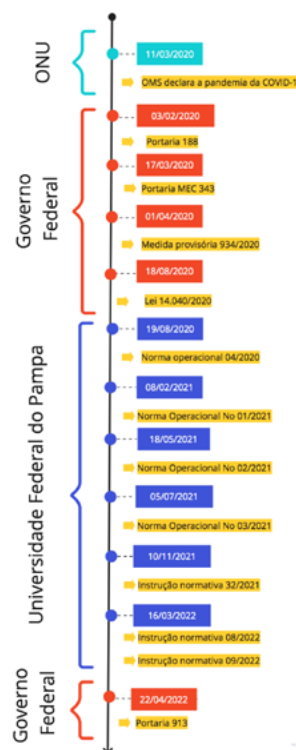
39 As normativas da Unipampa podem ser acessadas na página da Pró-Reitoria de Graduação, em <https://sites.unipampa.edu.br/prograd/orientacoes-para-a-e-r-es-registros-academicos/>

APORTE TEÓRICO

Recorte histórico das orientações normativas relativas ao período pandêmico

Para uma melhor representação do contexto que deu origem e respaldo legal às orientações emitidas no período da Pandemia da Covid-19, organizamos as informações na forma de uma linha do tempo (Figura 1).

Figura 1 - Linha do tempo com resumo das normativas que guiaram as atividades na Unipampa durante a Pandemia da COVID-19



Fonte: as autoras, ano.

Assim, conforme a figura 1, em 30 de janeiro de 2020, o surto decorrente da Covid-19 foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, ao passo que a disseminação comunitária da doença em todos os continentes foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde como Pandemia em 11 de março de 2020. Em consequência, o Ministério da Saúde publicou, no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, a qual declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19). Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou por meio da Portaria Nº 343, em relação à substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino. Este documento foi revogado pela Portaria MEC Nº 544, de 16 de junho de 2020 e esta, por sua vez, foi alterada pela Portaria MEC Nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020.

O Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública, sendo que, em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, a qual estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública indicadas na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Essa Medida Provisória foi convertida com alteração na Lei 14.040 de 18 de agosto de 2020 a qual estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo referido decreto.

Com o intuito de orientar os sistemas e as redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, o Ministério da Educação

(MEC) emitiu o Parecer CNE/CP Nº 5/2020, aprovado em 28 de abril, referente à Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Na sequência temporal, foram aprovados os Pareceres CNE/CP Nº 9/2020, Nº 15/2020, Nº 16/2020 e Nº 19/2020. Este propôs o reexame do projeto de resolução apresentado pelo Parecer CNE/CP Nº 15/2020, a qual se materializou na Resolução CNE/CP Nº 2 que instituiu as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.

Neste contexto, a primeira publicação da Unipampa foi a Norma Operacional Nº 4 de 19 de agosto de 2020, a qual estabeleceu orientações para a organização, oferta e procedimentos administrativos referentes às atividades de ensino remoto emergenciais - AERES no contexto da pandemia da COVID-19, na Universidade Federal do Pampa. Posteriormente, a referida normativa foi retificada pelas Normas Operacionais (NO) Nº 1 de 08 de fevereiro de 2021; Nº 2 de 18 de maio de 2021; e a NO Nº 3 de 05 de julho de 2021.

Na sequência das orientações, em atenção à demanda de alunos que manifestaram interesse em realizar, presencialmente, as práticas, a Unipampa publica a Instrução Normativa Nº 32, de 10 de novembro de 2021. Esse documento, elaborado pelo Grupo de Trabalho denominado Ensino Híbrido e revisado pelo Staff da Saúde do Comitê de Monitoramento do Coronavírus da Instituição, dispôs sobre o retorno das aulas práticas emergenciais e essenciais para discentes formandos. No processo de aplicação da Instrução Normativa, foram necessárias alterações nos art. 2º e 3º, bem como no Anexo I do documento original, conforme o Termo de Apostilamento Nº 1, de 12 de novembro de 2021.

O processo de organização do retorno às atividades presenciais encontrou respaldo na Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME Nº 90, de 28 de setembro de 2021, emitida pelo Ministério da Economia/

Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital/
Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal, cujo documento estabeleceu orientações para o retorno gradual e seguro ao trabalho presencial aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal.

A partir disto, a Unipampa publicou a Instrução Normativa N° 8, de 16 de março de 2022, a qual revogou a Norma Operacional N° 04/2020 e suas retificações, bem como estabeleceu orientações para o retorno às atividades presenciais, em relação à organização, à oferta das atividades de ensino dos cursos de graduação e aos procedimentos administrativos a elas relacionados.

Segundo o artigo 4º da Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME N° 90/2021, poderiam permanecer em trabalho remoto, mediante autodeclaração, os servidores que comprovassem alguma das comorbidades indicadas no inciso I do referido artigo. Por isto, a Unipampa publicou a Instrução Normativa N° 9, de 16 de março de março de 2022, a qual faculta aos cursos de graduação presenciais a oferta de percentual de carga horária a distância, em caráter provisório, durante os semestres letivos de 2022. Segundo o artigo 1º, parágrafo 5º, alterado pelo Termo de Apostilamento N° 1, a oferta de carga horária a distância aplica-se "somente a cursos em que docente(s) esteja(m) impossibilitado(s) de retornar às atividades presenciais, em decorrência das comorbidades indicadas no art. 4º, inciso I, da Instrução Normativa GP/SEDGG/ME N° 90, de 28 de setembro de 2021, ou que possuem contraindicação para o recebimento da vacina para Covid-19, mediante apresentação de atestado médico".

O Ministério da Saúde publicou a Portaria GM/MS N° 913, de 22 de abril de 2022, a qual declarou o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus, com vigência a partir de 22 de maio de 2022, revogando a Portaria GM/MS n° 188, de 3 de

fevereiro de 2020. Consequentemente, foi publicada, pelo Ministério da Economia, a Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME N° 36, de 5 de maio de 2022, estabelecendo o retorno ao trabalho em modo presencial dos servidores e empregados públicos dos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal. Além disso, o documento, com vigência a partir de 06 de junho de 2022, revogou a Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME n° 90, de 28 de setembro de 2021. Diante disto, a implementação da flexibilização possibilitada pela Unipampa na Instrução Normativa N° 09/2022, cuja vigência esteve condicionada àquela da IN N° 90/2021, teve sua aplicação restrita ao primeiro semestre letivo do ano de 2022, de modo que, a partir deste período, considerando os ordenamentos legais apresentados, devem ser retomadas, integralmente, as atividades presenciais dos cursos de graduação na Unipampa.

REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O abrupto surgimento da pandemia da COVID-19 trouxe, entre outras inúmeras questões, a necessidade de se pensar alternativas à continuidade das atividades de ensino, impossibilitadas de ocorrer de maneira presencial. Muitas vezes, as novas propostas, em sua maioria aliadas ao uso de tecnologias digitais, apresentaram-se como propostas inovadoras. Portanto, é importante pautar nosso entendimento sobre inovação pedagógica, tendo em vista que o objetivo deste trabalho de investigação é apontar indicadores de inovação pedagógica nas orientações e instruções normativas da Unipampa, durante o período de pandemia.

Neste trabalho, iremos pesquisar, no texto das normativas, os indicadores de inovação pedagógica, tendo como referenciais teóricos as Oito assertivas de Inovação Pedagógica na Educação Superior

indicadas por Wagner e Cunha (2019). Em consonância, trabalharemos o significado de inovação pedagógica alicerçado nas ideias propostas por Veiga (2003) e Carbonell (2002). Assim, do lugar de participantes do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional dos Profissionais da Educação Básica (GRUPI)⁴⁰, trazemos a concepção de inovação pedagógica que nos orienta: “um conjunto de intervenções pedagógicas criadas por decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos” (MELLO e SALOMÃO DE FREITAS, 2017, p.1800).

Neste viés, ao realizar a pesquisa documental, optamos por utilizar o termo “indicadores” de inovação pedagógica, alinhadas teoricamente às autoras Wagner e Cunha (2019), as quais apresentam as Oito assertivas da Inovação Pedagógica na Educação Superior enquanto “mecanismos de transformação de propostas curriculares, melhorias das práticas de ensinar e aprender e estímulos de mudança no pensamento e nas atitudes dos sujeitos” (WAGNER e CUNHA, 2019, p. 27). Segundo as autoras, essas assertivas se imbricam e complementam.

A primeira assertiva elencada pelas professoras refere que “o conceito de inovação pressupõe referenciais” (WAGNER e CUNHA, p. 30), destacando a necessidade de entendimento e reflexão sobre o conceito de inovação pedagógica, a partir de referenciais teóricos:

A palavra inovação está presente em muitos discursos na sociedade contemporânea e vem servindo de mote para alicerçar mudanças; entretanto, é necessário que se faça uma reflexão sistemática e profunda sobre o seu significado estratégico e político (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 30).

40 Grupo de pesquisa com atuação interinstitucional (Universidade Federal do Pampa, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade do Vale do Rio dos Sinos).

A segunda assertiva apresentada pelas autoras expressa que “a inovação é estimulada pelos cenários emergentes” (WAGNER e CUNHA, p. 31), sendo tais cenários compreendidos como processos que afetam a previsibilidade do contexto acadêmico e requerem a busca de alternativas/soluções que respondam às situações/demandas apresentadas, como

a democratização do acesso à educação superior, as políticas de inclusão, as cotas sociais, a internacionalização, a curricularização da extensão, a acessibilidade e adaptação de práticas para pessoas com deficiência, a flexibilização curricular, a aprendizagem por competências. (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 31)

Desta forma, as pesquisadoras mencionam que as inovações nos currículos ou nas aulas universitária resultam como resposta a problemas, insatisfações e necessidades geradas/decorrentes dos cenários emergentes.

Como terceira assertiva de inovação pedagógica, Wagner e Cunha (2019, p. 32) explicitam que “a inovação requer mudanças epistemológicas e emocionais”, decorrentes de uma profunda reflexão e mudança de postura diante do conhecimento, indo de encontro ao paradigma da homogeneização:

Tratar a inovação como ruptura epistemológica é dar-lhe uma dimensão emancipatória, não numa perspectiva de negação da história, mas tentando partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição (WAGNER e CUNHA, 2019, p. 32)

“A inovação pedagógica assume o protagonismo do sujeito” (WAGNER e CUNHA, p. 33) é a quarta assertiva de inovação pedagógica, em que tal lugar do sujeito no processo é condição para uma aprendizagem significativa. Neste sentido, o uso de metodologias ativas no desenvolvimento do planejamento das aulas contribui para despertar o protagonismo discente, ao problematizar o contexto de aprendizagem

e promover atividades que desafiem os sujeitos, também mobilizando no docente um olhar interdisciplinar para buscar soluções inéditas e inovadoras aos problemas que se apresentam.

Outra assertiva elencada por Wagner e Cunha (2019, p. 34) expressa que a “inovação inclui a reconfiguração de saberes”, entendida como um processo de ruptura paradigmática o qual exige dos professores e dos estudantes a reconfiguração e o reconhecimento de saberes e experiências alternativos, nos quais se relacionam

objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto, e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

A sexta assertiva explicita que as “Tecnologias da Informação podem favorecer a inovação” (WAGNER e CUNHA, 2019, p. 35), quando as autoras apontam que as tecnologias “Serão sempre, porém, ferramentas, que, por si só, não significam uma inovação no sentido aqui proposto. Sua utilização de forma inteligente é que aporta valor à oportunidade de inovar”. Nesta direção, Lima (2019, p. 85) menciona que “O caráter inovador das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior requer estratégias no campo do saber tecnológico, mas principalmente no campo do domínio pedagógico”, acrescentando que a utilização de TICs deve ser amparada pedagogicamente pelo desenvolvimento de práticas que contribuam para “a flexibilização curricular, a aprendizagem do aluno, a integração entre ensino e aprendizagem em um processo com autonomia, pensamento crítico e reflexão”.

Wagner (2017, apud WAGNER e CUNHA, 2019, p. 35) indica a potencialidade das tecnologias no processo de mediação das atividades de tutoria, de produção do conhecimento e de adaptação numa sociedade em constante transformação:

a tecnologia a serviço da aprendizagem poderá ajudar na mediação do professor quando este realiza o apoio tutorial aos estudantes de forma individual ou coletiva (e-mail, sala virtual, entre outros), além de ser também uma ferramenta de comunicação para socializar e refletir o processo da produção do conhecimento dos estudantes e prepará-los para atuar numa sociedade em constante transformação, que exige do profissional formado uma rápida adaptação às inovações tecnológicas, para operar e compreender as tendências tecnológicas do mercado de trabalho.

A próxima assertiva indicada por Wagner e Cunha (2019, p. 36) expressa que “a inovação pedagógica pressupõe planejamento, acompanhamento e avaliação”. Planejamento com a definição de objetivos e intencionalidade da prática pedagógica (metas), acompanhamento (flexível diante do ritmo e da intensidade dos sujeitos no processo de aprender e ensinar) e avaliação das ações (que considere o ponto de partida e o avanço a partir daquele). Para as pesquisadoras, a avaliação da inovação pode ser realizada “tanto em relação aos produtos da aprendizagem como ao processo. Uma dimensão complementa a outra”, bem como “quanto maior a distância entre o ponto de partida e o almejado, maior será a inovação” (WAGNER e CUNHA, 2019, p. 37).

A oitava e última assertiva elencada pelas professoras contempla as “tendências de inovação curricular” (WAGNER e CUNHA, 2019, p. 37), sobre as quais apontam alguns desafios para inovar, como a definição de itinerários formativos flexíveis, a reorganização (articulação) dos componentes curriculares para superar o isolamento e a fragmentação dos saberes; na creditação do notório saber, na formação por competências, na curricularização da extensão (como forma de conceber o conhecimento, reconfigurar os saberes e experiências para além da pesquisa); a garantia de uma educação inclusiva (políticas, acesso ao conhecimento e desenvolvimento de uma cultura de inclusão); na internacionalização enquanto “forma de reinventar o ensino”; e no ensino híbrido (com a definição de atribuições dos atores educacionais, escolha dos saberes e de roteiros de aprendizagem, organização dos ambientes de aprendizagem e de uma estrutura de apoio pedagógico).

Acrescentamos, como indicador que permeia todas as assertivas apresentadas pelas autoras, que a inovação pressupõe a participação dos docentes em ações de formação pedagógica. Neste sentido, Lima (2019, p. 53) afirma que

A pedagogia de uma inovação curricular nestas últimas décadas, com a perspectiva de grandes inovações no ensino superior, permanece em sua demanda por novos programas de formação pedagógica de docentes, para torná-los capazes de enfrentar os novos desafios de aprendizagem no século 21.

Também, a autora explicita que a simples introdução de tecnologias não basta para tornar o ensino inovador, sendo necessária a promoção de alternativas para o uso pedagógico das TICs, alinhado aos objetivos almejados para a aprendizagem e a construção do conhecimento pelos discentes.

ANÁLISE

O cenário emergente (e urgente) trazido pela pandemia impulsionou a uma ruptura com o sistema tradicional de ensino, cenário este apontado por Wagner e Cunha (2019) como uma das assertivas para a inovação pedagógica. As autoras indicam que cenários emergentes são “aqueles que vêm alterando a previsibilidade acadêmica até então sentida como adequada e segura” e que as inovações “nascem de uma necessidade da procura por alternativas que possam responder com mais efetividade ao que é emergente” (WAGNER e CUNHA 2019, p. 31). A emergência por novas formas de ensino/aprendizagem em virtude do distanciamento provocado pela pandemia foi uma oportunidade para que elementos de inovação pedagógica pudessem ser implementados nas instituições de ensino. De fato, a análise documental que realizamos nas orientações e instruções normativas da Unipampa

para atividades acadêmicas no período pandêmico apresenta alguns elementos de inovação pedagógica os quais serão discutidos a seguir.

A Norma Operacional N° 04/2020 estabeleceu orientações para a oferta das Atividades de Ensino Remoto Emergenciais dos componentes curriculares de graduação e também para procedimentos administrativos, durante o período de exceção causado pela pandemia. No processo de aplicação da normativa, tornou-se necessária a publicação das Normas Operacionais N° 1 de 08 de fevereiro de 2021; N° 2 de 18 de maio de 2021; e N° 3 de 05 de julho de 2021, referentes a retificações e alteração do texto inicial. A elaboração destas normas evidencia atenção ao cenário emergente, constituindo-se em si como um elemento de inovação pedagógica, uma vez que busca por alternativas com vistas a dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem frente ao novo cenário. A segunda assertiva de inovação pedagógica na educação superior indicada por Wagner e Cunha (2019) propõe que a inovação é estimulada pelos cenários emergentes. Ainda que as medidas de flexibilização curricular e de gestão apontadas na referida norma tenham caráter provisório, elas apontam que outras possibilidades de ensino existem e que é possível implementá-las. Contudo, apesar de indicarmos que a normativa representa em si um elemento inovador, é pertinente salientar que as propostas de ensino alternativas são exclusivas ao período de exceção causado pela pandemia, sem mudanças na estrutura efetiva das ofertas de cursos (ruptura com o *status quo*), não se enquadrando, portanto, na proposta de inovação pedagógica emancipatória de Veiga (2003).

Ainda assim, podemos dizer que a Unipampa, por meio de suas normativas para andamento das atividades de ensino durante a pandemia, apresentou propostas que podemos apontar como concordantes com a ideia de inovação pedagógica abordada neste trabalho. Wagner e Cunha (2019) indicam que os desafios para inovar estão contemplados em vários aspectos, dentre eles a flexibilização dos

itinerários formativos. Pontuamos que a Unipampa, por meio da Norma Operacional 04/2020, abordou a possibilidade de flexibilizar a oferta dos componentes curriculares, bem como o tempo de duração dos períodos letivos (com semestres reduzidos há 15 semanas). Em seu artigo primeiro, a referida norma apresenta a possibilidade de flexibilização do tempo e espaço para a realização das atividades de ensino não presenciais, por meio da regulamentação das atividades síncronas e assíncronas. E, possibilitar que as aulas ocorram para além de espaço e tempo pré-determinado, é viabilizar outra forma de se pensar o ensino; romper com o tradicional; é dar possibilidade de reconfiguração dos históricos papéis de aluno e professor (CUNHA, 2016).

Ainda sobre as diretrizes relativas às AEREs na Norma Operacional nº 04/2020, evidenciamos outro elemento inovador que diz respeito à gestão democrática. A escolha de quais componentes curriculares poderiam ser ofertados na forma de AEREs coube à Comissão de curso, que é composta por representantes docentes, discentes e técnicos administrativos, além da coordenação do curso. A representação dos diversos atores envolvidos com as atividades de ensino nas decisões é um passo importante no caminho da gestão democrática, a qual deve reunir diferentes vozes que darão margem para a construção coletiva dos processos inovadores os quais buscam ultrapassar as práticas sociais alicerçadas na exclusão (Veiga, 2003).

As decisões e planejamentos coletivos além de possibilitarem experiências de gestão democrática, também evidenciam o protagonismo que é elemento chave quando se fala em inovação pedagógica (CARBONELL, 2002). Apresentamos aqui dois recortes da Norma Operacional 04/2020 que refletem a possibilidade de protagonismo dos atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem (grifo nosso):

Art. 3 §4º Os horários previstos para a oferta e realização das atividades síncronas deverão observar o turno de funcionamento do curso e o horário do componente curricular. Eventuais

alterações devem ser acordadas entre o docente, Coordenação do Curso e todos os discentes frequentes no componente curricular, devendo os acordos serem devidamente registrados.

Art. 18 Visando a qualidade da oferta dos componentes curriculares, se recomenda que sejam realizadas avaliações periódicas das metodologias adotadas, podendo o plano de ensino ser revisto a qualquer tempo, mediante repactuação com os discentes e ajustado no diário de classe.

Ainda, é importante destacar que na Norma Operacional nº04/2020, a Unipampa orienta que, havendo necessidade, devem ser disponibilizados materiais acessíveis, apontando o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade como órgão responsável para dar suporte ao atendimento e produção de materiais para uso nas AERES. Especificar nas normativas que materiais acessíveis devem ser produzidos quando necessário é inovador dentro da perspectiva emancipatória, pois a inovação também está “no desafio de criar políticas institucionais, formação continuada de professores, metodologias e estratégias pedagógicas, recursos, serviços de apoio e regulamento que prevejam a educação inclusiva” (WAGNER; CUNHA, 2019, p. 37).

O segundo documento normativo emitido pela Unipampa foi a Instrução Normativa Nº 32, de 10 de novembro de 2021, elaborada pelo Grupo de Trabalho denominado Ensino Híbrido e revisado pelo Staff da Saúde do Comitê de Monitoramento do Coronavírus da Instituição. A IN dispôs sobre o retorno das aulas práticas emergenciais e essenciais para discentes formandos. No processo de aplicação da Instrução Normativa, foram necessárias alterações nos art. 2º e 3º, bem como no Anexo I do documento original, conforme o Termo de Apostilamento Nº 1, de 12 de novembro de 2021. A referida Instrução Normativa possibilitou a Oferta Emergencial e Essencial (OEE) de componentes curriculares com carga horária prática indicada no Projeto Pedagógico de Curso, de modo a viabilizar a realização (em caráter excepcional e não obrigatório) de aulas práticas presenciais por

discentes formandos que estão com componentes curriculares em atraso (considerando o período previsto para integralização do curso), em razão do período de exceção da Pandemia COVID-19. Ao emitir um documento que viabiliza a realização da carga horária de componentes curriculares a discentes formandos, através do desenvolvimento de um plano de recuperação de integralização, a Unipampa se mobiliza para responder ao cenário emergente gerado pela Pandemia, o qual estava acarretando o atraso na conclusão do curso. Tal resposta materializa uma ação que vai ao encontro da segunda assertiva de inovação pedagógica indicada por Wagner e Cunha (2019). A Instrução Normativa 32/2021 consistiu, principalmente, em orientações que visam operacionalizar, no sistema de registros institucional, a oferta e o desenvolvimento e o fluxo (procedimentos) necessários à solicitação de realização das atividades práticas, condicionadas ao contexto sanitário do campus, município e estado. Assim, não foram localizados no texto da normativa outros indicadores de inovação pedagógica.

Na sequência da pesquisa documental, passemos à análise da Instrução Normativa N° 8, de 16 de março de 2022, a qual estabeleceu orientações à comunidade acadêmica da Unipampa no que tange à organização, oferta das atividades de ensino dos cursos de graduação e procedimentos administrativos a elas relacionados, no processo de retorno gradual às atividades letivas presenciais.

Na sequência da normativa, encontramos no art. 5º que as atividades pedagógicas não presenciais poderiam ser realizadas de forma integral ou parcial, em caso de suspensão das atividades letivas por determinação de autoridades locais ou diante de condições sanitárias locais com risco de contágio, sendo que, no parágrafo, segundo consta “No caso de suspensão temporária da presencialidade, as atividades previstas no Plano de Ensino poderão ser realizadas de forma remota ou recuperadas ao término da suspensão temporária”, em que

também se observa uma ação de atenção ao cenário emergente (suspensão das atividades devido ao risco de contágio).

O artigo 7º prevê, aos docentes com comorbidades, a possibilidade de atribuição de encargos docentes por meio, nos termos do inciso III, da “oferta de componentes curriculares com carga horária a distância, em até 40% da carga horária total do curso, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), quando houver, e de acordo com Instrução Normativa específica”. Com o final da vigência da Instrução Normativa SGP/SEDGG/ME nº 90, de 28 de setembro de 2021, a normativa possibilita que os componentes sejam cursados na modalidade EaD até o final do primeiro semestre letivo de 2022, por discentes que manifestem impedimento para o retorno presencial. Neste artigo, percebem-se duas assertivas de inovação pedagógica indicadas por Wagner e Cunha (2019): a atenção ao cenário emergente da Pandemia e a flexibilização na organização da oferta de componentes na modalidade a distância enquanto uma das tendências de inovação curricular.

Partindo para a análise do último documento da Unipampa objeto desta pesquisa documental, a Instrução Normativa nº 9, 16 de março de 2022, a qual, no art. 1º, registra a possibilidade de oferta, pelos cursos de graduação presenciais, de percentual de carga horária a distância, em caráter provisório, durante os semestres letivos de 2022, em componentes curriculares desenvolvidos por docentes impossibilitados de retornar às atividades presenciais, nos termos do art. 1º, parágrafo 5º, alterado pelo Termo de Apostilamento Nº 1.

Entendemos que a flexibilização para oferta excepcional de carga horária a distância é outra ação institucional que corresponde às assertivas de inovação pedagógica referentes à atenção ao cenário da pandemia e à tendência de inovação curricular. Ainda, no primeiro parágrafo do artigo 1º, é apresentada uma conceituação referente à oferta de carga horária a distância como “[...] o desenvolvimento de atividades educativas que contemplem métodos e práticas de

ensino-aprendizagem com o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, mediação didático-pedagógica, interação entre docentes e discentes e atividades de tutoria, em lugares e tempos diversos”. Conforme Wagner e Cunha (2019), o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação podem favorecer a inovação pedagógica, mas por si só, não a garantem, o que é corroborado por Lima (2019, p. 85), ao mencionar que “O caráter inovador das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior requer estratégias no campo do saber tecnológico, mas principalmente no campo do domínio pedagógico”. Esta perspectiva de abordagem pedagógica das TICs pode ser observada no mesmo parágrafo, ao associar-se o uso das TICs ao atendimento de objetivos pedagógicos, material didático específico, mediação didático-pedagógica, interação dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, atividades de tutoria e a flexibilização nos tempos e espaços de aprendizagem. A análise do primeiro parágrafo do art. 1º possibilita, ao mencionar a interação dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem com o uso das TICs, identificar uma possibilidade de mudança epistemológica e emocional diante do conhecimento, por meio da aprendizagem colaborativa, caracterizando outra assertiva de inovação pedagógica apontada por Wagner e Cunha (2019).

Também, a alusão à mediação didático-pedagógica e à realização de atividades de tutoria pelo professor no primeiro artigo da normativa denotam outra assertiva de inovação pedagógica indicada por Wagner e Cunha (2019), referente à importância do protagonismo discente para uma aprendizagem significativa. A mediação pelo professor no processo de ensino e aprendizagem é retomada no art. 3º, que caracteriza as atividades de tutoria: “... as quais devem ser realizadas pelo docente responsável pelo componente curricular, enquanto mediador(a) do processo de ensino e de aprendizagem”, o que possibilita ao discente o papel de protagonista. A seguir, no primeiro parágrafo, lemos que “As atividades de tutoria visam a comunicação

através de meios eficientes de atendimento aos discentes em momentos a distância, gerenciamento de fóruns, chats e webconferências, entre outros, mediando discussões e garantindo o bom andamento das atividades no Ambiente Virtual”. Nesta direção, a autora Wagner (2017 *apud* WAGNER; CUNHA, 2019, p. 35) expressa que:

[...] a tecnologia a serviço da aprendizagem poderá ajudar na mediação do professor quando este realiza o apoio tutorial aos estudantes de forma individual ou coletiva (e-mail, sala virtual, entre outros), além de ser também uma ferramenta de comunicação para socializar e refletir o processo da produção do conhecimento dos estudantes.

Ainda em relação à assertiva de inovação pedagógica associada ao uso pedagógico das Tecnologias de Informação, o art. 4º recomenda no parágrafo primeiro, que o plano de ensino dos componentes curriculares deve conter, dentre outras, informações sobre:

[...] as metodologias/estratégias de ensino e aprendizagem a serem realizadas na plataforma Moodle; as salas de webconferência (preferencialmente as institucionais) em que o componente curricular será desenvolvido; a carga horária a distância, com destaque para as formas de acompanhamento e interação entre docentes e discentes e, se for o caso, mencionar eventuais outros recursos educacionais que venham a ser empregados para o desenvolvimento dos conteúdos (...) a previsão de aulas síncronas e assíncronas (...) os critérios de avaliação e (...) as atividades de tutoria para mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Continuando a análise do art. 4º, o segundo parágrafo apresenta que “A partir de levantamento da demanda, serão organizados cursos de capacitação de docentes para o uso da plataforma Moodle”. Aqui, reitera-se a importância da promoção de ações de formação docente para o uso pedagógico das TICs, de modo a favorecer a inovação pedagógica.

Por fim, o art. 5º orienta, em seu parágrafo único, que “Deve ser garantida a acessibilidade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, em relação à adequação de conteúdos, metodologias de ensino, recursos didáticos e equipamentos e formas de avaliação que respondam às necessidades dos discentes com deficiência [...]”. Neste fragmento, identificamos outra assertiva de inovação pedagógica, referente à educação inclusiva enquanto tendência de inovação curricular (WAGNER; CUNHA, 2019) e garantia de acesso ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos emitidos pela Unipampa, no período da Pandemia, demonstrou que a assertiva de inovação pedagógica mais recorrente, dentre as oito indicadas por Wagner e Cunha (2019) refere-se à atenção ao cenário emergente, em que as Normas Operacionais e Instruções Normativas foram organizadas e publicadas no intuito de dar respostas aos problemas, necessidades e demandas que se apresentaram desde a suspensão das atividades letivas presenciais até a recente retomada gradual às atividades presenciais. Na análise, constatou-se que a Norma Operacional N° 04/2020, ao trazer orientações também didático-pedagógicas para o desenvolvimento das AEREs, sobre as quais não havia documentos precedentes, possibilitou um maior campo para a análise e identificação de indicadores de inovação. Por outro lado, as Instruções Normativas N° 32/2021 e N° 08/2022, cujo conteúdo visava orientar a operacionalização e procedimentos para oferta de atividades presenciais de componentes com carga horária prática (no primeiro documento) e de todos os componentes curriculares (no segundo), apresentaram menos material que possibilitasse a análise e associação às assertivas de inovação pedagógica. Já o último documento emitido, a Instrução Normativa N° 09/2022, ao versar sobre a oferta de carga horária EaD, enquanto possibilidade de flexibilização curricular, de uso pedagógico das TICs e de realização de atividades de mediação

pedagógica do docente e protagonismo discente, ofereceu mais elementos que contribuíram para a análise. A não identificação recorrente de indicadores de inovação pedagógica nos documentos emitidos pela Unipampa pode denotar a falta de referenciais teóricos assumidos pela Instituição. Uma leitura no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2019-2023) demonstra que a inovação pedagógica está presente em algumas seções do documento, mas não há referenciais teóricos que fundamentem tais registros. Neste sentido, retomo aqui a afirmação de que a formação docente (e de outros profissionais da educação superior) é muito importante e permeia as assertivas de inovação pedagógica apresentadas por Wagner e Cunha (2019), portanto, entendemos que o PDI precisa refletir o conhecimento teórico da comunidade acadêmica, o que requer o investimento da gestão em ações de formação orientadas pelas assertivas de inovação pedagógica elencadas nesta pesquisa, tendo em vista a construção de referenciais teóricos que contribuam para o entendimento e a concepção de inovação pedagógica assumida pela Instituição nos registros em seus documentos; a mudança de paradigmas, com a reconfiguração de conhecimentos e saberes (epistemológicos e emocionais); o uso pedagógico das TICs; a busca de respostas a/reflexão diante de cenários emergentes; o estudo de possibilidade/tendências de inovação curricular; a abordagem/incentivo às metodologias ativas com mediação docente/tutorial e protagonismo discente; e, imbricados em todas as ações e baseadas em decisões coletivas, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação, não só dos produtos de conhecimento como também dos processos a ele relacionados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 04 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. **Instrução Normativa nº 36, de 5 de maio de 2022**. Estabelece o retorno ao trabalho em modo presencial dos servidores e empregados públicos dos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-sgp/sedgg/me-n-36-de-5-de-maio-de-2022-398070016>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 6 de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em:

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viiv_Identificacao/DLG%206-2020?OpenDocument. Acesso em 4 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm#:~:text=Estabelece%20normas%20educacionais%20excepcionais%20a,16%20de%20junho%20de%202009. Acesso em 04 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP N 9/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 15/2020**. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-ppc015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 16/2020**. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-ppc016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 jun. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 19/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-ppc019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rpc002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 jun. 2022.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar – A mudança na escola**. Coleção Inovação Pedagógica. Porto Alegre: Artmed. 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, ed. 97, p. 87-101, 2016.

FIOCRUZ: Por que a doença causada pelo novo coronavírus recebeu o nome de Covid-19? 17 mar. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19#:~:text=Compartilhar%3A,primeiros%20casos%20foram%20publicamente%20divulgados>. Acesso em: 6 jun. 2022.

LIMA, Maria Socorro Carneiro de. Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: ruptura com o modelo tradicional de ensino ou fetichismo tecnológico? **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 79-90, set/dez. 2019. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4226/3678>. Acesso em 05 jun. 2022.

MASETTO, Marcos Tarciso; GAETA, Cecília. T. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 45-57, set/dez. 2019. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4224/3676>. Acesso em 06 jun. 2022.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. **XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção**. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Norma Operacional nº 4, de 19 de agosto de 2020**. Estabelece orientações para a organização e oferta das atividades de ensino remoto emergenciais - AERES - e procedimentos administrativos relacionados no contexto da pandemia da COVID-19, na Universidade Federal do Pampa. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2020/08/norma-operacional-n-o-4-2020_diretrizes-operacionais-para-oferta-das-atividades-de-ensino-remoto-emergenciais.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Norma Operacional nº 1, de 8 de fevereiro de 2021**. Retificação da Norma Operacional nº 4, de 19 de agosto de 2020, publicada no Boletim de Serviço Eletrônico, em 19 de agosto de 2020. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2021/02/2_norma-operacional-1-2021_retifica-a-no-4-2020.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Norma Operacional nº 2, de 19 de maio de 2021**. Diretrizes operacionais para oferta das atividades de ensino remoto emergenciais - AERES. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2021/05/sei_unipampa-0528942-norma-operacional-gr.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Norma Operacional nº 3, de 5 de julho de 2022**. Retificação da Norma Operacional nº 4/2020 - Diretrizes operacionais para oferta das atividades de ensino remoto emergenciais - AERES. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/prograd/files/2021/07/sei_unipampa-0562963-norma-operacional-gr.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Instrução Normativa nº 32, de 11 de novembro de 2021**. Elaborado pelo Grupo de Trabalho Ensino Híbrido, dispõe sobre o retorno das aulas práticas emergenciais e essenciais para discentes formandos e foi revisado pelo Staff da Saúde do Comitê de Monitoramento do Coronavírus. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/sei_unipampa_-_0662924_-_instrucao_normativa_32.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Termo de Apostilamento nº 01, de 12 de novembro de 2021**. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/termo_de_apostilamento_no_1-2021-unipampa-gr_altera_in_no32-2021.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Instrução Normativa nº 08, de 16 de março de 2022**. Estabelece orientações para a organização e oferta das atividades de ensino dos cursos de graduação presenciais e à distância, bem como procedimentos administrativos relacionados, na Universidade Federal do Pampa. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/instrucao_normativa_unipampa_no_8_2022.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Instrução Normativa nº 09, de 16 de março de 2022**. Faculta aos cursos de graduação presenciais a oferta de percentual de carga horária a distância, em caráter provisório, para o retorno presencial das atividades acadêmicas da UNIPAMPA. Disponível em: https://unipampa.edu.br/portal/sites/default/files/documentos/instrucao_normativa_unipampa_no_9_2022.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Bagé: UNIPAMPA, 2019. Disponível em: https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2019/07/res--246_2019-pdi-2019-2023.pdf. Acesso em 06 jun. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: **Cad. Cedes**, 23, n. 61, p. 267-281. 2003.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. In: Em Aberto - INEP, 32, p. 27-41. 2019. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4223/3675>. Acesso em 05 jun. 2022.

13

Ronan Moura Franco

Elena Maria Billig Mello

Helenara Plaszewski

Diana Paula Salomão de Freitas

Articulações entre Inovação Pedagógica e Neurociência aplicada à Educação

Resumo: Neste texto refletimos sobre as contribuições da inovação pedagógica para a necessária transformação das práticas educativas, considerando aspectos da Neurociência aplicada à Educação. A perspectiva de inovação pedagógica que assumimos é a emancipatória, em que são elencados indicadores para que esta aconteça e, a partir desses indicadores, articulamos com aspectos conceituais da Neurociência aplicada à Educação. A relação que estabelecemos entre os campos de investigação e estudo, possibilitou articularmos a neuroplasticidade com a reconfiguração dos saberes, a memória com o desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, as emoções com a valorização dos saberes dos estudantes, as funções executivas com a gestão participativa, o estímulo sensorial com a relação entre teoria e prática e a novidade com a ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender. Nosso argumento reside na afirmação que processos de efetivação de práticas educativas de inovação pedagógica podem ser potencializados, a partir dos aspectos da neurociência, na busca de uma escola com qualidade de ensino e aprendizagem, assim como para que professores se reconheçam como sujeitos da prática das políticas educacionais. Apresentamos, por último, indagações reflexivas que podem mobilizar diversas inovações pedagógicas nas práticas educativas.

Palavras-chave: Inovação pedagógica; neurociência; práticas educativas.

INTRODUÇÃO⁴¹

Desde 2011, temos nos colocado a aprender e colaborar com discussões no âmbito da Neurociências aplicada à Educação. Desde que constituímos o “Grupo de Pesquisa em inovação pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação” (GRUPI)⁴², em 2016, refletir sobre as contribuições da inovação pedagógica para a necessária transformação das práticas educativas, considerando aspectos da neurociência, passou a ser um aspecto mais específico das nossas contribuições ao campo.

Este também é nosso objetivo neste texto, organizado em cinco partes. Em primeiro lugar abordaremos a relação das políticas educacionais, atuação de professores e desenvolvimento saudável do cérebro. Após, especificaremos sobre qual inovação pedagógica estamos falando, discutindo, posteriormente, sobre o porquê da necessidade de inovar pedagogicamente, destacando algumas características para que a inovação pedagógica aconteça. Em seguida, apresentaremos as relações que estabelecemos para mostrar como a neurociência traz argumentos para a necessária transformação das práticas educativas e, por fim, apresentaremos algumas questões para refletirmos sobre as temáticas do texto.

Desde que compreendemos a estreita relação entre políticas públicas, acolhimento parental e arquitetura do cérebro ficou mais clara a necessidade de integrar a comunidade escolar para que aconteçam processos educativos que colaborem para o desenvolvimento saudável do cérebro dos estudantes. Enquanto profissionais da educação somos diretamente atuantes na política, porque a política, na

41 A presente escrita se origina da participação no X Curso de Neurociência Aplicada à Educação (promovido pelo Programa de Extensão POPNEURO, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Fisiologia da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA), na Mesa redonda intitulada Educação, neurociência e inovação pedagógica, 17 de nov. de 2021. Disponível em <https://youtu.be/0ix3UmG0yK8>

42 GrupodepesquiscadastradonoCNPq; dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062

prática, acontece “no chão da escola”. É na atuação dos professores e demais profissionais da educação que se efetiva a implementação das políticas educacionais.

Políticas públicas para promover uma educação de qualidade, com adequada valorização das condições de trabalho dos profissionais da educação, salário, plano de carreira e formação continuada dignas, articuladas a políticas que favoreçam a segurança, o saneamento básico promovem ambientes que, provavelmente, geram menos estresse e mais oportunidades de aprendizagem, o que leva a uma arquitetura cerebral saudável. Nossas escolhas em relação às políticas públicas sociais, entre elas, as políticas educacionais podem influenciar e ter impactos na formação dos sujeitos estudantes: “Aumentar os níveis de educação e saúde pode ter efeitos positivos para toda a sociedade”⁴³.

Na continuidade, aprofundamos sobre a concepção de inovação pedagógica que optamos nesta escrita, a partir da perspectiva da prática do coletivo dos sujeitos que fazem parte do grupo de pesquisa com base em referencial teórico-epistemológico crítico.

DE QUAL INOVAÇÃO ESTAMOS FALANDO? POR QUÊ? PARA QUÊ?

Importante contextualizar que estamos tratando de inovação no campo social; na educação. Para tanto, apoiamos-nos no que colocou a socióloga e educadora Helena Singer, em entrevista sobre “Inovação como contraponto à retirada de direitos sociais”, para quem: “Inovação é aquilo que as pessoas e comunidades criam com base em uma pesquisa, em conhecimento, com metodologia clara da realidade em que vivem para enfrentar os desafios sociais que são vividos naquele

43 Indicamos o vídeo “Conheça o super cérebro”. Disponível em: <https://youtu.be/0ix3UmG0yK8>

seu contexto” (SINGER, 2018, s/p). Isso nos leva a reconhecer uma das primeiras relações entre inovação pedagógica e neurociências. A perceber que, condições ambientais desfavoráveis - que precisam ser modificadas - podem colaborar - e muito - para dificultar o desenvolvimento saudável de uma pessoa (especialmente em sua infância, mas também ao longo de toda sua vida). Então, essas condições são as necessidades que precisam ser transformadas, por inovações pedagógicas criadas pelas pessoas que vivem e percebem estas necessidades. Por isso, salientamos com Singer (2015) que “A inovação que vale a pena começa nas e com as pessoas”; pelas pessoas que percebem e vivenciam, num determinado contexto, necessidades - contradições - a serem transformadas.

Destacamos ainda, que, para ser inovador é preciso que o projeto seja coletivo. Isso porque, se o projeto for de uma pessoa só, quando esta pessoa deixa de estar no grupo, o projeto para de acontecer. Agora, se as necessidades são identificadas por um coletivo que propõe, conjuntamente, elaborar estratégias para modificá-las, o projeto tem maiores chances de perdurar. E foi justamente o que nós pensamos em 2016, buscando pelo que unificava nossos projetos e anseios, passamos a estudar - e então a assumir como base e foco das nossas pesquisas e práticas - a inovação pedagógica. Construímos e desenvolvemos pesquisa, ensino e extensão no âmbito do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI).

Compreendemos que, desde uma perspectiva emancipatória (VEIGA, 2003), inovação pedagógica são intervenções educacionais, criadas por decisões coletivas e participativas de sujeitos em formação acadêmico-profissional, com a intencionalidade de promover mudanças nas estratégias administrativo-pedagógicas da reconstrução de conhecimento e de processos educacionais que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos fins pretendidos. Nesta compreensão,

tratamos a formação dos profissionais da educação conforme Diniz Pereira (2008), enquanto processo que deve ser realizado a partir de responsabilidade compartilhada entre universidades e escolas de educação básica, em ambiente - preferencialmente - integrado por profissionais experientes e iniciantes, “para atingirmos objetivos comuns, na (re)construção do conhecimento e em proposições transformadoras da realidade” (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2019, p. 1).

Para Ana Paula Cardoso, em quem também sustentamos nossos estudos, a inovação pedagógica, não necessariamente é algo inédito, mas, em termos de novidade: “Traz algo de ‘novo’, ou seja, algo ainda não tentado” (CARDOSO, 2014, p. 19) para um determinado contexto, sendo assim “É relativa. Pode ser considerada e declarada pelos atores como inovação, mesmo que já tenha sido conduzida, de maneira quase idêntica, noutros lugares e ao mesmo tempo ou noutros tempos” (CARDOSO, 2014, p. 19). Por depender e estar diretamente relacionada às circunstâncias de ocorrência da ação educativa, acrescenta a autora, “Não é reproduzível, nem repetível, no sentido estrito do termo, dado o caráter singular do contexto onde decorre a ação educativa” (CARDOSO, 2014, p. 19-20).

Em termos de mudança, também a partir de Cardoso, a inovação pedagógica: “É uma mudança, mas intencional e bem evidente”. Por isso “Exige um esforço deliberado e conscientemente assumido” e sendo assim, “Requer uma ação persistente” (CARDOSO, 2014, p. 20).

Em termos de processo, a inovação “[...] se inscreve numa temporalidade e historicidade próprias” (CARDOSO, 2014, p. 20), que solicita a confluência entre ação e pensamento. Uma ação que deve ser avaliada e, para isso, ser constantemente acompanhada para gerar reflexões e, assim, possibilitar novas ações. Para tanto, “Requer o esforço conjugado dos diversos intervenientes no processo inovador”. (CARDOSO, 2014, p. 20).

Em termos de melhoria da qualidade do que nós, profissionais da educação, fazemos, a inovação: “Visa melhorar a prática educativa”. Estamos lidando com sujeitos que serão os protagonistas do futuro, que atuarão a partir das condições e valores desenvolvidos, a partir das práticas educativas por nós mediadas, o que “Representa uma tensão dinâmica, com vista a atingir um ideal” (CARDOSO, 2014, p. 25) e que, por isso, deve ser assumida de forma coletiva.

Pelos aspectos anteriormente mencionados, demarcamos que, no GRUPI, a partir de um olhar e entendimento crítico-reflexivos, assumimos que a inovação pedagógica é emancipatória. Para nos distanciarmos da compreensão tecnocrática, performativa, meramente regulatória, que é instituída de cima para baixo, que vem pronta para atender as demandas do mercado (VEIGA, 2003), advogamos por uma inovação pedagógica instituinte, pensada como processo, arquitetado e implementado pelo coletivo, de forma horizontalizada. Neste sentido, pensando na importância da inovação pedagógica, numa perspectiva emancipatória, trazemos a neurociência para fortalecer nossos argumentos. Justamente porque:

A inovação pedagógica vem para alterar uma certeza, produzir dúvidas, gerar inquietação, para ajudar a pensar diferente do modo considerado normal, para ativar outras zonas do cérebro que não aquelas do caminho neuronal preferencial. A inovação pedagógica está para desestabilizar o pensar reprodutivo e instalar em seu lugar a inquietação, a ansiedade pelo saber mais, pelo entender o que não se entende, por compreender pontos de vista que à primeira vista podem parecer distanciados entre si. (LEITE; GENRO, BRAGA, 2011, p. 25-26).

Assim, ao mesmo tempo que reconhecemos que, como sujeitos, nós humanos, temos como vocação o *Ser Mais* (FREIRE, 1979); de saber mais, de se transformar, estamos pensando no movimento que provoca isso, que é a inovação pedagógica. E este movimento busca

a emancipação, a partir do enfrentamento de necessidades que são coletivas. Como colocado por Freire:

Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram Ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências. Jaspers disse: “Eu sou na medida em que os outros também são”. O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca. (FREIRE, 1979, p. 14).

Ao encontro desta intencionalidade na formação humana, de transformar nossas práticas e as condições necessárias para colaborarmos para o *Ser Mais*, nos estudos do GRUPI encontramos o trabalho da professora Maria Isabel da Cunha (2018), no qual conhecemos os seguintes indicadores para que inovação pedagógica aconteça, a saber:

- ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc.;
- reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade; perspectiva orgânica no processo de concepção;
- desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;
- mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer;

- protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos (CUNHA, 2018, p. 13-14).

Nesses indicadores, reconhecemos algumas características necessárias aos sujeitos que se dispõem a inovar, como: valorização das relações socioafetivas e horizontalizadas, coragem, criatividade, gestão, coletividade, protagonismo, neste processo que é instituinte, inventivo e participativo.

ARTICULAÇÃO ENTRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E NEUROCIÊNCIA

Nesta parte do texto, mostraremos como os indicadores para o acontecimento da inovação pedagógica (CUNHA, 2018), trazidos anteriormente, podem ser potencializados pela neurociência.

O primeiro conceito utilizado para estabelecer essa articulação é a neuroplasticidade, que é a capacidade de mudança, de adaptação do cérebro ao longo das experiências e vivências dos sujeitos, moldando-se a níveis estruturais. Se o nosso cérebro é capaz de se modificar e aprender ao longo da vida - em alguns momentos de formas mais expoentes do que outros - somos capazes de modificar nossas formas de ensinar e aprender (MELLO-CARPES, 2020, s/p). Dentro dos indicadores da inovação pedagógica, isso se configura com a reconfiguração dos saberes. Considerar além dos saberes específicos, que ensinamos aos nossos alunos, também os saberes da docência - os saberes sobre a nossa própria prática - os saberes da cultura - aprender sobre e com os nossos próprios alunos. A neuroplasticidade foi uma capacidade por todos nós muito utilizada

neste contexto de pandemia, quando tivemos que reinventar a escola e as nossas aulas, transmitidas a partir das nossas residências. Ou seja, tivemos que nos utilizar de estruturas criadas para aprender, por exemplo, sobre as tecnologias da informação e da comunicação, para organizar e implementar nossas aulas, buscando interagir com nossos alunos. Isso parte também da necessidade de reconhecer a legitimidade de diferentes fontes de saber, uma postura de inovação pedagógica, porque rompe com a dualidade de um saber científico e um saber cultural - de que existe um saber sobre o outro - reconhecendo que há uma capacidade integradora entre as diferentes pessoas, componentes curriculares e áreas do conhecimento.

Outro aspecto da neurociência, pertinente de ser discutido e com o qual tecemos aproximação com indicadores da inovação pedagógica, é a memória. A memória como uma categoria que nos constitui enquanto seres humanos, que conseguimos recordar e estabelecer relações com o meio e com as outras pessoas. A memória é a capacidade de adquirir, formar e evocar informações armazenadas no cérebro (IZQUIERDO, 2002). Conseguimos pensar nas particularidades, nas individualidades de cada sujeito e suas experiências e como isso é importante para prática educativa, de como carregamos os saberes prévios e com esses potencializamos o que ensinamos e o que aprendemos. Nossas vivências, as relações que vamos estabelecer serão melhores se levarmos em conta esses saberes, principalmente, se somos sujeitos ativos e protagonistas, que consideramos os saberes que dão sentido às nossas experiências. Isso se aproxima do conceito de memória, justamente porque se já sabemos algo sobre um tema no qual vamos aprofundar, temos um substrato essencial para o que queremos realizar.

Os processos que constroem a memória, que darão sentido às experiências que vivenciamos, são processos extremamente complexos, únicos e individuais, que carregam sentidos coletivos, o

qual ampliamos por uma necessidade de transformação, para todo um coletivo de pessoas. Ainda, quando não há um posicionamento hierárquico do professor com relação aos estudantes, mas sim a possibilidade de que todos sejam protagonistas, pela forma como o docente organiza seu planejamento docente, oportunizando espaço para que todos executem diferentes funções, estimulando assim, o protagonismo dos discentes. Ao assumir diferentes responsabilidades, os estudantes estão se desafiando a realizar tarefas mais complexas, contribuindo para a formação e consolidação de memórias. É neste sentido que consideramos a importância das relações afetivas dentro dos processos de ensino- aprendizagem, para além dos conteúdos conceituais trabalhados. Até mesmo porque queremos que nossa prática educativa provoque memórias que sejam capazes de ser evocadas ao longo da vida. Memórias que sejam consolidadas da melhor forma, já que os processos de ensino que realizamos é uma forma de estabelecer memórias para os estudantes.

Outra categoria são as emoções que se articulam com as relações socioafetivas, porque pelo estreitamento das relações socioafetivas temos a ruptura da centralidade do conhecimento no professor e o reconhecimento de que também os estudantes são fontes originais de saber. Na valorização dos saberes dos estudantes, estabelecemos relações socioafetivas positivas para aprendizagem. Isso nos permite afirmar que apreender as relações, o meio, o mundo, de forma emocional, favorece a aprendizagem de conteúdos específicos. Com isso, ao promover situações de aprendizagem em que os alunos aprendam de forma positiva e prazerosa, com atividades que mantenham a atenção e se sintam desafiados, facilita o próprio processo de ensino-aprendizagem de conteúdos considerados difíceis (SALOMÃO DE FREITAS; MOTTA; MELLO-CARPES, 2014; FRANCO; MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2019).

Assim, o estabelecimento de um contexto favorável para aprendizagem, a partir do processo de mediação que o professor estabelece na sala de aula, promove reações a estímulos (ambientais e internos) que buscam manter um estado de ânimo nas relações socioafetivas. Toda prática educativa provoca emoções aos estudantes.

As funções executivas como uma categoria mais ampla, consiste em um conjunto de habilidades cognitivas que buscam regular pensamentos, emoções e ações envolvidas na tomada de decisões, enquanto uma capacidade de avaliar o que é melhor para um determinado por memento. Enquanto capacidade de regular; de decidir por este ou aquele método (DIAS, 2014). No âmbito dos processos de ensino aprendizagem, a tomada de decisão envolve também a capacidade do professor para criar processos que exercitem as funções executivas. São exemplos de possibilidade para exercitar as funções executivas, a gestão participativa ou a cogestão. A partilha das responsabilidades para organizar os processos de construção de conhecimento também com os estudantes, o que envolve planejar, intervir, implementar, avaliar e reconfigurar o próprio processo educativo. Planejar o tempo para abordar um tema, negociar o que e como o conhecimento será abordado, desenvolvendo e evocando um conjunto de habilidades. E a gestão participativa ou cogestão - como estamos chamando - é um dos fatores que Cunha (2018) traz como um indicador de que se está inovando pedagogicamente, já que os alunos são participantes, junto com o docente, exercitando suas autonomias diante dos desafios assumidos desde a concepção, à implementação e avaliação de processos de ensino aprendizagem.

Outra característica da neurociência é o estímulo sensorial; a forma de receber e organizar informações e reações a estímulos envolvidos na percepção sensorial, produzindo respostas. Pensar na forma como a gente apreende a realidade; na maneira como nos relacionamos com os contextos onde estamos inseridos, com intuito de romper

com a dualidade teoria-prática, já que os conhecimentos estão em diferentes fontes (COSENZA; GUERRA, 2011). Assim, numa perspectiva de inovação pedagógica, isso significa planejar e implementar práticas que levem que não existe a teoria e depois a prática. É justamente uma relação que é dialética. Um problema que vivenciamos na prática cotidiana, pode ser um problema que ajuda a pensar nos conteúdos a serem teorizados. Levar em conta o planejamento de práticas baseadas na ação-reflexão-ação, valorizando abordagens contextualizadas do conhecimento. Ainda, nesta questão sensorial, é importante considerar que, além das informações e reações aos estímulos externos, as condições internas também são importantes, já que temos muitos interceptores, percebendo estímulos do meio interno. A ruptura da relação teoria em prática vai ao encontro disso, quando, desestabilizamos nossos alunos a aprender a aprender, instigando-os a ver que a fonte do conhecimento não é apenas o livro ou o professor, eles são estimulados e mobilizados, levando-os a duvidar do que estão aprendendo. Alunos são mobilizados a ir atrás de outras fontes e professores são instigados a abordar o conhecimento de outras formas.

A última categoria da neurociência que associamos com os indicadores de Cunha (2018) é a novidade. A novidade, no sentido de variar as formas de ensinar, de aprender, de estimular; promover mudanças de ambientes ou formas de se apresentar os processos e os objetos do conhecimento (MELLO-CARPES, 2020, s/p). Isso tem uma relação direta com a inovação pedagógica no sentido que se quer que os processos constituam os sujeitos, fazendo sentido para sua vida. Novamente rompendo com as tradicionais formas de ensinar e aprender, o que envolve avaliar. Considerando saberes populares, o reconhecimento e a problematização das contradições dos contextos e os modos de avaliar tudo isso. E isso vai de encontro com as políticas regulatórias que estabelecem currículos prontos, meramente reproduzidos em sala de aula. Como exemplo desta categoria da novidade, sugerimos o ensino pela pesquisa como princípio pedagógico, que forma alunos, como princípio pedagógico com a docência.

PARA REFLETIRMOS...

Os aspectos anteriormente discutidos foram apresentados com o intuito de mostrarmos relações entre neurociência e indicadores de inovação pedagógica. Estes indicadores são necessários aos processos de inovação pedagógica e trazendo os argumentos da neurociência conseguimos potencializar os processos de inovação pedagógica. É necessário que nós, profissionais da educação, modifiquemos as nossas práticas para termos uma escola melhor, para que nossos estudantes aprendam de melhor forma, para que os professores se reconheçam enquanto um dos sujeitos principais que implementam as políticas educacionais, pertencentes a estes processos de ensinar e aprender.

Para finalizar, provocamos os leitores a pensarem se: O currículo e as metodologias das instituições de ensino provocam mudanças na educação? Como a inovação pedagógica se concretiza (ou poderá se concretizar) nas instituições educativas? De que forma a inovação pedagógica nos interpela como profissionais da educação? Como a neurociência pode trazer argumentos para a necessária transformação das práticas educativas? Almejamos que essas perguntas mobilizem diversas inovações pedagógicas nas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Ana Paula. **Inovar com Investigação-ação**: desafios para a formação de professores. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In.: MELLO, E. M. B. et.al. **Anais...** Seminário Inovação Pedagógica "Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. Uruguaiana, RS: Repositório UNIPAMPA, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2NY2wZH>. Acesso em: 27 abr. 2022.

DIAS, Nathália. Martins. Promoção do desenvolvimento de funções executivas em crianças: apresentação do Piafex e evidências de estudos nacionais. **I Seminário Tecnologias Aplicadas à Educação e Saúde**, UNEB, campus I, out. 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, Clarice et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

FRANCO, Ronan Moura; MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Índícios da formação de emoções provocadas por um estudo da realidade: articulações entre a Neurociência e a perspectiva Estético-ambiental da Educação. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v36i3.9450>. Acesso em: 06 de jun. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

IZQUIERDO, Iván. **Memória** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In.: LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza. (Orgs). **Inovação e Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2011.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Formação acadêmico-profissional de professores(as). **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, 2019. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/739e/9b9298a010cde128e748e17bd82f672cfe35.pdf?_ga=2.257459597.744683377.1654451939-899072460.1654451939. Acesso em: 05 jun. 2022.

MELLO-CARPES, Pâmela Billig. **Novelty as a strategy to improve learning**. 2020. Disponível em: <https://solportal.ibe-unesco.org/articles/novelty-as-a-strategy-to-improve-learning/?s=09>. Acesso em: 05 jun. 2022.

SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula; MOTTA, Cezar Soares; MELLO-CARPES, Pâmela Billig. As bases neurobiológicas da aprendizagem no contexto da investigação temática freireana. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 1, p. 109-122, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v13n1/1981-7746-tes-1981-7746-00023.pdf>. Acesso em: 06 de jun. de 2022.

SINGER, Helena. “A inovação que vale a pena começa nas pessoas” (2015) Disponível em <https://fundacaotelefonicao.org.br/noticias/a-inovacao-que-vale-a-pena-comeca-nas-pessoas-diz-helena-singer-assessora-especial-do-mec/>. Acesso em: 05 jun. 2022.


SINGER, Helena. Inovação como contraponto à retirada de direitos sociais. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/entrevista-com-helena-singer-inovacao-como-contraponto-retirada-de-direitos-sociais/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfxjVz6cKSH/?format=pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.

14

Cadidja Coutinho
Laura Moreira Kunde
Gabriela Rodrigues Noal
Ana Luiza Zappe Desordi Flôres

**Letramento
Científico
em uma
Perspectiva
Pedagógica
Inovadora**



Resumo: Ao considerar a inovação pedagógica como uma perspectiva educacional desenvolvida com o propósito de modificar as estratégias de elaboração e de organização dos saberes em decisões coletivas e participativas direcionadas às necessidades emergentes, torna-se possível também reconhecer suas interfaces com o Letramento Científico. Este, reconhecido como estado ou condição de utilização do conhecimento científico para práticas sociais de transformações históricas, culturais, econômicas e cidadãs. Assim sendo, o presente capítulo visa apresentar, de modo teórico descritivo, possíveis aproximações entre a inovação pedagógica e o Letramento Científico para construção de ideias promotoras de cidadania e de emancipação social e científica dos indivíduos.

Palavras-chave: Letramento científico; inovação pedagógica; cidadania.

UMA INTRODUÇÃO

Assumir uma perspectiva crítico-emancipatória no campo educacional indica uma mudança nos processos de ensino e de aprendizagem em que o objetivo, a conceituação, os recursos e o percurso metodológico possam agregar significados e valores àqueles que estão aprendendo, rompendo métodos conservadores que configuram a construção do conhecimento a partir de formas tradicionais e regularmente propostas pela modernidade. Propósito reforçado por Carbonell (2002, p. 20) quando afirma que “a simples modernização da escola nada tem a ver com inovação”.

Os caminhos para a inovação pedagógica requerem a apropriação de novas formas de ensinar e de aprender, em um formato de gestão participativa entre sujeitos envolvidos para que os saberes possam ser (re)configurados, concebidos, desenvolvidos e avaliados de forma orgânica (CUNHA, 2008). Ainda, como indica Singer (2015, s/p.), “inovação é aquilo que as pessoas e comunidades criam com base em uma pesquisa, em conhecimento, com metodologia clara da realidade em que vivem para enfrentar os desafios sociais que são vividos naquele seu contexto”.

E isso vai de encontro da definição adotada por Mello e Salomão de Freitas (2017, p. 1800), quando explicam que a inovação pedagógica:

[...] na perspectiva emancipatória, poderá consolidar projetos político-pedagógicos e práticas educativas interdisciplinares, coletivas, crítico-reflexivas, contextualizadas, com pesquisa e participação democrática, que favoreçam o diálogo entre pessoas e saberes, a cooperação, a negociação de ideias e o direito das pessoas ao exercício da práxis e a tomada de decisões e intervenções na realidade.

Na educação, a inovação é o elemento impulsionador e criador de práticas educativas relacionadas com as necessidades socioculturais, que introduz algo qualitativamente diferente do que já existe, uma mudança em movimento ininterrupto, deliberada e conscientemente assumida, que tem como objetivo principal a melhoria nas ações educativas (CARDOSO, 1992). Devido a generalização que a palavra inovação possui, o termo inovação pedagógica, por vezes, é associado erroneamente. Cardoso (1997) esclarece que não se trata de uma mudança qualquer, uma simples renovação ou sinônimo de renovação, e sim, exigências prioritárias para atender as necessidades do estudante na construção como cidadão.

A partir desta ideia de formação cidadã, cabe aos contextos educativos proporcionarem ao indivíduo o domínio dos conhecimentos científicos para além da reprodução e/ou memorização de terminologias e funções, regras, leis ou normas, mas sim que influenciem na tomada de decisões conscientes e críticas sobre as mais variadas situações mundanas. Tal intuito requer um ensino pautado na aplicação dos saberes da Ciência em práticas sociais, ou seja, um percurso para e com o Letramento Científico. De acordo com Ruppenthal, Coutinho e Marzari (2020, p. 15) o Letramento Científico pode ser compreendido como:

[...] a utilização das habilidades de ler e escrever e representação em Ciências como ferramentas/instrumentos para pensar, decidir e resolver problemas do cotidiano a partir dos campos conceituais da Ciência. Ou seja, colocar o conhecimento científico a serviço de práticas sociais.

A partir disso é possível refletir sobre como tanto a inovação pedagógica, quanto o Letramento Científico, podem influenciar nos processos educativos de forma a ressignificar conceitos já enraizados e voltados aos processos de ensino, visando fomentar novas realidades educativas, e a melhoria da qualidade de vida a partir da tomada de decisões de maneira mais consciente. Frente ao exposto, o presente capítulo visa apresentar, de modo teórico descritivo, possíveis

interfaces entre a inovação pedagógica e o Letramento Científico para estratégias pedagógicas promotoras de cidadania e de emancipação social e científica dos indivíduos.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E LETRAMENTO CIENTÍFICO: UM INÉDITO-VIÁVEL

A expressão inovação tem se tornado um conceito bastante variado e utilizado em múltiplas facetas, denotando um aspecto de novo, de moderno ou de atualizado ao processo e/ou ao contexto que lhe acompanha. Tal multiplicidade de definições torna necessário caracterizar a aplicação da inovação, em especial quando existem relações de ensino e de aprendizagem em sua intencionalidade.

No contexto educativo, a inovação pode ser designada como “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (CARBONELL, 2002, p. 19). A inovação pedagógica agrega o caráter coletivo e participativo nas intervenções pedagógicas, para que as mesmas possam produzir mudanças na construção e na organização do conhecimento, assegurando a aprendizagem (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017).

Para desenvolver a inovação é emergente associar uma pesquisa de contexto social, de modo que as metodologias possam modificar ou atualizar culturas (SINGER, 2015), reconhecendo “alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade” para o conhecimento (CUNHA, 2018, p. 12). De acordo com a

autora, indicadores da inovação pedagógica precisam ser assumidos neste processo, sendo eles:

- ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;
- gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.;
- reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
- perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.
- mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer.
- protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos (CUNHA, 2018, p. 12).

É necessário um olhar atento e crítico para reconhecer os indicadores de inovação pedagógica, que podem se apresentar tanto de maneira mais ampla, quanto de maneira mais restrita no cotidiano das práticas educacionais. Por exemplo, a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender está presente no processo da compreensão do conhecimento no cenário universitário e escolar, em que a contribuição da ciência é valorizada e todas as formas de

produção de saberes é reconhecida. A gestão participativa é baseada no coletivo e em atitudes reflexivas, os sujeitos participam de todo o processo da experiência educativa, e as decisões e critérios são compartilhados entre docente e discente. A reconfiguração dos saberes propõe a validação de diferentes fontes de saberes para compreender os fenômenos humanos e da natureza.

A reorganização da relação teoria/prática rompe com as práticas tradicionais, requer uma leitura da realidade e uma visão interdisciplinar para dar sentido à teoria. Já a perspectiva orgânica no processo de concepção, de desenvolvimento e de avaliação da experiência desenvolvida se refere às relações entre as decisões pedagógicas e o processo coerente de ensino e de aprendizagem. A mediação assume como condição a inclusão das relações socioafetivas, respeito entre professor e alunos e a capacidade de lidar com suas subjetividades para uma aprendizagem significativa. E por fim, o protagonismo que reconhece alunos e professores como agentes importantes da prática pedagógica, além de valorizar a produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimular os processos intelectuais e assumir as particularidades culturais, afetivas e cognitivas de cada sujeito.

Considerando tais indicadores fica evidente que a inovação pedagógica ocorre em lugar, tempo e circunstância determinada pela ação humana, principalmente oriunda da interação de uma comunidade educativa que busca o rompimento de modelos tradicionais e reducionistas, com situações de aprendizagem e práticas elaboradas pela coletividade e pelas questões sociais e críticas do conhecimento.

Nesta continuidade, cabe destacar que as situações de aprendizagem e as práticas pedagógicas inovadoras se consolidam quando o indivíduo exercita e faz uso social da linguagem de uma área correspondente, e para isso necessita de processos de alfabetização e letramento que consistem em conhecimentos e capacidades envolvidos no reconhecimento e atribuição de significado para símbolos e códigos.

Para melhor compreender a definição de alfabetização e de letramento têm-se os estudos da linguística, em especial os pressupostos de Magda Soares que indicam que para um indivíduo ser alfabetizado, esse requer de conhecimentos e procedimentos de um sistema de representação, com o domínio de capacidades motoras e cognitivas para utilizar as ferramentas e/ou recursos de escrita (SOARES, 2004). Mas, o que aprendemos quando nos alfabetizamos? Aquisição do código de escrita que demanda a compreensão de como se dá a relação entre sons e letras, de forma a compreender algum texto escrito ou transformar uma ideia ou fala em escrita (RUPPENTHAL; COUTINHO; MARZARI, 2020).

No entanto, apesar da efetiva importância do processo de alfabetização, existem relações difusas entre os atos de viver, ensinar e aprender. As vivências reais se distanciam de processos superespecializados de ensino em que o contexto, o significado e a afetividade não são devidamente valorizados na promoção da aprendizagem. Diante disto, questiona-se: o que queremos aprender? O que significa ler e escrever nos tempos atuais? As respostas para estas questões podem estar na ressignificação do conceito de alfabetização, com a inserção do processo de letramento, condição ou estado de que não apenas sabe ler ou escrever, mas cultivar e exercer as práticas sociais que usam a escrita (COLELLO, 2021).

Paulo Freire (1980) atribuiu à alfabetização um significado similar ao que consideramos hoje como letramento. Freire vê a aquisição da língua escrita como capaz de promover a democratização da cultura, desenvolver a organização e reflexão de pensamentos e um modo de pensar crítico, promovendo assim, uma educação libertadora. Nesse sentido, tornar alunos alfabetizados e letrados é, pois, considerado um desafio, mas fundamental para alcançarmos pleno desenvolvimento quanto à duplicidade de mundo que só a leitura e escrita proporcionam. Leitura e escrita, andam sempre juntas, mas são fenômenos bastante diferentes (BASTIANELLO, 2020, p. 14).

Existem variados tipos de letramento que têm adquirido um caráter plural de expansão, seja para letramentos e/ou multiletramentos, em uma necessidade de que as áreas que trabalham com a expressão sejam capazes de integrar e relacionar os seus saberes com o mundo do sujeito.

O termo Letramento Científico vem sendo bastante difundido no campo educacional nos últimos anos, e geralmente vem acompanhado de outra expressão, a Alfabetização Científica. Foi nos anos de 1980, que o Letramento Científico começou a ser utilizado nas discussões no Brasil (SOARES, 2003), década em que a utilização desta terminologia foi também um fenômeno em vários países, como nos Estados Unidos e na Inglaterra que passaram a utilizar o termo *literacy*, na França como *illettrisme*, e *literacia* em Portugal (SOARES, 2003).

Apesar desse termo receber um cunho parecido em vários países, há uma certa controvérsia encontrada no meio acadêmico em relação ao seu uso e significado. A Alfabetização Científica e o Letramento Científico, no Brasil, se encontram em campos divergentes, porém complementares, ambos têm a ver com a educação científica. Representam faces distintas de uma mesma moeda, atribuindo sentidos, utilidades e dando um viés prático aos conteúdos científicos trabalhados (RUPPENTHAL; COUTINHO; MARZARI, 2020).

A Alfabetização Científica representa um processo, muitas vezes, de introdução da Ciência na vida de um indivíduo, que se encontra em um contexto de novidades e explorações. Geralmente, é dito que é o primeiro contato do indivíduo com as Ciências da Natureza, sendo considerado o percurso relacionado ao aprender a ler e escrever (BERTOLDI, 2020), e a decodificar os códigos científicos. Essa movimentação inicial pode ser desenvolvida em vários estágios da vida do sujeito, não sendo exclusiva de um momento na infância.

O Letramento Científico se encontra em um estágio mais prático de complementaridade da Alfabetização Científica, em uma conotação social e experimental. Letramento é uma neologia do inglês *literacy*, nessa língua, não foi de importância definir um termo para a alfabetização e um para o letramento, ambos são usados o *litteracy* (BERTOLDI, 2020). Porém, quando estudada a realidade brasileira, foi visto a necessidade da diferenciação dessas terminologias, a fim de atribuir dois significados opostos, mas integralizadores.

Portanto, quando se fala de Letramento Científico na esfera educacional brasileira estamos falando de uma prática social. Esse termo pode ser usado para definir a capacidade do indivíduo de tomar decisões e ações a partir de conhecimentos científicos prévios (CUNHA, R. 2018). O Letramento Científico funciona como um impulsionador na tomada de decisões, tanto pessoais quanto sociais. Ele age como um parâmetro para o indivíduo tentar entender se o que está acontecendo ou sendo decidido condiz com as práticas científicas corretas e válidas perante a comunidade científica.

O Letramento Científico é dito como a etapa seguinte à Alfabetização Científica (BERTOLDI, 2020), entretanto, de certa maneira, essa é uma afirmativa um tanto quanto equivocada para ser considerada uma generalização. Existem casos que sim, a alfabetização é o momento primário de contato científico, que será acompanhado pelo letramento. No entanto, há casos em que essa situação não se aplica. Um exemplo disso são os pescadores brasileiros, que podem dar uma aula sobre qual época é a melhor para pescar determinada espécie, práticas para a conservação dessa espécie e também o quanto pode ser pescado de determinada espécie sem causar danos para o ecossistema. Esse grupo poderá saber diversos conceitos científicos, e muitas vezes, nem saber ler ou escrever o próprio nome. O Letramento Científico apesar de ser, muitas vezes, considerado uma segunda etapa, pode ser, também, uma etapa única.

O Letramento Científico tem uma função social extremamente importante, é através dele que se pode tomar decisões corretas em relação aos mais diversos temas. Ele ajuda a população a decidir se deve ou não se vacinar, se deve ou não acreditar na Ciência, por exemplo. É a partir do Letramento Científico que o indivíduo pode pensar coletivamente sobre suas ações, sempre tentando seguir um parâmetro seguro de pensamento e decisão. A Ciência deve ter uma credibilidade mobilizadora de sua trajetória e ensinamentos, e isso só é possível através do Letramento Científico e da difusão da sua necessidade social e cidadã.

Diante ao exposto, como tornar a aproximação entre Letramento Científico e inovação pedagógica um inédito-viável? “O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (FREIRE, 2014, p. 225).

A resposta pode estar no entendimento da concepção e da implicação pedagógica que o Letramento Científico proporciona, seja no estado ou condição de conquista de uma nova forma de ser, ou na perspectiva de um ensino como prática formativa, de ensinamento humano e como um processo educacional. É preciso reconhecer o significado plural do letramento, uso da linguagem científica e os nichos de letramento que podem ser observados, como também as múltiplas abordagens didáticas possíveis, revisando os objetivos e as práticas de ensino e de avaliação.

Superar a esfera da escola como único espaço de consolidação de saberes, aproximando o ensino de práticas sociais, em que os graus de letramento dependem das experiências vividas, promovidas antes, durante e depois da escola, em uma espécie de ruptura da redoma ou exclusividade da entidade escolar. Por fim, as dicotomias e as segmentações precisam ser extintas e o ensino precisa se tornar um processo contínuo e fluido, de intervenção pedagógica articulada e emancipatória.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os tempos mudam e com as alterações trazidas é importante compreender a escola como um reflexo da sociedade a qual está inserida. Aceitar essas mudanças e a rapidez na qual as coisas mudam é algo fundamental quando se busca pensar a educação de maneira mais crítica. Entretanto, quando se trata de inovação no campo pedagógico é imperativo compreender alguns fatores como essenciais. A inovação pedagógica carece de caminhar de mão dadas com a intencionalidade, o protagonismo, a criticidade e a criatividade docente. Necessita sobretudo estar fundamentada em aspectos ligados à compreensão dos sentidos que podem ser atribuídos tanto à aprendizagem, quanto aos artefatos dela.

Neste sentido, conectar a inovação pedagógica as ideias de Letramento Científico se mostra não só possível, mas também uma eficaz ferramenta para construção de um caminho mais cidadão aos alunos, pois se a inovação desperta os desejos, o Letramento científico pode explicar os contextos, embasar as decisões e justificar as atitudes.

Assim, fomentar discussões voltadas para ambas as temáticas se faz urgente, bem como promover estratégias e criar formas de aproximá-las e levá-las ao chão da escola de maneira a propagar ideias voltadas à associação entre inovação pedagógica e Letramento científico, convidando mais sujeitos a assumir a responsabilidade de dar novos significados às práticas de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BASTIANELLO, Beatriz Filipini. Letramento na educação infantil: Uma análise das práticas em sala de aula. **Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia**. Departamento de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal do Espírito Santo. 2020.
- BERTOLDI, Anderson. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CARDOSO, Ana Paula Pereira de Oliveira. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **REV. PORT. DE PEDAGOGIA**. Ano XXVI, n.1, 1992, p. 85-99.
- CARDOSO, Ana Paula Pereira de Oliveira. Educação e Inovação. **Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu**. Ano 2, nº 6. Coimbra, 1997.
- COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização: Ou o que, por que e como**. Editora Summus, 2021.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Cadernos de Pedagogia Universitária, 6. ed. Universidade de São Paulo, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In: I Seminário de Inovação Pedagógica: “Repensando estratégias de formação acadêmico profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior, 2018, Uruguaiana/RS. **Anais [...]**. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018, p. 12-17.
- CUNHA, Rodrigo Bastos. O que significa alfabetização ou letramento para os pesquisadores da educação científica e qual o impacto desses conceitos no ensino de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 27-41, 2018.
- FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocação**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. **Anais ...** [recurso eletrônico] / XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802.

RUPPENTHAL, Raquel; COUTINHO, Cadidja; MARZARI, Mara Regina Bonini. Alfabetização e letramento científico: dimensões da educação científica. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 1-18, 2020.

SINGER, Helena. **A inovação que vale a pena começa nas pessoas**. 2015. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/a-inovacao-que-vale-a-pena-comeca-nas-pessoas-diz-helena-singerassessora-especial-do-mec/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.



15

Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves
Francéli Brizolla
Claudete da Silva Lima Martins

Educação inclusivo–inovadora: elementos para reflexão

Resumo: Objetivamos tratar do Desenho Universal para Aprendizagem como estratégia inclusivo-inovadora no ensino de ciências, cujo objetivo principal foi discutir os processos de implementação dos pressupostos didático-pedagógicos embasados no DUA, no ensino de Ciências nas escolas municipais de Dom Pedrito-RS, com vistas da garantia do acesso, da permanência de todos/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva inclusivo-inovadora. Para tal, foi trabalhado conceituar educação inclusivo-inovadora; ensino de ciências numa perspectiva inclusiva; inovação pedagógica na relação com o ensino de ciências e o DUA na relação no ensino de ciências. Embasada nos estudos de maneira interventiva, na qual, Damiani articula investigação com envolvimento direto dos sujeitos da ação investigada. Em análise dos dados, embasados pelos estudos de Bardin, classificaram-se em categorias de análise a priori e a posterior, assim em se tratando dos princípios didático-pedagógicos, especialmente, no processo de ensino-aprendizagem do DUA, para antes das interpretações foram identificadas quatro categorias para análise: barreiras de aprendizagem, acessibilidade ao currículo, inclusão escolar e formação continuada. Após as análise e interferências as categorias classificadas forma: barreiras de aprendizagem, DUA e a aprendizagem significativa, DUA e a Neurociência e DUA e a Inovação Pedagógica. Por fim, verificou-se possibilidade em proporcionar acesso por meio da flexibilização, participação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, além de contribui para um ensino inclusivo-inovador no âmbito do Ensino de Ciências, numa perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Desenho universal para aprendizagem; educação inclusiva; ensino de ciências; inovação pedagógica.

INTRODUÇÃO

O movimento pela Educação Inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos/as estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. O benefício da inclusão não é apenas para crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto positivo e coletivo no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado (BRASIL, 1994).

Na expectativa de uma educação que atenda às diversas demandas e características de aprendizagem, se faz necessário repensar o papel do ensino na perspectiva inclusiva e refletir sobre novas práticas que possam dar condições de permanência com aprendizagem a todos/as estudantes, surgindo necessidades metodológicas de novos saberes-propostas que atendam a diversidade. O termo Educação inclusivo-inovadora é mantido como referência neste estudo, tomando como suporte os estudos de SILVA (2020, p. 20), pois esse traz uma perspectiva de olhar a formação acadêmico-profissional dos professores dando enfoque ao viés da inclusão escolar e da inovação pedagógica, uma vez que percebemos a essencialidade das relações entre formação inicial e formação continuada dos docentes, a partir do trabalho concreto destes nas escolas.

Nosso estudo, tem como mesma base de justificativa, qual seja, uma crescente necessidade de esclarecimento e ampliação sobre inclusão no âmbito educacional, pois pensar na inclusão escolar exige comprometimento de todos/as envolvidos, tendo em vista a pretensão de educar/ensinar. Dessa forma, nos questionamos sobre a escola comum e quais as barreiras enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem. Com essas inquietações, estudos voltados a implementação do Inovar Pedagogicamente farão aprofundar as investigações sobre

inclusão no contexto escolar, de forma que esses estudos possam contribuir com as escolas e a implementação no âmbito escolar, contribuindo para as relações de ensino-aprendizagem entre professor(a) e estudante(a).

Dentre nossa problematização, propomos uma retomada do conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem, sendo esse definido como uma prática pedagógica com a finalidade de remover toda e qualquer barreira que dificulte o processo de aprendizagem, criando currículos flexíveis, assim, contribuindo para o aprendizado de todos/as. Dessa maneira, temos o (DUA) e a relação com a educação para todos/as e os pressupostos que embasam as suas teorias, sendo essas estudos teórico-práticos utilizados para responder o seguinte problema de pesquisa: por meio de quais princípios e estratégias didático-pedagógicas, a organização dos processos de ensino-aprendizagem pautados nos princípios do DUA, podem colaborar para a inclusão escolar de todos/as estudantes na área de Ciências? Nesse cenário apresentado, a pesquisa tem como objetivo principal implementar uma intervenção pedagógica, com base nos pressupostos didático-pedagógicos embasados no DUA, no Ensino de Ciências, apresentando possibilidades aos profissionais da área para o planejamento de práticas educativas acessíveis inclusivo-inovadoras.

TEÓRICOS

O ensino inclusivo no campo da educação surge com objetivo de garantir educação para todos/as, sem distinção, tem-se um outro olhar para diversidade humana, em que nessa diversidade estão as pessoas com deficiência, quando estas deixam de ser observadas como capazes, frutos do pecado ou castigos divinos, sendo segregadas ou isoladas da sociedade, como aconteceu durante um longo período de

nossa história. As pessoas com deficiência começam tendo notoriedade para além da integração, com as pesquisas trazendo os resultados de que todos/as apresentam ritmos diferentes de aprendizagem, então acontecem as reflexões paralelas, as transformações das legislações ao pensar as formas de ensinar uma turma com vários estudantes, com ou sem deficiência, onde cada ritmo de aprendizagem e as potencialidades precisam ser levadas em consideração.

Cabe salientar também, que além das pessoas com deficiência, atualmente, na diversidade das nossas salas de aulas, costumam apresentar muitos desafios, temos que ter sensibilidade para as inúmeras situações, nossos estudantes possuem diferentes realidades, muitas vezes, com um contexto familiar fragilizado, com carências, abandono, vulnerabilidade social ou afetiva, precisamos dessa sensibilidade para perder aquela mania de se acostumar com padrões, com turmas homogêneas, nas quais aqueles que não se adequam às regras ficam excluídos. Entendemos que na ideologia de educação para todos/as, temos uma proposta que abarca os direitos de acesso, de aprendizagem para todos/as estudantes, independente de etnia, religião, classe social, gênero, pessoa com deficiência ou não, enfim toda diversidade da sociedade pode contemplar-se no direito de educação, como participação no contexto escolar, de maneira significativa, sendo previsto há muitos anos pela legislação brasileira.

Tanto no Brasil, quanto em outros países, quando embasados em uma perspectiva de uma Educação Inclusiva, sabemos que todos/as estudantes têm direitos de aprender, construir conhecimentos, independentemente de terem alguma deficiência, nessa proposta da educação para todos/as que se trata-se da importância do respeito às diversidades, diferenças de cada indivíduo, conforme os ritmos de aprendizagem, de acordo com suas potencialidades em uma caminhada de constante aprendizado educacional.

Quando falamos em inclusão escolar, como processo em que todos/as estudantes devem ter garantia de acesso, participação na educação para seu pleno desenvolvimento, independentemente de qualquer condição ou limitação, para isso torna-se necessário que se promovam condições para uma verdadeira ideia de aprendizagem significativa de todos/as estudantes, impedindo com surgimentos de barreiras na educação escolar. Para falarmos em inclusão escolar, precisamos falar sobre diversidade, assim requerendo mudanças nas ações pedagógicas, não cabe mais situações de hegemonia no planejamento do professor, pois não se pode pensar no estudante como algo comum, como algo padrão. Os planejamentos de aula precisam ser pensados para toda uma turma, com isto sente-se necessidade de que os professores revejam suas práticas, pensando um planejamento acessível na perspectiva da educação para todos/as pedagogicamente que contemplem os direitos de aprendizagem de todos/as estudantes, com ou sem deficiência.

Ao se pensar em inovar, pensa-se também, na situação atual da sala de aula, que para alguns estudiosos pode ser caracterizada como baseada numa metodologia tradicional, uma vez que, para Vasconcellos, percebe-se sua aplicação como reduzida, não somente por falta de condições objetivas, mas por se chocar com uma prática pedagógica basicamente tradicional; (VASCONCELLOS, 1992, p. 01). Buscar inovar concretiza utilizar uma metodologia que se identifique, que favoreça uma implementação de prática escolar flexível, inovar requer que possibilite organizar, ao mesmo tempo, articular conhecimentos, para que esses não permaneçam estáticos nem tradicionalistas. Tal metodologia deve contemplar aulas estratégicas para realizar interdisciplinaridade perante os conteúdos desenvolvidos, diferindo-as do ensino tradicional, incorporado por professores em sua prática. Faz-se necessário compreender que os processos de ensinar favoreçam a aprendizagem, obtendo acompanhamento do professor como mediador do conhecimento, planejando e ocorrendo de fato “aprendizagem”.

Conforme mencionado, para haver inovação, torna-se necessário construir um novo paradigma educacional que possibilite também uma construção do processo de conhecimento, da organização, do funcionamento, sendo necessárias novas concepções de homem-sociedade, resultando assim, em novas formas de pensar-compreender-valorizar as questões educacionais/pedagógicas. Conforme Cunha (2003), as inovações que adivinhamos próximas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes ou experiências, nas quais imbricam objetividade, como também subjetividade, senso comum, mas também de ciência, teoria com prática, cultura com natureza, anulando dicotomias, além de gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (CUNHA, 2003, p. 150).

Para existir inovação, deve-se estar presente um pensamento pedagógico transformador, de forma que, “os processos de inovação envolvem ferramentas que incentivam para criação, para análise, para fluxo de ideias, mas principalmente como oportunidade de aprimoramento das relações interpessoais”. Cabe ressaltar nesse momento, como opinião do autor Castanho (2001), quando mencionado os processos de inovação, salientar que no momento atual está evidenciando grande necessidade de profundas transformações sociais, implicando dizer que toda vida institucional precisa reestruturar-se em vista das profundas mudanças que vêm ocorrendo na organização da vida humana. (CASTANHO, 2001, p. 76).

Com base nos pressupostos do (DUA), na perspectiva do ensino universal para todos/as, quando tratado da aprendizagem dos estudantes com deficiência, consideramos como método inspirado na flexibilidade tanto de recursos como de metodologias, estando relacionado aos pressupostos embasados pela identificação de barreiras, mas também das acessibilidades. O DUA apresenta-se como uma prática pedagógica que possibilita uma flexibilização das atividades de ensino, inclusive na área de Ciências, promovendo acessibilidade, contemplando os processos de ensino-aprendizagem de todos/as estudantes.

Os pressupostos teórico-metodológicos do DUA enfatizam que os estudantes em sala de aula possuem características diferentes, assim diferem nos modos de receber as informações, aprendendo, expressando aquilo que sabem (as turmas são heterogêneas, cada um se expressar ou aprende de forma única). Sendo assim, precisamos de um planejamento que também seja heterogêneo que contemple as diferentes formas de aprender (PACHECO, 2017). O DUA parte de um conjunto de objetos, ferramentas, processos pedagógicos, visando que os conceitos de acesso/acessibilidade sejam transpostos no processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão educacional, se apropriando destes subsídios teóricos/práticos na formação docente. Assume como princípios: possibilitar múltiplas formas de representação do conteúdo, possibilitar múltiplas formas de ação/expressão, promovendo diversos modos de aprendizagem, como também possibilitar múltiplas formas de envolvimento, promovendo participação, interesse ou engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

ANÁLISES

Coube-nos promover e realizar adequadamente a formação continuada de professores para o exercício docente de modo online, abarcando todas as possibilidades que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) oferecem. Ressalta-se que esta ação de intervenção buscou vencer as desigualdades sociais, promover a educação de qualidade, oferecer acesso as redes de comunicação e informação e fomentar a participação ativa dos professores de Ciências na busca pelo conhecimento.

Essa pesquisa caracterizou-se metodologicamente quanto à natureza como qualitativa, na qual Chizzotti (2008) revela sua possibilidade ao pesquisador uma profunda imersão referente ao tema

estudado, explorando, investigando e considerando que sua atuação é essencial para os resultados, pois, se preocupam em desenvolver conceitos, estudar casos particulares e descrever os significados das ações, visto que, seu planejamento é flexível, no sentido de permitir reencaminhar estratégias.

Quanto aos objetivos, essa classifica-se como investigativa, assim, objetiva-se elaborar, implementar e avaliar se uma intervenção pedagógica, com pressupostos didático-pedagógicos embasados no DUA, contribui para o processo de formação acadêmico-profissional de professores de Ciências das escolas municipais de Dom Pedrito-RS, com vistas à garantia do acesso e permanência de todos/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva inclusivo-inovadora. Para isso, seguem os objetivos específicos: A) Realizar Tertúlias Pedagógicas, com pressupostos didático-pedagógicos embasados no DUA, para profissionais de Ciências das escolas municipais de Dom Pedrito-RS; B) Analisar os resultados relativos aos efeitos da intervenção sobre os participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita; e C) Apresentar possibilidades aos profissionais de Ciências para o planejamento de práticas educativas acessíveis, inclusivo-inovadoras.

Em relação aos procedimentos, o estudo é definido por Damiani (2012), como do tipo pesquisa-intervenção, se consolidando como uma estratégia metodológica, que articula investigação e ação, com envolvimento direto dos sujeitos da ação investigada. A intervenção foi desenvolvida para todos/as professores de Ciências das Escolas públicas do Município de Dom Pedrito – RS, totalizando 12 professores. A partir, da concepção dos círculos freireanos que trazem como características de desenvolvimento a dialogicidade, a troca e a mediação, foi escolhido organizar as tertúlias de formação embasados nos conceitos do Desenho Universal na Aprendizagem em associação à inclusão de todos/as estudantes. As tertúlias foram realizadas de forma online

através da plataforma de videoconferências Google Meet, com carga horária de 40h (momentos síncronos e assíncronos), desenvolvidas em seis encontros, durante os meses de abril de 2020 a junho de 2021.

Como complemento de instrumento de coleta de dados, também foram utilizados os cadernos metacognitivos, organizados digitalmente, contando com apontamentos que giraram em torno de três questionamentos: “ao que aprenderam”? (organizado dentro das temáticas de cada estratégia), “como aprenderam”? (organizado dentro das habilidades propostas na área da Neuroeducação) e “o que não aprenderam”? (referindo-se aos objetivos propostos, às hipóteses, sugestões, dados coletados e resultados encontrados).

Tendo como objetivo quantificar um problema e entender sua dimensão, os dados foram analisados com base na teoria de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), esta metodologia está dividida em três fases distintas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados. (BARDIN, 2011, p. 48). As categorias de análise podem ser construídas como a priori, definidas antes da interpretação dos dados ou a posteriori, após a imersão do pesquisador nos dados coletados. As categorias utilizadas para análise do conteúdo foram: Categoria 1 – Barreiras de aprendizagem; Categoria 2 – Acessibilidade ao currículo; Categoria 3 – inclusão escolar; e Categoria 4 – Formação continuada. Após as análises dos cadernos de metacognição, foram identificadas novas categorias, por isso, considera-se esse percurso como categoria de análise a posteriori, os resultados das reflexões nos cadernos de metacognição.

Para se estabelecerem as categorias, os encontros foram organizados de forma dialógica e interativa, proporcionando para os professores de ciências um espaço de protagonistas da ação, na sequência demonstra-se as seguintes categorias a posteriori: Categoria 1 – barreiras de aprendizagem; Categoria 2 – DUA e a aprendizagem

significativa; Categoria 3 – DUA e a Neurociência; e Categoria 4 – DUA e a Inovação Pedagógica.

Categoria 1 – Barreiras de aprendizagem

Na primeira categoria estabelecida, relaciona-se diretamente com o segundo encontro de intervenção, ou seja, “barreiras de aprendizagem”, destaca-se como categoria analisada e interpretada, tratando-se do tema abordado com os professores de Ciências na segunda tertúlia. O tema em questão trabalhou com identificação e quebra de barreiras, analisando os planos de aula dos professores, de forma que partissem de algo que já haviam preparado e vivenciado em sala de aula, dessa forma, tendo como base um plano de aula de sua preferência, os professores de Ciências identificaram algumas situações que consideravam como barreiras de aprendizagem para ensinar. Analisando as situações descritas pelos participantes nos cadernos metacognitivos, percebeu-se que as barreiras listadas continham um olhar mais para condições que dificultam o acesso e a aprendizagem, tanto para dentro, quanto para fora do espaço escolar, o que após a análise e interpretação dos dados ocasionou em uma classificação a partir de três codificações: barreiras enfrentadas pelos professores, barreiras enfrentadas pelos professores em relação aos estudantes e também as barreiras enfrentadas pelos professores, porém quando envolvem a escola.

Categoria 2 – DUA e a Aprendizagem Significativa

A segunda categoria estabelecida, está relacionada diretamente com o terceiro e quarto encontro de intervenção em formato de tertúlias inclusiva, ou seja, “o DUA e a aprendizagem significativa”, destaca-se como categoria analisada e interpretada, se tratando do tema

abordado com os professores de Ciências na terceira e na quarta tertúlia. O tema em questão foi trabalhado tendo em vista os ideais da teoria da aprendizagem significativa, percebendo e contando com os fundamentos dos mapas conceituais, além dos professores de Ciências participantes da pesquisa precisarem identificar algumas situações possíveis para promoverem as inteligências múltiplas, conseqüentemente relacionando a educação inclusiva.

Categoria 3 – DUA e a Neurociência

A terceira categoria estabelecida, está relacionada diretamente com o quarto e o quinto encontro de intervenção em formato de tertúlias inclusiva, ou seja, “o DUA e a neurociência”, destaca-se como categoria analisada e interpretada, se tratando do tema abordado com os professores de Ciências na quarta e na quinta tertúlia. O tema em questão proporcionou que os professores fossem despertados para a questão da neuroeducação e os pressupostos do DUA como alternativa de inclusão, além disso, os professores de Ciências participantes da pesquisa de intervenção precisaram identificar semelhanças, como também refletir quanto a possibilidade de ambos serem trabalhados em prol da inclusão escolar.

Categoria 4 – DUA e a Inovação Pedagógica

A quarta e última categoria estabelecida, está relacionada diretamente com o quarto e o sexto encontro de intervenção em formato de tertúlias inclusiva, ou seja, “o DUA e a inovação pedagógica”, destaca-se como categoria analisada e interpretada, se tratando do tema abordado com os professores de Ciências na quarta e na sexta tertúlia. Escalaremos para essa última categoria de análise,

sua importância e fundamental contribuição para com as análises, tendo em vista de saber desses professores suas considerações do DUA, mas também de sua aplicabilidade e principalmente quando falado em rigor de cunho inovador. O último tema pode propiciar que os professores de Ciências fossem despertados para a questão da inovação pedagógica e os pressupostos do DUA como alternativa de inclusão, ou seja, o DUA como metodologia de cunho inovador, além disso, os professores identificaram semelhanças e refletiram quanto a possibilidade de serem trabalhados em sala.

Essa ação de intervenção pode proporcionar aos participantes conhecer uma metodologia com potencial inovador, isso pelo estudo sobre o DUA abordar algumas ferramentas de apoio ao professor e ao estudante, aspectos técnicos, práticas pedagógicas na sua estrutura, o uso das tecnologias, ensino expositivo, atividades em sala de aula, avaliação e suporte adicional. Esse estudo temático ganha mais força, quando apoiado pelas inteligências múltiplas: linguístico verbal, lógico matemática, corporal cenestésica, viso espacial, musical, naturalista, interpessoal e intrapessoal. Os testes de predominância sensorial, buscaram saber se os professores eram mais de caráter Auditivo, visual ou Cinestésico, como também, analisaram e destacaram em seus planos de aula as principais diferenças entre planejamento comum e planejamento embasado pelo DUA, relacionando e refletindo as principais diferenças.

Os encontros tiveram como intenção reconhecer que a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais (inovação pedagógica e Desenho Universal para Aprendizagem). Mantivemos nos estudos desse encontro a inovação pedagógica como sendo um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. Observou-se um

encadeamento de ideias, em que foram trazidas sobre o significado do tema pela compreensão dos professores, a assimilação do que foi abordado, o entendimento de conceitos e também a importância desse aprofundamento nas questões da inclusão escolar, mais especificamente sobre o DUA e sua relação com a inovação pedagógica.

O detalhamento sobre metacognição, a identificação das barreiras presentes na escola, a busca pela acessibilidade, o esclarecimento quanto aprendizagem significativa, as inteligências múltiplas, o conhecimento dos ordenamentos legais e a metodologia DUA como proposta inovadora atrelada a neuroeducação, serviram como forma de colaborar no sentido da possível efetivação da participação e acesso ao currículo para todos/as estudantes das escolas de Dom Pedrito.

CONSIDERAÇÕES

Tendo como base os resultados do curso de extensão como proposta dessa pesquisa interventiva como formação acadêmico-profissional na forma de tertúlias pedagógicas inclusivas para professores de Ciências, pude averiguar que se tratando dos princípios didático-pedagógicos, no processo de ensino-aprendizagem, em que temos os métodos defendidos nos pressupostos embasados no Desenho Universal para Aprendizagem com intuito de inovar pedagogicamente, pode proporcionar acesso por meio da “flexibilização” e também “participação” de todos/as estudantes no processo do ensinar/aprender, contribuindo para um ensino inclusivo no âmbito do Ensino de Ciências.

Objetivando construir práticas pedagógicas acessíveis para escolarização de todos/as estudantes, defendo nossa pesquisa, pois acredito verdadeiramente na sua credibilidade, dando oportunidade de formação continuada aos professores de Ciências

embasados no Desenho Universal para Aprendizagem. Nossa proposta não buscou especificamente uma formação para ensino de estudantes com deficiência, mas colaborar na qualidade de ensino-aprendizagem de todos/as.

Quanto ao fato de termos realizado os encontros no formato de Tertúlias Pedagógicas, com pressupostos didático-pedagógicos embasados no DUA, os pensamentos/reflexões contidos nos cadernos meta-cognitivos dos professores de Ciências, evidenciaram ser uma estrutura positiva para futuras pesquisas. Em relação às análises dos resultados relativos aos efeitos da intervenção sobre os participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita, percebemos que nossa escolha quanto ao método investigativo, nos rendeu desejo de continuar em busca das possibilidades para uma educação de todos/as.

Em conclusão, acreditamos que esse estudo trouxe contribuições para área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no sentido que buscou analisar as potências do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), perante as práticas de implementação de espaços educacionais inclusivos no ensino de Ciências. Esperamos que essa pesquisa sirva como fonte de informação e prática para ser utilizada, com propósito de contribuir com outros movimentos de caráter investigativo que abordem questões do DUA voltado para ensinar/aprender Ciências numa perspectiva inclusivo-inovadora, ampliando as discussões, como os caminhos para garantir uma educação de qualidade para todos/as estudantes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Política nacional de educação especial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1994.

CAST GROUP INFORMÁTICA S. A. [CAST]. **Design for learning guidelines: Desenho universal para a aprendizagem**. [S. l.]: Cast, 2011. Disponível em: www.cast.org/www.udlcenter.org. Acesso em: 27 dez. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Pedagogia universitária; energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2006.

DAMIANI, Magda F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. Anais [...]. Campinas: Junqueira e Marins Editores, 2013.

PACHECO, Débora Pimentel. **O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos**. 2017. 220 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Bagé, 2017.



16

Samara de Oliveira Pereira
Fernanda de Lima Pinheiro
Bianca Maria de Lima
Claudete da Silva Lima Martins

Os Indicadores da Inovação Pedagógica e as Dimensões de Acessibilidade nos Itinerários Formativos da BNCC

Resumo: Os itinerários formativos, instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deverão abranger competências e habilidades necessárias para alunos do Ensino Médio desenvolverem. A partir disso, buscou-se neste material os indicadores de inovação pedagógica propostos por Cunha (2018) e as dimensões de acessibilidade de Sasaki (2007; 2009) na intenção de identificar a existência ou ausência de metodologias inclusivo-inovadoras no documento. Para isso, realizou-se uma pesquisa documental de natureza qualitativa por meio da análise dos itinerários formativos que constam na BNCC. Através da sistematização e análise dos resultados, concluiu-se que a inovação presente no referido documento, refere-se a uma inovação tecnicista e que não condiz com o que defendemos. Já com relação à inclusão, apenas foram encontradas as dimensões referentes acessibilidade comunicacional e atitudinal, ambas de maneira breve. Concluímos que os itinerários formativos não apresentam metodologias inclusivo-inovadoras, porém defendemos a importância de trazer tais temáticas para a Educação Básica.

Palavras-chave: Itinerários formativos; Base Nacional Comum Curricular; inovação pedagógica; inclusão.

INTRODUÇÃO

Com a reforma do Ensino Médio, o mesmo terá a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos como parte fundamental. Os itinerários formativos deverão contemplar as áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Art. 36 (BRASIL, 2017).

Neste sentido, o objetivo dessa pesquisa foi identificar a existência ou ausência de metodologias inclusivo-inovadoras nos itinerários formativos da BNCC (BRASIL, 2018). Antes de adentrarmos nos demais pontos do presente capítulo, cabe aqui fazer um apanhado teórico com o intuito de definir o que adotamos como itinerários formativos e práticas inclusivo-inovadoras.

OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA BNCC

Os itinerários formativos fazem parte das diretrizes curriculares estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abrangendo competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos ao longo do processo de formação do Ensino Médio.

Havendo a alteração da Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 13.415, sancionada a partir da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, houve diversas alterações em relação à organização curricular do Ensino Médio. Trazendo uma nova concepção de itinerário formativo em relação à Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de

2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Os itinerários formativos, segundo a própria BNCC explica em uma nota de rodapé, é uma expressão:

Tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional (BRASIL, 2018, p. 468).

Sendo assim, conforme o mesmo documento, os itinerários formativos devem ser organizados através de diversas disposições curriculares, de acordo com a relevância no contexto e no sistema de ensino o qual está inserido (BRASIL, 2018). Ainda, segundo Brasil (2018), as temáticas que envolvem os itinerários devem ser:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36) (BRASIL, 2018, p. 475).

Com a alteração da reforma, Lei nº 13.415/17, apenas sessenta por cento (60%) da composição do currículo será composto de conteúdo obrigatório, sendo eles: Matemática, Português, Projeto de Vida, Cultura Digitais e Tecnologias, Mundo do Trabalho. Os outros 40% restantes serão destinados aos chamados itinerários formativos, onde supostamente o estudante poderá escolher entre as cinco áreas de conhecimento citadas na Lei, definidas de acordo com a proposta da escola: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências

humanas e formação técnica e profissional. Cada escola deverá oferecer aos estudantes pelo menos um dos cinco itinerários formativos.

Em relação a proposta de escolha dos itinerários formativos traz a promessa que o estudante “[...] poderá fazer escolhas, conforme seu projeto de vida e de seus horizontes” (BRASIL, 2016, p. 11), mesmo com esse relato, irá depender da definição nas redes de ensino.

Em relação a flexibilidade dessas escolhas, Teixeira *et al* (2017, p. 1036) relatam que:

flexibilidade não deve ser confundida com aligeiramento ou precarização dos processos formativos do estudante. Educar para o futuro exige justamente que os professores assumam a responsabilidade de formar cidadãos críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com as transformações sociais e coletivas voltadas para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Uma formação aligeirada e reducionista caminhará justamente em sentido contrário.

Por se tratar de uma nova reforma do sistema de Ensino, consideramos relevante investigar as temáticas de inovação pedagógica e inclusão de alunos com deficiência no planejamento desses itinerários. Antes de adentrarmos na metodologia adotada, traremos maiores informações sobre ambas temáticas e o que compreendemos por práticas inclusivo-inovadoras.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E ACESSIBILIDADE: PRÁTICAS INCLUSIVO-INOVADORAS

Vários conceitos permeiam a inovação pedagógica, mas trazemos neste capítulo Cunha (2018), quando a mesma elenca indicadores de inovação pedagógica. Sendo assim, consideramos que uma

prática pedagógica é inovadora quando a mesma promove a ruptura da forma tradicional de ensino, a gestão participativa, reconfiguração de saberes, reorganização da relação teoria/prática e estimula o protagonismo discente, entre outros indicadores (CUNHA, 2018).

Defendemos e corroboramos também com Mello e Salomão de Freitas (2017), quando as mesmas afirmam que a inovação pedagógica deve ser vista de uma maneira emancipatória e edificante de maneira que esse processo favoreça a participação democrática e “[...] o envolvimento consciente das pessoas para gerar uma mudança, criar ou agregar conhecimentos para transformar uma situação problemática, dentro de um contexto histórico e social” (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017, p. 1795).

Nesse sentido, Franco, Silva e Torisu (2018, p. 5), discutem que a educação emancipatória, “[...] opõe-se ao modelo de racionalidade técnica e traz para o debate uma perspectiva mais inclusiva de pensar o modelo pedagógico de formação”.

Assim, é possível compreender a inovação pedagógica como inclusiva visto que

Quando pensamos em uma educação emancipatória, capaz de promover não somente o acesso, como também a permanência de todos no âmbito das instituições escolares e com garantias do direito a uma educação de qualidade, aproximamos os dois conceitos: inclusão e inovação pedagógica (FRANCO; SILVA; TORISU, 2018, p. 5).

Frente a isso, compreendemos que não se pode pensar em inovação e qualidade na educação, sem considerar todos os estudantes, independentemente de suas questões específicas. Para isso, é necessário mais do que disponibilizar informações, é necessário garantir o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao aprendizado, acessibilizando esses processos.

Ao contrário do que, por muitas vezes se entende, acessibilizar não se restringe somente ao espaço físico ou à dimensão arquitetônica de uma escola. Sasaki (2009) divide o conceito de acessibilidade em seis dimensões:

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p. 1).

Nesse sentido, Cordovil (2009), corrobora com o nosso entendimento ao salientar que acessibilidade é “[...] um processo de transformação do ambiente, da organização físico-espacial, da administração, do atendimento, das atitudes, do comportamento e da mudança da organização das atividades humanas que diminuem o efeito de uma deficiência.

METODOLOGIA

O presente capítulo relata uma pesquisa documental com caráter exploratório de natureza qualitativa por meio da análise da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no recorte dos itinerários formativos. Optamos pela natureza qualitativa, pois segundo Gasque (2007), uma pesquisa qualitativa leva em consideração a subjetividade do pesquisador. “[...] dessa forma, as reflexões, observações, impressões e sentimentos dos pesquisadores tornam-se dados, constituindo parte da interpretação” (GASQUE, 2007, p. 84). Sendo assim, conseguimos dialogar com outros autores e nos fazer presente na escrita através de nossas próprias percepções.

Para separar e sistematizar os dados, utilizamos os indicadores de inovação propostos por Cunha (2018) e as dimensões de acessibilidade de Sasaki (2007; 2009). Desta forma, organizamos em um primeiro momento os textos nos quadros 1 e 2, respectivamente, com a divisão do que encontramos sobre os dois temas no documento. Após a sistematização dos dados, fizemos a análise qualitativa destes achados, dialogando com outros autores de maneira crítica e reflexiva, com o intuito de verificar se os itinerários formativos previstos na BNCC Ensino Médio trazem a proposta de uma educação inclusivo-inovadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nos tópicos subsequentes, apresentamos os resultados que obtivemos ao pesquisarmos os indicadores de inovação pedagógica expressos por Cunha (2018) e as dimensões de acessibilidade trazidas por Sasaki (2007; 2009) nos itinerários formativos da Base Nacional Comum Curricular. Na sequência, trazemos as categorias de análise à priori e as que emergiram à posteriori esquematizadas em um quadro síntese.

INDICADORES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA BNCC

No quadro 1, esquematizamos a presença e/ou ausência de Inovação pedagógica nos itinerários formativos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, segundo os indicadores trazidos por Cunha (2018).

Quadro 1 - Indicadores de inovação

INDICADORES DE INOVAÇÃO (CUNHA, 2018, p. 13-14)	ITINERÁRIOS DA BNCC (BRASIL, 2018)
Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna.	Não localizado.
Gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados.	Não localizado.
Reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc.	Não localizado.
Reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade.	Não localizado.
Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.	Não localizado.
Mediação entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer.	Não localizado.
Protagonismo, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.	“[...] os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil [...]” (p. 478).

Fonte: autoras com base em CUNHA (2018) e BNCC (2022).

Como visto no quadro 1, o documento reconhece a importância da existência de metodologias que incentivem o protagonismo discente, no entanto, não encontramos indícios do protagonismo que adotamos neste capítulo defendido por Cunha (2018), em que o aluno faz parte das decisões pedagógicas.

A grosso modo, a palavra inovação aparece em quatro ocasiões ao longo do texto relacionado aos itinerários formativos. Na primeira, ao trazerem a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que diz:

V – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12) (BRASIL, 2018, p. 478).

Apesar da menção, não consideramos este um aspecto inovador, pois não especifica o que é essa inovação, mas sabe-se que está relacionada ao ensino técnico voltando-se ao mercado de trabalho. A segunda vez em que aparece a palavra inovação, é quando fala dos eixos estruturantes dos itinerários, no tópico sobre empreendedorismo, como recortamos a seguir:

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º) (BRASIL, 2018, p. 479).

Também não consideramos este um aspecto inovador, pois associa a inovação diretamente à tecnologia, sendo que as tecnologias por si só não são a inovação e:

[...] se incorporada atabalhoadamente e à revelia de uma reflexão esclarecida, ela pode redundar em novo constrangimento. Pode alimentar o invariante. Pode contribuir para fazer tardar a reorganização paradigmática. Pode servir para dar continuidade à escola fabril por novos meios. Enquanto lá fora, a vida real se vai permanentemente reestruturando e transformando em torno de uma realidade sempre nova (FINO, 2009, p. 14).

Por fim, a terceira e a quarta vez em que a inovação é mencionada, é na Competência Específica 3 e na área de Ciências Humanas e Sociais, ambas também associadas a tecnologias, não sendo considerado algo inovador pelos mesmos motivos supracitados.

Entendemos que, embora exista algum aspecto de indicadores de inovação, quando os mesmos são muito isolados um do outro, a prática ou metodologia por si só não deve ser considerada inovação ou acabaríamos distorcendo a ideia que defendemos: que a inovação pedagógica é uma forma emancipatória de ensinar e aprender (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017); que a mesma deve promover a ruptura da forma tradicional de aprendizagem, incentivar o protagonismo discente e a gestão participativa (CUNHA, 2018).

DIMENSÕES DE ACESSIBILIDADE NOS ITINERÁRIOS DA BNCC

Inicialmente, ao realizar a leitura da Base Nacional Comum Curricular, observou-se que o documento menciona a educação necessária para estudantes com deficiência, uma única vez, em sua introdução, ao referenciar a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Também, a fim de ter um panorama sobre o que tem se mencionado sobre inclusão de alunos com deficiência na BNCC, buscou-se pelo termo “Educação Especial” no documento, e observou-se que este, foi mencionado duas vezes, porém, não houve explicações específicas nem propostas metodológicas ou de práticas educativas que incluam alunos com deficiência nesse contexto. Ao buscar por “Educação Inclusiva”, não obteve-se resultados.

Frente a esses achados, no quadro 2, buscou-se adentrar nos itinerários formativos da BNCC a fim de identificar a presença e/ou ausência das dimensões de acessibilidade, levando em consideração os estudos de Sasaki (2009).

Quadro 2 - Dimensões da Acessibilidade

DIMENSÃO DA ACESSIBILIDADE	CONCEITO (SASSAKI, 2009)	ITINERÁRIOS DA BNCC (BRASIL, 2018)
ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, correta localização de mobílias e equipamentos etc. Implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, as mesas e cadeiras e os equipamentos (máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores etc.).	Não localizado.
ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL	Ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braille e do sorobá; uso de letras em tamanho ampliado; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc.	<p>A) linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino; (p. 477)</p> <p>B) No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (p. 482)</p> <p>C) ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). p (486).</p>

DIMENSÃO DA ACESSIBILIDADE	CONCEITO (SASSAKI, 2009)	ITINERÁRIOS DA BNCC (BRASIL, 2018)
ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA	Ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem; aprendizado e aplicação da teoria das inteligências múltiplas; utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais etc. Todos os integrantes da comunidade escolar devem ser informados e capacitados a respeito da Teoria das Inteligências Múltiplas a fim de que a sua aplicação se torne uma prática comum em toda a escola. Professores e alunos têm, no uso das inteligências múltiplas, o fator sine qua non do sucesso do ensino e da aprendizagem.	Não localizado.
ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL	Adaptação da forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete etc., na quadra de esportes etc. As bibliotecas deverão possuir livros em braille, produzidos pelas editoras de todo o Brasil. Dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais, manejar gavetas e prateleiras, manejar computadores e acessórios etc. "E materiais necessários [acessibilidade instrumental]." (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12)	Não localizado.
ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA	Revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar. Sem barreiras invisíveis nos regulamentos e normas para uso dos serviços e materiais disponíveis na biblioteca.	Não localizado.
ACESSIBILIDADE ATITUDINAL	Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria, mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade. Pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo. "Provendo as escolas dos recursos humanos [acessibilidade atitudinal] (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12).	d) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. (p. 492) e) Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (p. 570)

Fonte: Adaptado de Sassaki (2007) e Sassaki (2009).

Conforme exposto no quadro 2, percebe-se que duas dimensões de Acessibilidade são contempladas nos itinerários da BNCC: A Acessibilidade Comunicacional e Acessibilidade Atitudinal.

Frente a Acessibilidade Comunicacional, percebe-se que nos três trechos retirados dos itinerários da BNCC, apenas a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é mencionada, sendo deixados de lado o ensino do braile e o sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos, o uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão, o uso de aparelhos digitais adaptados para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem. (SASSAKI, 2007).

Nesse sentido, ressalta-se a insuficiência deste documento frente aos estudantes com deficiência, visto que para além de conteúdos programáticos, deve-se pensar em acessibilizar a comunicação entre os sujeitos pertencentes à escola.

No trecho A, conforme demonstrado no quadro 2, o documento retrata a LIBRAS como uma língua vernácula, entretanto nos trechos B e C, a Língua Brasileira de sinais é colocada como uma linguagem visual motora, que de fato é, entretanto a mesma não é valorizada e resguardada nos itinerários da BNCC (JUNIOR; MALDANER; CAVALCANTE, 2021). Assim, frente ao documento, percebe-se, assim como os autores citados acima, que a Língua Brasileira de Sinais é uma linguagem subdesenvolvida, quando comparada com a língua portuguesa, já que essa, tem o seu espaço no documento.

Em relação a Acessibilidade Atitudinal, o documento traz em seu corpo a identificação e o combate das diversas formas de injustiça, preconceito e violência, sendo adotados princípios inclusivos. Entendemos neste estudo, a importância de se colocar nos itinerários da BNCC esta problemática a fim de que seja promulgado a importância do respeito e a compreensão com a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como explicitado anteriormente, não encontramos indícios de inovação pedagógica segundo os indicadores de Cunha (2018). Já quanto à inclusão de alunos com deficiência e/ou acessibilidade, apenas foram encontrados trechos que falavam sobre a libras. Como já era esperado ao longo da nossa análise, não foram encontrados subsídios para planejamento que previsse a implementação de práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras.

A ausência dessa menção é bastante preocupante, tendo em vista que este é um documento normativo que tem reestruturado toda a Educação Básica. Como exemplos de propostas inclusivo-inovadoras, Silva (2020) traz:

DUA - Desenho Universal de Acessibilidade; Mind fullness- uma técnica de meditação bastante utilizada já em escolas e universidades atualmente; metodologias ativas- que visam movimentar as formas de pensar a sala de aula e permitem uma construção de conhecimentos nas trocas coletivas; Neuroeducação - que alia as propostas da Neurociência aplicando-as à educação; Musicoterapia e a Arteterapia que relacionam a Música e a Arte aos processos educacionais; TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação que cada vez mais fazem parte de nossas salas de aula e Interdisciplinaridade que visa à conversa entre disciplinas e com isso à desfragmentação do ensino [...] (SILVA, 2020, p. 156).

Vale ressaltar, que as TICs são citadas ao longo do texto, porém não são ligadas a inclusão e/ou acessibilidade de alunos com deficiência.

O DUA, por sua vez, é uma metodologia que temos bastante afinidade e promove, no nosso entendimento, inovação e inclusão de alunos com deficiência. O Desenho Universal para a Aprendizagem visa

[...] o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades [...] Neste sentido o DUA proporciona ao docente um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 132).

Apesar do seu potencial de inclusão e inovação pedagógica, a referida metodologia não é citada nos itinerários formativos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Sendo assim, ao analisarmos os itinerários formativos da Base Nacional Comum Curricular, não conseguimos identificar práticas e/ou metodologias inclusivo-inovadoras. Reforçamos a importância de trazer essas temáticas na Educação Básica para estimular a inclusão e permanência de alunos com deficiência no ambiente escolar, assim como o seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. EM n.º 00084/2016/MEC. Brasília, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira** de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018. Estabelece o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 11 jul. 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 17 maio 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 17 maio 2022.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/MPv/mpv746.htm Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/ CEB nº 6, de 20 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 31 jan. 2012.

GASQUE, K. C. G. D. Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2007. p. 83-118.

CUNHA, M. I. PRÁTICA PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO: EXPERIÊNCIAS EM FOCO. 2018. p. 12-17. In: MELLO, Elena Maria Billig *et al.* (orgs.). **Anais do Seminário Inovação Pedagógica [recurso eletrônico]**: “Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior”. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/3052>. Acesso em: 16 maio 2022.

CORDOVIL, V. R. S. **A Acessibilidade de Portadores de Deficiência no Ensino Superior**. 2009. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/brinquedoteca/documentos/acessibilidade.pdf>. Acesso em: 02/10/2021.

FINO, C. N. Inovação e invariante (cultural). In: Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). **Políticas educativas**: discursos e práticas (pp.192-209). Funchal: Grafimadeira. 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/811> . Acesso em: 16 maio 2022.

FRANCO, M. A. M.; SILVA, M. M. da; TORISU, E. M. Inclusão e inovação pedagógica: políticas e práticas de formação no ensino superior. **Revista**

Ibero-Americana de Estudos em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, v. 13, ed. 2, 4 jul. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6198/619866756009/html/>. Acesso em: 06 jun. 2022

JUNIOR, E. dos S.; MALDANER, J. J. CAVALCANTE, R. P. A FORMAÇÃO OMNILATERAL ATRAVÉS DO ENSINO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR PARA ALÉM DA BNCC. **Revista Humanidades e Inovação**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO, v. 8, ed. 37, p. 202 - 212, 13 jul. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3145>. Acesso em: 06 jun. 2022

MELLO, E; SALOMÃO DE FREITAS, D. A formação docente o viés da inovação pedagógica: Processo em Construção. In: **XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. João Pessoa, 2017. Anais. João Pessoa. ANPAE, 2017. p. 1794-1803.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. DOI: 10.25757/invep.v5i2.84. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84>. Acesso em: 20 maio 2022.

SASSAKI, R. K.. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 20 maio. 2022.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SILVA, L. G. As implicações da política curricular na formação acadêmico-profissional sob uma perspectiva inclusivo-inovadora. 253f.: il. 2020. **Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino)** – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2020.

TEIXEIRA, R. de Fátima; LEÃO, G. M. C.; DOMINGUES, H. P; ROLIN, E. C. CONCEPÇÕES DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS A PARTIR DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 06/2012 E DA LEI Nº 13.415/2017. In: **EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação**. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf . Acesso em: 06 jun. 2022

17

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini
Ronan Moura Franco
Cíntia Rochele Alves de Oliveira
Elena Maria Billig Mello

**Construção
de currículos
crítico–inovadores:
(im)possibilidades perante
a BNCC e as normativas
para a formação docente**

Resumo: Este texto se caracteriza como uma análise documental e objetiva verificar as (im)possibilidades de construção de currículos crítico-inovadores frente às políticas curriculares. Para tanto, foram analisadas a nível exploratório, sob uma abordagem qualitativa, as normativas da Base Nacional Comum Curricular e as Bases Nacionais Comuns para a Formação Inicial e Continuada de Professores, utilizando-se de aproximações com a Análise Textual Discursiva e também tomando por referência a Abordagem do Ciclo de Políticas e Teoria Sociológica com ênfase na categoria do Discurso Pedagógico. A partir da análise, constatamos que tais políticas não consideraram, em seus textos finais, o arcabouço teórico referente ao currículo e à formação de professores, historicamente construído como campo de produção de conhecimentos. Ainda, as normativas são impregnadas de valores neoliberais, que tomam como referência interesses do mercado, estando alinhadas discursivamente, quando lançamos olhar sobre seus operadores curriculares, competências e habilidades o que as caracteriza em uma perspectiva regulatória de inovação. Por fim, salientamos que são percebidas impossibilidades para a construção de currículos crítico-inovadores e que as possibilidades são apontadas para a necessária atuação crítica sobre a política dos sujeitos no contexto da prática, percebendo as brechas discursivas dos documentos que podem ser alternativas de recontextualização favoráveis à efetivação de uma Inovação Pedagógica emancipatória.

Palavras-chave: Política Educacional; currículo; inovação pedagógica; formação acadêmico-profissional; formação docente.

INTRODUÇÃO

Qual a concepção de currículo? BNCC, é currículo ou não? Quais são as dimensões desejadas no processo de formação docente? Onde e quando ela ocorre? São questões que têm mobilizado muito de nossas práticas educativas e nossas pesquisas, atualmente. Esses questionamentos vêm se entrelaçando ao nosso fazer pedagógico desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que nos provocou a pensar no “para quê, para quem e a serviço de quem” foi pensada essa política curricular, em como ela está sendo implementada nas escolas de Educação Básica e em como ela está impactando outras políticas curriculares, como a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica - BNC-FI (BRASIL, 2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-FC (BRASIL, 2020).

Essa problemática nos impulsiona a propor e executar incursões teóricas, epistemológicas e metodológicas para investigar como se mostram as implicações decorrentes das políticas BNCC, BNC-FI e BNC-FC na formação e na atuação acadêmico-profissional de profissionais da educação, bem como compreender os discursos pedagógicos presentes nos textos e contextos dessas políticas (BALL; BOWE, 1992; BERNSTEIN, 1996). A partir dessas inquietações, propomos investigações mais aprofundadas, que se materializam na construção de teses doutorais, sendo o recorte apresentado neste texto uma parte da proposta investigativa que intersecciona nossas pesquisas, a partir da nossa constituição enquanto pesquisadores pertencentes ao Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI⁴⁴.

44 O GRUPI está registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI). BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Espelho do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI), disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062>. Acesso em: 22 maio 2021.

É importante demarcar que as pesquisas que estamos produzindo são ancoradas pelo projeto de pesquisa ampla do GRUPI, registrada no SIPPEE/UNIPAMPA sob o nº 20200601220116, aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da UNIPAMPA pelo parecer consubstanciado CAAE nº 42570820.4.0000.5323; sendo as investigações e as análises das normativas citadas neste texto sob nossa responsabilidade.

O foco analítico direcionado para a pesquisa do GRUPI, a qual objetivamos apresentar neste texto, é a verificação das (im)possibilidades da construção de currículos crítico-inovadores frente às políticas curriculares BNCC e BNC-F.

Assim, apresentamos aqui o resultado da pesquisa documental realizada nas três normativas – BNCC, BNC-FI e BNC-FC, a nível exploratório, sob uma abordagem qualitativa (GIL, 2008), tendo como ferramenta analítica aproximações à Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2013), bem como a Abordagem do Ciclo de Políticas – ACP (BALL; BOWE, 1992) e a Teoria Sociológica de Basil Bernstein (1996), com ênfase na categoria do Discurso Pedagógico.

CONCEPÇÕES FUNDANTES DA PESQUISA

Antes de apresentar a análise dos textos das políticas curriculares, consideramos importante demarcar nossas concepções sobre elementos fundamentais para compreensão das dimensões analíticas que tomamos como referência.

Nesse sentido, é importante demarcar as concepções curriculares que nos acompanham e permeiam nossas reflexões. Concordamos com Silva (2019a) quando afirma que o currículo tem

significados muito além daqueles destacados nas teorias tradicionais, que o compreendem como listagem de conteúdos, objetivos, métodos e planejamentos que visam eficiência dos processos de aprendizagem; ao contrário, o currículo constitui-se de processos vivos, que expressam os lugares, os territórios, os sujeitos, os caminhos trilhados e as relações. Sendo assim, “texto, discurso, documento [...] de identidade” (SILVA, 2019a, p.150); dessa forma, entendemos que o currículo deve expressar quem é aquela instituição de ensino, o que almeja de seus profissionais e estudantes e qual sua concepção de educação e sociedade; concebendo-a como uma construção social, coletiva e historicamente situada em seu contexto. Compreendemos currículo na perspectiva crítico-transformadora como tudo que é vivenciado dentro e fora da escola e impacta e/ou reforça as relações humanas mediatizadas por ela, sendo, como nos aponta Saul (2018) na perspectiva freireana, o fazer diário educativo, a teoria e a política.

Partindo desse princípio, compreendemos que a BNCC é sim currículo, que vem pronto, é normativo e imposto às escolas, educadores e estudantes e que, para garantir sua implementação, carrega um pacote de outras políticas, programas e ações que estão a seu serviço. A política curricular neoconservadora e de caráter tecnicista, prescrita a partir da BNCC, estende-se à formação docente por meio de um sistema de cascadeamento, que uniformiza também os processos formativos da Educação Básica. Nesse sentido, essas políticas precisam ser compreendidas para que docentes não sejam apenas executores da política curricular, mas atuem sobre ela de forma crítico-inovadora, para garantir que a identidade de suas escolas e universidades seja respeitada.

No que tange à formação docente, as normativas atuais que instituem as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial (BRASIL, 2019) e as diretrizes para a formação continuada (BRASIL, 2020) foram elaboradas e homologadas separadamente: BNC-FI e BNC-FC, o que representa um retrocesso em relação à normativa anterior que tratava das duas dimensões formativas em um único texto (BRASIL, 2015).

As diretrizes curriculares nacionais de 2015 compreendem a formação como processual, que se dá ao longo do tempo, no espaço compartilhado entre universidade e escola. Essa compreensão, conforme Diniz-Pereira (2008), exige o compartilhamento da responsabilidade sob a formação docente entre essas instituições educativas, por meio de parcerias que objetivem a construção de conhecimentos com a potencialidade de transformação sócio-histórica da realidade, em uma perspectiva “acadêmico-profissional”. Não cabendo, assim, a dicotomização do processo formativo, mas necessitando de organização e flexibilização de espaços-tempos para formação, incentivos financeiros e valorização profissional, pontos que estão em segundo plano ou inexistem nas DCN de 2019 e 2020 (BRASIL, 2019; 2020).

A formação docente necessita ser conduzida sob perspectivas alargadas, para que as construções dos currículos dos cursos de licenciatura sejam propostas visando a formação de sujeitos críticos, que consigam propor e executar práticas pedagógicas transformadoras nas comunidades escolares onde irão atuar. Para tanto, é basilar uma formação por meio da ação-reflexão-ação, da participação e leitura de mundo (FREIRE, 1979), que tem a capacidade de potencializar processos transformadores. Essa transformação deve ser intencional e pensada a partir das necessidades sócio-históricas e culturais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, representando inovações pedagógicas, quando garantem a aprendizagem e são vivenciadas coletivamente (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017). Assim, a formação docente ocorre na perspectiva crítico-inovadora, em que docentes promovem ações, não necessariamente inéditas, mas que sejam transformadoras das comunidades onde estão inseridos e primem pelo protagonismo, pela criticidade e pela mudança social.

Nessa perspectiva, assumimos, ainda, que a formação docente deve se pautar em princípios democráticos. A prática democrática

é entendida por Freire (1979), em sua composição mais radical, como forma de compreensão do mundo, do poder, das relações e dos elementos de mudança social. Educadores, ao compreenderem os engendramentos sociais que se produzem e reproduzem na escola e compõem o currículo, atuam sobre as políticas de forma consciente e crítica, tendo em vista que a educação é ato político e que não existe neutralidade no fazer pedagógico (FREIRE, 1995). Recontextualizamos os discursos existentes nos textos das políticas quando escolhemos o quê, como e o porquê ensinar e avaliar, devendo estar claro a serviço de quem estamos e quais os limites nos são impostos por mecanismos de poder e controle.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico (FREIRE, 1995, p. 96).

É a partir dessa ideia que nos debruçamos sobre essas políticas e as analisamos para conhecê-las, compreendermos suas origens, paradigmas, engendramentos e desdobramentos sócio-históricos, tomando como referência a Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE, 1992) e a Teoria Sociológica de Bernstein (1996), como forma epistemológica para estudar os contextos e textos dessa política curricular prescrita.

BASE NACIONAL COMUM: CURRICULAR É MERO CASUÍSMO?

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em etapas (em 2017, Educação Infantil e Ensino Fundamental; em 2018, Ensino Médio; em 2019, junção das três etapas da Educação Básica num único documento), emerge de um contexto de influência que não é novo e que precisa ser compreendido para que as dimensões de seu texto sejam vislumbradas de forma real, bem como para que se entenda que ela mesma serve como contexto de influência para as políticas curriculares que dela emergem (BALL; BOWE, 1992). Cabe salientar que é no contexto de influência que primariamente se originam as políticas e os discursos são produzidos (BALL; BOWE, 1992), sendo arena de disputa de poder e ideologias entre diferentes sujeitos, instituições e partidos, visando explicitar seus interesses na construção do texto (LOPES; MACEDO, 2011; MAINARDES, 2006).

O território nacional brasileiro é muito vasto e abarca o multiculturalismo de seu povo, contudo consideramos necessário garantir que estudantes das diferentes regiões do país tenham os mesmos direitos de aprendizagem garantidos. Assim, a preocupação com o quê ensinar é expressa em diferentes textos legais desde a década de trinta passada, sendo previsto no texto da Constituição a fixação de conteúdos mínimos a nível fundamental de ensino (BRASIL, 1988). Porém, é a partir da década de noventa que o foco se volta ao currículo, como forma de materializar a ideologia neoliberal (MACEDO, 2019), garantido um alinhamento com organizações internacionais e submetendo os sujeitos a uma formação cosmopolita. Essa leva-os a adaptar-se ao sistema e internalizá-lo, conformando-se com ele, sendo a educação uma forma de organizar e manter um pacto social, no qual a responsabilidade é individual e se apresenta o “Estado mínimo”, que é coercitivo, precariza o trabalho e delinea o cenário social no qual são inseridas as reformas educacionais subordinadas às demandas do mercado (MELO; MAROCHI, 2019).

Assim, tivemos a aprovação de vários dispositivos legais que corporificam a preocupação com o currículo desde os anos noventa, havendo na arena política a forte presença de partidos e instituições neoliberais, mas também de correntes políticas contrárias, havendo a negociação e o arrefecimento de tentativas mais explícitas de validar um currículo de viés tecnocrático e escrachadamente mercadológico (GAMA; NAJJAR, 2019). Contudo, as investidas foram processuais e os espaços foram sendo conquistados para que se constituísse a BNCC. A criação da normativa foi impulsionada pelo texto do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, o qual estabeleceu como meta a criação de uma Base Nacional Comum Curricular, composta por direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes brasileiros e elaborada em articulação e colaboração pelos entes federativos, precedida de consulta pública nacional (BRASIL, 2014). Iniciou, assim, no mesmo ano, o processo de consulta pública para escrita da BNCC.

Contudo, um ano antes, em abril de 2013, foi formado um grupo para discutir a criação de tal documento, intitulado Movimento pela Base Nacional Comum, composto por pessoas e instituições de diferentes setores, que receberam apoio de instituições públicas e privadas, com ampla participação de fundações e organizações financeiras (GAMA; NAJJAR, 2019). Revelando-se aqui um forte contexto de influência para criação dessa meta dentro do PNE e colocando-se o questionamento: para atender aos interesses de quem é proposta a Base?

Seguindo a linha do tempo⁴⁵, cabe lembrar que o processo de construção do próprio documento foi extremamente contraditório, sendo a 1ª versão publicada em setembro de 2015, escrita a partir das 12 milhões de contribuições recebidas na primeira consulta

45 Versões anteriores e a documentação relativa ao processo de criação da normativa estão disponíveis ao público no site do Ministério da Educação, que conta com um Portal Oficial destinado a ela, na aba Histórico. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acesso em: 22 maio 2022.

pública, sem constar, no entanto, como foram sistematizadas e consideradas essas contribuições (MELLO; RORATO; SILVA, 2018). A 2ª versão foi publicada em maio de 2016, cinco meses após uma segunda consulta, realizada a partir do “Dia D da BNCC”, ocorrido em dezembro de 2015 nas escolas de Educação Básica do país, para suposta discussão sobre o documento. E a 3ª versão foi entregue em abril de 2017, após a realização de seminários estaduais e municipais promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, em agosto de 2016.

Ressaltamos que durante o processo de escrita da Base, entre a entrega da 1ª e 2ª versões, houve a troca de governo, deflagrada pelo processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, considerado por muitos intelectuais como “golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista” (DINIZ-PEREIRA, 2021). Além disso, estavam presentes, de forma massiva na arena política da época, bancadas parlamentares extremamente conservadoras e que atendiam aos preceitos neoliberais, havendo muitos movimentos que representavam os interesses de ultradireita e serviam como vitrine para seus ideais, como o Movimento Escola Sem Partido.

Todo esse contexto influenciou uma extrema modificação do texto da política da 1ª para a 3ª versão da BNCC. Segundo Mello, Rorato e Silva (2018), a Base passa de um documento orientador, não obrigatório, que estabeleceria os direitos de aprendizagem e os conhecimentos essenciais de estudantes a um documento normativo, obrigatório, que determina os conhecimentos essenciais que discentes da Educação Básica devem aprender ano a ano em todo o território nacional. Assim, segundo o texto da política, a BNCC é um “documento de caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p.7), definindo que 60% do que deve ser aprendido e ensinado

deve se constituir da Base Nacional e os 40% restantes são para atender as demandas regionais e locais (BRASIL, 2018). O texto oficial da política nega que ela seja um currículo, ficando claro nas orientações e notícias que a acompanham que ela deve ser considerada em sua totalidade para construção dos currículos, que somente serão compostos após serem atribuídas as metodologias, os materiais didáticos e as formas avaliativas utilizadas (MELLO; RORATO; SILVA, 2018).

Nessa perspectiva, percebemos no texto da política, expressa na BNCC, que é adotada a perspectiva tradicional de currículo, que o considera como lista do quê e como ensinar e avaliar (SILVA, 2019a), passando a ser considerado seu conteúdo como currículo apenas depois que as redes e docentes o ordenarem e inserirem suas metodologias de ensino e avaliação. Como se o texto da política já não deixasse suficientemente claro o quê e o como ensinar por meio da escolha de verbos, habilidades elencadas por códigos numéricos sequenciais, temas que foram descartados e/ou apagados do texto em detrimento de outros que aparecem repetidamente e pela escolha dos operadores curriculares adotados, ou seja, as competências. Essa escolha materializa na política os anseios neoliberais, pois evidencia o caráter performático, cosmopolita e mercadológico (MELO; MAROCHI, 2019), que atravessa todo o texto dessa política e direciona as que derivam dela. A ideia de competência utilizada no texto da política tem caráter tecnicista, visando a preparação para o mercado de trabalho, o saber-fazer, uma redução simplista do conceito ao paradigma regulatório dos atuais modelos econômicos (MACEDO, 2019).

Nesse sentido, o contexto da produção do texto da política da BNCC, escrito em três diferentes versões, sendo a que se materializa enquanto normativa é aquela que atende aos preceitos neoliberais e conservadores, explicita a posição do grupo hegemônico dominante à época de sua elaboração (MAINARDES, 2006). Para Lopes:

[...] uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo social de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse. (LOPES, 2019, p. 60-61).

No entanto, sabemos que os textos são recontextualizados por atores da política, por quem a vivência no contexto da prática, dentro dos espaços escolares, não se findando os embates políticos na escrita e publicação da normativa. Pelo contrário, o processo de interpretações e recontextualizações mais profundas inicia nesse momento, produzindo efeitos que podem representar mudanças na política original (BALL; BOWE, 1992). Para diminuir a atuação de sujeitos sobre a política são inseridos no discurso pedagógico do texto, bem como no sistema, mecanismos de poder e controle, como nos aponta Pícoli:

A inclusão de “curricular” à Base Nacional Comum não é mero casuísmo, outrossim explicita a intenção de fazer da BNCC mais do que um documento orientador, como eram os PCN e as DCN. A BNCC, normativa e articulada aos processos de avaliação de larga escala, prescreve o currículo, as formas de aferição do currículo ensinado e aprendido, assim como responsabiliza as escolas e, especialmente, os professores pelo fracasso ou sucesso nos processos avaliativos padronizados. A ênfase na padronização do que é ensinado e aprendido nas escolas e na prescrição do currículo pelo que é avaliado por exames sistêmicos se manifesta quando os elaboradores justificam a organização curricular por competências [...]. (PÍCOLI, 2020, p. 5).

É possível compreender, dessa forma, que a inclusão da palavra curricular à Base, que expressa em seu texto não ser currículo, não é

por mero acaso, mas um dispositivo de controle sobre o discurso pedagógico produzido e reproduzido pela normativa (BERNSTEIN, 1996), que estrutura o processo de ensino-aprendizagem na construção de competências. Essas que devem preparar sujeitos para as aferições externas e para a empregabilidade, visando o controle social, a performatividade e o cosmopolitismo. Tal controle sobre o discurso pedagógico se espalha no texto da política materializado na BNCC em diversos aspectos.

Inicialmente, nesta escrita, vamos nos ater no que concerne às possibilidades para práticas pedagógicas inovadoras, a partir do texto da BNCC. Ao buscarmos a palavra “inovação” na Base, encontramos sua menção doze vezes, sendo na maioria delas atrelada à tecnologia como se pode averiguar no trecho destacado:

Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja *inovação tecnológica* é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. (BRASIL, 2018, p. 383, grifo nosso).

Cabe destacarmos que, geralmente, o texto da política aponta a relação entre a inovação tecnológica com o processo de industrialização e as transformações socioeconômicas do país, bem como as possibilidades para o futuro dos sujeitos. Quando não está associada à tecnologia, a ideia de inovação está vinculada ao mundo do trabalho e/ou ao empreendedorismo, explicitando o viés neoliberal, técnico e regulatório do currículo.

A inovação pedagógica não é mencionada de forma direta no texto sequer uma vez; contudo, a assunção e a motivação de práticas educativas inovadoras seriam esperadas em um documento que se justifica pela importância de garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes do país. Claramente, dentro da ótica emancipatória,

na qual assumimos a inovação pedagógica como um constructo coletivo e a demarcamos no campo teórico-conceitual como um conjunto de ações que não necessitam ser inéditas, mas que tenham a intencionalidade de produzir mudanças nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos e garantir a aprendizagem (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017), passando ainda pela valorização e o fomento à criatividade, à criticidade e ao protagonismo dos sujeitos.

Todavia, quando analisamos o texto da política proposto pela BNCC, a inovação pedagógica que encontramos implícita no discurso pedagógico é regulatória, pois o que está impresso é o controle sobre sujeitos discentes e docentes, transformando-os em cumpridores de mecanismos de regulação dominante (VEIGA, 2003). Isso se explicita no texto que trata dos “Fundamentos pedagógicos da BNCC”, por exemplo, pois quando faz inferência ao protagonismo discente no ato de aprender atrela essa ideia à contextualização por meio de aplicabilidade direta, “na vida real”, e a construção de um projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 14-15).

Diante do exposto, compreendemos que o texto da política expresso pela BNCC é currículo posto, normativo, regulatório, tecnocrático, de viés neoliberal, conservador, cosmopolita e performático, que foi pensado para promover apagamentos de temáticas e sujeitos, bem como para tolher sua criticidade, tornando-os acomodados e formatados ao modelo social imposto.

Contudo, acreditamos que seja possível encontrar brechas discursivas⁴⁶ em seu discurso pedagógico, que permitem ultrapassar as barreiras de controle impostas, para atuar sobre a política de forma emancipatória e crítico-inovadora, necessitando de estudo, atenção, abertura a práticas inovadoras, coragem e muita criticidade de cada

46 Para Bernstein (1988) brechas discursivas são estruturas basilares que representam possibilidades de alternativa, sendo ambíguas e inerentes aos processos sociais. Contudo, também, controladas por mecanismos de poder e controle sobre o discurso pedagógico.

docente na hora de escolher seus recursos didático-pedagógicos, elaborar seus planos de ensino e de aula e propor uma práxis que vá além do que está posto na normativa, visando inovar pedagogicamente e promover a transformação na realidade das comunidades onde atuam.

Para tanto, mais do que nunca se faz necessária uma formação que fomente nos docentes o olhar atento e crítico sobre o quê, o como, o porquê e para quem ensinar, sendo pautada por princípios democráticos, críticos, inovadores e partilhados entre escola e universidade (FREIRE, 1979; MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017; DINIZ-PEREIRA, 2008). Nesta mesma linha de análise, percebemos, como mais uma ferramenta de controle e forma de garantir a implementação acrítica da BNCC nas escolas de Educação Básica, a aprovação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica - BNC-FI (BRASIL, 2019) e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-FC (BRASIL, 2020). Nesse sentido, questionamo-nos: como se mostram as possibilidades formativas para docentes frente aos contextos e discursos presentes na BNC-F?

(IM)POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS CRÍTICO-INOVADORES PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Consideramos a BNCC como contexto de influência para a produção dos textos das políticas BNC-FI e BNC-FC, pois foi a partir dela que se desdobraram as demais políticas, estando os mesmos sujeitos e instituições envolvidos em garantir a ampliação do alinhamento baseado em valores neoliberais e conservadores. O entrelaçamento é evidenciado pela semelhança na construção dos documentos, a escolha dos mesmos operadores curriculares e no uso de verbos similares

para descrever as competências gerais da BNCC, BNC-FI e BNC-FC, aspecto já sinalizado por Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), quando analisaram a proposta do que se tornaria a BNC-FI comparando-a a BNCC, indicando aproximações intencionais nas suas elaborações. Ressaltamos, ainda, a influência exercida por grandes corporações educacionais no processo de produção do texto das políticas voltadas à formação docente, pressionando para que a mesma se dê de forma aligeirada, simplista, reducionista e financeiramente barata, transformando cursos de licenciatura em cursos preparatórios para implementadores da BNCC (DINIZ-PEREIRA, 2021).

O discurso adotado no texto das políticas propostas para formação docente reafirma a influência da BNCC sobre elas, evidenciado nos textos que há um alinhamento intencional realizado para assegurar a “coerência” entre as Diretrizes. Para Diniz-Pereira (2021), isso representa um mecanismo de uniformização dos currículos com rígido controle (BERNSTEIN, 1996), como já visto e feito no Brasil na época da Ditadura Militar.

Para a análise aqui apresentada nos detivemos aos anexos das Resoluções CNE/CP Nº 2/2019 e CNE/CP Nº 1/2020, nas quais são apresentadas a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FI) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC-FC. Consideramos estes trechos, em especial dos textos das políticas, pois entendemos que é neles que podemos vislumbrar os subsídios básicos para as reformas dos currículos das licenciaturas e das propostas para cursos de formação continuada em diferentes modalidades. Contudo, estes anexos são limitados a um conjunto de 10 (dez) “Competências Gerais Docentes” e “Competências Específicas”, separadas em três dimensões - “Conhecimento Profissional”, “Prática Profissional” (dividida em pedagógica e institucional na BNC-FC) e “Engajamento Profissional” - com um conjunto de competências e

habilidades descritas para cada uma (BRASIL, 2019; 2020). Buscamos encontrar no texto de cada competência específica indícios que nos permitissem afirmar, a partir da compreensão do exposto no discurso pedagógico explicitado na normativa (BALL; BOWE, 1992; BERNSTEIN, 1996), que há possibilidade de promover a formação docente na perspectiva acadêmico-profissional, democrática e crítico-inovadora, mesmo com a implementação da normativa nos currículos.

No texto que normatiza a construção dos currículos para a formação docente inicial, identificamos, a partir da análise do conjunto de competências e habilidades, que a BNC-FI expressa a possibilidade da formação ocorrer na perspectiva “acadêmico-profissional”, de forma contínua e por meio da necessária parceria entre universidade e escola, objetivando a construção de conhecimentos potencialmente transformadores das realidades sócio-históricas das comunidades (DINIZ-PEREIRA, 2008), nas três dimensões, aparecendo em 8 (oito) habilidades ligadas a elas, explicitando a necessária relação com o contexto escolar desde a graduação. Todavia, mesmo nas competências desta categoria é possível identificar o viés mercadológico impresso em toda BNC-FI, principalmente pelo fomento ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação, recurso de ensino-aprendizagem amplamente difundido no texto das políticas de forma regulatória e que imprimem forte controle sobre as formas de aprender e ensinar frente à participação de grandes empresas de tecnologia nas redes de ensino do país (BERNSTEIN, 1996).

No texto da BNC-FC a possibilidade formativa na perspectiva acadêmico-profissional pode ser vislumbrada, com otimismo de olhares esperançosos, em 7 (sete) habilidades ligadas às dimensões “prática profissional institucional” e “engajamento profissional”, passando pela ideia do compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas por meio de experiências formativas dialógicas (BRASIL, 2020, p. 8-15). Contudo, em nenhum momento é expresso se o espaço

para essas trocas serão a escola, a universidade, ou ambos no texto da Base. Todavia é sinalizada a possibilidade da formação ocorrer na modalidade educação a distância e da busca pelo aperfeiçoamento ser responsabilidade de cada docente, de acordo com seus objetivos e dos resultados das avaliações de seus discentes.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que define além da Base as Diretrizes para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, destaca que a responsabilidade pela formação docente continuada é designada aos sistemas de ensino e à rede escolar, que pode desenvolver parcerias com outras instituições, a fim de estabelecer um regime de cooperação administrativo e técnico, com o intuito da oferta de cursos e programas de pós-graduação (BRASIL, 2020). Denunciamos que, nesse aspecto revela-se um ponto-chave da intencionalidade de separar em duas as DCN para formação docente, pois se a formação inicial deve ocorrer no espaço universitário a continuada ganha liberdades para ser ofertada por empresas privadas, que vendem programas para as secretarias de educação, estabelecendo-se uma rede de governança e aumentando o poder e o controle sobre os docentes em atuação na Educação Básica (BALL, 2014; BERNSTEIN, 1996).

A perspectiva democrática para a formação docente aparece no texto da BNC-FI em 7 (sete) habilidades, 3 (três) relacionadas ao “conhecimento profissional” e quatro ao “engajamento profissional” (BRASIL, 2019, p.16-20). O texto da política propõe que o licenciando conheça a estrutura dos sistemas educacionais e participe nos processos decisórios, na construção de documentos por meio de trabalho coletivo, pautado por princípios como “igualdade e equidade” (BRASIL, 2019, p.17), para construção de uma sociedade mais justa. Assim, explicitando, no discurso pedagógico, uma brecha discursiva importante para uma atuação sobre a política (BERNSTEIN, 1996; BALL, BOWE, 1992), na qual se proponham currículos democráticos para os cursos de licenciatura, fomentando nos futuros docentes a capacidade crítica de ler o mundo, compreendendo as relações de poder e os elementos de mudança social presentes na escola (FREIRE, 1979).

Essa perspectiva formativa é evidenciada em 10 (dez) habilidades da BNF-FC, nas três dimensões, sendo presente em maior número na do “engajamento profissional” (BRASIL, 2020, p. 8-15). O texto da política explicita a necessidade do docente conhecer as políticas educacionais e o projeto político-pedagógico da instituição onde atua, participar de órgãos colegiados, atuar e intervir em processos decisórios. Claramente, o texto remete a conhecer e aplicar a política curricular normatizada pela BNCC.

Contudo, podemos utilizar o exposto textualmente no discurso pedagógico e recontextualizá-lo na prática, utilizando o texto como brecha discursiva (BERNSTEIN, 1996; 1988) para promover discussões críticas sobre o currículo, a política educacional, as diferentes tendências pedagógicas que se expressam na escola, a importância da conscientização e da mobilização da classe etc. Assim, o debate e a discussão criadora são assumidas como instrumentos para promoção da transformação, a partir da desocultação da realidade e da tomada de consciência crítica do que está posto (FREIRE, 1979; 1969).

A formação na perspectiva crítico-inovadora é vislumbrada no texto da BNC-FI em 20 (vinte) habilidades nas três dimensões, estando em maior número (nove) na dimensão da “prática profissional” (BRASIL, 2019, p.16-20). O texto da política aponta a importância do apoio ao licenciando para que construa sua autonomia, por meio do fomento a atitudes investigativas no processo de aprendizagem. Além da construção de conhecimentos sobre como se dão os processos de aprendizagem e das especificidades de cada estudante, considerando as heterogeneidades que encontrarão nas escolas, aprendendo a utilizar diferentes estratégias metodológico-avaliativas para garantir efetivas aprendizagens, comprometendo-se com elas, com as diferentes identidades e com as necessidades estudantis (BRASIL, 2019). A formação na perspectiva da inovação pedagógica que consideramos possível, a partir do discurso pedagógico explicitado no texto da política, é aquela assumida dentro do paradigma emancipador, visando a superação de fragmentações, sendo intencional e buscando a ruptura com

o contexto social imposto (VEIGA, 2003). Sendo assim, esse viés formativo é crítico e representa brechas discursivas na normativa, ou seja, possibilidades de alternativas à própria formação regulatória proposta pela BNC-FI (BERNSTEIN, 1988).

A partir dessa perspectiva formativa na BNC-FC, encontramos 38 (trinta e oito) habilidades, dentro das três dimensões, que podem ser agrupadas nessa categoria analítica. O discurso pedagógico contido no texto da política explicita a importância do/a docente conhecer e compreender sobre as diferentes formas de aprender, de ensinar, de avaliar, de se relacionar com os contextos e realidades dos/as discentes, bem como buscar e viabilizar estratégias metodológicas que garantam sua aprendizagem e que respeitem as diversidades. Ainda é colocada a possibilidade de arranjos diferenciados nos espaços e tempos escolares e da construção coletiva de estratégias que contribuam com as aprendizagens (BRASIL, 2020, p. 8-15).

Nesse sentido, anunciamos que, apesar do texto da política apresentar a responsabilização docente pelos resultados obtidos pelos/as estudantes, também apresenta uma brecha discursiva potente para a proposição de ações de formação docente continuada que instrumentalizam para o trabalho coletivo, participativo, criativo, crítico e que parta das necessidades da comunidade escolar, para que possam promover transformações histórico-sociais, enquanto garantem aprendizagens crítico-transformadoras para estudantes (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017).

Outrossim, é necessário manter a atenção na expressão do poder e do controle no texto de cada habilidade que categorizamos dentro da perspectiva formativa crítico-inovadora nas duas normativas e de como esses textos serão recontextualizados na elaboração dos currículos de cada curso de licenciatura e de formação continuada (curta duração, pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*), quais conhecimentos, expressões, métodos de ensino, aprendizagem e avaliação serão validados (SILVA, 2019).

Esse alerta é importantíssimo quando observamos que das 62 habilidades elencadas na BNC-FI, 27 são diretamente subordinadas aos operadores curriculares escolhidos, as competências, e que na BNC-FC essa perspectiva se mostra em 43 das 98 habilidades de forma direta e, na maioria das outras, de forma indireta (BRASIL, 2019; BRASIL, 2020). Ao analisarmos o texto de cada uma dessas habilidades, percebemos que estão intimamente ligadas à implementação/ execução da BNCC na Educação Básica (BRASIL, 2019). Isso mostra que a formação pensada e reproduzida no texto da política é subordinada às competências; um reducionismo nas dimensões formativas, que pode limitar as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal, restringindo docentes a executores da Base. Salientamos que as habilidades dentro dessa perspectiva formativa são encontradas em todas as dimensões e que ela se entrelaça no texto das competências e habilidades categorizadas como pertencentes a outras perspectivas formativas. O discurso pedagógico explicitado no texto dessas habilidades, além da própria estrutura da BNC-FI e da BNC-FC, organizadas como uma matriz de competências profissionais, explicita uma forte regulação de poder e controle exercida sobre o quê e o como ensinar para sujeitos que serão aplicadores da BNCC nas escolas; sendo controlados sobre o quê e o como ensinar discentes da Educação Básica (BERNSTEIN, 1996).

Destacamos que a política para a formação docente foi elaborada em um contexto fortemente marcado por ideias e ideais neoliberais, a fim de padronizar e controlar sujeitos, sendo propostos textos políticos, direcionando a formação para atender os interesses do mercado, já presentes na BNCC.

Nessa perspectiva, percebemos nas normativas, sobretudo na voltada à formação continuada, a intencionalidade de forjar sujeitos com o objetivo de atender a essas cobranças e obter notas altas nas avaliações externas. Assim, formar trabalhadores/as flexíveis com um

número certo de habilidades e competências e que, apesar das condições precárias e muita instabilidade na carreira, mantenham-se em serviço e ainda invistam em um processo contínuo de aprendizagens ao longo da vida (CASTRO NETA; CARDOSO; NUNES, 2021).

Compreendemos que competências têm sua origem ancorada em processos formativos ligados a questões econômicas, baseada na produtividade, na eficiência, na eficácia e na competitividade e essas, por sua vez, culminam em um espaço reduzido de saber-fazer (SILVA, 2019b). Essas articulações entre as competências e as políticas de formação docente acarretam um cenário limitante e reducionista do trabalho e formação, pois o processo que é determinante em um percurso formativo se torna obsoleto e é destacado pelo desempenho.

Vislumbramos outras possibilidades formativas a partir da análise do discurso pedagógico presente nos textos das políticas analisadas, mas que sua implementação será definida pela atuação de sujeitos que irão formular os cursos de formação docente inicial e continuada, bem como dos próprios docentes formados. É no contexto da prática que a política se reconfigura e que o poder e o controle voltam a arena para serem, mais uma vez, disputados. Fica o questionamento: quais (im)possibilidades serão encontradas no contexto da prática para a construção de currículos crítico-inovadores para a formação docente?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou, por meio da análise documental das normativas BNCC, BNC-FI e BNC-FC, verificar as (im)possibilidades de construção de currículos crítico-inovadores perante as políticas curriculares.

Salientamos que essas normativas aprovadas não levaram em conta a opinião de intelectuais respeitados na área do currículo no Brasil e nem dialogam com pesquisas na área da educação. Foram construídas por meio de processos verticalizados, de cima para baixo, estabelecido de forma muito pouco transparente e sem diálogo real com os sujeitos implicados na e pela política, explicitando ideais neoliberais, que evidenciam o apagamento de conceitos e promovem a ruptura com inúmeras construções e conquistas sócio-históricas realizadas por meio de pesquisas na área, com o intuito mercantil, cosmopolita e performático. Focam em resultados, por meio da homogeneização e, assim, deixam de lado, de forma intencional, o pensamento crítico dos sujeitos, não deixando margem para reflexão no processo complexo de ensino-aprendizagem. Apagam ainda a diversidade e a pluralidade dos sujeitos, os distintos contextos em que estão inseridos e as desigualdades sociais que vivenciam.

A análise da BNCC nos mostra que a normativa apresenta em seu texto um discurso pedagógico extremamente neoliberal, que se explicita no currículo, principalmente, na adoção das competências como operadores curriculares e que representa a volta do tecnicismo regulatório ao ensino básico brasileiro. Dessa forma, compreendemos que o currículo posto e imposto pela BNCC se expressa como uma inovação pedagógica de viés regulatório, que visa o controle sobre os sujeitos para mantê-los dentro do paradigma dominante. Contudo, anunciamos que existem brechas discursivas no texto da política que podem ser utilizadas para burlar essa regulação e propor currículos crítico-inovadores para a Educação Básica, ancorados no próprio texto da política, reconfigurado no contexto da prática.

Ao voltarmos o olhar para o texto da política expresso na BNC-FI e na BNC-FC, podemos averiguar que esses documentos tratam-se de matrizes formativas montadas a partir de uma lista de competências e habilidades, que emergem da BNCC, representando também uma inovação regulatória. Outrossim, ao analisarmos as competências e

habilidades da matriz, vislumbramos possibilidades para a organização de currículos que proponham a formação docente na perspectiva acadêmico-profissional, democrática e crítico-inovadora. Para isso, haverá o necessário olhar atento, vigilante e crítico dos/as profissionais que irão se encarregar da tarefa de organizar os currículos dos cursos de formação inicial e/ou continuada, para que, ao recontextualizarem a política, imprimam neles o viés inovador na perspectiva emancipatória, para que alicerce propostas formativas alargadas e que superem a fragmentação e o reducionismo proposto pelo texto da política.

Dessa forma, denunciamos que o texto das políticas curriculares expressos pela BNCC, BNC-FI e BNC-FC demonstram mais impossibilidades para a construção de currículos crítico-inovadores do que gostaríamos e que as possibilidades, vislumbradas e anunciadas a partir da análise, necessitam da atuação crítica dos/as profissionais que as colocarão em ação no contexto da prática. Cabe aqui lembrar a fala da professora Helena Singer, quando afirmou que “a inovação que vale a pena começa nas pessoas” (SINGER, 2015, s.p.); então, sejamos nós o coletivo da transformação.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; BOWE, R. *Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues*. **Curriculum Studies**, v.24, n.2, p.97-115, 1992.

BALL, S. **Educação global S.A**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: EDUEPG, 2014.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Poder, educación y consciencia**: sociología de la transmisión cultural. Santiago, Chile: CIDE, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei No 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, 2019. Disponível em: t.ly/lqc8. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 22 maio 2022.

CASTRO NETA, A. A.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des) continuidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2067-2082, jul./set. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riae.v16i3.14842>

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. TRAVERSINI, C. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: A BNC-Formação. **REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL**, v. 17, n.46, p. 1-19, JUL./SET. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 19 out. 2021.

FREIRE, P. O Papel da Educação na Humanização. In: **Revista Paz e Terra**, 30. Ano IV, nº 9, outubro, 1969, p. 123-132.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMA, S. M. do N.; NAJJAR, J. A atuação da rede política na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. p. 396 – 400. In: OLIVEIRA, J. F. de; LIMA, D. da C. B. P. (Orgs.). Política e gestão da educação básica II - Série **Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Brasília: ANPAE, 2019. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/5-Simposios/2VOLUME-Final.pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

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

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, 13(25), 59–75, 2019. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.963>.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo**. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. F. de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/967/pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

MAINARDES, J. A Abordagem do Ciclo De Políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB**. ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdespesquisa/article/view/34/10>. Acesso em: 26 maio 2022.

MELO, A. de; MAROCHI, A. C. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, vol. 35, Janeiro-Dezembro, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362349042>. Acesso em: 22 maio 2022.

MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. **Anais ... XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção**. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802).

MELLO, E. M. B.; RORATO, A.; SILVA, L. G. da. BNCC PARA QUE(M)? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições. XII REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED-SUL), 12., 2018. **Anais...** Rio Grande do Sul: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1609-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Rev. Reimpressão. Ijuí: Unijuí, 2013.

PÍCOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal neoconservadora e o dever éticoestético da resistência. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, 2015036, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em 26 maio 2022.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p.1–39, 2020. Disponível em: [t.ly/nvzz](https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.965). Acesso em: 26 maio 2022.

SAUL, A. M. **Currículo**. p. 129-130. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, M. R. da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, 13(25), 123–135, 2019b. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.965>

SILVA, T. T. da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

SINGER, H. A inovação que vale a pena começa nas pessoas. 2015. Disponível em: <https://goo.gl/TYMEqw>. Acesso em: 04 jun. 2022.

VEIGA, I. P. de A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, Campinas: dezembro, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfxjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

18

Jean Rodrigo Thomaz
Carla Beatriz Spohr

Limitações do Uso das TICs no Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas Não Presenciais

Resumo: O presente relato reflexivo tem como objetivo compartilhar as observações acerca das limitações do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas em uma escola de Educação Básica da rede municipal de ensino de um município do estado do Rio Grande do Sul. Refletir sobre a utilização de TICs para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais envolveu pensar em aspectos que interferem na prática docente de professores e residentes e também na perspectiva de educandos, familiares e responsáveis. Concluiu-se que, embora passar por este desafio atualmente possa colaborar para uma melhoria da inserção das TICs na Educação Básica no futuro, a maneira com que tal inserção ocorreu durante a pandemia do Covid-19 é preocupante e traz duras consequências para a atividade docente e o aproveitamento dos estudos de crianças e jovens, especialmente aqueles de instituições públicas.

Palavras-chaves: Transposição didática; programa de residência pedagógica; educação básica.

INTRODUÇÃO

No final do ano de 2019, mais precisamente no mês de dezembro, foi descoberto um vírus em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China. Esse vírus denominado SARS-CoV-2, da família coronavírus, causa uma infecção respiratória aguda, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e distribuição global, conhecida como Covid-19 (BRASIL, 2022).

No Brasil, em 20 de março de 2020, foi declarada a transmissão comunitária da doença em todo o território nacional. Com intuito de frear a proliferação rápida do coronavírus, o Ministério da Saúde instituiu medidas de prevenção e controle, como o distanciamento físico, etiqueta respiratória, higienização das mãos, uso de máscaras, limpeza e desinfecção de ambientes, isolamento de casos suspeitos e confirmados, bem como a quarentena dos seus contatos (BRASIL, 2022).

Em razão da obrigatoriedade do distanciamento social e das medidas de prevenção ao contágio do Covid-19, as escolas, tanto públicas quanto privadas, tiveram que repensar suas metodologias de trabalho a fim de alcançar os estudantes que não mais tinham a possibilidade de ir presencialmente às instituições de ensino para realizar suas atividades de ensino-aprendizagem. Assim, diferentes redes de ensino passaram a adotar diferentes abordagens para o desenvolvimento de suas atividades didático-pedagógicas, com o intuito de continuar a proporcionar atividades de ensino à seu corpo discente.

Ao adaptarem-se a este novo contexto social, as instituições de ensino parecem ter sido submetidas a um movimento forçado à caminho para a Inovação Pedagógica, principalmente quando compreendendo-a enquanto:

[...] um conjunto de intervenções e decisões, que envolvem mudanças de atitudes, de ideias, de culturas, de conteúdos, de modelos e materiais didáticos, de dinâmica de classe, de estratégias de ensinagem, da avaliação e demais práticas educativas inerentes ao saber-fazer docente (MELLO e SALOMÃO DE FREITAS, 2017, p. 1800).

Nestes movimentos de Inovação Pedagógica, as Instituições privadas de ensino adaptaram-se de maneira mais tecnológica, utilizando-se de recursos e equipamentos para a capacitação de mão de obra e adequação tecnológica necessária para a realização, quase sempre, de atividades síncronas com seus estudantes, mantendo a carga horária de suas atividades, apenas fornecendo o acesso remoto, mas síncrono, às aulas de seus professores. Entende-se por atividades síncronas aquelas que exigem participação simultânea em eventos com horários e datas marcadas, enquanto as atividades assíncronas não dependem de tempo e lugar para serem realizadas.

As instituições públicas da Educação Básica, entretanto, não dispunham de recursos tecnológicos para fornecer atividades síncronas para seus estudantes. E, ainda que essas instituições dispusessem de tais recursos, é sabido que os estudantes dessas instituições, em sua maioria, não dispõem de recursos tecnológicos para o acompanhamento dessas atividades em suas residências.

Infelizmente, são conhecidas muitas diferenças entre as instituições públicas e privadas de ensino da Educação Básica, tais como a discrepância da remuneração de profissionais da educação, a disponibilidade de recursos didático-pedagógicos, a estrutura física das instituições, etc. Reforçando esta triste diferenciação entre as instituições, a pandemia do Covid-19 acentuou ainda mais as diferenças no que tange a disponibilidade de recursos e a capacitação dos recursos humanos disponíveis para o fornecimento de atividades didático-pedagógicas para os estudantes. Assim, ficou ainda mais evidente o distanciamento da qualidade do ensino das instituições públicas e privadas da Educação Básica.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) estabeleceram-se enquanto recursos indispensáveis para a realização de atividades didático-pedagógicas durante a pandemia do Covid-19. De acordo com Miranda (2007, p. 43) o termo TIC “refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na *World Wide Web* (WWW) a sua mais forte expressão”. As TICs, por sua vez, quando associadas a contextos educacionais podem, a depender da postura e intencionalidade pedagógica, potencializar as atividades pedagógicas.

Nesse contexto, as instituições de ensino da Educação Básica viram-se obrigadas a repensar suas práticas, tendo-as permeadas pela utilização de ferramentas digitais, tais como plataformas de trocas instantâneas de mensagens, como o *WhatsApp*, plataformas de compartilhamento de arquivos, como o *Google Sala de Aula* e o *Teams*, e plataformas de vídeo-chamadas, tais como o *Google Meet*, o *Jitsi*, e o recurso de vídeo-chamada do *WhatsApp*.

Não obstante a sabida vantagem de instituições privadas de ensino, para com uma maior disponibilidade e entendimento metodológico e instrumental de tais tecnologias, as instituições públicas de ensino também tiveram que se adaptar ao uso de tais recursos. Junto à utilização destes recursos e tecnologias potencialmente facilitadores de atividades didático-pedagógicas, surgem os desafios a serem superados e as limitações quanto à sua empregabilidade em contextos específicos.

Desta maneira, este trabalho tem como objetivo compartilhar as observações acerca das limitações do uso das TICs no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas não presenciais desenvolvidas em uma escola da Educação Básica da rede municipal de ensino de um município do estado do Rio Grande do Sul.

Esta reflexão emerge de experiências vivenciadas a partir do desenvolvimento das atividades do segundo módulo do Programa de

Residência Pedagógica (PRP), período no qual foram dedicadas 138 horas de atividades que contemplaram estudos relacionados às práticas pedagógicas, reuniões pedagógicas e administrativas da escola e 40 horas dedicadas à regência de classe por parte dos residentes.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) surge como um espaço-tempo que articula professores da Educação Básica, licenciandos que concluíram pelo menos a metade de seus cursos de graduação e professores do Ensino Superior para, em conjunto, desenvolverem atividades que fomentem a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica nos parâmetros traçados pela resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que traçou importantes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Neste sentido, o PRP é um Programa que visa:

[...] incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, 2020, p. 1).

As reflexões aqui traçadas são emergentes de um contexto específico do desenvolvimento de atividades de um subprojeto do PRP. As atividades neste subprojeto foram desenvolvidas de maneira remota, em virtude da Pandemia do Novo Corona Vírus que obrigou as redes de ensino a desenvolver suas atividades desta maneira, uma vez que o distanciamento social foi obrigatório a fim de diminuir a transmissão do Novo Corona Vírus.

Das 40 horas destinadas à regência de classe, os residentes ficaram incumbidos de propor e executar atividades pedagógicas não presenciais sobre os objetos do conhecimento característicos do ano letivo com o qual estavam trabalhando, sendo eles do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências da Natureza. Desta maneira, os residentes propuseram atividades pedagógicas não presenciais sob a orientação de um professor-preceptor, encaminharam para os estudantes via plataforma *WhatsApp*, receberam as atividades realizadas pelos estudantes, através da mesma plataforma, e deram as devolutivas para os estudantes em relação às suas atividades. Esta foi a maneira com a qual a Secretaria Municipal de Educação orientou que as atividades fossem desenvolvidas na escola-campo na qual o preceptor e seus residentes estavam inseridos.

Em decorrência do estado de pandemia devido ao Covid-19, o Ministério da Educação (MEC) declarou autorizada, em 03 de abril de 2020, através da portaria nº 376 (BRASIL, 2020), a suspensão de aulas presenciais e/ou sua substituição por atividades não presenciais. Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação, mantenedora responsável pela escola-campo na qual o subprojeto supracitado desenvolveu suas atividades, declarou as atividades pedagógicas não presenciais como a metodologia oficial de abordagem de objetos de conhecimento para com seus estudantes. Para tanto, a escola-campo optou por fornecer atividades didático-pedagógicas de duas maneiras: impressas e retiradas pelos responsáveis dos estudantes na escola ou recebidas através da plataforma de compartilhamento de mensagens instantâneas, o *WhatsApp*, que se caracteriza enquanto uma TIC.

Na particularidade dos estudantes contemplados nessa escola-campo, mais de 95% deles receberam as atividades com o auxílio da TIC. Assim, com o planejamento, desenvolvimento, aplicação e avaliação das atividades pedagógicas não presenciais pensadas e aplicadas nessa escola-campo, algumas reflexões se fizeram pertinentes

em relação às limitações do uso das TICs enquanto ferramentas de compartilhamento dessas atividades.

Algumas dessas limitações dizem respeito ao repensar a questão da transposição didática, das condições de trabalho dos professores e do nível de proficiência tecnológica dos estudantes, seus responsáveis e também seus professores.

ESTRATÉGIAS E DESAFIOS PARA O EXERCÍCIO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A partir da observação e reflexão do uso de TICs enquanto ferramentas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, constatou-se que o praticar do exercício da transposição didática, no contexto apresentado, é um desafio que requer grande esforço para ser superado.

A transposição didática é o processo através do qual o saber produzido pelos cientistas transforma-se naquele que está contido nos programas e livros didáticos e, principalmente, naquele que de fato é apresentado e recebido pelos estudantes enquanto saber concebível (BROCKINGTON E PIETROCOLA, 2005). Para que um conhecimento científico chegue até as salas de aula de maneira assimilável por parte dos estudantes há um longo caminho que requer sucessivas adaptações. Para tanto, é exigido o realizar de um conjunto de ações que sejam capazes de transformar um determinado *saber sábio* em um *saber a ensinar*. Autores como Yves Chevallard (1991), Pinho Alves (2001) e Almeida (2007) definem esse conjunto de ações transformadoras como transposição didática, que tem como intuito transformar conhecimentos científicos (o saber sábio), quase sempre

complexos e dissociados do cotidiano de estudantes e professores da Educação Básica, em conhecimentos passíveis de serem ensinados e aprendidos nas salas de aulas das escolas (o saber a ensinar).

O desafio de realizar a transposição didática é dado ao professor que, munido das ferramentas físicas e cognitivas (suas e de seus estudantes), deve tratar o conhecimento científico de maneira que do mesmo resulte algo que seja significativo para o melhor entendimento de seus estudantes. Esse é um desafio no sentido de se conseguir contemplar o estudante que está realizando suas atividades e estudos sozinho, sem a ajuda e intermédio imediato do professor para lhe prestar um esclarecimento, fornecer uma explicação complementar ou elucidar uma dúvida. Quanto à isso, Viana (2020) pontua que esse é um desafio que requer muito estudo, no sentido de que até então não havia precedentes para tal situação e que “readequar o plano de ensino, fazer os recortes necessários dos conteúdos da disciplina e adaptar a metodologia” (VIANA, 2020, p.45) estão contemplados nos desafios de alcançar a transposição didática ao se utilizar das TICs para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais.

Outra limitação do uso de TICs nesse período foi a falta de tempo por parte dos responsáveis dos estudantes. Infelizmente, os responsáveis dos estudantes, muitas vezes, não conseguiram dispor de tempo para auxiliá-los para com o desenvolvimento das atividades ou dúvidas em relação ao uso das TICs. Neste sentido, Viana (ibid., p. 40) ressalta que “lidar com os equipamentos e plataformas exige que as famílias tenham uma participação ativa no processo, o que muitas vezes não é possível devido às rotinas e arranjos de cada núcleo familiar”.

Da mesma maneira, a falta de proficiência tecnológica por parte de professores e estudantes dificultou a realização de algumas atividades. Tal falta de proficiência impediu a fluidez do trabalho docente, que muitas vezes foi atrasado pela falta de domínio do uso das tecnologias digitais. Por vezes os estudantes levaram mais tempo para realizar uma

atividade, ou compartilharam documentos (imagens, arquivos, etc.) de maneira ilegível ou que não eram compatíveis com os recursos utilizados pelos professores (ou vice-versa). Da mesma maneira, por vezes os professores, com sua falta de proficiência tecnológica, perderam muito tempo com questões digitais de formatação, compatibilidade ou mesmo usabilidade de recursos e plataformas, sobrecarregando o exercício da atividade docente.

Em relação aos (poucos) momentos síncronos, com a realização das vídeo-chamadas, duas situações saltaram aos olhos: uma foi a má qualidade da conexão de alguns estudantes que atenderam às videochamadas, fazendo com que o estudante não ouvisse ou não enxergasse o professor ou o material que estava sendo compartilhado online, ou vice-versa; a outra foi em relação à baixa adesão dos estudantes que, muitas vezes, simplesmente não tinham acesso à internet naquele momento, seja pela limitação do consumo dos dados móveis (que não duravam um mês inteiro) ou pela falta de conectividade com a rede de internet nas localidades onde residiam.

Outra observação em relação às limitações do uso de TICs está relacionada ao recebimento de mensagens com a devolutiva de atividades, dúvidas, comunicados, etc. em diversos momentos do dia, indiferentemente de o professor estar ou não em seu horário de trabalho. Esse recebimento quase ininterrupto de mensagens de estudantes, pais e responsáveis, à todo e qualquer horário através do *WhatsApp*, fez com que os contatos de cunho profissional invadissem os horários e espaços de tempo privado dos professores, residentes e equipe diretiva, colaborando para com a sensação de que os horários de trabalho estavam sendo extrapolados durante o desenvolver das atividades pedagógicas não presenciais e, conseqüentemente, contribuindo para com a sensação de fadiga exacerbada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar o quanto essa e outras observações são pertinentes para a futura prática docente dos residentes, e também deste professor preceptor, que mais uma vez puderam debruçar olhar atento para as questões didático-pedagógicas pertinentes ao exercício do fazer docente, superando expectativas e proporcionando aprimoramento docente mesmo em período de pandemia do Covid-19.

Ainda assim, diante de todas as observações pertinentes ao aprimoramento do fazer docente, fica evidente que, mais uma vez, a Educação Básica brasileira foi submetida a situações nas quais os profissionais da educação tiveram que se reinventar para superar os obstáculos e desafios da Educação Básica. Não foram poucos os desafios e as limitações impostas pela pandemia do Covid-19, mas o uso de TICs na educação com certeza caracteriza-se como um dos maiores desafios, necessitando de um maior apoio instrumental por parte das mantenedoras e Ministério da Educação em questões de políticas de estado.

Embora espera-se que o uso de TICs traga benefícios para a prática docente no futuro (como maior domínio das ferramentas e plataformas digitais), a maneira com que ela se apresentou durante a pandemia trouxe grandes preocupações para toda a comunidade escolar, uma vez que as limitações deste uso emergencial foram infinitamente mais significativas e desafiadoras do que as futuras possibilidades de proficiência e utilização das TICs na educação.

Infelizmente, as constatações realizadas nesse relato reflexivo (e outras, realizadas em escolas afora durante a pandemia), corroboram a perspectiva de que a pandemia do Covid-19 e a falta de assistência para as escolas e os estudantes da Educação Básica, especialmente aqueles das instituições públicas, aumentam ainda mais a desigualdade social e o abismo entre a qualidade das atividades dos estudos realizados pelas instituições privadas e as públicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Edital N° 148/2020, de 16 de junho de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria N° 376, de 03 de abril de 2020. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 de abril de 2020. Seção 1, p. 66. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-376-2020-04-03.pdf>>. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Vigilância em Saúde. Guia de vigilância epidemiológica: emergência de saúde pública de importância nacional pela doença pelo coronavírus 2019 – covid-19. Brasília : Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/publicacoes-tecnicas/guias-e-planos/guia-de-vigilancia-epidemiologica-covid-19>>. Acesso em: 03/06/2022.

BROCKINGTON, Guilherme; PIETROCOLA, Maurício. Serão as regras da transposição didática aplicáveis aos conceitos de física moderna? **Investigações em Ciências**, [s. l.], v. 7, n. 10, p. 387-404, dez. 2005.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage, Argentina, 1991.

MELLO, E. M. SALOMÃO DE FREITAS, D. P. **A Formação Docente no Viés da Inovação Pedagógica**: processo em construção. Anais ... XXVIII Simposio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Estado, Políticas e gestão da educação. Tensões e agendas em (des)construção. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Revista de Ciências da Educação**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 41-50, mar. 2017. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 14 out. 2021.

PINHO ALVES, J. Atividades Experimentais: do método à prática construtiva. Tese de doutorado. CED. UFSC. 2000. Em http://nupic.incubadora.fapesp.br/portal/banco-de-dados/publicacoes/tcc-teses-e-dissertacoes/Jose_Pinho_TESE.pdf. Acesso em 23 de outubro de 2021.


VIANA, Thereza Cristina Bertazzo S. *et al.* Atividades pedagógicas não presenciais: desafios da experiência docente do CA/UFSC durante a pandemia. **Sobre Tudo**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 29-54, 2020.



19

Andriéli Vilanova de Carvalho
Carla Beatriz Spohr

**Vivências
de uma Professora
Preceptora no Programa
Residência Pedagógica
em meio a Pandemia
da Covid-19**



Resumo: Este relato descreve as experiências vivenciadas por uma professora no decorrer do Programa Residência Pedagógica (PRP) durante a pandemia da covid-19 com a participação de 10 acadêmicos licenciandos em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana. As atividades foram conduzidas pela questão norteadora - Como inserir os licenciandos residentes na escola em tempos de pandemia? Para a organização dos planejamentos e ações utilizamos os aplicativos WhatsApp e Google Meet, e um e-mail específico para troca de informações e compartilhamento das demandas do PRP. Para nos aproximarmos da comunidade escolar emergiu a ideia de utilizarmos uma rádio local como ferramenta pedagógica. Portanto, os programas de formação de professores como o PRP fomentam a trajetória acadêmica profissional dos futuros professores e reduzem a distância entre a escola e a universidade, tão importantes para o aperfeiçoamento e atualização das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de professores, relato de experiência, residência pedagógica.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar o ano letivo, tomamos como ponto de partida as práticas docentes desenvolvidas no ano anterior, para que assim possamos exercitar a autocrítica e aperfeiçoar a prática pedagógica mediante a autoavaliação. Sem jamais imaginar o que poderia acontecer, 2020 trouxe junto com as expectativas e planos um elemento que tornou o cenário educacional instável e de certa forma fez com que todos os projetos escolares fossem adiados por tempo indeterminado.

Este terreno desconhecido no qual estamos pisando é o território do vírus SARS-CoV-2, que deixou o mundo em isolamento social devido a Pandemia da Covid-19, resultando na paralisação das aulas presenciais, gerando a crise econômica e de saúde, fragilizando a saúde mental da sociedade.

Ao relembrarmos das atividades desenvolvidas em sala de aula antes da pandemia, percebemos a importância da presença, das tarefas práticas, da experimentação, e assim chegamos a conclusão que é impossível retornar àquele ambiente da mesma maneira como saímos, as prioridades e os projetos serão outros, a forma de olhar a escola foi reconfigurada e ressignificada, tomando uma proporção imensa na caminhada profissional docente.

Neste caminho, surgiram grandes desafios impostos pela pandemia, através do Programa de Residência Pedagógica (PRP), pelo Núcleo de Física e Química do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa Campus Uruguaiana, RS, do qual participamos enquanto professora de Ciências e Preceptora.

Dentre esses desafios estavam o planejamento do ensino de ciências de forma remota, a inserção dos futuros professores no contexto escolar, organização e avaliação, afinal, tudo o que foi vivenciado na escola até o momento foi modificado para atender uma nova realidade.

Bervian *et al.*, (2019) também aponta alguns desafios durante o percurso de programas de formação de professores ao destacar que,

Potencializar este espaço híbrido e compartilhado por professores em formação inicial, professores da Educação é um desafio para os programas de formação de professores, por se tratar de uma relação de estreitamento e aproximação entre essas duas instituições de ensino e seus profissionais (BERVIAN *et al.*, p.425, 2019).

O Programa Residência Pedagógica (PRP) visa promover um espaço de formação que entrelaça os docentes da educação básica que atuam como preceptores, os docentes do ensino superior como orientadores desse processo e os acadêmicos licenciandos, formando um tripé de articulação entre a teoria e a prática pedagógica no ambiente escolar, conforme edital CAPES nº 1/2020.

Sob o mesmo ponto de vista, destacamos as palavras do Professor Antonio Nóvoa (2018) na qual falava sobre a formação de professores dentro da profissão, fazendo uma reflexão a partir de cinco importantes pontos: práticas, profissão, pessoa, partilha, público, ou seja, é preciso compartilhar os saberes adquiridos na docência com os futuros professores levando em consideração que todas as áreas do conhecimento precisam transpassar as suas especificidades para interagir com as demais.

Nóvoa, ainda reforça que [...] “É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores” (NÓVOA, 2017, p.9). Por isso, proporcionar aos acadêmicos de licenciatura a vivência do dia a dia da escola é fundamental no processo de construção da identidade profissional, e esse processo é inerente à prática docente, pois uma vez que assumimos o dever de sermos provocadores do conhecimento estamos o tempo inteiro em (trans) formação.

Esse relato, tem por objetivo descrever a trajetória de participação da professora da escola campo na área de Ciências da Natureza atuando como preceptora no Programa Residência Pedagógica, enfatizando as contribuições, desafios e estratégias desenvolvidas nesse percurso, bem como, apontar os caminhos percorridos para aproximar o licenciando das práticas docentes e desenvolver novas práticas pedagógicas.

CAMINHO PERCORRIDO

A escola campo na qual participamos localiza-se na periferia do município de Uruguaiana e contempla uma comunidade carente do ensino fundamental com aproximadamente 900 estudantes do 1º ao 9º ano. As atividades do PRP se caracterizam neste relato pela participação de dez acadêmicos licenciandos em Ciências da Natureza. O PRP iniciou em outubro de 2020 por meio de encontros síncronos e sem previsão para encontros presenciais.

O programa é dividido em três módulos com duração de seis meses cada, contempla 138h, das quais 12h são destinadas ao planejamento e 40h destinadas à regência de classe, totalizando assim 414 horas que são distribuídas na preparação da equipe, composta por preceptores, coordenadores e residentes visando estudos dirigidos sobre as metodologias de ensino.

Neste sentido, uma questão foi norteadora neste processo acadêmico-profissional: Como inserir os licenciandos residentes na escola em tempos de pandemia? De fato, a imersão do acadêmico licenciando no ambiente escolar foi remodelado devido a pandemia, e por esse motivo propiciou a busca por novas formas de experienciar o cotidiano escolar e a prática docente foi sendo permeada por inovações no processo de ensino e construção da aprendizagem, tendo um enorme significado para mim e para os licenciandos.

Para organizar as primeiras atividades estabelecidas pelo cronograma do PRP, nos reunimos semanalmente utilizando como recursos os aplicativos *WhatsApp* e *Google Meet*, além da criação de um *e-mail* específico para o envio das propostas, referenciais teóricos e atividades deliberadas nas reuniões.

Os estudos teóricos foram pautados de acordo com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de ciências, tendo como temáticas as metodologias de ensino, a alfabetização científica, inovações pedagógicas e as tecnologias digitais.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES, ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

Durante o primeiro módulo do PRP trabalhamos com os residentes de forma *online* através da plataforma *Google Meet*, e para isso foi necessária a ambientação tanto dos residentes quanto das professoras atuantes no programa, para que pudéssemos explorar da melhor forma essa ferramenta, já que o encontro presencial não teria data para acontecer.

Nos primeiros seis meses de PRP proporcionamos a adaptação dos residentes na escola campo, para isso, organizamos reuniões com a equipe pedagógica da escola, professores e direção com intuito de ambientar os residentes, promover a familiarização com as atividades do fazer docente, a elaboração de relatórios, entre outras atividades de planejamento, regência e avaliação da experiência.

Percebeu-se durante as reuniões o tamanho da expectativa dos acadêmicos sobre a vivência e a experiência do ambiente escolar, visto que, ao questioná-los sobre o porquê participar do programa todos

relatam que o PRP é uma oportunidade de colocar em prática o que aprenderam na universidade, de ter o contato com alunos e professores, de poder aproximar-se da realidade e do “sonho” de estar em um lugar de fala atuando como futuro profissional da educação.

Nesta caminhada iniciamos os estudos a partir do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) com ênfase nas propostas metodológicas, a avaliação da aprendizagem, a utilização de recursos didáticos e os desafios da escola no momento de distanciamento social. Para complementar essa leitura e elaborar uma proposta de trabalho durante a regência de classe dos residentes, buscamos artigos científicos que abordassem sobre as metodologias de ensino para o ensino remoto.

Durante os estudos surgiram questionamentos em relação a atuação dos residentes nas turmas, tendo como desafios o fato de não conhecer o perfil da turma na qual iriam desenvolver as atividades e os conhecimentos prévios dos estudantes, tendo em vista que as aulas presenciais foram paralisaram com apenas 20 dias letivos dificultando a avaliação diagnóstica pelos professores da escola.

Em meio às discussões e leituras realizadas junto aos residentes, sentimos que havia a necessidade de buscar um novo caminho para que neste momento de ausência das aulas presenciais as atividades escolares chegassem ao alcance dos estudantes e que os residentes pudessem contemplar os objetivos projetados pelo PRP, emergindo então a ideia de utilizar uma rádio como ferramenta de comunicação junto à comunidade escolar.

Consideramos essa ferramenta como um instrumento de inovação pedagógica no PRP, que na visão de Cunha (2018) rompe com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna.

Em outras palavras, a autora considera que a inovação pedagógica requer,

[...] ruptura paradigmática que exige dos professores reconfiguração de saberes e reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar [...] a 'inquietude' em energia emancipatória', ou seja, trata-se de "[...] uma nova forma de compreender o conhecimento [...] [provocando] uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica (CUNHA, 2016, p. 8).

A inovação pedagógica não precisa necessariamente estar atrelada a uma tecnologia, sendo fundamental rever as atividades desenvolvidas em sala de aula, buscando reorganizar o que realmente será significativo e produtivo dentro do processo de construção do conhecimento.

A partir daí iniciou-se uma parceria com a rádio local São Miguel⁴⁷ que disponibilizou um espaço de três horas semanais para o desenvolvimento das aulas de Ciências, recebendo o nome de Ciência na Residência.

Tendo em vista que o público da escola campo estava recebendo as atividades escolares de forma impressa, em razão de ser uma comunidade carente e os veículos de comunicação digital não são do alcance dos estudantes, optamos por utilizar uma forma de comunicação viável, de baixo custo e que a comunidade estava familiarizada. A rádio neste momento configura-se como uma possível ferramenta de comunicação entre a escola, a comunidade e a universidade, um importante tripé para o desenvolvimento de ações em prol da educação, divulgação científica e aproximação em tempos de pandemia.

O planejamento das atividades desenvolvidas no programa Ciência na Residência através da rádio balizou-se na metodologia dos três momentos pedagógicos de Delizoicov e Angotti e Pernambuco, (2002) a qual foi adaptada para o cenário atual com intuito de contemplar as etapas de problematização inicial, organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento, sem descartar as atividades impressas que a escola manteve conforme as orientações dos órgãos de saúde e do conselho municipal de educação.

47 Rádio AM 880 São Miguel: <https://radiosaomiguel.com.br/>

Posteriormente, iniciamos as gravações dos programas da rádio escolhendo temáticas de acordo com o planejamento da escola, com caráter interdisciplinar e de fácil compreensão pelos estudantes e ouvintes da rádio. As gravações foram realizadas pelos residentes que foram agrupados em trios e duplas utilizando o *Google Meet* e o *software Vegas Pro 17*, logo após eram encaminhadas via *WhatsApp* ao responsável pela edição das gravações na rádio.

As temáticas trabalhadas foram Meio Ambiente enfatizando a preservação e a conservação, Alimentação saudável e os rótulos, a disseminação das *Fake News*, os Recursos Naturais, Questões socioambientais com ênfase na utilização da água e Saúde Mental e os transtornos decorrentes em meio a pandemia. Para facilitar a elaboração de conteúdo para a gravação, utilizamos um roteiro de cada tema a ser gravado, onde os residentes escreveram suas falas, simulando uma roda de conversa. Esses temas seguiram o planejamento impresso que os estudantes retiravam na escola, dessa forma realizamos a divulgação do programa na rádio pelas atividades encaminhadas aos estudantes, além da publicação nas redes sociais e na própria rádio.

Ao acompanhar a estruturação do roteiro percebemos o quanto os residentes precisaram buscar outras fontes de conhecimento sobre esse meio de comunicação, pois a rádio exige algumas particularidades, como expressar-se com clareza para os ouvintes, não provocar ruídos, manter um relacionamento com o ouvinte como um bate papo, nesse sentido ampliamos nossos estudos teóricos sobre essa importante ferramenta de inclusão digital. A partir daí, direcionamo-nos para um aprofundamento dos estudos em relação às mídias, mais especificamente ao rádio, um recurso tecnológico que permeou os espaços de aprendizagem na década de 90, e renasce em meio a uma situação de distanciamento social o que acarreta a reformulação das práticas educativas.

Esses estudos indicaram que há novos caminhos a serem explorados no campo educacional e que as tecnologias existentes podem e devem ser utilizadas a favor da educação, dos processos de ensino e aprendizagem e principalmente, para o fomento na formação dos professores.

Contudo, devem ser adaptadas ao contexto e realidade de cada ambiente escolar, considerando que antes de solucionar um problema é preciso compreender os caminhos percorridos para se chegar até a solução.

As atividades via rádio foram realizadas ao longo de um período de dois meses, contemplando um total de dezoito gravações de forma remota, uma vez que os residentes não se encontraram presencialmente, isso evidencia a importância do trabalho colaborativo e contempla os objetivos do Programa de Residência Pedagógica.

Como se pode ver, o tempo de duração das atividades na rádio foi restrito, e não foi possível mensurar o alcance dessa ação junto aos estudantes devido às orientações dos órgãos de saúde sobre evitar a aglomeração e diminuir o contágio, a escola não estava recebendo devolutivas das tarefas impressas, além da comunidade escolar não ter o acesso à internet.

Por outro lado, pensando nas dificuldades para levar a informação até a comunidade escolar, os residentes motivaram-se para dar continuidade a essa ação e criar um *Podcast*, utilizando as plataformas digitais, as rádios locais e também pensando em um veículo de som para os bairros da cidade, como por exemplo um carro de propaganda. Esse projeto permanece em construção para o segundo módulo de atividades do PRP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Experienciar a escola à distância tornou ainda mais significativa a busca pelo conhecimento em relação ao fazer docente no que tange os processos avaliativos e metodológicos, trouxe à tona que a escola precisa de mudanças e que é necessário estreitar cada vez mais os laços entre a família e a escola.

É inegável que houve a perda de conteúdos durante a pandemia, a meu ver, é preciso fomentar a formação dos profissionais da educação em relação às tecnologias digitais, mas para isso, é imprescindível dar condições para que essas tecnologias alcancem os estudantes e a escola, caso contrário, não haverá conexão entre os professores e a comunidade escolar.

Após o fim do isolamento social e retorno das atividades presenciais, as ferramentas pedagógicas não serão as mesmas, consequentemente as habilidades a serem desenvolvidas também não, com isso, pretendo dar ênfase ao programa da rádio com intuito de estimular os estudantes para que se tornem protagonistas deste programa, realizando a divulgação científica nos lares, nas rodas de amigos, nas redes sociais, mas principalmente, na comunidade do entorno da escola.

Dessa forma, ressaltamos o impacto deste programa para a promoção e articulação de estratégias de ensino tão importantes na formação acadêmico profissional dos residentes e na minha formação enquanto professora co-formadora destes acadêmicos durante o planejamento, organização e estruturação das atividades propostas, certamente será um marco no processo formativo e na experimentação de uma ferramenta diferente para conduzir as práticas docentes, que promove a autonomia dos futuros professores de Ciências da Natureza.

REFERÊNCIAS

BERVIAN, Paula Vanessa; SANTOS, Eliane Gonçalves dos; PANSERA DE ARAÚJO, Maria Cristina. O PIBID como terceiro espaço: elementos para formação de professores de ciências na profissão. *Interfaces da Educação*, v. 10, p. 423-444, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3441>. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL, Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Edital CAPES nº1/2020, 06 jan 2020. Programa de residência pedagógica, p. 13, 6 jan. 2020. Disponível em: <http://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residenciapedagogica-pdf>. Acesso em: data maio 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. Em *Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 97-101, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In: *Anais do Seminário Inovação Pedagógica [recurso eletrônico]: "Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior"* / organizadores Elena Maria Billig Mello [et al.], Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, c2002. 364p. (Docência em formação Ensino fundamental) ISBN: 8524908580.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa em Educação* v.47 n.166,2017. Acesso em: maio, 2021. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4843/pdf_1.

Sobre as organizadoras

Diana Paula Salomão de Freitas

Licenciada em Ciências Biológicas (FURG, 2008). Mestrado em Educação Ambiental (FURG, 2010) e Doutorado em Educação em Ciências: química da vida e saúde (FURG, 2015). Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGMAE)- Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Trabalhou como professora adjunta na Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana e Bagé (2010-2020). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa: Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação – GRUPI. *E-mail: disalomao@gmail.com*

Elena Maria Billig Mello

Possui graduação em Letras, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora nas licenciaturas e em Programas de Pós-Graduação nas Áreas de Ensino e Educação, no campus Uruguaiana e no campus Bagé, da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. É membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE; da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. É líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação - GRUPI. *E-mail: profelena@gmail.com*

Sobre os autores e as autoras

Alessandro Carvalho Bica

Doutor em Educação (UNISINOS), Professor Adjunto da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIPAMPA, Líder do PHERA (Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos) e Coordenador do Repositório Digital TATU.

E-mail: alessandro.bica@unipampa.edu.br

Ana Cristina Ghisleni

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional - da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (Grupi).

E-mail: acghisleni@unisinos.br

Ana Luiza Zappe Desordi Flôres

Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Franciscana - UFN.

E-mail: anadesordi@gmail.com

Andriéli Vilanova de Carvalho

Mestre em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria - RS, Professora Municipal de Ciências.

E-mail: andriellicarvalho.aluno@unipampa.edu.br

Bianca Maria de Lima

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé.

E-mail: biancalima.aluno@unipampa.edu.br

Cadidja Coutinho

Doutora em Educação em Ciências (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM). Professora no Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, UFSM.

E-mail: cadidja.coutinho@ufsm.br

Carla Beatriz Spohr

Doutora em Educação em Ciências, pela Universidade Federal de Santa Maria, docente e coordenadora do curso de Ciências da Natureza - Licenciatura na Universidade Federal do Pampa.

E-mail: carlaspohr@unipampa.edu.br

Carlos Henrique Silveira Verçosa

Acadêmico do curso Licenciatura em Ciências da Natureza, UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa). Uruguaiana.

E-mail: carlosvercosa.aluno@unipampa.edu.br

Celso dos S. Vasconcellos

Doutor em Educação pela USP. Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, consultor de secretarias de educação, responsável pelo *Libertad* - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.

E-mail: celsovasconcellos@uol.com.br

Cíntia Rochele Alves de Oliveira

Doutoranda em Educação em Ciências (UNIPAMPA) - Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação – GRUPI.

E-mail: cintiarochele@gmail.com

Claudete da Silva Lima Martins

Doutora na Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé. Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação (GRUPI)

E-mail: claudetemartins@unipampa.edu.br

Elie Ghanem

Professor da Faculdade de Educação da USP e responsável pelo grupo de pesquisa Ceunir-Centro Universitário em Inovação, Reforma e Mudança Educacional.

E-mail: elie@usp.br

Elisângela Mota Pires

Mestranda em Ensino (Unipampa), Bibliotecária-documentalista na Universidade Federal do Pampa - Campus Dom Pedrito. Membro do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação – GRUPI.

E-mail: emotapires@gmail.com

Fernanda de Lima Pinheiro

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé.

E-mail: fernandalima.aluno@unipampa.edu.br

Francéli Brizolla

Doutora na Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé. Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação (GRUPI).

E-mail: francelibrizolla@unipampa.edu.br

Gabriela Rodrigues Noal

Mestranda em Educação em Ciências (UFSM). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação – GRUPI.

E-mail: noalgabriela@gmail.com

Giovani de Souza Barbosa

Mestrando em Educação (FaE/UFPel), Graduando em Letras (CLC/UFPel); Licenciado em História (UFPel), Licenciado em Educação Física (UFPel), Especialista em Educação com ênfase em Ensino e Formação de Professores (IF-Sul/Pelotas), Especialista em Educação com ênfase em Educação de Surdos (FaE/UFPel), Especialista em Educação com ênfase em Educação (FaE/UFPel).

E-mail: giovanibarbos@live.com

Giselle Xavier Perazzo

Doutora em Biologia de Ambientes Aquáticos Continentais, professora de Ciências na rede pública e privada do Município de Rio Grande, RS, e integrante do GRUPI - Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação.

E-mail: giperazzo@gmail.com

Helena Singer

Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Vice-presidente da Ashoka América Latina.

E-mail: hsinger67@gmail.com

Helenara Plaszewski

Doutora em Educação e Professora adjunta na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pelotas. Integrante do GRUPI.

E-mail: helenara.ufpel@gmail.com

Jean Rodrigo Thomaz

Especialista em Gestão Escolar, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, pela Universidade Federal do Pampa, e professor de Ciências em rede municipal de ensino.

E-mail: jeanr_thomaz@hotmail.com

Laura Habckost Dalla Zen

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional - da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPED) e do Grupo de Pesquisa sobre Crianças, Educação Infantil e Cotidiano Pedagógico (Curió).

E-mail: hzen@unisinos.br

Laura Moreira Kunde

Acadêmica do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

E-mail: lauramk12@gmail.com

Maria Isabel da Cunha

Professora Maria Isabel da Cunha é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, socióloga, pedagoga, além de ter expressiva produção intelectual em artigos e livros, sendo uma Pesquisadora Sênior do CNPq.

E-mail: cunhami@uol.com.br

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Doutoranda em Educação em Ciências (UNIPAMPA) - Professora atuante na Educação Básica e Superior. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação – GRUPI.

E-mail: mayraceschini@gmail.com

Rita de Cássia Angeieski da Silveira

Mestre em Ensino de Línguas, Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Pampa, e integrante do GRUPI - Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação.

E-mail: ritaangeieski@unipampa.edu.br

Ronan Moura Franco

Doutorando em Educação em Ciências (Unipampa), Professor de Ciências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Ramos Martins. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação – GRUPI.

E-mail: rmourafranco@gmail.com

Samara de Oliveira Pereira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, *campus* Bagé.

E-mail: samaraoliveira.aluno@unipampa.edu.br

Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves

Mestre em Ensino (UNIPAMPA), Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional dos Profissionais da Educação (GRUPI).

E-mail: uilltuiuti@gmail.com

Sobre o revisor

Lucas da Silva Leivas

Acadêmico no Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus São Gabriel. Atualmente é bolsista PDA de pesquisa no Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI e, integrante voluntário de Iniciação Científica no Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Ciências Ambientais (LICA). Possui competências e linhas de pesquisa dentro da área de Educação.

E-mail: leivaaslucaas@gmail.com

Índice Remissivo

A

acadêmico-profissional 14, 48, 85, 86, 106, 111, 112, 113, 114, 116, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 139, 142, 145, 146, 170, 197, 207, 213, 214, 216, 246, 279, 288, 289, 307, 313, 318, 337, 338, 340, 341, 344, 355, 362, 363, 382, 389

aprendizagem 20, 21, 23, 27, 30, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 47, 50, 56, 57, 62, 67, 69, 79, 86, 93, 108, 109, 115, 116, 117, 118, 119, 124, 126, 130, 135, 139, 143, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 171, 174, 177, 178, 179, 187, 190, 195, 198, 201, 202, 208, 209, 210, 211, 218, 223, 231, 232, 233, 235, 237, 238, 241, 243, 244, 245, 247, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 267, 268, 276, 278, 285, 286, 289, 293, 295, 297, 298, 302, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 331, 332, 333, 334, 336, 343, 344, 346, 347, 348, 351, 352, 355, 357, 358, 361, 368, 382, 384, 386, 387

B

biblioteca 173, 186, 190

bibliotecário 173, 190

C

conhecimento 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 32, 33, 39, 40, 43, 44, 45, 47, 55, 70, 86, 108, 112, 115, 116, 120, 129, 133, 134, 136, 140, 152, 156, 170, 171, 176, 177, 178, 184, 187, 190, 197, 199, 201, 202, 204, 209, 210, 213, 221, 223, 224, 231, 238, 241, 243, 245, 258, 259, 260, 261, 267, 268, 269, 270, 278, 279, 280, 282, 284, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295,

296, 297, 310, 311, 312, 318, 324, 329, 350, 356, 372, 373, 374, 381, 385, 386, 388

conhecimento científico 16, 20, 129, 259, 292, 294, 373, 374

contexto educativo 39, 107, 108, 165, 295

contextos educacionais 37, 100, 167, 370

D

docente 12, 13, 14, 20, 36, 37, 38, 39, 46, 47, 48, 59, 67, 72, 74, 82, 87, 92, 101, 102, 125, 129, 134, 135, 136, 154, 171, 176, 187, 195, 197, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 212, 213, 215, 218, 230, 231, 233, 237, 238, 239, 245, 247, 250, 255, 259, 264, 267, 268, 270, 273, 285, 286, 289, 297, 302, 304, 312, 336, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 364, 365, 367, 369, 371, 374, 375, 376, 377, 380, 381, 382, 383, 388, 389, 390, 392

E

educação 12, 13, 14, 17, 19, 22, 24, 27, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 43, 46, 47, 48, 54, 55, 62, 63, 78, 80, 82, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 107, 111, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 185, 186, 187, 190, 191, 193, 198, 201, 202, 203, 206, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 231, 233, 241, 244, 247, 253, 258, 260, 262, 264, 269, 270, 272, 273, 274, 277, 278, 280, 281, 282, 288, 294,

296, 298, 299, 302, 303, 304, 305, 306,
307, 308, 309, 310, 312, 316, 319, 320,
324, 326, 327, 328, 329, 331, 335, 337,
338, 341, 343, 345, 346, 356, 361, 364,
365, 368, 369, 371, 376, 377, 381, 384,
385, 386, 387, 388, 389, 392
Educação Básica 13, 14, 48, 110, 111, 112,
124, 129, 144, 145, 170, 192, 196, 213,
214, 215, 219, 222, 237, 246, 247, 250,
257, 288, 303, 322, 335, 336, 337, 341,
343, 346, 348, 353, 354, 356, 359, 361,
363, 365, 367, 369, 370, 371, 374, 376,
389, 395
ensino 17, 20, 21, 22, 23, 30, 31, 37, 38,
39, 40, 43, 44, 46, 47, 50, 51, 58, 59, 61,
63, 72, 80, 86, 93, 97, 98, 108, 115, 116,
118, 119, 124, 125, 126, 130, 134, 135,
136, 138, 141, 142, 144, 146, 151, 156,
157, 162, 163, 164, 165, 170, 171, 174,
177, 179, 184, 186, 187, 190, 195, 196,
197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 207,
209, 210, 211, 212, 218, 219, 221, 222,
225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233,
235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243,
244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 253,
254, 255, 256, 259, 260, 261, 262, 263,
264, 265, 267, 268, 269, 272, 273, 274,
276, 279, 285, 286, 287, 288, 293, 294,
295, 297, 298, 301, 302, 303, 306, 307,
308, 310, 311, 312, 313, 317, 318, 319,
320, 324, 325, 326, 330, 332, 333, 334,
335, 336, 337, 343, 344, 346, 349, 351,
353, 355, 356, 358, 361, 367, 368, 369,
370, 371, 374, 380, 381, 382, 383, 384,
387, 388, 394
epistemológica 16, 17, 21, 22, 40, 68, 120,
123, 131, 132, 140, 195, 208, 258, 267
epistemológicas 16, 37, 113, 114, 122,
221, 258, 341, 385
escola básica 86, 94, 101

escolas 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 50, 61,
75, 79, 85, 90, 92, 99, 100, 103, 112, 124,
125, 129, 130, 135, 149, 150, 163, 168,
187, 190, 204, 214, 280, 289, 306, 307,
308, 313, 318, 333, 335, 341, 343, 348,
350, 353, 357, 359, 362, 363, 368, 371,
374, 376
estudantes 16, 19, 20, 21, 22, 24, 28, 29,
30, 31, 33, 34, 38, 40, 43, 46, 51, 87, 89,
101, 109, 111, 115, 116, 120, 122, 135,
138, 139, 140, 144, 166, 176, 177, 178,
179, 196, 208, 209, 218, 223, 224, 225,
226, 229, 230, 232, 234, 235, 236, 237,
238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245,
259, 260, 268, 276, 277, 278, 283, 285,
286, 288, 296, 297, 306, 307, 308, 309,
310, 311, 312, 313, 315, 318, 319, 325,
326, 329, 330, 331, 334, 343, 346, 347,
348, 351, 358, 368, 369, 372, 373, 374,
375, 376, 382, 384, 385, 386, 387, 388
estudo 17, 18, 20, 24, 55, 58, 72, 76, 78,
80, 110, 111, 116, 122, 123, 132, 144, 182,
192, 196, 200, 205, 207, 270, 276, 289,
307, 313, 317, 319, 334, 352, 360, 364,
374
experiências 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21,
24, 33, 38, 39, 44, 48, 79, 85, 87, 108, 111,
113, 114, 121, 124, 128, 129, 138, 142,
145, 148, 166, 168, 169, 170, 178, 187,
192, 195, 198, 201, 213, 215, 246, 259,
260, 263, 283, 284, 288, 295, 301, 303,
311, 355, 370, 379, 389

F

formação 12, 40, 81, 106, 110, 111, 125,
128, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 143,
144, 146, 171, 175, 195, 196, 197, 198,
200, 203, 205, 212, 215, 219, 228, 247,
250, 257, 277, 279, 289, 314, 340, 341,
353, 354, 356, 363, 364, 365, 371, 377,
379, 390, 391, 392, 393, 395, 396

G

GRUPI 12, 13, 14, 16, 27, 37, 40, 50, 85, 88, 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 122, 123, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 139, 142, 144, 145, 173, 175, 191, 196, 197, 201, 219, 221, 250, 257, 277, 279, 281, 282, 341, 342, 390, 392, 393, 394, 395, 396

I

ideológicas 37, 59, 70
inovação 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 54, 57, 58, 59, 61, 62, 65, 66, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 184, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 287, 288, 290, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 311, 316, 317, 318, 322, 325, 326, 328, 329, 330, 331, 335, 336, 337, 338, 340, 351, 352, 357, 361, 362, 365, 384, 385, 389
inovação pedagógica 13, 14, 23, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 59, 66, 74, 85, 86, 106, 109, 115, 116, 127, 128, 129, 130, 131, 132,

135, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 146, 163, 167, 173, 174, 175, 177, 178, 186, 187, 188, 190, 191, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 205, 206, 208, 211, 212, 213, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 227, 230, 233, 234, 236, 237, 238, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 287, 288, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 301, 302, 303, 306, 307, 316, 317, 318, 322, 325, 326, 328, 331, 335, 336, 337, 338, 340, 351, 352, 357, 361, 384, 385
Inovação Pedagógica 12, 13, 16, 27, 36, 37, 40, 48, 49, 50, 54, 78, 84, 85, 88, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 134, 135, 137, 139, 142, 144, 170, 175, 194, 195, 196, 197, 200, 208, 212, 214, 215, 216, 217, 219, 246, 247, 250, 256, 257, 272, 273, 275, 279, 288, 303, 304, 306, 315, 316, 321, 337, 340, 341, 364, 368, 369, 377, 389, 390, 391, 392, 393, 395, 396
inovações 16, 17, 30, 32, 34, 35, 46, 51, 57, 64, 75, 79, 88, 119, 131, 139, 153, 174, 176, 179, 184, 185, 186, 187, 243, 258, 260, 261, 276, 279, 288, 311, 344, 382, 383
inovador 13, 19, 21, 29, 31, 33, 37, 39, 115, 118, 140, 166, 168, 170, 177, 187, 190, 202, 212, 224, 235, 242, 259, 261, 262, 263, 264, 267, 279, 280, 282, 296, 306, 317, 329, 330, 331, 362

M

metodologia 13, 27, 28, 50, 54, 78, 109, 128, 133, 167, 168, 173, 174, 175, 180, 182, 187, 191, 195, 198, 218, 219, 220, 221, 236, 238, 239, 240, 243, 278, 293,

310, 314, 317, 318, 325, 331, 335, 336,
372, 374, 385
multinível 173, 174, 190

P

pedagógicas 12, 16, 19, 21, 22, 23, 37, 40,
43, 47, 48, 51, 70, 81, 88, 106, 109, 110,
111, 112, 115, 119, 121, 122, 123, 128,
130, 131, 132, 133, 135, 136, 139, 140,
141, 142, 145, 153, 156, 162, 174, 177,
179, 184, 185, 186, 187, 195, 197, 202,
208, 209, 210, 211, 212, 213, 218, 220,
223, 224, 226, 235, 237, 239, 242, 243,
245, 250, 257, 264, 265, 269, 276, 279,
283, 288, 289, 295, 296, 297, 303, 308,
310, 311, 312, 317, 318, 329, 336, 338,
344, 351, 355, 357, 367, 368, 369, 370,
371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 379,
382, 383, 388
pesquisa 14, 20, 22, 24, 27, 28, 51, 58,
103, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 116,
121, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 131,
132, 133, 134, 137, 138, 139, 141, 154,
156, 173, 174, 175, 180, 182, 183, 184,
185, 187, 188, 189, 191, 195, 196, 197,
198, 199, 200, 202, 206, 207, 210, 211,
212, 219, 226, 229, 235, 237, 245, 251,
257, 260, 265, 266, 269, 270, 277, 278,
279, 287, 293, 295, 308, 312, 313, 316,
318, 319, 322, 323, 327, 337, 342, 364,
392, 396
professor 12, 20, 21, 23, 38, 43, 46, 47,
52, 56, 57, 58, 59, 62, 64, 66, 67, 68, 69,
70, 71, 72, 74, 75, 76, 79, 80, 85, 86, 87,
89, 99, 100, 116, 141, 156, 164, 165, 166,
170, 179, 187, 201, 203, 204, 205, 206,
207, 209, 210, 226, 229, 234, 235, 238,
260, 263, 267, 268, 285, 286, 287, 297,
308, 310, 317, 372, 374, 375, 376, 389,
392, 394

professores 16, 18, 19, 20, 23, 24, 28, 29,
31, 47, 51, 57, 61, 65, 70, 76, 79, 82, 86,
99, 101, 112, 115, 116, 120, 122, 124, 125,
129, 131, 133, 134, 135, 136, 142, 143,
144, 146, 152, 153, 154, 160, 163, 164,
166, 168, 176, 192, 195, 200, 204, 205,
206, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215,
221, 226, 227, 228, 232, 233, 235, 236,
237, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 259,
264, 273, 276, 277, 278, 287, 288, 289,
297, 303, 307, 310, 312, 313, 314, 315,
316, 317, 318, 319, 325, 340, 350, 363,
367, 369, 371, 373, 374, 375, 379, 380,
381, 383, 384, 385, 387, 388, 389

R

recursos 27, 33, 39, 43, 45, 50, 56, 72,
80, 89, 90, 119, 176, 179, 182, 195, 199,
210, 213, 223, 237, 239, 264, 268, 269,
293, 298, 311, 333, 353, 369, 370, 375,
383, 384

S

sociais 16, 17, 18, 22, 27, 38, 47, 56, 63,
67, 70, 73, 74, 76, 98, 100, 107, 109, 113,
115, 116, 117, 119, 121, 125, 131, 132,
143, 149, 154, 169, 176, 179, 185, 197,
207, 211, 221, 223, 238, 239, 257, 258,
263, 278, 279, 290, 292, 293, 294, 297,
298, 300, 301, 311, 312, 320, 323, 324,
325, 332, 345, 352, 358, 361, 386, 388
social 22, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 37,
39, 43, 55, 56, 58, 63, 68, 82, 100, 107,
109, 113, 118, 119, 121, 122, 123, 124,
131, 138, 141, 143, 146, 152, 166, 175,
178, 193, 196, 201, 204, 209, 213, 221,
223, 226, 227, 235, 238, 278, 292, 295,
297, 300, 301, 307, 309, 326, 333, 343,
344, 345, 346, 350, 351, 352, 356, 358,
364, 368, 371, 376, 380, 384, 386, 388
sociedade 38, 43, 54, 56, 58, 67, 76, 97,
98, 107, 115, 139, 150, 174, 175, 176, 179,

182, 205, 206, 207, 221, 226, 227, 257,
259, 260, 278, 302, 308, 309, 311, 325,
327, 343, 356, 380
socioculturais 37, 294

T

tecnologia 16, 27, 50, 78, 109, 116, 121,
162, 163, 164, 170, 184, 260, 268, 330,
351, 355, 370, 385
tecnológico 27, 118, 119, 232, 233, 244,
259, 267, 273, 386

U

Universidade 14, 81, 85, 88, 112, 129, 144,
145, 146, 174, 175, 190, 196, 197, 213,
214, 215, 216, 218, 219, 225, 227, 229,
233, 235, 244, 246, 247, 248, 250, 251,
254, 257, 273, 274, 277, 288, 303, 320,
338, 379, 380, 390, 391, 392, 393, 394,
395, 396

www.pimentacultural.com

Inovação Pedagógica

investigações teórico-práticas
no contexto educacional