



Dossiê Inovação Pedagógica no Contexto Educacional durante e no pós-crise pandêmica

Inovação Pedagógica e o desafio do pós-pandemia: reflexões baseadas na Pedagogia Problematizadora

Pedagogical Innovation and the post-pandemic challenge:
 reflections based on Problematizing Pedagogy
 Innovación pedagógica y el desafío pospandemia: reflexiones
 desde la Pedagogía Problematizadora

Álvaro Veiga Júnior
 Adriana Lessa Cardoso

RESUMO

O artigo aborda a inovação pedagógica no contexto das pedagogias progressistas e problematizadoras, analisando os desafios contemporâneos intensificados pela pandemia de covid-19. O objetivo é refletir sobre como essas práticas podem promover uma educação transformadora e humanizadora, em contraposição às tendências neoliberais redutoras do ensino a uma lógica mercadológica. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico e exploratório, fundamentada em metodologias dialéticas e críticas, conforme Freire, Gamboa e Minayo. O estudo analisa conceitos-chave da educação progressista, como ciclo gnosiológico, diálogo e inédito viável. A discussão enfatiza a necessidade de superar a visão de progresso linear e homogêneo, ligada ao crescimento econômico capitalista e à tecnologia industrial, no privilégio de poucos em detrimento da maioria. Contrapõe-se a isso a Pedagogia Problematisadora e Progressista, valorizando o desenvolvimento social e humanizador, defendendo mudanças educacionais ao promover inclusão e transformação social. Conclui-se que a escolha por uma Pedagogia Problematisadora e Progressista encaminha a inovação pedagógica para a emancipação e a humanização, enquanto modelos conservadores perpetuam desigualdades e opressões.

Palavras-chave: educação; transformação social; crise pós-pandêmica.

ABSTRACT

This article addresses pedagogical innovation in the context of progressive and problematizing pedagogies, analyzing the

contemporary challenges intensified by the covid-19 pandemic. The objective is to reflect on how these practices can promote transformative and humanizing education, in contrast to neoliberal trends that reduce teaching to a market logic. This is a qualitative, bibliographical and exploratory research, based on dialectical and critical methodologies, according to authors such as Freire, Gamboa and Minayo. The study analyzes key concepts of progressive education, such as the gnosiological cycle, dialogue and the viable novel. The discussion emphasizes the need to overcome the vision of linear and homogeneous progress, linked to capitalist economic growth and industrial technology, which privileges a few to the detriment of the majority. This is contrasted with Problematising and Progressive Pedagogy, which values social and humanizing development, defending educational changes that promote inclusion and social transformation. It is concluded that the choice for a Problematising and Progressive Pedagogy directs pedagogical innovation towards emancipation and humanization, while conservative models perpetuate inequalities and oppressions.

Keywords: education; social transformation; post-pandemic crisis.

RESUMEN

El artículo aborda la innovación pedagógica en el contexto de pedagogías progresistas y problematizadoras, analizando los desafíos contemporáneos intensificados por la pandemia de covid-19. El objetivo es reflexionar sobre cómo estas prácticas pueden promover una educación transformadora y humanizadora, en contraste con las tendencias neoliberales que reducen la enseñanza a una lógica de mercado. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica y exploratoria, basada en metodologías dialécticas y críticas, según autores como Freire, Gamboa y Minayo. El estudio analiza conceptos clave de la educación progresista, como el ciclo gnosiológico, el diálogo y la innovación viable. La discusión enfatiza la necesidad de superar la visión de progreso lineal y homogéneo, vinculado al crecimiento económico capitalista y a la tecnología industrial, privilegiando a unos pocos en detrimento de la mayoría. A esto se opone la Pedagogía Problematisadora y Progresista, ao valorar el desarrollo social y humanizador, propugnando cambios educativos ao promover la inclusión y la transformación social. Se concluye que la elección por una Pedagogía Problematisadora y Progresista orienta la innovación pedagógica hacia la emancipación y la humanización, mientras los modelos conservadores perpetúan las desigualdades y la opresión.

Palabras-clave: educación; transformación social; crisis pospandémica.

Introdução

Este artigo explora a inovação pedagógica no contexto da educação problematizadora e progressista, adotando uma abordagem crítica sobre desafios impostos pela sociedade contemporânea, em articulação com as consequências da pandemia. O objetivo é refletir sobre como esta perspectiva pedagógica pode inovar ao oferecer alternativas no sentido transformador e humanizador em contraposição às tendências neoliberais. Tais tendências estão

globalizadas e vêm sendo hegemonizadas por meio de várias estratégias, entre as quais se destaca a redução da educação a um processo de regulação e controle de mercado. Produzem-se, assim, subjetividades superficiais e individualistas, o que dificulta a formação integral e emancipadora das pessoas.

O estudo fundamenta-se na metodologia de pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e exploratório (Lakatos; Marconi, 2022). Utiliza referências específicas alinhadas ao modelo dialético (Ghedin; Franco, 2008), à abordagem reflexivo-crítica (Minayo, 2006) e à metodologia alternativa e progressista (Freire, 1990; Gamboa, 2007). Propõe-se uma abordagem contextual e problematizadora da realidade, com base no campo da educação e na escolha de conceitos centrais da perspectiva teórica adotada, a fim de realizar a revisão de literatura a partir da seguinte questão norteadora: Como a inovação pedagógica pode se situar frente às consequências da crise pós-covid?

Nos procedimentos metodológicos exploratórios, foram selecionados determinados conceitos da educação popular problematizadora e progressista – como ciclo gnosiológico, pesquisa, diálogo, inédito viável e progressismo – para fundamentar a discussão sobre inovação pedagógica, com ênfase no cuidado, na prevenção e na promoção de maior humanização frente ao contexto de crise. Ressalta-se, contudo, que o objetivo não foi reduzir a complexidade e a profundidade da perspectiva teórica, mas sim ampliar o diálogo sobre práxis pedagógicas transformadoras e socialmente comprometidas.

A pandemia da covid-19 exemplifica uma significativa ruptura na noção de progresso linear e homogêneo, conceito este amplamente consolidado como fundamento dos avanços históricos. Esse entendimento frequentemente se limita à adaptação e ao ajuste de problemas locais e globais. O conceito de progresso moderno, de forma geral, caracteriza-se pela busca incessante do crescimento infinito dentro de um tempo cronológico que se opõe às tradições e à pluralidade cultural. Esse modelo de progresso difunde um otimismo desmedido, negligenciando, em grande parte, as consequências e os impactos de suas ações, especialmente sobre o crescimento da economia, do capital, da ciência e da tecnologia industrial.

Em resumo, podemos entender o progresso como a globalização planetária da civilização ocidental e da economia de mercado (Gonçalves, 1984, 2004; Loureiro, 2003). O progresso das pedagogias progressistas não é o

mesmo progresso desenvolvimentista. Numa aparente contradição, as pedagogias progressistas têm neste termo origens semelhantes ao progresso, mantendo as concepções de melhoria e avanço, porém se preocupam fundamentalmente com o desenvolvimento social e humanizador (Freire, 2023; Gadotti, 1999).

Essa perspectiva crítica sobre o papel do educar e a necessidade de uma pedagogia transformadora está conectada a um questionamento mais amplo acerca das implicações do progresso. O progresso ligado ao crescimento da economia capitalista depende de uma estreita relação com a tecnologia industrialista (Gonçalves, 1984). No progressismo pedagógico, valoriza-se a noção de totalidade social e a centralidade da vida, aspectos frequentemente secundarizados – ou mesmo desconsiderados – na lógica do progresso moderno, orientado por metas de competição, acúmulo de riqueza e controle dos meios de produção. A inovação pedagógica se articula com o progressismo social, distancia-se da concepção dominante de progresso, uma vez que tem como princípio e finalidade o cuidado com a humanidade em sua pluralidade. Em contrapartida, o progresso econômico capitalista mostra-se reacionário e elitista, ao beneficiar apenas uma minoria.

A escolha por um tipo de inovação pedagógica não é neutra. Ao optar por uma pedagogia progressista, estamos optando por uma transformação social. A inovação conservadora não modifica o sistema social de produção e distribuição de renda, servindo para manter a concentração de poder na mão de uma minoria, pois não evita o sofrimento e a exclusão social. O ensino derivado dela é superficial, fragmentário e se destina à competição. Trata-se de um modelo de inovação servindo a uma minoria e desconsidera o dever da ciência e da tecnologia, sua concepção de progresso não é a de progresso para toda a humanidade. A inovação pedagógica a que nos referimos diz respeito a uma mudança que educa e transforma as pessoas, seguindo em direção à transformação social.

Com esta reflexão procuramos responder a seguinte questão: Como a pedagogia problematizadora e progressista poderia fundamentar a inovação pedagógica para o enfrentamento dos desafios do contexto pós-pandêmico? Concluímos ser importante investir e ampliar essa perspectiva oferecendo uma educação emancipadora crítica à tecnocracia, aliada do neoliberalismo. Dentre

os conceitos desta perspectiva, destacamos a pesquisa, que pode ser entendida como conhecimento profundo dos processos de construção do conhecimento.

Com essa premissa, este o artigo se estrutura em: a inovação pedagógica e a pedagogia problematizadora: reflexões sobre o ensino híbrido no contexto da pandemia de covid-19; pensar a inovação com a pedagogia problematizadora e progressista; atualidade histórica da inovação pedagógica e problematizadora; inovação neoliberal e inovação pedagógica crítica; o ciclo gnosiológico, a curiosidade e a pesquisa; o diálogo entre inovação pedagógica e a educação problematizadora.

A inovação Pedagógica e a Pedagogia Problematisadora: reflexões sobre o ensino híbrido no contexto da pandemia de covid-19

A pandemia de covid-19 trouxe um senso de urgência à inovação pedagógica, revelando desigualdades no acesso às tecnologias digitais, além de expor outros problemas que ainda desafiam a qualidade do sistema educacional. De acordo com Scavino e Candau (2020), o ensino remoto emergencial mostrou não apenas a exclusão digital, mas também a falta de um letramento digital amplo e sistemático para alunas/os e professoras/es. Essa perspectiva vai além do acesso a dispositivos ao propor a integração da conectividade a práticas pedagógicas críticas, reflexivas e criativas, promovendo uma educação em diálogo com a cultura digital contemporânea. De acordo com as autoras, para tanto, a inovação pedagógica deve problematizar a inclusão tecnológica com processos que valorizem a autonomia das/os educadoras/es e a diversidade cultural das/os estudantes, combatendo abordagens padronizadas e mercadológicas (Scavino; Candau, 2020).

O ensino híbrido surgiu como uma solução pedagógica relevante no Brasil, especialmente durante e após a pandemia de covid-19. No entanto, ele enfrenta desafios significativos. Um dos principais problemas é a desigualdade no acesso à tecnologia, dificultando a participação de muitas/os estudantes, especialmente em áreas menos favorecidas (Mendes; Bastos; Lopes, 2023). Além disso, há uma desconexão entre as modalidades presencial e online, já que muitos alunos veem as atividades digitais apenas como complementares, comprometendo a eficácia do modelo (Sousa *et al.*, 2021).

Dentro das estruturas disciplinares, outra barreira importante é a preferência de estudantes pelo ensino tradicional, especialmente em disciplinas que muitas/os dizem haver a exigência de maior interação, como Física. Essa resistência é agravada pela falta de infraestrutura e pela cultura organizacional em muitas instituições, que não oferecem suporte adequado para a integração de práticas híbridas (Freitas, 2012; Silva; Silva; Sales, 2018). Também há uma sobrecarga para as/os professoras/es, pois precisam adaptar metodologias e planejar de forma mais criativa, muitas vezes sem formação ou recursos apropriados (Guimarães; Junqueira, 2020). Por fim, a dificuldade em engajar as/os estudantes no ambiente online limita o impacto do modelo na aprendizagem (Sousa *et al.*, 2021).

Esses desafios mostram que, embora com aspectos promissores, o ensino híbrido exigiria investimentos em tecnologia, capacitação docente e adaptações pedagógicas para se consolidar como uma alternativa inclusiva e emancipadora na educação brasileira. Considere-se que a inovação pedagógica enfrenta uma dificuldade adicional devido à influência do modelo tecnocrático, no seu uso espontâneo e ingênuo, a reforçar interesses já estabelecidos. A concepção de inovação maquinica ou instrumental limita o avanço de práticas pedagógicas transformadoras. Essa visão é contrária à abordagem epistemológica fundamentada na progressividade humanizadora de uma ciência aberta e democrática.

A inovação regulatória ou técnica tem suas bases epistemológicas assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, caracterizada, de um lado, pela observação descomprometida, pela certeza ordenada e pela quantificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário. Por outro lado, evidencia-se a ausência de uma articulação que potencialize novas relações entre o ser, o saber e o agir (Veiga, 2003).

Esse processo tende a ampliar a regulação por meio da tecnocracia e do neoliberalismo, desviando o foco da educação como práxis emancipatória e transformadora (Veiga, 2003; Hypolito, 2010; Cunha, 1998, 2001). Nesse contexto, a inovação pedagógica, sob a perspectiva progressista, social e crítica, implica repensar tempos, espaços e métodos de ensino, com ênfase em práticas

que priorizem caminhos para a justiça social e a democratização do acesso ao conhecimento.

Pensar a inovação com a Pedagogia Problematizadora e Progressista

A Pedagogia Problematizadora e Progressista também é conhecida como Educação Popular e tem Paulo Freire como seu precursor, sendo logo seguida por outras/os pensadoras/es e, posteriormente, por novas gerações (Gadotti, 2007). Trata-se de uma perspectiva teórica e prática baseada em múltiplas influências como o marxismo, a fenomenologia, o pragmatismo e o pós-colonialismo (Silva, 2003).

A Pedagogia Problematizadora e Progressista também é conhecida como Educação Popular e tem Paulo Freire como seu precursor, sendo logo seguida por outras/os pensadoras/es e, posteriormente, por novas gerações (Gadotti, 2007). Trata-se de uma perspectiva teórica e prática baseada em múltiplas influências como o marxismo, a fenomenologia, o pragmatismo e o pós-colonialismo (Silva, 2003).

A pedagogia problematizadora e progressista ou Educação Popular pode ser compreendida como uma prática educativa construída a partir das necessidades e experiências das classes populares ou da maioria da população frente a uma economia baseada na concentração de capital e no domínio dos meios de produção (Brandão, 2002, 2004; Paludo, 2010). Sua epistemologia se fundamenta na pedagogia libertadora, adotando uma perspectiva simultaneamente gnosiológica, política, ética e estética (Freire, 1992, 1996, 2023). Desse modo, busca a transformação social por meio da conscientização e do empoderamento das pessoas.

Os sujeitos são incentivados à reflexão crítica, ao diálogo e à participação ativa nos processos de ensino, aprendizagem e pesquisa. Esse incentivo se concretiza a partir da realidade vivida, mobilizada como base para a práxis pedagógica. A interação entre diferentes dimensões da educação é denominada de ciclo gnosiológico (Cunha, 2010; Freire, 1992, 1996). Na abordagem do contexto concreto/vivido, para se chegar ao contexto teórico, se requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o

diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos (Paludo, 2010; Freitas, 2005; Brandão, 2002).

Neste estudo, optamos pela denominação pedagogia problematizadora, pois esta denominação destaca a problematização da realidade como práxis e sugere sua abrangência metodológica para além das classes populares, muito embora estas não deixem de ser radicalmente consideradas. A curiosidade, a problematização e a arte de perguntar são atitudes inerentes da pesquisa, que, ao se voltar para a epistemologia da educação, contribui para a construção de conhecimentos críticos e reflexivos sobre os processos educativos articulados com a dinâmica da realidade. De acordo com Scocuglia (2010), a pedagogia problematizadora caracteriza-se por uma abertura compreensiva e inclusiva, expressando sua capacidade histórica de reinvenção e transformação.

No contexto histórico da criação da pedagogia problematizadora e progressista, no final dos anos 1960, havia se passado pouco mais de 20 anos desde o término da Segunda Guerra Mundial (Gadotti, 1999). O mundo e o continente americano viviam o período da Guerra Fria, cujo término é comumente associado à queda do Muro de Berlim, em 1989 (Silva; Silva, 2005). Com base neste contexto histórico, algumas perguntas nos inquietam, ainda que nem todas possam ser respondidas: Não seria um contrassenso pensar a inovação pedagógica por dentro de uma filosofia ou perspectiva do século passado? É válido procurar compreender as crises do presente a partir de obras com mais de 50 anos, se a cada momento o progresso e o crescimento da tecnologia apresentam novidades? Como pode se chamar de progressista uma educação com mais de meio século? O que seria inovação e para que ou quem ela se destina?

A partir do legado dessa teorização, podemos afirmar que o novo não está apenas no que emerge como diferente no tempo, mas sobretudo, naquilo que contribui efetivamente para a melhoria e humanização do mundo. O novo, criado sem a devida avaliação de suas consequências, pode gerar danos futuros. Assim, não se pode considerar válido o novo – nem tampouco a mudança – quando estes apenas reproduzem as desigualdades e os desdobramentos inconsequentes da modernidade (Fraser, 2019).

Sobretudo, a inovação pode estar no passado prometido, mas não concretizado, no dever ético e na dívida histórica que as conquistas humanas

ainda têm para com todas/os. O conceito de progresso perde seu valor quando associado à dominação, degradação e inconsequência, reforçando a concentração de poder e riqueza em uma elite. O inédito viável pode residir na reapropriação dos rumos históricos, orientando o progresso da formação humana e social para a promoção de avanços em equidade e justiça social (Freire, 2023; Zitkoski, 2010).

Esta reflexão, ao mergulhar na noção de história confrontada com as consequências na pós-crise da pandemia do covid-19, sugere que o modelo de progresso tecnocrático, industrial e neoliberal conduz o mundo globalizado para o aumento dos riscos e degradações e nos alerta para o perigo da destruição total do planeta (Gonçalves, 1984, 2004; Reigota, 1999; Loureiro, 2003). De acordo com Grün, encarar esta realidade não deve levar a uma paralisia ou pânico do “salve-se quem puder”, mas mobilizar atenções fornecendo conteúdo concreto para pautar uma educação ética e responsável (Grün, 1995, 1996).

Giroux (2010) afirma, ao narrar seu testemunho da biografia de Freire como uma reconexão do pessoal e do político, “sua própria presença incorporava o que significava combinar luta política e coragem moral, dar sentido à esperança e tirar a persuasão do desespero” (Giroux, 2010, p. 115). A compreensão crítica da realidade é compartilhada nas situações educativas, em que o uso da tecnologia não deve ser espontâneo ou naturalizado, prejudicando o convívio e a vitalidade da curiosidade. De acordo com Freire:

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionais” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (Freire, 1996, p. 21).

A tendência da ciência e da tecnologia em ser cooptada pelas elites no contexto de um progresso desenvolvimentista evidencia a ausência de neutralidade de interesses nas práticas sociais. Sob a lógica do sistema econômico neoliberal, observa-se um retrocesso humano, agravado pela

desconsideração da função social emancipadora da educação problematizadora.

Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais de que venho falando é um momento daquela desvalia acima referida dos interesses humanos em relação aos do mercado (Freire, 1996, p. 125).

A perspectiva teórica da pedagogia progressista e problematizadora é caracterizada como sempre aberta à realidade dinâmica, à autocrítica e ao diálogo com mais perspectivas e autoras/es. Sendo a realidade motivo de compreensão e de transformação, propomos que a concepção de progresso nas pedagogias progressistas não é a mesma do progresso moderno desenvolvimentista, pois este está implicado nas matrizes das crises humanitárias e ambientais. A regulação do Estado mercado e o neoliberalismo se utilizam da tecnocracia como meio de manipulação do que chamamos de cultura do descartável ou mau uso das tecnologias da informação e comunicação e redes de informática. A onda de adesão aos princípios da tecnocracia atravessa governos, reconfigura o papel do Estado e redefine os tipos de organização e funcionamento da economia, promovendo a lógica do mercado como eixo central das políticas públicas, priorizando a eficiência, a competitividade e a redução da intervenção estatal nas dinâmicas econômicas e sociais (Bobbio, 1986).

Nesse sentido, o neoliberalismo atuando na educação deve ser compreendido muito mais como uma política de regulação do Estado do que como uma política educacional de governo. A ênfase e a centralidade da economia na definição das vidas das pessoas, especialmente as mais fragilizadas, têm repercussão cotidiana e envolvem e delimitam todos os aspectos do contexto social (Harvey, 2008; Hypolito, 2010).

A dimensão progressista da educação, sob este contexto, é compreendida como uma abordagem pedagógica ao visar à formação crítica e ao desenvolvimento humano pleno, rejeitando estruturas de ensino que favoreçam apenas interesses econômicos e mercadológicos (Freire, 1992, 1996, 2023; Giroux, 1997). Em contraste, a tecnocracia no âmbito educacional tem operado com base na lógica do desempenho e da eficiência, priorizando práticas que veem a educação apenas como meio para atingir objetivos de produtividade e controle regulatório (Veiga, 2003; Hypolito, 2010). Esta visão contribui para a regulação educacional, onde a estrutura e o conteúdo do ensino são moldados por interesses externos, como os das *Big Techs* e do mercado financeiro, com impactos diretos na maneira como a sociedade enxerga e utiliza as tecnologias no ambiente educativo. A regulação educacional é expressa por meio da política em determinações de ordem econômicas e mercadológicas:

Trata-se de discursos que desempenham uma variedade de políticas em diferentes lugares, com o objetivo de criar uma noção de que as reformas são uma necessidade natural, constituem-se em parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação. Isso conduz a um deslocamento da esfera do político para a esfera do econômico, passando a ser determinante para as definições educativas (Hypólito, 2010, p.1340).

A priorização do econômico sobre o político na educação, como destacado pelo autor, abre caminho para a instrumentalização da inovação em prol de interesses específicos. A tecnologia, nesse cenário, atua como um poderoso instrumento de dominação, cooptando o conceito de inovação para legitimar a imposição de determinadas visões de mundo e de futuro. A tecnocracia, em seu sentido original, já antecipava essa dinâmica, ao defender a superioridade da expertise técnica sobre a política. Atualmente, se ampliou o uso do conceito de tecnocracia, ao priorizar o conhecimento técnico e científico sobre a participação popular e democrática. Como observa Bobbio (1986, p. 34), "tecnocracia e democracia são antitéticas", o que reforça a necessidade de superar modelos de inclusão num sistema máquina e construir uma pedagogia dialógica no sentido de articulação do saber técnico ao popular.

Inovação neoliberal e inovação pedagógica crítica

A inovação, no sentido comum e espontâneo, estando no paradigma capitalista, encobre o sentido de inovação pedagógica crítica? Entendemos que a regulação social, ao instrumentalizar a educação, opera de forma mais eficaz no silêncio, na cristalização das percepções e, em última instância, no fatalismo (Freire, 1992, 1996, 2023). Leite *et al.* (1999) definem a inovação no ensino como uma ruptura com o modelo didático tradicional, fundamentado em uma epistemologia positivista, caracterizada por tratar o conhecimento como algo fechado e definitivo. Nesse modelo, a/o aluna/o ocupa um papel passivo, em que a aprendizagem ocorre mais pela recepção de conteúdo do que pela construção ativa do saber. Inovar em sala de aula, portanto, implica questionar essa lógica e adotar práticas fomentadoras da participação crítica e da independência das/os estudantes no processo.

Segundo Cunha (2001, 2006), o conceito de inovação na educação exige um entendimento cuidadoso, visto que o termo é amplamente utilizado em contextos como a indústria e a administração, onde costuma estar associado a novos produtos, processos e métodos. Assim, esta inovação se condiciona aos interesses do mercado. No campo educacional, no entanto, a inovação assume uma dimensão diferente, centrada na reinterpretação e transformação das práticas pedagógicas e das relações educativas. Para Cunha (1998, 2001, 2006), o educador inovador transcende a simples reprodução de conhecimentos, promovendo uma reflexão crítica, possibilitando ressignificar o saber e desenvolver novas construções intelectuais. Dessa forma, uma inovação pedagógica não se limita à aplicação de tecnologias ou novos métodos, mas representa uma transformação substancial e dialética ao questionar as práticas condicionadas, abrindo espaço para novas possibilidades e abordagens educativas.

Neste cenário, a inovação pedagógica assume um papel crucial, sob uma perspectiva crítica, se torna essencial conceber a inovação não apenas como a introdução de novas “altas” tecnologias, mas construindo um processo de promoção da autonomia, da curiosidade crítica, do envolvimento ativo das/os estudantes com a cultura e com o conhecimento. Ao invés de adaptar as pessoas às novidades da tecnologia e do mercado, é fundamental priorizar a formação

crítica, valorizando a subjetividade dos alunos e o fortalecimento da coletividade. Uma formação crítica, tanto no pensamento quanto na sensibilidade, contrapõe-se à adaptação passiva e à adesão acrítica ao consumismo midiático e à ubiquidade digital. Essa abordagem deve estar orientada para a transformação social e para a construção de uma educação comprometida com a emancipação humana e com sua participação ativa na histórica. Trata-se, possivelmente, de equilibrar os avanços da robotização com um resgate do convívio presencial e das práticas de leitura e escrita em suportes analógicos e materiais.

O ciclo gnosiológico, a curiosidade e a pesquisa

A aprendizagem, compreendida como um processo contínuo e dialógico, deve integrar de forma orgânica todas as dimensões da educação, superando visões fragmentadas e hierarquizadas. No ciclo gnosiológico, há uma influência das diferentes etapas e momentos formativos onde a aprendizagem é aberta, inconclusa e autocrítica. Nos ciclos, evita-se a fragmentação e a hierarquia, isto é, falta de relação dialógica entre as esferas da educação, ensinar, aprender e pesquisar (Cunha, 2010). Pesquisar passa a ser uma aprendizagem incorporada na subjetividade relacional. Tal concepção está ligada à ideia de que as pessoas fazem parte de uma totalidade interdependente e aprendem de forma crítica e dialógica em sociedade e com o mundo (Freire, 1992, 1996).

A pedagogia problematizadora, ao contextualizar a realidade por meio de aproximações com a totalidade, procura superar a fragmentação do conhecimento. Destaca-se, assim, por seu compromisso com a superação de um ensino verticalizado e preconcebido, valorizando a construção coletiva do saber. Dessa maneira, valoriza a participação ativa e crítica dos sujeitos na educação, reforçando seu caráter emancipatório (Zitkoski, 2010). A aprendizagem do diálogo por meio de sua prática é fundamental na construção da inovação pedagógica, pois desafia as práticas tradicionais hierarquizadas e disciplinares de ensino e propõe uma formação orientada pela curiosidade e pela participação. Em vez de reproduzir o conhecimento de maneira passiva, a educação deve constituir-se como um meio pelo qual os sujeitos se apropriem dos instrumentos necessários para se desenvolver como pessoas solidárias, comprometidas com a transformação social humanizadora (Scocuglia, 2013; Andreola, 2014).

O diálogo representa mais do que uma simples troca de informações. De acordo com Freire, “o diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente que um usa para confundir o outro” (2023, p. 118). Assim, visa a um processo de interação valorizando a comunicação, a escuta ativa, a autocritica e o respeito mútuo. O diálogo é uma prática humanizadora e um caminho essencial da criação de conhecimento crítico, pois permite educadoras/es e educandas/os reconstruir aprendizagens de maneira relacional (Freire, 2023; Zitkoski, 2010). A práxis pedagógica é uma concepção igualmente necessária, que se junta ao processo crítico para impulsionar a inovação pedagógica (Andreola, 2014; Scocuglia, 2010, 2013). Portanto, a práxis pedagógica, entendida como o movimento dialético entre reflexão e ação ou teorização e prática, desempenha um papel essencial na pedagogia problematizadora, pois segue a construção da participação coletiva, pretende aprender com os erros e avançar (Freire, 1996, 2001).

Segundo Freire (1992, 1996), é por meio da práxis pedagógica que os sujeitos são capazes de transformar suas realidades, pois a reflexão crítica os conduz a ações conscientes e intencionais. Essa práxis pedagógica articula-se à dinâmica da realidade histórica e à interdependência entre pessoas e objetos, compondo totalidades. Pode ser compreendida como teorização comunicativa orientada à compreensão e à melhoria das condições da vida em sua integralidade, situada no espaço e no tempo, fundamentando ações refletidas. Coloca-se, assim, como uma postura aprendente e criadora, em contraposição às práticas de domesticação e alienação.

No contexto da inovação pedagógica, a práxis pedagógica não apenas tende a incentivar o desenvolvimento de metodologias que vão além da instrução teórica, mas também cria, revisa, retoma e desenvolve uma percepção crítica e aberta sobre metodologias existentes, buscando refutá-las ou adequá-las às problemáticas sociais emergentes. O desenvolvimento da percepção é aberto à alteridade e à diferença e não favorável ao egocentrismo. Dessa forma, ela pode permitir a docentes e discentes conectarem cultura e conhecimento de maneira prática, significativa e transformadora em suas vidas.

Entre os conceitos que contribuem para a compreensão da educação transformadora, destaca-se o inédito viável. Este conceito remete à capacidade

de visualizar e materializar realidades alternativas, sendo tanto possíveis quanto criativas, na direção de romper com padrões tradicionais e estruturas de opressão e discriminação. O inédito viável estimula a imaginação crítica e propõe, mesmo em situações limitantes de opressão, ser possível sonhar e esperançar por novos caminhos.

Representa a união do desejo de transformação com uma avaliação concreta das condições que permitiriam mudanças reais, sem deixar de reconhecer as limitações do contexto. Essa categoria está relacionada à compreensão da história como possibilidade, da qual decorre uma posição utópica opondo-se à visão fatalista da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade não é, mas está sendo e, essa afirmação, bem como as ideias centrais que explicam essa categoria, é feita por Ana Maria Araújo Freire, em longa e explicativa nota da obra *Pedagogia da Esperança*. Tal perspectiva é própria da consciência crítica que comprehende a historicidade construindo-se a partir do enfrentamento das situações limites ao se apresentar na vida social e pessoal (Freitas, 2005, p. 5).

No âmbito da inovação pedagógica, o inédito viável tende a permitir as/-aos educadoras/es e educandas/os conceber práticas pedagógicas, questionar o pensamento convencional fragmentador e abordar problemas contemporâneos, como a desinformação e o uso prejudicial ou excessivo das tecnologias. Tal conceito indica que a educação deve ir além do ensino tecnicista, redutor, arrogante e utilitarista, característico do neoliberalismo (subordinando o desenvolvimento humano às demandas de mercado). Em vez disso, o inédito viável incentiva práticas voltadas a explorar capacidades dos sujeitos de maneira integral, promovendo autonomia, senso crítico e engajamento ativo com a sociedade.

Ao mesmo tempo, o inédito viável desafia a noção de que a inovação pedagógica deve necessariamente depender de recursos materiais avançados ou das mais recentes tecnologias. Em vez disso, ele se fundamenta na ideia do poder da educação em transformar a realidade ao fomentar espaços de diálogo e imaginação (Freire, 1992, 1996; Andreola, 2014; Scocuglia, 2010, 2013). Essa abordagem humaniza a prática educativa, quando possibilita a alunas/os e professoras/es perceberem a aprendizagem no sentido de resistência e emancipação. Transformações consideradas inatingíveis ou utópicas podem, na realidade, revelar-se viáveis e aplicáveis no contexto educacional. Algumas

questões de horizonte surgem no terreno estiolado: Se a tecnocracia e a regulação incentivam o individualismo, a competição aniquiladora e o consumo desnecessário, num sentido criativo e emancipador, poderíamos libertar a construção da subjetividade – dos desejos, dos afetos – em direção participativa, democrática e comunitária? É possível pensar que, por meio da solidariedade, da cooperação e do cultivo – no sentido amplo da vida – poderíamos nos tornar menos dependentes da monetização, da rentabilidade e das chamadas tecnologias “de ponta”?

Assim, ao fomentar a potência do inédito viável nas práticas pedagógicas, busca-se impulsionar uma práxis com sentido emancipatório, desafiando as cristalizações, a falta de coragem, os fatalismos e as limitações impostas pelo presente. Deste modo, as/os educadoras/es tendem a promover não apenas a curiosidade crítica nas/os alunas/os, mas também a incluir, de forma recíproca, seu próprio ofício como uma profissão construtiva e política. Ao propiciarem ambientes de aprendizagem em que a inovação se converta em instrumento de fortalecimento social e pessoal, contribuem para a transformação educativa. De certo, o inédito viável configura-se como possibilidade de transformação educacional ao respeitar a complexidade da realidade, ao mesmo tempo em que refuta as limitações impostas pela ordem vigente.

Elo fundamental do ciclo gnosiológico, a pesquisa pode ser destacada como dimensão orquestradora das demais dimensões. Segundo Brandão (2003), o cultivo da pesquisa possibilita compreender os processos sociais em profundidade, evitando a reprodução mecânica de informações isoladas e promovendo uma circularidade dialógica nas interações entre as pessoas. Esse processo exige a articulação e aproximação com a totalidade da realidade, enfrentando desafios que estão longe de oferecer soluções fáceis ou atraentes. Seu objetivo seria revelar os contextos ocultos e os processos massificadores, promovendo a libertação da manipulação fragmentária, da sedução das imagens e da ansiedade gerada pela acomodação e superficialidade.

A inovação pedagógica, quando situada na fundamentação da pedagogia problematizadora e progressista, necessita de um repensar dos processos de ensino-aprendizagem de forma crítica, priorizando o desenvolvimento humano integral acima das demandas mercadológicas. Nessa perspectiva, a inovação se configura como uma transformação no sentido de romper com modelos

educacionais reguladores, aqueles que subordinam a formação crítica e emancipadora às exigências de produtividade e controle social, como vem sendo afirmado, características do sistema neoliberal (Cunha, 1998; 2001).

Entendemos, desse modo, que a inovação pedagógica se torna uma forma de resistência à lógica reguladora e desinformativa, promovendo uma educação que, ao invés de servir aos interesses do mercado, valoriza o desenvolvimento integral das pessoas e seu potencial para a transformação social. A regulação na educação, impulsionada pelo neoliberalismo, alinha a aprendizagem a finalidades tecnocráticas, visando a uma educação utilitarista e subordinada às demandas de mercado.

Nesse sentido, a inovação pedagógica se torna uma ferramenta crucial ao questionar e resistir a esses processos de regulação, promovendo práticas que busquem a autonomia, a participação cidadã e a valorização dos saberes locais e comunitários. De acordo com nossa problematização, a crítica aqui recai sobre a ideia da introdução de novas tecnologias no ambiente escolar, quando movida apenas por interesses de mercado. O poder desmedido das tecnologias “de ponta”, orientado pela lógica do lucro e da acumulação em todas as esferas da vida (e notadamente da vida social humana), impõe dinâmicas excludentes e desumanizadoras. Nesse contexto, a tecnocracia, ao privilegiar a eficiência instrumental em detrimento da criticidade e da solidariedade, torna-se um obstáculo ao desenvolvimento na educação.

Com base na teorização desenvolvida, propomos que a integração dos princípios da pedagogia problematizadora de Freire com práticas pedagógicas inovadoras constitui uma possibilidade promissora para a construção de novos caminhos educacionais.

Ao promover uma aprendizagem crítica e transformadora, comprometida não apenas com a adaptação às demandas contemporâneas, mas também com a problematização e superação das estruturas de opressão e desigualdade, fomenta-se a emancipação social e o engajamento ético com a justiça. Nesse horizonte, o conceito de inédito viável, conforme elaborado por Paulo Freire, assume centralidade ao apontar possibilidades concretas de transformação social, construídas a partir das realidades vividas pelas pessoas em diálogo com seus contextos históricos e culturais (Freitas 2005; Andreola, 2014).

Ainda, ao unir a inovação pedagógica progressista aos princípios da pedagogia problematizadora, seria possível responder aos desafios da desinformação e da regulação educacional, criando uma prática educativa que valorize a autonomia, a dignidade e a transformação social. O diálogo entre essas duas abordagens se configura como uma estratégia propícia para uma educação mais inclusiva, crítica e capaz de enfrentar os desafios contemporâneos.

Este conjunto de conceitos não pretende esgotar ou mesmo hierarquizar concepções da pedagogia problematizadora. Visamos tecer conexões e fortalecer-nos na turbulência e dificuldades de pertencimento histórico. Deste modo, destacamos ser a pesquisa um elo orquestrador da atitude de curiosidade responsável, aprendizagem e formação humana. A atitude pedagógica de construção social coletiva na pesquisa busca a humanização contra a burocracia das posições institucionais autoritárias e conservadoras. A pesquisa na concepção do ciclo gnosiológico em educação, por exemplo, possibilita uma compreensão profunda dos processos sociais, evitando a simples memorização de informações isoladas e a repetição de caminhos que degradaram o mundo.

Além disso, a pesquisa incentiva uma integração da totalidade do contexto, um processo que, embora desafiador e distante de uma atração superficial, leva a uma percepção mais completa da realidade. Ao buscar um entendimento integral e contextual, o pensamento crítico possibilitaria a libertação da manipulação, da fragmentação, do fascínio pelas imagens e da ansiedade provocada pela superficialidade da tecnocracia abrindo caminho a um aprofundamento e a uma apropriação significativa da história.

Nessa perspectiva, a educação requer diretividade e rigorosidade, promovendo a criação de espaços de diálogo crítico que, contornando o fatalismo e o espontaneísmo, sejam orientados pelo "inédito viável", estimulando a participação ativa e a troca de saberes, sempre com atenção às complexidades e desafios da realidade social. A inovação progressista pode libertar a consciência ingênuo do determinismo da "alta" tecnologia, da imposição do lucro máximo, individualismo e concentração de capital. Deixando, assim, de ser uma miragem novidadeira, a inovação seria o próprio inédito viável, como superação ética e política das injustiças sociais, conferindo sentido às invenções e descobertas históricas. Em tempos marcados por incertezas, degradação e

ameaças extremas, compreender as matrizes e origens da dinâmica da realidade nos permitiria retomar ou criar caminhos de um progresso histórico equitativo, com valores humanizadores.

Diante das reflexões apresentadas, reafirmamos a importância de uma pedagogia problematizadora, fundamentada nos princípios freirianos, na possibilidade de ressignificar os desafios do pós-pandemia. Um dos desafios centrais é o crescimento da tecnocracia e o neoliberalismo na educação que vem a resultar na inovação conservadora. Já a inovação pedagógica progressista, orientada pela busca de transformação social e pela valorização das experiências coletivas, torna-se importante meio para superar desigualdades e fomentar uma formação crítica e emancipadora. Nesse sentido, é necessário que educadoras/es e a sociedade em geral compreendam a inovação como um processo dinâmico e ético

Considerações finais

O contexto pós-pandemia da covid-19 tem evidenciado o perigo do crescimento da tecnocracia se consolidando como aliada do modelo neoliberalista. O âmbito da educação nos mostra a necessidade de repensar os processos de ensino-aprendizagem de forma crítica, priorizando o desenvolvimento humano integral acima das demandas mercadológicas. Nesse sentido, pensamos como a pedagogia problematizadora e progressista poderia fundamentar a inovação pedagógica no enfrentamento dos desafios no contexto pós-pandêmico. Essa abordagem educacional é especialmente relevante na atualidade, sendo essencial ampliá-la ao oferecer uma educação emancipadora e solidária no caminho de uma sociedade mais equitativa.

Na discussão realizada, abordamos aproximações entre inovação pedagógica e pedagogia problematizadora e progressista, separando-a do modelo dominante de progresso desenvolvimentista. Ao longo da reflexão, exploramos a importância de uma educação qualificada no sentido de superar práticas pontuais e fragmentadas, propondo uma abordagem integral que promova a autonomia e a humanização em direção à transformação social. O conceito de inédito viável serve como um guia para imaginar e construir uma práxis pedagógica considerando as realidades das/os estudantes, promovendo

uma aprendizagem qualificada no respeito coletivo de suas vivências e contextos. Tudo indica ser possível, ao integrar a inovação pedagógica crítica aos princípios da pedagogia problematizadora e progressista, construir caminhos de aprendizagem pautados no incentivo da curiosidade, no estímulo à participação ativa e, especialmente, na incorporação da pesquisa como prática essencial constituidora da educação, cultura e produção de conhecimento.

Essa perspectiva teórica e prática requer continuidade e ampliação, a fim de fortalecer os caminhos da práxis voltada à transformação social. Trata-se de uma abordagem capaz de resistir e criar diante das pressões do neoliberalismo e da regulação, que ameaçam a autonomia dos educandos, acirram a precarização da vida da maioria das pessoas e ampliam os mecanismos de dominação das elites.

A pesquisa, concebida como princípio educativo dialógico, constitui elemento central da inovação pedagógica crítica, por favorecer a problematização da realidade, dinamização da cultura e a construção coletiva do conhecimento. O desafio apresentado consiste em articular práticas pedagógicas não submetidas às demandas hegemônicas do mercado, mas orientadas ao questionamento de suas imposições e à promoção do desenvolvimento humano integral. A inovação pedagógica não se submete ao progresso tecnicista e a recusa das tradições, por isso torna-se essencial reconhecer a diversidade e a pluralidade das experiências de aprendizagem como fundamentos de uma apropriação crítica da história, capaz de dialogar com a totalidade interdependente da vida social e reafirmar a educação como dimensão de resistência e justiça social.

Referências

ANDREOLA, Balduíno Antônio. O problema Ecológico na obra de Paulo Freire. In: Neumann, Laurício (Org.) **Desafios da educação para novos tempos**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p.213-229.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações conceitos e práticas. In: Castanho, Sérgio; Castanho, Maria Eugênia (Org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. São Paulo: Campinas, 2001. p. 125- 136.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Discência/Docência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.123-124.

FRASER, Nancy. **O velho está morrendo e o novo não pode nascer**. São Paulo: Cortez, 2019.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazer melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa participante**. Brasiliense: São Paulo, 1990. p.34-41.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREITAS, Christiana Soares de. Possibilidades e desafios quanto à aplicação de planos híbridos de ensino em universidades públicas brasileiras. **Liinc em Revista**, v. 8, n. 1, 2012. Rio de Janeiro, p. 237-250. Disponível em: <https://liinc.commscientia.com.br/index.php/liinc/article/download/3353/2959>. Acesso em: 18 out. 2024.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife: Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas, p. 1-15, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2007.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry. Democracia (reconexão do pessoal e do político). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 112-115.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Paixão da Terra**: ensaios críticos de ecologia e geografia. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUIMARÃES, Débora Sudatti; JUNQUEIRA, Sônia Maria da Silva. Rotação por estações no trabalho com equações do 2º grau: uma experiência na perspectiva do ensino híbrido. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/42253>. Acesso em: 20 nov. 2024.

GRÜN, Mauro. A produção discursiva sobre educação ambiental: terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo. In: VEIGA- NETO, Alfredo José (Org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.184-159.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1337-1354, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>. Acesso em: 20 nov. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

LEITE, Denise et al. Inovação na Universidade: a pesquisa em parceria. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 3, p. 41-52, 1999.

MENDES, Joelma de Fátima; BASTOS, Ana Maria de Matos Ferreira; LOPES, Natália Moura. Ensino híbrido: uma possibilidade para o “novo normal”?.

Educação On-line, Rio de Janeiro, Brasil, v. 18, n. 42, p. e231807, 2023. DOI: 10.36556/eol.v18i42.1200. Disponível em:

<https://eduonline.openjournalsolutions.com.br/index.php/eduonline/article/view/1200>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 139-141.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, Vera Maria. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 121–132, 2020. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Reinventar/Reinvenção In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 356-357.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa**: as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro: De Petrus et Alii, 2013.

SILVA, João Batista da. SILVA, Diego de Oliveira. SALES, Gilvandenys Leite. Modelo de ensino híbrido: a percepção dos alunos em relação à metodologia progressista versus tradicional. **Revista Conhecimento**, v. 2, 2018. Revista Conhecimento Online, [S. I.], v. 2, p. 102–118, 2018. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1318>. Acesso em: 16 nov. 2024.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 218-221.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, Maria do Socorro de; ARAÚJO, Adriano Rodrigues de; FONTENELE, Francisca Cláudia Fernandes; SOUZA, Maria José Araújo. Ensino Híbrido como Ferramenta Metodológica no Ensino Superior. **Revista de Ensino**,

Educação e Ciências Humanas, [S. I.], v. 22, n. 2, p. 289–293, 2021.

Disponível em:

<https://revistaensinoeducacao.pgscognac.com.br/ensino/article/view/7921>.

Acesso em: 18 nov. 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>. Acesso em: 18 nov. 2024.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em: 21/01/2025.

Aceito em: 15/07/2025.

Álvaro Veiga Júnior

Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Mestrado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande, Graduação em Pedagogia pela ULBRA. Professor na EMEF Francisco Caruccio. Áreas de interesse: educação, ensino, pesquisa, metodologia e cultura.

 avj.pedagogia@gmail.com

 <https://lattes.cnpq.br/5405934193410031>

 <https://orcid.org/0000-0003-2038-6433>

Adriana Lessa Cardoso

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande. Graduação em Pedagogia pela UNINTER e Licenciatura em Geografia pela FURG. Supervisora Pedagógica na EEEM Elizabeth Blaas Romano. Áreas de interesse: educação, gênero, sexualidade, raça, didática e gestão pedagógica)

 adrianalessacardoso@gmail.com

 <https://lattes.cnpq.br/9345138461198653>

 <https://orcid.org/0000-0003-1824-3062>