



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

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

Reflexões sobre Inovação Pedagógica e Metodológica durante e pós-crise pandêmica

Reflections on Pedagogical and Methodological Innovation during and after the pandemic crisis

Reflexiones sobre la innovación pedagógica y metodológica durante y después de la crisis pandémica

Carla Ireni Borges Rodrigues
Fernanda de Lima Pinheiro
Helenara Plaszewski
Lucas da Silva Leivas
Pedro Ricardo Camargo da Rosa
Elena Maria Billig Mello

RESUMO

O artigo descreve e problematiza uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, sobre Inovação Pedagógica, tendo como público-alvo discentes e profissionais da Educação Básica e Superior. A pesquisa foi desenvolvida a partir do objetivo de investigar as iniciativas e ações pedagógicas consideradas inovadoras em instituições de ensino básico e superior. Foi realizada por meio de parceria estabelecida entre quatro universidades, utilizando-se de diferentes instrumentos de produção de dados, como grupos focais, entrevistas e transcrições de reuniões de avaliação pelo grupo de pesquisa. A Análise Textual Discursiva serviu para a análise dos dados, com enfoque em Inovação Pedagógica e Metodológica, e a produção de três subcategorias conceituais: reflexões sobre a prática, planejamento coletivo e reflexões sobre a prática após a pandemia. Os resultados da pesquisa corroboram o entendimento de que o novo na educação não é devedor a tecnologias digitais e modismos, mas o é agora, tal como sempre foi, à especificidade humana das relações pedagógicas. Como conclusão, reafirma-se a defesa da Inovação Pedagógica a partir da ruptura com perspectivas regulatórias, do compromisso com um ideal educacional a ser partilhado por toda comunidade escolar, valorizando os contextos e a emancipação pessoal de cada um, demarcando a escolha por uma Inovação Pedagógica emancipatória.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; inovação pedagógica e metodológica; prática docente.

ABSTRACT

This article describes and problematizes an action-research project, with a qualitative approach, on pedagogical innovation, targeting students and professionals from basic and higher education. The research was developed with the objective of investigating the pedagogical initiatives and actions considered innovative in basic and higher education institutions. It was carried out in partnership between four universities, using different data production instruments, such as focus groups, interviews and transcripts of evaluation meetings by the research group. Discursive textual analysis was used to analyze the data, with a focus on pedagogical and methodological innovation, emerging three conceptual subcategories: reflections on practice, collective planning and reflections on practice after the pandemic. The results of the research corroborate the understanding that what is new in education is not due to digital technologies and fads, but is now, as it has always been, due to the human specificity of pedagogical relationships. In conclusion, the defense of pedagogical innovation is reaffirmed based on the rupture with regulatory perspectives, the commitment to an educational ideal to be shared by the entire school community, valuing the contexts and personal emancipation of each one, demarcating the choice for an emancipatory pedagogical innovation.

Keywords: teaching-learning; pedagogical and methodological innovation; teaching practice.

RESUMEN

Este artículo describe y problematiza un proyecto de investigación-acción, con un enfoque cualitativo, sobre Innovación Pedagógica, dirigido a estudiantes y profesionales de Educación Básica y Superior. La investigación se desarrolló con el objetivo de indagar en las iniciativas y acciones pedagógicas consideradas innovadoras en instituciones de educación básica y superior. Se llevó a cabo en colaboración entre cuatro universidades, utilizando diferentes instrumentos de producción de datos, como grupos focales, entrevistas y transcripciones de reuniones de evaluación del grupo de investigación. Se utilizó el Análisis Textual Discursivo para analizar los datos, con foco en la Innovación Pedagógica y metodológica, emergiendo tres subcategorías conceptuales: reflexiones sobre la práctica, planificación colectiva y reflexiones sobre la práctica después de la pandemia. Los resultados de la investigación corroboran la comprensión de que lo nuevo en educación no se debe a las tecnologías digitales y a las modas, sino que ahora, como siempre, se debe a la especificidad humana de las relaciones pedagógicas. En conclusión, se reafirma la defensa de la Innovación Pedagógica a partir de la ruptura con las perspectivas regulatorias, la apuesta por un ideal educativo a ser compartido por toda la comunidad escolar, valorando los contextos y la emancipación personal de cada uno, demarcando la opción por una Innovación Pedagógica emancipadora.

Palabras-clave: enseñanza-aprendizaje; innovación pedagógica y metodológica; práctica docente.

Considerações iniciais

Este artigo apresenta e problematiza os resultados de uma pesquisa ampla intitulada "Inovação pedagógica nas ações educacionais da Educação Básica e Superior, durante e na pós-crise pandêmica (2020-2023)"¹. A investigação foi empreendida pelos membros do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI), da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em parceria com a Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Iniciada em 2020 e finalizada no ano de 2023, período compreendido entre a pandemia da COVID-19² e o início da pós-pandemia, esta pesquisa-ação traz importantes contribuições sobre inovação pedagógica em termos de conceitos, reflexões, vivências e partilhas de cunho acadêmico e profissional. O objetivo geral condutor dos estudos consistiu em investigar as iniciativas e as ações pedagógicas identificadas como inovadoras em instituições de ensino de nível básico e superior, às quais se vinculam os participantes da pesquisa.

Neste texto são trazidas as compilações e as análises referentes à categoria analítica "Inovação Pedagógica e Metodológica do/no Processo de Ensino-Aprendizagem", apresentadas em três subcategorias conceituais: a) reflexões sobre a prática; b) planejamento coletivo; e, c) reflexões sobre a prática após a pandemia. O texto segue apresentado nas seções subsequentes: caminho teórico-metodológico da pesquisa, referencial teórico, resultados e discussões e considerações finais.

Caminho teórico-metodológico da pesquisa

A pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, na qual parte dos sujeitos investigados são também pesquisadores. Possui abordagem qualitativa, configurando-se como um trabalho pautado na análise das "implicações coletivas, sempre locais e concretas" (Passos e Barros, 2009, p.19), baseada,

¹ Registrada, inicialmente, no SIPPEE/UNIPAMPA sob o n.º 20200601220116 e, em 2022, no SAP/UNIPAMPA sob o n.º 2022.PE.UR.282. Aprovada pelo parecer consubstanciado CAAE n.º 42570820.4.0000.5323 da Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIPAMPA.

² A COVID-19 é a doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 (coronavírus). No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado de pandemia da COVID-19, o qual findou em 05/05/2023.

principalmente, no acompanhamento de processos, e não em recortes individuais ou desvinculados dos contextos de estudo. Concordamos com Thiollent (1998, p. 102) quando refere que “a metodologia da pesquisa-ação constitui um modo de pesquisa, uma forma de raciocínio e um tipo de intervenção”.

O público-alvo da pesquisa envolveu discentes e profissionais da educação básica e superior, incluindo alguns integrantes do GRUPI. Como critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa, estabelecemos: professores, servidores e gestores, em atividade acadêmica ou profissional efetiva (não afastados), durante e pós-pandemia. E como critérios de exclusão: sujeitos em licença para tratamento de saúde no período da pandemia e pós-pandemia.

Os sujeitos da pesquisa podem ser visualizados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Indicação de atuação no período relativo da pesquisa	Participantes da pesquisa
Professores que atuam somente na educação superior, sendo dois gestores.	10
Professores que atuam na educação básica, sendo uma coordenadora pedagógica.	4
Outros profissionais da educação que atuam na educação superior.	2
Professores que atuam na educação básica e superior, sendo um no cargo de professor e o outro como profissional da educação.	2
Discentes, sendo um mestrando e dois doutorandos.	3

Fonte: Os autores (2023).

Durante o período da pesquisa, os sujeitos atuavam, profissionalmente, em diferentes municípios do Rio Grande do Sul: Bagé (4), São Gabriel (1), Dom Pedrito (1), Pelotas (6), Uruguaiana (5), Santa Maria (1), Camaquã (1); e no estado do Mato Grosso do Sul: (1) Corumbá. Um dos participantes não exercia atividades profissionais no momento da pesquisa.

Na análise dos dados da pesquisa utilizamos a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual se configura como uma opção teórico-metodológica processual, que compreende a análise e a síntese das informações, objetivando desenvolver uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, descrevendo e interpretando, a fim de se atingir a compreensão dos fenômenos e dos discursos (Moraes; Galiuzzi, 2007).

Como procedimentos, a ATD orienta a análise nas seguintes etapas: a) leitura e organização dos textos; b) desconstrução dos textos, fragmentando-os

em excertos com sentidos em si, a partir de uma pergunta fenomenológica; c) unitarização dos excertos fragmentados; d) categorização das unidades de significado por aproximação de sentidos, processo que dá origem às categorias iniciais (em que temos a aproximação das unidades de significado), categorias intermediárias (aproximação mais aprofundada) e categorias finais (quando temos o maior nível de aproximação e inter-relação entre as unidades de significado); e) metatexto, compreendido como a construção do texto de análise reflexiva dos resultados (Moraes; Galianzi, 2007).

Como perguntas fenomenológicas da pesquisa, demarcamos: "Como as Inovações Pedagógicas podem ser identificadas e compreendidas durante e pós-pandemia? Que ações pedagógicas e de gestão podem ser identificadas e caracterizadas como inovadoras?". O caminho metodológico, percorrido entre os anos de 2021 a 2023, envolveu os seguintes procedimentos investigativos: a) organização dos sujeitos da pesquisa em três grupos focais para Rodas de ConversAÇÃO Virtuais (RCV); b) realização de entrevistas *on-line* (Q2); c) transcrição de duas reuniões de avaliação (TRG1 e TRG2); d) socialização dos achados das entrevistas e das transcrições das RCV; e) realização da unitarização dos registros na ferramenta digital denominada de *Padlet*; f) categorização das unidades de significado, utilizando como recurso a ferramenta *Jamboard*.

Os dispositivos da pesquisa, com sua respectiva codificação, podem ser visualizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Dispositivos da pesquisa

Instrumento	Código
Roda de ConversAÇÃO Virtual	RCV
Questionário <i>on-line</i> de Pesquisa	Q2
Transcrição da 1ª reunião de avaliação	TRG1
Transcrição da 2ª reunião de avaliação	TRG2

Fonte: Os autores (2023).

Na etapa de categorização foram encontradas 115 unidades de significado, as quais, por aproximação de sentidos, originaram sete categorias iniciais: 1) Avaliação; 2) Cogestão; 3) Indicadores; 4) Justificativas; 5) Métodos; 6) Possibilidades à Inovação Pedagógica; 7) Inibição à Inovação Pedagógica. Dessas sete categorias iniciais, emergiram três categorias intermediárias: 1)

Cogestão; 2) Métodos e 3) (Im)possibilidades à Inovação Pedagógica durante e no pós-crise pandêmica. Na sequência, o maior nível de aproximação e inter-relação entre as unidades de significado resultou nas três categorias finais: 1) Cogestão com Inovação Pedagógica; 2) Métodos e Estratégias de Inovação Pedagógica no/do processo de Ensino-Aprendizagem; e, 3) Inovação Pedagógica no Currículo.

A construção do metatexto deste artigo, especificamente, detém-se na análise dos achados da categoria “Métodos e Estratégias de Inovação Pedagógica no/do processo de Ensino-Aprendizagem”, com argumentações e ancoragem em referencial teórico-epistemológico sobre os assuntos pertinentes. Na próxima seção trazemos o referencial teórico mobilizado em torno da temática inovação pedagógica.

Ideias sobre Inovação Pedagógica e Metodologia em estudos teóricos

Pensar em metodologia, ao contrário do que comumente se pensa, não se restringe a pensar em métodos. Verdade é que os métodos estão presentes na origem etimológica do termo “metodologia”, no entanto, seu significado não está limitado a eles. Em seu conceito original³, definido por sua etimologia de origem grega, além do vocábulo *metà*, o qual se traduz por “para além de”, “em direção a”, relacionado ao método, a palavra metodologia agrega ainda outros dois elementos: *òdos*, traduzido por “caminho”, e *logos*, associado ao estudo. Portanto, desde a sua origem, a metodologia não está limitada à escolha de métodos, tendo os seus sentidos potencialmente ampliados para o estudo dos caminhos, os quais precedem a discussão sobre os meios.

Compreendemos que, neste terreno, é necessária muita cautela para avançarmos, pois o vocábulo “metodologia(s)” tem sido amplamente disputado no campo educacional, com vitória maciça, em expressão quantitativa, para pesquisas e autores que ligam sua utilização a outro vocábulo da moda: “ativas”. Não deixamos de reconhecer que, em um processo educacional autêntico, o aluno ocupa um papel ativo. O que denunciemos, somados a outros

³ A origem da palavra “metodologia” é consenso entre os pesquisadores etimológicos. Para o texto foi consultada a fonte: Equipe editorial de Conceito.de. (18 de Dezembro de 2010). Atualizado em 2 de Abril de 2021. **Metodologia** - O que é, conceito e definição. Conceito.de. <https://conceito.de/metodologia>. Acesso em: 28 out. 2023.

pesquisadores críticos, é o desvio da atenção desse papel do aluno no processo para o enfoque exagerado em métodos e técnicas, os quais são ordinariamente apresentados como salvadores e garantidores da aprendizagem, em uma pretensa representação da evolução dos estudos em educação.

Expressamos, neste texto e em nossas vivências educacionais diárias, o resgate da metodologia como princípio balizador destes métodos, perscrutando seus objetivos e os efeitos reais oriundos destas opções metodológicas. Retomamos, desta forma, o olhar para o verdadeiro propósito da caminhada para, somente após, refletir sobre os meios ou os modos. É interessante constatar, por exemplo, que o caminho está presente na origem da pedagogia, quando temos reunidos em um espaço de tempo e vida a criança (*paidós*), um condutor (*agogos*), e um caminho para o ensino, o qual, assim como imortalizado por Freire, é mediatizado pelo mundo (1987).

Percebemos que a inovação pedagógica se entrelaça à metodologia ao compreendermos que ela reivindica um caminho a percorrer. Também temos clareza de que trazer o novo à prática docente, ao contrário do que, a uma vista superficial, possa parecer, é tarefa das mais complexas, por uma série de fatores. Podemos mencionar, a título de exemplo, que o ser humano frequenta a escola por um longo período de sua vida, e desde os seus primeiros anos, fato que lhe resulta marcas profundas das práticas dos seus professores, as quais lhe ficam internalizadas, fenômeno este cunhado pelo professor e pesquisador Celso Vasconcellos de *Imprinting* (2010). Outro fenômeno que obstrui a estrada para a inovação pedagógica é a profusão das “novidades”. Esse paradoxo tem constituído um empecilho grave àquilo que representa, verdadeiramente, o “novo” em educação:

É necessário ter muita cautela em Educação, porque Educação é um território fácil para novidades. É preciso não confundir novo com novidade. Novidade é aquilo que vem, é passageiro, se coloca por um tempo, mas tem um nível de volatilidade muito grande e depois se vai. Educação tem muita novidade, que é algo da moda, algo episódico. Muito diferente disso, é aquilo que na história humana é novo. A diferença entre novo e novidade é que o novo vem, se instala, muda e permanece. O novo permanece porque ele mantém vitalidade. A novidade passa logo (Cortella, 2011, p. 10).

A complexidade destes dois fenômenos basta para demonstrar quão melindrosa pode ser a empreitada para se movimentar as estruturas da educação tradicional. Nesse sentido, compreendemos não ser possível empreender um planejamento capaz de desestabilizar essas estruturas sem o delineamento de um caminho claro, ou seja, sem a opção por uma metodologia. E foi percorrendo esse caminho que chegamos a um entendimento comum e compartilhado sobre a existência, ou a necessidade, de uma inovação pedagógica que envolva um projeto metodológico.

No intuito de conhecer o que pesquisadores e educadores vêm refletindo sobre inovação pedagógica, principalmente, após a eclosão da pandemia da Covid-19, empreendemos uma pesquisa bibliográfica, na busca por leituras, pesquisas e reflexões que têm se desenvolvido após o período pandêmico tão desestabilizador dos processos educacionais.

A fim de expandirmos as possibilidades de se reunir contribuições de pesquisadores internacionais, realizamos busca na plataforma *Scopus*, a partir da expressão em inglês “*pedagogical innovation*”. Para contarmos também com uma robusta contribuição de pesquisadores brasileiros, efetuamos duas buscas no Portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a partir de palavras-chave em português. A primeira busca foi realizada a partir da expressão “inovação pedagógica”; já a segunda foi empreendida a partir da combinação: “inovação pedagógica” AND “metodologia”.

Nas três buscas empreendidas foram aplicados filtros por artigos científicos, avaliados por pares, de acesso aberto, compreendidos entre 2020 e 2023. Com esse recorte, buscamos constituir um *corpus* de pesquisa sobre inovação pedagógica que já trouxesse em seu bojo a desestabilização que a pandemia impingiu às práticas pedagógicas e às pesquisas sobre sua inovação.

De um total de 171 artigos obtidos pela busca, foram feitas exclusões a partir de dois princípios: primeiramente, foram excluídos todos que tinham uma temática muito particular, ou seja, que discutiam a inovação pedagógica a partir de um viés específico, por exemplo, para áreas da saúde, das ciências rurais, da informática etc. Em um segundo momento, foram descartados todos os artigos que atrelavam sua discussão sobre inovação a um dispositivo pedagógico exclusivo, isto é, a um recurso. Esta definição ocorreu em razão de

que pretendíamos mapear e discutir a inovação pedagógica em sua amplitude e complexidade, na perspectiva crítico-emancipatória assumida pelo GRUPI. O Quadro 3 apresenta o que resultou das etapas de buscas e seleção dos artigos com base nos critérios de exclusão estabelecidos.

Quadro 3 – Resultados das pesquisas

Base de dados/ Biblioteca	Palavras-chave e operador booleano	Resultados primários	Resultados após leitura dos títulos e resumos	Resultados após leitura dos artigos na íntegra	Selecionados
Scopus	Pedagogica I innovation	25	07	05	04
Periódicos CAPES	Inovação Pedagógica	86	10	10	10
Periódicos CAPES	Inovação Pedagógica AND metodologia	60	07	04	04
Total de artigos selecionados para formar o <i>corpus</i> da pesquisa					18

Fonte: Os autores (2023).

A inovação pedagógica não é de fácil conceituação, sendo, geralmente, referida como polissêmica (Vieira; Silva; 2021; Mesquita; De Souza; 2022; Lima; Ximenes; Ferreira, 2020). Contudo, embora não seja tão simples a definição, encontramos vários apontamentos sobre o que a inovação pedagógica não é, com os quais concordamos.

Dentre esses registros estão as seguintes constatações, corroboradas por nós: embora a inovação pedagógica seja favorecida pela apropriação dos avanços tecnológicos, ela não é garantida por eles (Silva; Prata-Linhares; 2020; Vieira; Silva; 2021; Conrad; Ceschini; Cunha; 2022; Castro; Brazão; 2022); a inovação pedagógica não está relacionada às técnicas, aos recursos materiais e às tecnologias (Domingos; Chamon; 2023; do Rosário; Ribeiro; 2023); também não está resumida a mudanças didáticas ou às metodologias de ensino; e a prática docente não se constitui como inovadora pela mera incorporação de tecnologias digitais (Campani; Veras do Nascimento; Gomes da Silva; 2021; Mello; Biavaschi; 2022; do Rosário; Ribeiro; 2023; Cunha; 2016, *apud* Fernandes; Silva; 2020).

Como referimos, encontramos, em vários pesquisadores, um eco das nossas próprias reflexões a respeito do que não define a inovação pedagógica. Temos observado, contudo, que em muitas produções acadêmicas o conceito

de inovação tem aparecido atrelado somente ao uso de tecnologias digitais. Nesse sentido, reforçamos nosso entendimento de que as inovações pedagógicas são da ordem da desestruturação e desequilibração das bases solidificadas do ensino tradicional e “bancário” (Freire, 1987), não podendo ser resumidas à mera incorporação de recursos tecnológicos ou de qualquer outra natureza.

Com efeito, a substituição das reflexões e transformações pelas quais os processos educacionais precisam ser submetidos, pelo simples envernizamento causado pela sobreposição de recursos e artifícios de encher os olhos, pode servir abundantemente para atrasar as legítimas inovações pedagógicas. Somamo-nos a Castro e Brazão (2022), na concordância de que a tecnologia pode acabar mascarando a escola, a partir de uma ostentação de modernidade, ocultando, na verdade, o velho ensino tradicional, ancorado na transmissão de informações.

As inovações pedagógicas que sustentamos e buscamos são as que promovem mudanças profundas em todos os aspectos envolvidos nos processos educacionais, do nível micro ao macro, na contraposição das “mudanças cosméticas” e “mascaradas de inovadoras” (Silva e Prata-Linhares, 2020, p. 142; 146). Tais mudanças exigem, não menos, que a erosão das estruturas tradicionais da educação, a expansão da potencialidade humana, o desenvolvimento integral dos educandos (Silva; Prata-Linhares; 2020; Bordignon; Trevisol; 2022), a desestruturação das relações de poder envolvidas, a afirmação dos sujeitos (Vieira; Silva; 2021), a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica (Mello; Biavaschi; 2022), a atitude crítica e autocrítica (Fernandes; Silva; 2020) e a transformação das práticas a partir de uma reestruturação intencional (Troncoso *et al.*, 2022) “mudanças mais amplas em nível estrutural, curricular, administrativo, político, pedagógico e cultural” (Silva; Prata-Linhares; 2020, p. 146).

Listadas, assim, todas essas exigências necessárias à inovação pedagógica não parecem, em nada, “novas”. Todas elas são bandeiras já bem conhecidas de pesquisadores e educadores críticos. Então: o que há de novo na inovação? O que há de novo é um contínuo renovar: dos compromissos, das esperanças, da certeza do caminho, da humanidade partilhada. Acostumados que somos, muito mais nessa época de transformações tão rápidas, às

novidades, perdemos, muitas vezes, a capacidade de valorizarmos aquilo que é verdadeiramente novo, como já refletiu Cortella (2011).

Esse inovar, no processo Ensino-Aprendizagem, significa não ceder aos modismos, aos artifícios, aos envernizamentos, à parafernália acrítica, que maquia os processos. Nessa perspectiva, inovar é fazer sempre nova a bandeira da humanidade dos sujeitos envolvidos, professores e alunos, suas vulnerabilidades, a necessidade do encontro no diálogo, a partilha comum de um presente e de um projeto de futuro mais dialógico, aberto ao compartilhamento dos saberes, de aprendizagens mútuas, e de muito respeito à vida e à história de cada um.

Não sendo novas as bandeiras, qual a dificuldade de se tornarem realidade? Podemos observar, juntamente com Vieira e Silva (2021, p. 69), que a “inovação consome tempo, exige reuniões, contraria hábitos, interroga, por vezes dolorosamente, o sentido das práticas profissionais, inscreve-se à margem das estruturas oficiais, em suma exige rupturas”. Também, em concordância com Mesquita e de Souza (2022, p. 950), reconhecemos que “romper com lógicas de ensino naturalizadas” constitui um grande desafio para os professores. Tais lógicas, “que norteiam a cultura escolar, são de difícil desnaturalização e reconstrução, mesmo diante de uma situação de conflito”, como a vivenciada na pandemia (Mesquita; De Souza, 2022, p. 952).

Como mencionado pelos autores, a desnaturalização de práticas perpetuadas ao longo da história da educação é tarefa desafiadora, e envolve muito mais do que ajustes de condutas. Ela envolve um projeto de sociedade. Todo impulso para a inovação se constituirá em um movimento isolado, se não se tornar “um elemento sistematicamente presente” (Troncoso *et al.*, 2022; p. 16). E, tal como demonstram as conclusões de Villalobos-Vergara e Flores-Gómez (2022), a partir de sua pesquisa, as iniciativas pessoais sempre serão significativas, contudo, o movimento de mudança não pode ser fortalecido por iniciativas individuais. O destaque concedido a esforços individuais e a experiências consideradas inovadoras também contribui para deixar em um segundo plano a compreensão do todo “em sua complexidade e integralidade no âmbito dos atores, processos, relações, dinâmicas, resistências, dilemas, conflitos e contradições” (Tavares, 2019, p. 15 *apud* Bordignon; Trevisol; 2022; p. 11).

E durante e após a pandemia, como têm sido mobilizadas as reflexões a respeito da inovação pedagógica? A desestabilização da cartilha pedagógica tradicional provocada pela pandemia, pelo consequente ensino remoto emergencial, trouxe indagações fundamentais ao nosso tempo, tais como: as ferramentas tecnológicas são mediadoras viáveis do ensino-aprendizagem? Existe igualdade de acesso às ferramentas? Há um grupo privilegiado por seu uso? E o grupo desprivilegiado, quem o integra? É possível seguir adiante deixando-o para trás? Isso é admissível? O período do ensino remoto emergencial colocou em xeque muitos modismos salvadores.

Como nos coloca Amaral e Santos (2020, p. 07), o docente é esse profissional “formulador de problemas, um provocador de questionamentos”. Um desses questionamentos, conforme apontado por Silva, Alves e Dominick (2023, p.15), interpela-nos, em meio ao ensino remoto, a “como viver relações de conhecimento e trocas diante da suspensão do presencial, [...]”. Gajardo, Salazar e Maya (2021) pontuam, cirurgicamente, que os professores são desafiados diariamente pelas adversidades com as quais convivem os seus alunos e, durante o período pandêmico, tais problemas sociais latentes tornaram-se ainda mais agudos.

Como vimos, essa é a centralidade da educação: o encontro de pessoas inacabadas (Freire, 2011). Professores interrogados pela história dos seus alunos. Alunos interrogados pelas vulnerabilidades dos seus professores. Quais sejam as circunstâncias, emergenciais ou recorrentes, esse é o pano de fundo por excelência dos processos educacionais: a abertura ao diálogo, por ambas as partes.

Para encerrar esta seção de diálogo com base na revisão de artigos, tomamos o exemplo dos professores pesquisadores Allison, Haniford e Ramirez (2021). Com base em reflexões originadas da pesquisa sobre o insucesso e o êxito de suas próprias práticas pedagógicas junto aos seus alunos de licenciatura, relatam que, embora muitas vezes se sentissem inseguros, trabalhar em conjunto ajudou-os a ver a intencionalidade da própria prática de ensino. Refletindo, constataram que a abertura franca com os alunos a respeito da própria prática promoveu salas de aula muito mais colaborativas.

Sempre reconhecemos a importância de desenvolver continuamente a nossa prática e, através deste estudo, esperávamos reconectar-nos com os novos formadores de professores entusiasmados que já fomos. Valorizamos compartilhar nossas experiências com outras pessoas, mesmo que nos tornemos vulneráveis no processo. [...] mas continuamos a aprender e crescer coletivamente. Especialmente durante o último ano da pandemia de COVID-19, [...] Embora as nossas experiências nem sempre tenham sido ideais, esperamos levar outros a examinar as suas próprias práticas e a partilhar as suas histórias de sucesso e desafios com os seus alunos (Allison; Haniford; Ramirez; 2021, p. 42, tradução nossa).

A pesquisa realizada por estes autores traz uma pista interessante, uma ideia provocativa, na busca por uma inovação que alcance os contextos educacionais: a premissa da constante avaliação. A nossa pressa em agarrarmo-nos às práticas de outros, às experiências testadas por outros, a modelos infalíveis, inviabiliza a inovação necessária à nossa própria realidade. O novo somente suplantará o velho quando deixar de ser uma cobertura superficial, para se tornar um processo de desestabilização e mobilização constante, avaliado e reavaliado, permanentemente, por todos os envolvidos. Para tal empreitada, é necessário deixar de lado a presunção de acertar sempre, assumindo o risco e a responsabilidade pelos erros, pelos recomeços, por um experienciar persistente, do qual o fim não é um platô de chegada, mas um persistir em equipe. Não é corrida de cem metros, é maratona, e com revezamento.

Na próxima seção descrevemos e discutimos os dados da pesquisa relativos à categoria “Métodos e Estratégias de Inovação Pedagógica no/do processo de Ensino-Aprendizagem”.

Inovação Pedagógica e metodológica do/no processo de ensino-aprendizagem

Ao chegarmos ao final desta etapa, não somente da construção desse texto, mas de uma pesquisa de quatro anos, pela qual buscamos conhecer "Como as Inovações Pedagógicas podem ser identificadas e compreendidas durante e pós-pandemia?" e "Que ações pedagógicas e de gestão podem ser identificadas e caracterizadas como inovadoras?", iniciamos a análise reflexiva

sobre os resultados, tomando como guia teórico o conceito de inovação pedagógica (re)construído pelo GRUPI):

Inovações Pedagógicas são ações intencionais, críticas, criadas, preferencialmente, de forma coletiva e participativa, com as quais se busca a ruptura com a perspectiva regulatória, por meio de mudanças nas políticas e/ou 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 emancipação (Leivas; Noal; Ceschini, 2022, p. 123).

Esta compreensão foi a ótica pela qual percorremos todas as etapas da Análise Textual Discursiva: a leitura e organização das produções para a fragmentação em excertos significativos, a codificação e separação em unidades de significado e a aproximação dessas unidades, as quais geraram as categorias iniciais, intermediárias e finais. Finalmente, não perdendo de vista o conceito de inovação pedagógica partilhado pelo GRUPI, chegamos à produção do nosso metatexto (Moraes; Galiazzi, 2007), que reúne as nossas reflexões a partir de todas as contribuições colhidas no percurso, ancoradas nos referenciais teóricos por nós elegidos.

Para a construção deste metatexto usamos ainda outro filtro, além do conceito de inovação pedagógica. Debruçamo-nos sobre cada um dos excertos e unidades de significado apuradas, com a pretensão de colhermos, de cada elemento, a referência à metodologia imbricada à inovação pedagógica, respeitando a correspondência estabelecida por cada participante.

Das 115 unidades de significado separadas e codificadas inicialmente, garimpamos, a partir do prisma da metodologia, 26 unidades, as quais estabeleciam, explícita ou implicitamente, uma relação entre inovação pedagógica e metodologia, sempre em uma perspectiva ampliada, não restrita aos métodos. De posse dessas unidades, empreendemos um exercício de categorizá-las, separando-as pela aproximação entre as relações estabelecidas. Desta dinâmica, foram originadas três categorias conceituais: “Reflexões sobre a prática”, “Planejamento coletivo” e “Reflexões sobre a prática pós-pandemia”, as quais são desenvolvidas a seguir.

Reflexões sobre a prática

Existe uma constatação premente a qualquer reflexão sobre inovação pedagógica, de que “ainda há muito da prática tradicional de ensino dentro das escolas [...]” (RCV_G_3⁴). Contudo, como sempre refletimos, como grupo de pesquisa em educação, as constatações não são uma sentença, mas apenas um diagnóstico e, como todo bom diagnóstico, é propulsor de um planejamento que dê conta de superá-lo.

Nesse sentido, encontramos várias contribuições que indicam possíveis caminhos e atitudes necessárias para a superação deste diagnóstico: “[...] é preciso repensar o currículo e a metodologia para alcançar a inovação desejada” (TRG2_K_9); e “necessário realizar práticas que se relacionam com o cotidiano do estudante” (RCV_E_9); como também, “[...] intenciono sempre que eles aprendam de diversas formas e experienciem diferentes metodologias de ensino e avaliação” (TRG2_M_6); e ainda

[a]credito que a ideia do novo está ligada à nossa disposição, a nossa busca, pela vontade em querer fazer a diferença, pela energia depositada em querer pesquisar e estudar para romper com tradicionais situações e aprender e reconhecer novos espaços como inovação (TRG2_M_5).

Percebemos, uma vez mais, que as alternativas propostas para promover inovação não são necessariamente novas. Elas trazem possibilidades conhecidas, como o destaque ao currículo, a aproximação ao contexto do estudante, a diversificação nos processos de ensino e avaliação e a autonomia e persistência de professores pesquisadores e motivados. No entanto, observamos, juntamente com Cunha (2016), que ainda carecemos de iniciativas mais coletivas e transgressões mais drásticas, pois o que temos são iniciativas isoladas, “[...] as práticas estão longe de rupturas mais consistentes. Há iniciativas pontuais, mas que se debatem em tradições arraigadas” (Cunha, 2016, p. 90).

Outras alternativas viáveis podem ser acrescentadas, como abertura ao diálogo, inovação como facilitadora do ensino, estímulo à reflexão, formação

⁴ A sigla “RCV” refere-se à Roda de Conversação Virtual. A letra “G” diferencia o sujeito da pesquisa, e o número 3 é referente à terceira unidade de significado.

docente, e formas inovadoras de avaliação, as quais, percebemos expressas nos seguintes fragmentos: “fomentam discussões em aula [...] diálogo [...]” (RCV_E_1); “a inovação pedagógica entra como facilitadora desse processo de ensino” (RCV_E_4); “Professor com papel de fazer pensar e refletir, não apenas passar informação” (RCV_G_11); “A formação do professor e a intencionalidade do componente curricular influenciam no desempenho dos alunos” (TRG2_M_3); “Rubricas avaliativas como ferramenta potente de avaliação inovadora” (RCV_E_8).

Em concordância com as contribuições dos sujeitos da pesquisa e, tal como destacado por Fino (2008, p. 277), “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”. As reflexões dos participantes têm apontado na direção de que inovar implica, sempre, um posicionar.

Este posicionamento também tomou forma nos destaques reunidos. Podemos aqui registrar algumas contribuições que nos trazem pistas que demonstram, ou indicam, esses posicionamentos. Destacamos aquelas que implicam uma análise reflexiva constante da prática, incluindo a partilha dessas reflexões com os pares e com os alunos: “Professores e alunos juntos encontraram maneiras de conseguir ter aulas de forma com que ambas as partes se ajudassem” (RCV_G_5); “[...] reconhecer inovações pedagógicas em nossas práticas” (TRG2_J_1); “[...] valorizar suas experiências pessoais, além de sua contribuição teórica ou prática” (TRG2_K_6); “[...] processo inovador de protagonizar o estudante [...]” (RCV_E_7).

Também não poderiam deixar de figurar nas vozes dos sujeitos da pesquisa os desafios vivenciados durante a pandemia. O ensino remoto emergencial, proposto como solução para que os alunos não perdessem o vínculo com a escola e, conseqüentemente, com os conteúdos, desafiou a prática docente de muitas formas.

Abruptamente, professores e alunos precisaram reinventar a forma de aprender e ensinar. “Quanto à metodologia, creio que ela foi afetada, em parte, pela utilização das plataformas digitais, mas, [...] alguns professores procuram se qualificar para poder responder às demandas de atender aos alunos de forma remota” (Q2_B_9). Essa fala, que em si resume algumas das principais reflexões

a respeito das práticas na pandemia observadas nas unidades, traz elementos fundamentais. O primeiro, a interpelação dos recursos digitais; não sendo essas novidades em nossos tempos, ainda são escassas nos círculos educacionais, e causaram uma série de angústias e provocações a toda comunidade escolar. Ressaltamos que não defendemos as tecnologias digitais como promotoras, por si só, das inovações pedagógicas. Juntamente com Cunha (2016, p. 92) afirmamos que, “muitas vezes, a inovação é compreendida como a inclusão de aparatos digitais e tecnológicos nas instituições de ensino. Entretanto, essa é uma forma reducionista de abordar o tema”.

Outro elemento é a busca de qualificação pelo professor, a fim de atender às demandas do seu tempo. Como qualificação, não tomamos um conceito simplista de matrículas incontáveis em cursos de capacitação. Como qualificação, compreendemos a postura e o aporte necessários para a construção e o fortalecimento das relações humanas, o estabelecimento de vínculos, a compreensão do papel de cada um no processo educacional, o favorecimento do diálogo, sem o qual não há ensino, e não há aprendizagem, enfim, um processo contínuo de superação pactuada.

Para finalizarmos esta seção, registramos outra contribuição de um dos participantes desta pesquisa-ação:

[...] a inovação pedagógica é um processo que exige esforço deliberado e consciente, e envolve não apenas aspectos tecnológicos, mas também metodológicos, postura do professor e planejamento. A meta é buscar sempre a melhoria da prática educativa (TRG2_K_10; 2023).

Neste movimento de entendimentos e reflexões, a partir da participação dos sujeitos, analisamos, na sequência, a segunda categoria conceitual.

Planejamento coletivo

O planejamento coletivo não pode ser tomado como um momento em que o corpo docente se reúne para dar conta das burocracias escolares. Planejar, coletivamente, é parar e pensar nos rumos que a escola tem tomado, reavaliando, honestamente, princípios e compromissos assumidos com a comunidade, valorizando o que tem se demonstrado exitoso, revendo o que tem ficado só no papel, refazendo os planos, a fim de se buscar outras formas, ainda

não tentadas, para que os ideais partilhados possam ser concretizados. Em suma, planejamento coletivo é parar e pensar a escola, de onde veio, como tem caminhado, e para onde vai.

Foi a partir dessa perspectiva que identificamos, em várias unidades de sentido, a referência ao planejamento coletivo, referido nos discursos não apenas como atividade própria dos professores, mas também compartilhada com alunos e toda a comunidade escolar. Falas como: “Importância da contribuição individual e coletiva em um trabalho de grupo, e com essa contribuição ajudar a construir um trabalho excelente” (TRG2_K_6) ou “procurei mudar alguns aspectos a partir do já planejado e vivenciado, a partir do que aprendo com outros/as (colegas, orientandos/as, acadêmicos/as, autores/as...)” (TRG2_M_12) evidenciam uma visão de planejamento coletivo como algo vivenciado pelos sujeitos, e não meramente burocratizado.

Outras contribuições acrescentam mais aspectos fundamentais ao se pensar o planejamento coletivo. Primeiramente, o reconhecimento do compromisso individual com o planejamento. Não podemos coadunar com a ideia de uma atividade conjunta em que alguns sejam propositivos, e muitos fiquem reclusos na passividade. Tal ideia de coletividade é totalmente oposta ao potencial que a construção de um projeto de escola conjunto pode proporcionar. Para que os compromissos assumidos sejam, verdadeiramente, a expressão da comunidade, todos precisam participar. É necessário criar ambientes favoráveis, estimulantes e confortáveis para que todos se sintam acolhidos e valorizados em suas contribuições. Como exemplo desse sentimento de segurança e pertencimento, temos a fala de TRG2_M_11, quando expressa: “reconheço algo novo quando estudo, dialogo, reflito e proponho no coletivo sobre as mudanças na política curricular e quando recrio propostas metodológicas.”

Outro distintivo para um planejamento coletivo é o envolvimento dos alunos, seus saberes, seus contextos, suas realidades e a sua avaliação sobre tudo o que acontece na sala de aula. Discutir a avaliação da aula com os alunos é um ponto fundamental para uma concepção de planejamento coletivo, tal como expresso por RCV_G_1: “trazendo o aluno como protagonista ao discutir com eles sobre o uso desses materiais e observar quais, para eles, são mais atrativos e, para o professor, mais significativos na utilização”. Nessa direção, partilhamos do entendimento dos pesquisadores Allison, Haniford e Ramirez (2021, p. 36):

Embora nos sentíssemos inquietos e por vezes inseguros, trabalhar em conjunto ajudou-nos a ver o valor de perturbar intencionalmente a nossa prática de ensino. Em última análise, ser tão franco com os alunos sobre continuar a aprender no e a partir do nosso ensino resultou em salas de aula mais colaborativas [...] (Tradução nossa).

Para finalizar, reafirmamos, juntamente com TRG2_K_6: “Importância da coletividade e do trabalho em equipe para a inovação, e que a inovação não pode acontecer sozinha”; ancorando-nos também em Fino (2008, p. 278), que afirma: “A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico”.

Na terceira categoria conceitual-analítica, apresentada a seguir, dialogamos com os participantes sobre os desafios e a readaptação das vivências educacionais no pós-pandemia.

Reflexões sobre a prática pós-pandemia

Se o período da pandemia da COVID-19 representou um grande desafio para toda a comunidade escolar, o mesmo podemos dizer do retorno às atividades presenciais. Neste regresso, inumeráveis foram os reveses, e de diferentes ordens. Professores e alunos reuniram-se em meio ao medo do contágio de uma pandemia que ainda não havia findado, a muitas situações de luto familiar, em meio a angústias e sofrimentos psicológicos. Não é possível, no espaço deste texto, referir com justiça as adversidades vivenciadas neste reencontro. Alguns ecos deste período puderam ser percebidos em muitas falas, as quais ficam aqui representadas por Q2_C_3: “estar presencialmente no convívio social, a escuta sensível, a integração enquanto grupo e, ainda, o medo do contágio”; e Q2_C_1: “a volta e o despreparo para assumir”.

Batalhando com os desafios, reinventando a professoralidade, gradualmente, professores e alunos foram voltando ao enredo costumeiro: os conhecimentos, as relações pedagógicas, as avaliações, e as metodologias, as quais foram, novamente, alteradas. A urgência de metodologias diversificadas durante a pandemia, de um ensino possível longe do quadro e do giz, interrogou o período de retorno, à espreita do que se daria. Percebemos essas interrogações em muitas colocações, como, por exemplo: “na pandemia, os

profissionais da educação viveram uma espécie de formação continuada, onde aprenderam diversos mecanismos de uso de habilidades e materiais” (RCV_E_5), assim como, “quanto à metodologia, os docentes puderam rever ações e mobilizar novos dispositivos pedagógicos para que se efetivasse de forma consistente o ensino e aprendizagem” (Q2_C_5).

Alguns relatos ocorreram no sentido de que o retorno ao ensino presencial “foi uma readaptação para todos” (Q2_C_3). Alguns viram no término do ensino remoto emergencial o retorno a padrões mais rígidos, “[...] o fato de romper com a flexibilidade, [...] a mudança necessária” (Q2_C_1). Outros, porém, identificaram novas possibilidades de trazer deste período os novos recursos utilizados, somando-os aos velhos conhecidos: “[...] na metodologia não percebi alterações substanciais, o uso de plataformas digitais e utilização de notebooks por parte dos alunos e professores, o restante segue no modo tradicional, retorno ao quadro e giz” (Q2_B_3).

Não pretendemos reduzir a turbulência vivenciada nas escolas nesse período pós-pandêmico a uma questão de diversificação metodológica, do ensino remoto para o retorno ao presencial. Porém, como as questões metodológicas também constituem o enfoque deste trabalho, não podemos nos furtar ao registro de que, em termos metodológicos, o ensino remoto legou ao ensino presencial novas formas possíveis de se promover esse encontro permeado de possibilidades que é a aula. O abalo das estruturas metodológicas tradicionais resultou benéfico para o ensino. Esperamos, “esperançando”, para novamente lembrarmos de Freire (2011), que esse abalo também se estenda às outras dimensões da esfera educacional.

Considerações finais

Ao retomarmos nosso objetivo inicial de investigar as iniciativas e as ações pedagógicas identificadas como inovadoras nas instituições de ensino, o sentimento conjunto é de ideais compartilhados, resistências irmanadas e projetos construídos coletivamente.

Os resultados da pesquisa corroboram nosso entendimento sobre inovação pedagógica, levando-nos a declarar, ainda com mais ousadia, que o novo na educação não é devedor a tecnologias digitais e modismos, mas o é agora, tal como sempre foi, à especificidade humana das relações pedagógicas.

Da ruptura com o tradicional e o conservador, da qual se cunha a marca do “novo”, a intencionalidade pedagógica, verdadeiramente inovadora, busca resgatar ideais que não são novas, mas assim têm sido percebidas pelo abafamento provocado pelas montanhas das “novidades”.

Como grupo de pesquisa em inovação pedagógica, fortalecidos no percurso e nos achados dos processos investigativos, reafirmamos sua defesa calcada na ruptura com perspectivas regulatórias, em proposições inclusivas e democráticas de gestão, na defesa do protagonismo e da transformação dos sujeitos. Reafirmamos, também, um compromisso com um ideal educacional a ser compartilhado por toda comunidade escolar, valorizando os contextos e a emancipação pessoal de cada um, fruto de todos esses aportes e intencionalidades, em uma perspectiva abrangente, objetivando esferas de alcance cada vez maiores.

Referências

ALLISON, Valerie A.; HANIFORD, Laura C.; RAMIREZ, Laurie. A. Implications for Selves and Students Through Introducing New Pedagogical Strategies Into Our Teacher Education Practice. **Journal of Higher Education Theory and Practice**, [S. l.], v. 21, n. 8, 2021. Disponível em: <https://articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/4503>. Acesso em: 10 nov. 2023.

AMARAL, Mirian Maia do. SANTOS, Rosemary dos (2020). Coreografias didáticas e inovações pedagógicas contemporâneas para uma educação emancipadora. **Educar Em Revista**, 36, e76119. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76119>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TVYvXRNTZtq6GmqdL3CW5zL/?lang=pt#>. Acesso em: 09 nov. 2023.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. **Educ. Puc.**, Campinas, v. 27, e225389, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932022000100111&script=sci_arttext. Acesso em: 08 nov. 2023.

CAMPANI, Adriana; VERAS DO NASCIMENTO, Navilta; GOMES DA SILVA, Rejane Maria. Inovação pedagógica, docência universitária e o ensino remoto emergencial na universidade: o saber de experiência na docência. **RevistAleph**, n. 35, 2 abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/46219>. Acesso em: 07 nov. 2023.

CASTRO, Éden de; BRAZÃO, Paulo. Educação contemporânea e inovação pedagógica: Um novo paradigma. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022119, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17221> . Acesso em: 08 nov. 2023.

CONRAD, Bruno C.; CESCHINI, Mayra da Silva C.; CUNHA, Fernando Ícaro. Processos de Ensino e Aprendizagem de Biologia no Ensino Remoto Emergencial: Possibilidades de Inovação Pedagógica?. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1639> . Acesso em: 08 nov. 2023.

CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **e-Curriculum**. v. 7 n. 3, 2011: Edição Especial de Aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/7590> . Acesso em: 29 out. 2023.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em aberto**. v. 29, n. 97, 2016. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172> . Acesso em: 15 nov. 2023.

DO ROSÁRIO, Juliana Santos; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Inovação pedagógica nas produções acadêmicas: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, v. 13, p. e023016-e023016, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/367980771_INOVACAO_PEDAGOGICA_NAS_PRODUCOES_ACADEMICAS_uma_revisao_sistemica. Acesso em: 08 nov. 2023.

DOMINGOS, Silvio Duarte; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Saberes de inovação pedagógica de formadores de professores. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, p. e023003, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.unid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1225> . Acesso em: 07 nov. 2023.

FERNANDES, Sônia Regina de Souza; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. Trabalho docente e inovação pedagógica no contexto dos Institutos Federais: a experiência da formação continuada por meio da aprendizagem baseada em problemas e da metodologia da problematização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1669–1684, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13838> . Acesso em: 08 nov. 2023.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In: MENDONÇA, Alice; BENTO, António (Org). **Educação em tempo de mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008, p. 277-287.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

GAJARDO, Jesús Marolla; SALAZAR, Marta María; MAYA, Alexandro. Enseñar historia en tiempos de pandemia: un estudio de caso en una escuela chilena. **Revista Española de Educación Comparada**, [S. l.], n. 38, p. 90–111, 2021. DOI: 10.5944/reec.38.2021.28996. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/28996>. Acesso em: 15 sep. 2025.

LEIVAS, Lucas da Silva; NOAL, Gabriela; CESCHINI, Mayra da Silva. Inovação Pedagógica é?: concepções e significações (re)construídas no território formativo do GRUPI. In: MELLO, Elena Maria; SALOMÃO DE FREITAS; Diana Paula (Orgs.) **Inovação pedagógica**: investigações teórico-práticas no contexto educacional. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p.105-126. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/inovacao-investigacao>. Acesso em: 05 dez. 2023.

LIMA Francine de Paulo Martins; XIMENES, Ronei; FERREIRA, Helena Maria. Reflexões sobre os processos didático-pedagógicos na educação superior: para além da moda das metodologias ativas. **Devir Educação**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 149–169, 2020. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/307> Acesso em: 29 out. 2023.

MELLO, Elena Maria; BIAVASCHI, Adriana. Inovação pedagógica e currículo nos projetos político-pedagógicos em cursos de formação de professores/as. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 119–132, 2022. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/500> . Acesso em: 07 nov. 2023.

MELLO, Elena Maria; 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. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/XXVIII/SIMPOSIO/publicacao/AnaisXXIIISimposio2017.pdf> Acesso em: 21 set. 2023.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; DE SOUZA, Maria Inês Galvão Flores Marcondes. Lógicas de ação docente em tempos de pandemia: entre inovações pedagógicas e a manutenção da forma escolar. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 73, p. 934-959, abr. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2022000200934&script=sci_arttext .Acesso em: 07 nov. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. in: PASSOS, Eduardo; KATRUSP, Virgínia. ESCÓSSIA, Lílíana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

SILVA, Ketiuze Ferreira; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Tecnologias digitais de informação e comunicação e educação a distância na formação docente: qual inovação? **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 137–150, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54808> . Acesso em: 07 nov. 2023.

SILVA, Márcia Maria e; ALVES, Walcéa Barreto; DOMINICK, Rejany dos Santos. Atravessamentos na docência universitária no contexto da pandemia: Inovações pedagógicas em questão. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.1, p. e023021, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17918> .Acesso em: 09 nov. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRONCOSO, Andrés; AGUAYO, Gonzalo; ACUÑA Carmen Claudia; TORRES, Laura. Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. **Educ Pesqui** [Internet]. 2022; 48: e238562. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562> . Acesso em: 10 nov. 2023.

VASCONCELLOS, Celso. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. 2. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VIEIRA, Ismael. SILVA, Ana Filipa. The Knowledge Society and the meanings of pedagogical innovation in higher education. **Estudos do Século XX**. 2021-12-28. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/estudossecxx/article/view/7756> . Acesso em: 07 nov. 2023.

VILLALOBOS-VERGARA, Paula Verónica; FLORES-GOMEZ, Catherine Ximena. La renovación de las prácticas: Su aporte al fortalecimiento de la resiliencia en profesorado principiante. **Educare**, Heredia, v. 26, n. 2, p. 589-608, Aug. 2022. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582022000200589&script=sci_arttext . Acesso em: 11 nov. 2023.

*Recebido em: 19/05/2025.
Aceito em: 15/07/2025.*

Carla Ireni Borgess Rodrigues

Graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva, Mestrado em Educação em Ciências (Unipampa), Doutoranda em Educação em Ciências (Unipampa). Técnica Administrativa em Educação - Pedagogia, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Áreas de interesse: educação, currículo e política e gestão da educação.

 carlaborges@unipampa.edu.br

 <http://lattes.cnpq.br/0282727380200647>

 <https://orcid.org/0009-0001-0531-8152>

Fernanda de Lima Pinheiro

Graduação em Ciências da Natureza (Unipampa), Mestrado em Ensino (Unipampa), Doutoranda em Educação em Ciências (Unipampa). Áreas de interesse: inovação pedagógica, inclusão e aprendizagem significativa.

 fernandalima.aluno@unipampa.edu.br

 <http://lattes.cnpq.br/4420098086027842>

 <https://orcid.org/0000-0001-5892-4722>

Helenara Plaszewski

Graduação em Pedagogia (UCPEL) e em Orientação Educacional e Magistério das Matérias do 2º Grau pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), Especialização em Psicologia Escolar (PUCRS), Mestrado e Doutorado em Educação (UFPEL), Estágio Pós-doutoral na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Professora na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Áreas de interesse: formação docente, inovação pedagógica, política educacional.

 helenara.ufpel@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/0501305200912745>

 <https://orcid.org/0000-0001-7114-7542>

Lucas da Silva Leivas

Licenciado em Ciências Biológicas (Unipampa). Áreas de interesse: inovação pedagógica, gestão educacional, letramento científico, alfabetização científica e educação ambiental.

 leivaaslucaas@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/5323651484447794>

 <https://orcid.org/0000-0002-2454-5772>

Pedro Ricardo Camargo da Rosa

Graduação em História (PUCRS) e em Geografia (Cruzeiro do Sul Virtual). Mestrado em Educação em Ciências (Unipampa). Técnico Administrativo em Educação na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Áreas de interesse: história, geografia, educação e ensino médio.

✉ pedrorosa@unipampa.edu.br

🌐 <http://lattes.cnpq.br/5290866705095477>

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-8346-5329>

Elena Maria Billig Melo

Graduação em Letras, Especialização em Leitura (UNICRUZ) e em Educação (UNIJUÍ), Mestrado em Educação (UFSM) e Doutorado em Educação (UFRGS). Professora na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Áreas de interesse: política e gestão da educação, formação docente, inovação pedagógica.

✉ elenamello@unipampa.edu.br

🌐 <http://lattes.cnpq.br/7336897624367746>

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-0366-3021>