



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

A dimensão do Currículo na investigação acerca da Inovação Pedagógica: desafios emergentes durante e pós-contexto pandêmico

The Curriculum dimension in research on Pedagogical Innovation:
 emerging challenges during and post-pandemic context

La dimensión curricular en la investigación sobre Innovación
 Pedagógica: desafíos emergentes durante y pospandemia

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini
 Ronan Moura Franco
 Cíntia Rochelle Alves de Oliveira
 Gabriela Rodrigues Noal
 Patrícia Altermann Batista da Rosa
 Maiara Chary Brandalise

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar as iniciativas e ações com inovação pedagógica, nas instituições de Educação Básica e Superior, realizadas durante e pós-crise pandêmica, considerando aspectos relativos ao currículo. A investigação caracteriza-se como pesquisação, sendo discutida neste trabalho a categoria "(im)possibilidades à inovação pedagógica na dimensão do currículo durante e pós-crise pandêmica", subdividida nas subcategorias "organização curricular", "gestão curricular" e "currículo na prática pedagógica". Considera-se que foram vivenciadas práticas inovadoras, tanto de cunho regulatório quanto emancipatório, durante e pós-crise pandêmica.

Palavras-chave: inovação; currículo; pandemia

ABSTRACT

This research aims to analyze the initiatives and actions with pedagogical innovation, in the institutions of Basic and Higher Education, carried out during and after the pandemic crisis, considering aspects related to the curriculum. The research is characterized as action research, being discussed in this work the category "(im)possibilities to pedagogical innovation in the dimension of the curriculum during and after pandemic crisis", subdivided into

subcategories "curricular organization", "curricular management" and "curriculum in pedagogical practice". It is considered that innovative practices were experienced, both regulatory and emancipatory, during and after the pandemic crisis.

Keywords: innovation; curriculum; pandemic.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las iniciativas y acciones con innovación pedagógica, en las instituciones de Educación Básica y Superior, realizadas durante y después de la crisis pandémica, considerando aspectos relativos al currículo. La investigación se caracteriza como investigación acción, siendo discutido en ese trabajo la categoría "(im)posibilidades a la innovación pedagógica en la dimensión del currículo durante y post crisis pandémica", subdividida en las subcategorías "organización curricular", "gestión curricular" y "currículo en la práctica pedagógica". Se considera que fueron vivenciadas prácticas innovadoras de cuño regulatorio y emancipatorio durante el período pandémico y postpandémico.

Palabras-clave: innovación; currículo; pandemia.

Introdução

A educação é um processo complexo e dinâmico de desenvolvimento humano e social. Nesse sentido, Paulo Freire propõe uma educação libertadora e dialógica, na qual o aprendizado é um ato de conscientização e emancipação, promovendo a reflexão crítica e a transformação social. A educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2006). Nesta perspectiva, a inovação pedagógica e a educação se complementam quando acontecem em um viés crítico-transformador, mobilizando transformações sociais.

Para Cunha (2022), a inovação pedagógica, na perspectiva transformadora, é entendida como ruptura paradigmática, ao romper com os padrões sociais estabelecidos, exigindo dos educadores e das instituições de ensino formal e não formal uma reestruturação dos processos de gestão e de ensino-aprendizagem. Contudo, esse novo arranjo não precisa ser algo inédito; ele será inovador se nunca foi experimentado naquele contexto, ou seja, algo novo naquele espaço-tempo (Cardoso, 2014).

A inovação pedagógica apresenta-se como temática recorrente de pesquisas na área, como as investigações realizadas por Leivas, Noal e Ceschini (2022) e Vieira e Pischetola (2022). Em consonância com esse cenário, foi organizado o Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação

Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI)¹, que iniciou suas atividades em 2016, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), atuando nos campi Uruguaiana/RS e Bagé/RS. Atualmente, o grupo se caracteriza como interinstitucional, por contar com pesquisadores que atuam, além da Unipampa, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), desenvolvendo ações de pesquisa, ensino e extensão.

Na realização das práticas de pesquisa, temos estudado obras de diferentes autores que refletem sobre a inovação pedagógica, como Cardoso (2014), Coutinho (2020), Cunha (2022), Singer (2015; 2018), Vasconcellos (2021) e Veiga (2003). A partir desses e outros estudos assumimos a inovação pedagógica como:

Ações intencionais críticas, criadas, preferencialmente, de forma coletiva e participativa, que buscam a ruptura com a perspectiva regulatória, por meio de mudanças nas estratégias de gestão, (re)construção, organização e sistematização de conhecimentos, promovendo a humanização, a criatividade, a curiosidade epistemológica, a criticidade e o protagonismo que levem os sujeitos a aprendizagens transformadoras de si, de seus espaços educativos, de suas comunidades e a sua respectiva emancipação (Leivas; Noal; Ceschini, 2022, p. 123).

Outro ponto importante a se considerar quando falamos de inovação pedagógica é que esse conceito, muitas vezes, é associado à inovação tecnológica. Para autores como Singer (2018) e Vieira e Pischedola (2022), frequentemente ocorrem equívocos nesse sentido, pois muitas pessoas acreditam que a inovação pedagógica se faz somente com e pela introdução de novas tecnologias, premissa advinda do pensamento mercadológico que se insere no campo educativo. Essa visão da inovação pedagógica atrelada à inovação tecnológica foi intensificada durante a pandemia da COVID-19² a partir das modificações nos processos educativos ocasionados por ela.

¹ Espelho do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação - GRUPI. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062>. Acesso em: 20 jul. 2024.

² A Pandemia da COVID-19, provocada pelo Coronavírus, foi declarada pela OMS em março de 2020 e durou até maio de 2023. A disseminação da doença foi global e exigiu medidas de distanciamento e isolamento físico da população. Essas informações podem ser encontradas no site da Organização Pan-Americana de Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>. Acesso em: 19 jan. 2024.

Além de mudanças estruturais na educação, como a adoção do ensino remoto emergencial (ERE)³ no período do isolamento social, a pandemia também alterou a forma como a sociedade passou a se organizar e se relacionar a partir do isolamento social vivenciado. Essa mudança de atitude teve reflexos na forma como a educação foi praticada durante a pandemia e está acontecendo no período pós-crise pandêmica. Estima-se que esses reflexos não sejam resultados temporários e que sua implicação nas políticas educacionais seja profunda (Aguiar, 2020), tendo em vista a intensa inserção de aparatos tecnológicos, as modificações em espaços-tempos educativos e as alterações nas políticas curriculares.

Atento a essas mudanças, o GRUPI procurou contribuir para o entendimento desse cenário, investigando os impactos da pandemia, relacionando-os à inovação pedagógica, por meio do projeto de pesquisa “Inovação Pedagógica nas ações educacionais da educação básica e superior durante e no pós-crise pandêmica”⁴. O estudo teve como principal objetivo investigar as iniciativas e ações com inovação pedagógica, nas instituições de educação básica e superior, realizadas durante e no pós-crise da pandemia, considerando aspectos relativos a currículo, gestão e metodologias.

Os resultados relacionados à dimensão do currículo serão expressos neste artigo. Dessa forma, é importante esclarecer que concebemos currículo como o produto de uma construção cultural intrinsecamente ligada às experiências em um contexto específico de tempo, espaço e território. Ele estrutura as práticas educativas em um momento político, social, histórico e cultural particular da humanidade. Nessa perspectiva, podemos destacar que o currículo se constitui para além de um conjunto de diretrizes pedagógicas, regulamentos, conteúdos e abordagens metodológicas, pois se origina do contexto vivenciado por cada comunidade educativa. Este contexto é marcado

³ O ERE constituiu-se durante a pandemia como uma estratégia para viabilizar práticas de ensino-aprendizagem diante do isolamento social exigido pela emergência sanitária. Cada instituição de ensino regulamentou essas atividades por meio de decretos e normativas, sendo a maioria delas realizada com a mediação de tecnologias digitais.

⁴ Projeto de pesquisa registrado sob o n.º 3144 na plataforma Cobalto da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e sob o n.º 2022.PE.UR.282, no Sistema de Projetos Acadêmicos (SAP) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Importante informar que foi aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da UNIPAMPA, pelo parecer consubstanciado CAAE n.º 42570820.4.0000.5323.

por uma arena de disputa, que influencia a configuração de um currículo que corresponda às aspirações e exigências daquele momento sócio-histórico.

Essa concepção curricular emerge da teoria crítica de currículo enunciada por Silva (2019) e Lopes e Macedo (2011), a qual assume que o currículo apresenta uma visão da realidade como um processo em constante transformação, no qual os atores são as pessoas, que por essa visão crítica-reflexiva, se tornam capacitadas a promover sua própria transformação. Nesse sentido, sua função não é simplesmente espelhar uma realidade estática, mas sim refletir sobre a realidade social, a partir da demonstração de que o conhecimento e os eventos sociais são produtos históricos e, portanto, mutáveis.

Nesse entendimento, a perspectiva curricular adotada neste artigo coaduna com as ideias de Silva (2019), que afirma que o currículo é constituído a partir das vivências no território. Assim, é “trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (Silva, 2019, p. 150). Portanto, ele é intrinsecamente político, permeado pelas relações sociais e de poder e que se (re)configura conforme os interesses predominantes no tempo e no espaço específicos.

Dessa forma, a partir dos resultados da dimensão do currículo, busca-se responder à seguinte pergunta fenomenológica: como se mostram as ações com inovação pedagógica referentes ao currículo da Educação Básica e Superior durante a pandemia e no pós-crise pandêmica? Para tanto, analisamos iniciativas e ações com inovação pedagógica realizadas nas instituições de Educação Básica e Superior, durante e no pós-crise pandêmica. Apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos adotados e os resultados aferidos na pesquisa ampla do GRUPI relativos à dimensão do currículo.

Percorso metodológico

A pesquisa ampla foi conduzida pelo GRUPI em uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa-ação. Para Thiolent (1998), essa metodologia de pesquisa é um tipo de intervenção que combina ação e reflexão sobre o objeto de estudo, além disso, os sujeitos da pesquisa devem ser envolvidos ativamente no processo. Participaram desta pesquisa profissionais da educação, atuantes em ações pedagógicas e/ou na gestão,

sendo a maioria integrantes do GRUPI, que contribuíram desde a elaboração do projeto até a análise dos resultados.

O levantamento de dados foi elaborado a partir de um primeiro questionário (Q1) *on-line* enviado para os integrantes do GRUPI e para outros profissionais da educação básica ou superior indicados por eles, num processo de amostragem do tipo bola de neve (Vinuto, 2014). Do questionário enviado, obtivemos respostas de vinte e um sujeitos, devidamente informados sobre a pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A partir das respostas, foram organizados grupos focais, nomeados de Rodas de ConversAÇÃO Virtual (RCV), das quais onze respondentes do questionário *on-line* participaram. As RCV foram conduzidas buscando indícios de inovação pedagógica dentro de três eixos organizadores: gestão, metodologia e currículo, elencados a partir das respostas ao Q1. Segundo Salomão de Freitas, Lindemann e Mello (2016), as RCV constituem-se como espaços para processos de (re)organização do planejamento e da avaliação de práticas educativas, nos quais é promovido um processo de socialização, discussão e reflexão sobre o fenômeno estudado. Posteriormente, foi enviado um questionário final aos participantes das RCV, denominado Q2.

Tendo em vista que a investigação realizada se constitui como uma pesquisa-ação, foram realizadas duas reuniões de avaliação com os integrantes do GRUPI. Essas foram realizadas *online* e gravadas, com a posterior transcrição das falas para análise.

Assim, o *corpus* analítico é constituído pelos seguintes instrumentos com as respectivas codificações: 1) transcrição de Rodas de ConversAÇÃO Virtuais (RCV); 2) respostas ao questionário final aplicado aos/as participantes da RCV (Q2); e, 3) transcrição de reuniões de avaliação do GRUPI (TRG1 e TRG2).

O processo de análise dos dados aferidos foi realizado a partir da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2013). Essa metodologia foi uma opção teórico-metodológica, tendo em vista seu caráter processual, que possibilita a compreensão dos dados aferidos. Esse processo foi realizado coletivamente, observando-se as seguintes etapas: 1) Divisão do *corpus* para identificação das unidades de significado; 2) Identificação de excertos que respondessem à pergunta: O que se mostra de inovação pedagógica?; 3) Separação desses

exertos em um arquivo coletivo; 4) Atribuições de códigos e elaboração de títulos para as unidades de significado iniciais.

A partir desse movimento inicial, os integrantes do GRUPI trabalharam na identificação das unidades de significado que compuseram sete categorias iniciais de análise. Essas foram posteriormente reorganizadas, a partir do compartilhamento de sentidos entre elas, nas três categorias finais: “cogestão com inovação pedagógica”; “métodos e estratégias no/do processo de ensino-aprendizagem”; “(im)possibilidades à inovação pedagógica durante e pós-crise pandêmica”.

Após o processo de categorização, os integrantes se dividiram em subgrupos para a escrita dos metatextos analíticos, sendo este artigo um deles. Os autores deste texto reuniram as unidades de significado (US) e os respectivos excertos da categoria analítica “(im)possibilidades à inovação pedagógica durante e pós-crise pandêmica”. Na análise, percebeu-se que as “(im)possibilidades” apresentadas nos excertos referiam-se ao currículo e, ao retomar os eixos organizadores da RCV (gestão, metodologia e currículo), vislumbrou-se que os dois primeiros estavam relacionados às categorias finais, enquanto o último estava apagado no processo. Essa constatação foi levada aos demais participantes do GRUPI e, dessa forma, a renomeamos para “(im)possibilidades à inovação pedagógica na dimensão do currículo durante e pós-crise pandêmica”.

Após esse processo de readequação, analisamos novamente cada unidade de significado e exerto, dividindo-os em subcategorias para realizar a escrita do metatexto analítico, discutindo os dados da referida categoria (Moraes; Galiazzi, 2013), conforme expresso no Quadro 1:

Quadro 1 – Organização das categorias de análise

Categoria	Nº de US	Subcategoria	O que expressa	Nº de US
“(Im)possibilidades à Inovação Pedagógica na dimensão do Currículo durante e pós-crise pandêmica”	17	“Currículo na Prática Pedagógica”	Essa subcategoria se refere a como o currículo se materializa, interfere, modifica e impacta as práticas pedagógicas.	8
		“Organização Curricular”	Essa subcategoria se refere à forma de organização do currículo durante e após o período pandêmico	6

		"Gestão Curricular"	Essa subcategoria se refere aos modos de gestão do currículo no período pandêmico e pós pandêmico	3
--	--	---------------------	---	---

Fonte: Autores, 2024.

Na sequência, apresentamos os resultados referentes à categoria analítica “(im)possibilidades à inovação pedagógica na dimensão do currículo durante e pós-crise pandêmica”.

Resultados e discussões

A compreensão teórica de currículo utilizada neste estudo é fundamentada na teoria crítica. Segundo Lopes e Macedo (2011), o currículo constitui-se como campo intelectual e de luta por significações sociopolíticas, que influenciam discursos e relações no espaço educativo. Assim, é um constructo social que expressa significados culturais e políticos da sociedade da qual emerge, em um determinado recorte espaço-temporal.

Nesse viés, o currículo é:

[...] um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta na interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas (Pacheco, 2001, p. 20).

Em vista disso, os atores envolvidos na construção do currículo necessitam compreender que ele é processual e dinâmico, ou seja, não se trata de uma lista de conteúdos (Silva, 2019; Sacristán; Pérez Goméz, 2000). Logo, o currículo é um processo constituído pelos saberes, pelo encontro cultural, pela diversidade, por conhecimentos construídos na prática da sala de aula, pelas interações entre educadores e estudantes e pela política que o alicerça.

Durante o período pandêmico e mesmo após o final da crise sanitária, houve muitas modificações nas políticas curriculares no Brasil. Um processo iniciado antes dela, mas que se efetivou em meio ao isolamento dos profissionais da educação e à implementação regulatória de políticas, como a instituída pela

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe contextualizar que, em 2019, esgotou-se o prazo para a implementação da BNCC, sendo que essa política foi imposta às escolas de Educação Básica no início do ano letivo de 2020, quando também foi decretado o início da pandemia. Além disso, durante o período de isolamento, as instituições de Ensino Superior foram pressionadas a realizar modificações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) para adequá-los às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Ainda consideramos importante salientar que durante o período pandêmico, o Ministério da Educação (MEC), as secretarias estaduais e municipais de educação e as instituições de ensino superior emitiram variados dispositivos legais para regulamentar os processos educativos, impactando na organização, gestão e efetivação do currículo nas instituições de Educação Básica e Superior.

Dessa forma, consideramos importante explicitar os resultados encontrados na categoria analítica “(im)possibilidades à inovação pedagógica na dimensão do currículo durante e pós-crise pandêmica”. Para facilitar a compreensão, apresentamos os achados da pesquisa para esta categoria organizados nas subcategorias “organização curricular”, “gestão curricular” e “currículo na prática pedagógica”.

Organização curricular

A subcategoria “organização curricular” se refere à forma de organização do currículo durante e após o período pandêmico. Esses arranjos partem das orientações e/ou normatizações realizadas pelas instituições de ensino e/ou pelos órgãos governamentais, sendo que muitas delas foram emitidas e/ou modificadas durante a pandemia.

Entendemos que os currículos normatizados para a Educação Básica – por meio da BNCC – e para a formação de professores – pela BNC-FI – são prescritivos e se apresentam ancorados na teoria tradicional (Ceschini *et al.*, 2022). Nesse sentido, assumimos que as normatizações curriculares representam uma novidade, sendo assim inovações pedagógicas, mesmo que

de cunho regulatório, pois expressam controle sobre os sujeitos e visam manter o modelo social instituído (Veiga, 2003; Ceschini *et al.*, 2022).

A BNCC apresenta um currículo organizado por códigos alfanuméricos que, embora o texto da política afirme não precisar ser trabalhado na sequência em que se apresenta, direciona os professores a implementá-lo dessa forma quando expressa que foi organizado para contemplar uma organização hierárquica da aprendizagem (Brasil, 2018). Como expresso por Ball (2002), a escolha e o arranjo de palavras inseridas nos textos constroem possibilidades de pensamento e levam os sujeitos a implementar e não atuar sobre as políticas prescritas. Dessa forma, muitas mantenedoras exigiram dos professores que respeitassem a sequência alfanumérica da BNCC para a organização curricular na Educação Básica.

Contudo, como expressado por um participante durante as Rodas de ConversAÇÃO Virtuais (RCV), apesar de a BNCC ser uma inovação regulatória, a pandemia abriu espaço para o professor manejar o currículo de forma mais livre. Segundo o participante,

[a] BNCC como inovação regulatória [é] implantada no ensino remoto e abala os planos de ensino dos professores. A pandemia deixou um espaço para o professor e estudante ser mais livre para manejar com o currículo na educação básica, pois não necessariamente estavam tendo que seguir a ordem de conteúdos prescritos no currículo devido o contexto, porém agora com o retorno, isso se torna mais regulador e fica mais difícil encontrar essas brechas por conta muitas vezes de tempo (RCV_H_07).

É possível inferir que para manter o processo de escolarização, frente a todas as dificuldades de acesso dos estudantes durante a pandemia, foi facultado aos professores a possibilidade de adequar o currículo estabelecido à realidade enfrentada, modificando espaços e tempos, conteúdos, metodologias e estratégias avaliativas. Essa decisão representou possibilidades para a inserção de práticas inovadoras durante a pandemia, por meio de escolhas do que e como ensinar significativamente durante esse período, que exigiu a adequação do currículo, das metodologias e dos artefatos pedagógicos utilizados (Vieira; Pischedola, 2022).

Contudo, com a volta da presencialidade, retirou-se dos docentes essa liberdade, rompendo com a flexibilidade e exigindo a implementação da BNCC da forma como foi ordenada (Q2_C_1). Isso se justifica pelo fato de que, segundo o texto da política curricular, a BNCC apresenta os conhecimentos mínimos a serem ensinados e aprendidos (Brasil, 2018).

Em todas as reformas educativas, as associações corporativas se mobilizam para incorporar – nunca para suprimir – o máximo de conhecimentos possível e tratar de enquadrá-los como for possível em horários apertadíssimos. Assim, os chamados conhecimentos mínimos se convertem em máximos. Essa sobrecarga disparatada de conteúdo é um grave erro pedagógico e obriga os professores a iniciar uma corrida frenética e obsessiva para concluir o programa (Carbonell, 2002, p. 54-55).

Essa pressão exercida pelas mantenedoras e instituições sobre os professores gera impossibilidades de promover inovação pedagógica e garantir aprendizagens crítico-transformadoras, pois a BNCC apresenta inúmeros objetos de conhecimento a serem trabalhados sem considerar a realidade de cada comunidade. Segundo Coutinho (2020), para que o currículo represente uma ruptura paradigmática e proporcione novas abordagens pedagógicas deve ser baseado em práticas interdisciplinares, contextualizadas, que induzam a construção de conhecimentos críticos, sistêmicos, inclusivos, equitativos, de forma cooperativa, protagonista, que valorize os saberes locais e reconheça as necessidades dos estudantes.

Contudo, o objetivo traçado para a educação brasileira tende a não perpassar a promoção da transformação social e sim promover a manutenção do socialmente instituído. Dessa forma, com o final da crise pandêmica, a preocupação foi acelerar os tempos para a aprendizagem (Q2_B_7) e a cobrança pela recuperação dos conteúdos. Segundo um dos participantes respondentes ao Q2, foi a “necessidade de recuperação de disciplinas e conteúdos não trabalhados na pandemia que impediu o avanço dos debates sobre os currículos” (Q2_B_4).

Concordamos com o participante da pesquisa sobre o fato de a pandemia ter suprimido os debates sobre os currículos impostos. Nesse sentido, o participante ainda afirmou: “como sou professor do ensino médio, vi uma

mudança profunda no currículo sem base teórica, sem formação para os professores, e alterações estruturais nas escolas de ensino médio, principalmente na rede estadual” (Q2_B_1). A reforma do Ensino Médio e a BNCC proposta para essa etapa de ensino são ainda mais problemáticas, representando também inovações curriculares regulatórias (Veiga, 2003), imposições arrefecidas no período pandêmico, sem estabelecer diálogo com os profissionais da educação e entidades representativas (Abdalla; Diniz-Pereira, 2020).

Outra reforma curricular aprovada e implementada durante o período pandêmico foi a BNC-Formação, que vem impactando a organização curricular dos cursos de licenciatura. Um dos participantes da pesquisa, docente no Ensino Superior, afirmou que, com a volta da presencialidade, houve “urgência na gestão do calendário escolar e de acompanhar as visitas do MEC de renovação de reconhecimento de cursos” (Q2_B_5). E, para esse reconhecimento, muitas instituições cederam às pressões do MEC e incentivaram os Núcleos Docentes Estruturantes a reformularem os PPCs dos cursos contemplando as novas DCN.

O que fica latente nesse processo é que as proposições de um currículo definido por competências e habilidades que perpassa a Educação Básica e Superior foram desencadeadas a partir da BNCC. Dada a semelhança entre a BNCC e a BNC-Formação, concordamos com os argumentos de Ceschini, Franco e Mello (2022), que mostram as relações de dependência evidenciadas pelo entrelaçamento da estrutura das políticas, pela utilização dos mesmos verbos nas competências e habilidades, apresentando-se como “[...] um mecanismo de rigorosa regulação e uniformização dos currículos e que acaba por transformar os cursos de formação de professores em preparatórios para a execução do que preconiza a BNCC” (Ceschini; Franco; Mello, 2022, p. 287).

Conforme apresentado nesta categoria, argumentamos que as políticas curriculares atuais para a atuação na Educação Básica e para a Formação de Professores exprimem uma potente regulação e controle sobre os currículos e sujeitos, encontrando no período pandêmico e pós-pandêmico um espaço-tempo favorável para as suas implementações. Nesse sentido, as inovações emancipatórias nos modos de agir sobre e na organização curricular se tornam formas de resistir às empreitadas neoliberais. Dito isso, passamos para a análise e discussão da categoria posterior, intitulada “gestão curricular”.

Gestão curricular

A gestão curricular se efetiva por meio de um conjunto de práticas e estratégias adotadas para administrar e organizar os elementos relacionados ao currículo. Envolve a tomada de decisões e a implementação de ações para garantir a efetividade e a qualidade do currículo. Para tanto, essa gestão se ampara em orientações que visam garantir tempos e espaços para que o currículo seja praticado, adequado à realidade local e às normativas, garantido certa autonomia às instituições de ensino, caso respeitem as diretrizes estabelecidas.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, em seu artigo 23, faculta às escolas a organização dos processos de ensino-aprendizagem em semestres, ciclos, períodos, etc., de acordo com diferentes critérios (Brasil, 1996). Já a Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2017), destaca que as escolas têm autonomia para “adotar as formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessários” (p. 4) a fim de atender os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela BNCC. No que tange ao Ensino Superior, é facultado às universidades gerir seus currículos, por meio da construção de seus PPCs, desde que estes materializem as normatizações advindas da Constituição Federal, da LDBEN e das DCN (Silva; Najjar; Lima, 2020).

Todas essas formas de gerir o currículo, no entanto, foram abaladas durante o período pandêmico, tendo em vista que a maioria dos processos educativos formais acontece presencialmente e com uma carga horária mínima estipulada para que o “currículo prescrito” vire “currículo em ação” (Sacristán, 2000). Sabe-se que o currículo pode estar em ação no contexto da educação a distância, diferente do vivenciado no ensino remoto emergencial, no qual havia outros entraves, como a falta de plataformas, métodos adequados e de acesso às tecnologias e ambientes favoráveis.

Dessa forma, a gestão curricular durante a pandemia da COVID-19 foi organizada por pareceres⁵ emitidos pelo CNE, que traziam “Orientações

⁵ Pareceres do CNE disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/pec-q/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>.

Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia". Tais orientações foram emitidas frente às pressões sociais, parlamentares ou jurídicas, tendo em vista o apagamento do MEC nos primeiros meses da pandemia. Contudo, um participante relata não ter percebido grandes modificações na gestão curricular no período pandêmico, afirmando que: "[...] não percebi alterações fundamentais, mas tenta-se adaptar às alterações curriculares, que ampliam os custos da instituição, onde há uma ampliação de responsabilidade, pouca ampliação de recursos financeiros e de pessoal, sem falar da estrutura precária das escolas" (Q2_B_2).

Em consonância com o destacado pelo participante da pesquisa, indicamos que a gestão curricular realizada durante a pandemia ampliou as responsabilidades dos sujeitos docentes. Estes tiveram que aprender outras formas de manejar o currículo e ensinar, na maioria das vezes, utilizando meios próprios, frente à falta de recursos ofertados pelas mantenedoras. Esse cenário gerou diferentes (im)possibilidades de inovar pedagogicamente. Possibilidades de organizar e gerir o currículo de formas ainda não experimentadas e impossibilidades frente ao pouco tempo, poucos recursos, falta do coletivo e de conhecimento sobre o contexto vivenciado.

É importante ressaltar que as instituições de ensino, já há muito tempo estão precarizadas, e os professores não estavam preparados para as mudanças repentinhas causadas pela pandemia, tirando-os da normalidade, provocando rupturas e desequilíbrios radicais e significando uma contingência que se converteu numa necessidade (Zizek, 2020). Nesse sentido, a gestão escolar e curricular se tornou muito mais complexa, sendo necessário pensar sobre o coletivo, a diminuição das desigualdades de acesso e as possibilidades de inovação dentro desse controverso contexto. Assim, destacamos a resposta de um participante da pesquisa que faz a seguinte reflexão:

Necessidade de uma gestão participativa na construção dos documentos regentes, pois às vezes a gestão traz uma oportunidade de autonomia na escrita, porém se tem um olhar muito engessado sobre isso. Além de que, uma gestão participativa garante mais ações inovadoras e transformadoras (RCV_H_09).

A resposta do participante encontra eco nas ideias de Vieira e Vidal (2015), quando ressaltam que uma gestão democrática compreende valores e ideais estabelecidos por meio das políticas públicas educacionais, definidas pela Constituição Federal e pela LDBEN, e pela ampla participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa forma, desencadeia reflexões expressivas no desenvolvimento e aprendizado dos estudantes, bem como na forma de gestão das instituições escolares e do currículo que praticam, sendo mais propícia ao desenvolvimento de práticas inovadoras (Cunha, 2022).

Medeiros e Luce (2006) destacam a importância da participação de todos os inseridos no contexto escolar a fim de realmente existir uma gestão curricular, democrática e participativa, pois é pela participação que se problematizam os projetos, acontecem as tomadas de decisões e a cogestão. Contudo, no interior das instituições de ensino, o espaço para que essa gestão seja partilhada, muitas vezes, é pouco ou inexistente, gerando impossibilidades à inovação pedagógica emancipatória.

Nesse sentido, um dos participantes da pesquisa apontou que “na perspectiva da gestão e do currículo, há a necessidade de condições institucionais para que se efetive consistentemente a inovação pedagógica” (Q2_C_2). Essas condições perpassam pelo incentivo ao protagonismo de todos os envolvidos nos processos educativos, gerando a corresponsabilização desde a concepção até a avaliação das experiências educativas, exigindo atitudes crítico-reflexivas sobre a gestão escolar e curricular (Cunha, 2022).

Os resultados que emergem da análise desta categoria indicam que a gestão curricular, realizada durante o período pandêmico e pós pandêmico, representou possibilidades de inovar pedagogicamente, pela maior liberdade que os profissionais da educação tiveram para organizar o currículo e as práticas educativas. Contudo, a falta de recursos, de tempo e de espaço para práticas dialógicas, coletivas, participativas e democráticas se materializaram como impossibilidades para a inovação pedagógica transformadora e emancipatória. Assim, é importante compreender como o currículo se materializou nas práticas educativas, nas instituições formais de ensino, a partir da análise e discussão da próxima categoria.

Curriculum na prática pedagógica

Essa subcategoria se refere a como o currículo se materializa, interfere, modifica e impacta as práticas pedagógicas. As diferentes instituições vivenciam o seu currículo, praticando-o de diferentes formas conforme o contexto em que estão inseridas, atendendo em maior ou menor medida às exigências das normativas. Muitas são as formas como o currículo é praticado, por meio de recursos, metodologias, estratégias, mas, principalmente, pelas ações realizadas e como os profissionais se colocam frente ao processo de ensino-aprendizagem.

O desafio maior durante a pandemia, em que as instituições praticaram o ERE, era manter os vínculos com os estudantes e as formas de adequar os processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, concordamos quando um participante da pesquisa afirma que, durante esse período, “os profissionais da educação viveram uma espécie de “formação continuada”, na qual aprenderam diversos mecanismos de uso de habilidades e materiais” (RCV_E_5). Não podemos desconsiderar as transformações dos processos educativos durante o período pandêmico como inovações pedagógicas, haja vista que mudanças substanciais ocorreram e algumas ainda não foram superadas.

Dentre as principais inovações trazidas no contexto pandêmico, inúmeras tecnologias digitais que impactaram o fazer pedagógico foram utilizadas durante o ERE. Estas, segundo Vieira e Pischetola (2022), por vezes, foram somente uma solução tecnicista, já que não foram ressignificadas diante dos diversos contextos em que os professores e estudantes se encontravam. As autoras argumentam que o problema acerca das tecnologias não consiste em seu uso, mas sim na utilização sem a reflexão e a intencionalidade. Somente usá-las não é suficiente para gerar a inovação pedagógica, visto que o ato de inovar é uma ruptura paradigmática que reconfigura as práticas pedagógicas com base nas demandas/subjetividades dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Vieira; Pischetola, 2022).

Quando implementadas de forma contextualizada e com intencionalidade, as tecnologias podem ser ferramentas diferenciadas para enriquecer as práticas pedagógicas, conforme apontado no excerto a seguir em que “o remoto serviu para que muitos recursos que aprendemos a manusear nesse período e que facilitam o professor e estudante na sala de aula continuem sendo reciclados no ensino presencial” (RCV_G_15). Compreendemos que as tecnologias sejam

uma potente ferramenta que pode qualificar as práticas pedagógicas “[...] uma vez que ela pode ajudar a criar e testar ambientes diferentes, novas descentralizações e novas acessibilidades, novas maneiras de imaginar o diálogo inter-social que conduz à cognição” (Fino, 2009, p. 14).

Contudo, as tecnologias por si só, se utilizadas isoladamente ou enquanto acessório para uma prática bancária, exprimem uma inovação pedagógica regulatória, que não provoca transformações significativas nos modos como se ensina e aprende. A constatação de que muitas práticas não foram transformadas pela utilização da tecnologia é trazida no trecho do participante que afirma: “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). A transformação que promove a inovação pedagógica emancipatória depende de como essas práticas se estabelecem curricularmente, uma vez que inovar pedagogicamente em um viés emancipatório está relacionado a processos que visam “[...] modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (Carbonell, 2002, p. 19).

Dadas as exigências sanitárias de todo o contexto pandêmico, o retorno às atividades de forma híbrida ou presencial forçou novas adequações para que estudantes e professores estivessem em segurança no espaço da escola e da universidade. Assim, conforme apontam os sujeitos da pesquisa, as mudanças não foram somente no comportamento para preservação da saúde física, mas também na tentativa de humanizar as práticas pedagógicas a partir da atribuição de outros sentidos aos espaços formais de ensino, conforme expresso no seguinte excerto: “Quanto à metodologia, foi uma readaptação para todos: estar presencialmente no convívio social, a escuta sensível, a integração enquanto grupo e, ainda, o medo do contágio” (Q2_C_3). Próximo ao citado no excerto anterior e relacionando o currículo às práticas pedagógicas, outro participante afirma:

Com relação ao currículo, assumindo-o como "o que acontece na sala de aula" ou ainda na instituição educacional, considero que o estado de ânimo fragilizado, dos alunos e servidores, que demandou um cuidado especial, "após" a crise da pandemia, favoreceu o planejamento e execução de atividades de acolhida. Como exemplo cito: "exercícios contemplativos" proporcionados

em disciplinas da graduação e "A Semana da Acolhida da Comunidade da Pedagogia", cadastrada como ação de ensino do projeto do GRUPI (Q2_B_6).

Nesse entendimento, percebemos que ações que considerem os sujeitos e seu contexto, ainda que pontuais, favorecem a mudança nas formas com que as práticas educativas são realizadas, e isso pode desencadear processos de alteração das culturas educativas e, de forma mais ampla, inovar pedagogicamente o currículo instituído. Coadunamos com Fino (2007) quando afirma que inovação pedagógica curricular é a “[...] ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais. É a abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição” (Fino, 2007, p. 2).

Muitas são as ações que apontam a realização de práticas pedagógicas inovadoras no currículo escolar e acadêmico (Carbonell, 2002; Cunha, 2022). Emerge, daí, a necessidade de se reconhecer escolas e universidades como espaços de produção de saberes inovadores na e sobre a docência. A partir do entendimento de currículo e da definição de inovação pedagógica que adotamos nesse texto, podemos apontar a necessária participação ativa e consciente dos sujeitos do processo educativo, aqui entendidos enquanto docentes e discentes. Trazendo o recorte do protagonismo discente, o participante a seguir aponta o ensino pela pesquisa como uma forma de se inovar as práticas curriculares com protagonismo dos estudantes:

O ensino por pesquisa em etapas favorece o protagonismo discente e estimula a busca por ferramentas diferenciadas para trabalhar em sala de aula, 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 significativo na utilização. Dessa forma, o protagonismo discente é muito necessário, visto que enquanto sujeito passivo de informações se torna mais difícil, além de fornecer ao professor instrumento de acompanhamento, usando isso como método de avaliação pelo mesmo (RCV_G_1).

Partindo do mencionado acima, evidencia-se a necessidade de transformação da prática educativa a partir do entendimento de que docentes e discentes estejam na centralidade do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, quando articulamos a esta discussão as dimensões do currículo e da

inovação pedagógica, afirmamos que processos de transformação com vistas à inovação pedagógica sejam orientados a partir das necessidades dos sujeitos e de forma contextualizada nas instituições. Nesse movimento, pode-se cometer o equívoco de “[...] começar a inovar porque ‘tem que’ inovar, partindo para mudanças superficiais ou equivocadas, sem estarem pautadas num projeto (pessoal ou construído coletivamente) e numa intencionalidade transformadora” (Vasconcellos, 2021, p. 35).

Para que se efetivem os processos de transformação propostos por meio da inovação pedagógica, precisamos tensionar o que vivenciamos como currículo escolar. Ao ser questionado sobre a relação do currículo com o contexto pandêmico, um participante afirma:

Geralmente, os currículos são engessados e duros, com poucas brechas para se trabalhar de forma inovadora. É necessário olhar para esse currículo e vislumbrar um espaço para além da sala de aula, onde esse território escolar traga concepções de humanização para os envolvidos no processo da educação (RCV_H_08).

Dessa forma, analisar a inovação pedagógica na dimensão do currículo permite apontar possibilidades de superação de práticas de inovação pedagógica regulatórias a fim de se promover uma inovação pedagógica emancipatória, visto que esse conceito último “[...] poderá consolidar projetos político-pedagógicos e práticas educativas interdisciplinares, coletivas, crítico-reflexivas, contextualizadas, com pesquisa e participação democrática” (Mello; Salomão de Freitas, 2017, p. 1800-1801). Apostamos na inovação pedagógica para tensionar e transgredir os currículos que promovam a educação bancária e o anestesiamento diante das contradições latentes da atualidade, assumindo essa inovação como uma prática que integre os currículos da Educação Básica e Superior.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar as iniciativas e ações com inovação pedagógica, nas instituições de Educação Básica e de Ensino Superior, realizadas durante e no pós-crise pandêmica, considerando aspectos relativos ao currículo. A partir dos dados analisados na subcategoria “organização

curricular”, é possível inferir que no período pandêmico houve mais espaços para os docentes manejarem com o currículo prescrito, representando uma potente possibilidade de inovação pedagógica, pela diminuição do controle sobre a prática dos sujeitos professores. Contudo, com o retorno à presencialidade, as mantenedoras pressionaram os docentes para implementarem, literalmente, as normativas, diminuindo a flexibilidade para atuação sobre a política curricular e inibindo práticas de inovação pedagógica emancipatórias.

No que tange à “gestão curricular” durante o período pandêmico e pós pandêmico, verificou-se que o que poderia representar um espaço fecundo para a inovação pedagógica emancipatória, frente a uma maior liberdade e autonomia dos sujeitos professores, se tornou um ambiente pouco ou nada dialógico e democrático, diante das impossibilidades de práticas de gestão curricular inovadoras. Ao que se evidencia na pesquisa, o contexto pandêmico favoreceu que decisões antidemocráticas de gestão fossem estabelecidas, condicionando discentes e docentes a práticas educativas que desconsideravam as suas reais necessidades durante e após a crise pandêmica.

Referente à subcategoria “currículo na prática pedagógica”, é defendido que as ações que mobilizaram a mudança das práticas educativas durante a pandemia foram realizadas de forma antidialógica, o que resultou na não transformação dos processos de ensino-aprendizagem no período pandêmico. As tecnologias estiveram a serviço das práticas educativas no ERE, promovendo inovações sobre os modos de ensinar e aprender, mas tais ferramentas, muitas vezes, estavam no centro da intencionalidade pedagógica e não na sua finalidade, o que estabeleceu práticas tradicionais. Nessa subcategoria, ainda identificamos que um desafio foi o retorno à presencialidade, na qual novas formas de se acolher e iniciar os processos educativos tiveram de ser realizadas.

Por fim, argumentamos sobre a necessidade de se inovar pedagogicamente de forma emancipatória, promovendo a ruptura paradigmática dos currículos tradicionais como forma de se recolocar os processos educativos da Educação Básica e Superior na centralidade da tomada de decisão social.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas.

Formação em Movimento. v.2, i.2, n.4, p. 336-359, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/609>. Acesso em: 16 set. 2025.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Impactos da pandemia da covid-19 na educação brasileira e seus reflexos nas políticas e orientações curriculares. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 11, n. 1, p. 1-21, 2020.

BALL, Stephen. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, n. 2-3, p. 19-33, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

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

CARDOSO, Ana Paula. Conceito de Inovação e Seus Principais Atributos. *In:* CARDOSO, Ana Paula. **Inovar com a Investigação-Ação**: Desafios para a Formação de Professores. Coimbra: Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, p. 15-21.

CESCHINI, Mayra da Silva; FRANCO, Ronan Moura; OLIVEIRA, Cintia de; MELLO, Elena Maria. Construção de currículos crítico-inovadores: (im)possibilidades perante a BNCC e as normativas para a formação docente. *In:* MELLO, Elena Maria; SALOMÃO DE FREITAS; Diana Paula (Orgs.) **Inovação pedagógica**: investigações teórico-práticas no contexto Educacional. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 340-365.

CESCHINI, Mayra da Silva; FRANCO, Ronan Moura; MELLO, Elena Maria. Discussões sobre a BNC-FI: regulação e uniformização dos currículos de formação docente? **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. I.], v. 4, n. 3, p. 278–289, 2022.

COUTINHO, Cadidja. Inovação pedagógica: vivências, possibilidades e desafios para qualificar o processo ensino-aprendizagem. III Seminário de

Inovação Pedagógica: vivências acadêmico-profissionais. **Anais do III SIP.**
Uruguaiana, RS: Unipampa, 2020.

CUNHA, Maria Isabel. Prática Pedagógica e Inovação: experiências em foco.
In: MELLO, Elena Maria; SALOMÃO DE FREITAS; Diana Paula (Orgs.).
Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional.
São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p.15 - 25.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação Pedagógica: significado e campo (de
investigação). **Texto apresentado no III Colóquio do DCE - UMa,** Oficina B –
Inovação e Supervisão, 2007.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação e invariante (cultural). *In:* RODRIGUES,
Liliana; BRAZÃO, Paulo (Org.). **Políticas educativas:** discursos e práticas.
Funchal: Grafimadeira, 2009. p. 192-209.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática
educativa. [s.l.]: Sabotagem, 2006. Arquivo PDF. Disponível em:
http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em: 16 set. 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.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo.**
São Paulo: Cortez, 2011.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso. LUCE, Maria Beatriz. **Gestão escolar
democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MELLO, Elena Maria; SALOMÃO DE FREITAS; Diana Paula. A formação
docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. XXVIII
Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: estado, políticas
e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção. **Anais
eletrônicos [...].** João Pessoa-PB, p.1793-1802, 2017. Disponível em:
<https://www.anpae.org.br/XXVIIISIMPOSO/publicacao/AnaisXXVIIISimposio2017.pdf>. Acesso em 03/12/2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.**
2.ed. Rev. Reimpressão. Ijuí: Unijuí, 2013.

PACHECO, José. **Currículo:** teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e
transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula; LINDEMANN, Renata Hernandez; MELLO, Elena Maria. Rodas de conversação: situações de formação acadêmico-profissional vivenciadas com professores(as) no PROEXT-MEC. In: KELM, Miriam; IRALA, Valesca (Orgs.) **Retratos de linguagem**: uma homenagem aos 10 anos da área de Letras na UNIPAMPA – Campus Bagé/RS. Bagé: Ed. Unipampa, 2016.

SILVA, Itamar Mendes da Silva; NAJJAR, Jorge Nassim Vieira; LIMA, Marcelo. Gestão curricular no ensino superior: contextos de desenvolvimento. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p.40-62jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/45279>. Acesso em: 16 set. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SINGER, Helena. A inovação que vale a pena começa nas pessoas. **Fundação Telefônica Vivo**. São Paulo, 08 dez. 2015 2015. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/a-inovacao-que-vale-a-pena-comeca-nas-pessoas-diz-helena-singer-assessora-especial-do-mec/>. Acesso em: 03 dez. 2025.

SINGER, Helena. Inovar traz felicidade. **Nova Escola**. Ed. 315. Setembro 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12509/inovar-traz-felicidade>. Acesso em: 16 set. 2025.

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

VASCONCELLOS, Celso. Inovação Pedagógica: contribuições para uma Perspectiva Crítica. In: SILVEIRA, Rita de Cássia; SALOMÃO DE FREITAS; Diana Paula; MELLO, Elena Maria; (Orgs.). **Inovação Pedagógica**: vivências democráticas na relação ensino-aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

VEIGA, Ilma Passos de A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro, 2003.

VIEIRA, Débora; PISCHETOLA, Magda. A Relação Crítica Entre a Inovação Pedagógica e o Ensino Remoto Emergencial. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 31, n. 65, p. 42-58, jan. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432022000100042&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Rev. Iberoamericana de educación**, v. 67, n. 1, p. 19-38, 2015. Disponível em: rieoei.org/historico/documentos/rie67a01.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

VINUTO, Juliana. A Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014. p.201-218. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 16 set. 2025.

ZIZEK, Slavoj. **Pandemia**: COVID-19 e a reinvenção do comunismo. São Paulo: Boitempo, 2020.

Recebido em: 22/05/2025.
Aceito em: 15/07/2025.

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini

Doutora em Educação em Ciências. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI). Professora Assistente na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).

 mayraceschini@gmail.com.br
 <http://lattes.cnpq.br/1588414714283749>
 <https://orcid.org/0000-0002-7366-6407>

Ronan Moura Franco

Doutor em Educação em Ciências. Pesquisador no Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI). Professor na rede municipal de Uruguaiana/RS.

 rmourafranco@gmail.com
 <http://lattes.cnpq.br/0107137511258933>
 <https://orcid.org/0000-0001-7237-2258>

Cíntia Rochelle Alves de Oliveira

Mestra em Ensino, doutoranda em Educação em Ciências. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI).

 cintiarochele@gmail.com
 <http://lattes.cnpq.br/2861787417414053>
 <https://orcid.org/0000-0001-6686-5021>

Gabriela Rodrigues Noal

Mestra em Educação em Ciências. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI).

 noalgabriela@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/7583906280048237>

 <https://orcid.org/0000-0002-1698-6834>

Patrícia Altermann Batista da Rosa

Mestranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI). Assistente em administração na Universidade Federal do Pampa.

 patriciabatista@unipampa.edu.br

 <http://lattes.cnpq.br/9661960472210612>

 <https://orcid.org/0009-0001-0965-5236>

Maiara Chary Brandalise

Licencianda em Ciências da Natureza EaD, pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI).

 maia_chary@hotmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/3390553393398175>

 <https://orcid.org/0009-0006-0560-0699>