

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

A PERCEPÇÃO DE DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES
ACERCA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPO
DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA.

Projeto de Pesquisa Apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE. Programa em parceria com a Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes. Termo de Referência celebrado entre a UnB e a Universidade Estadual de Montes Claros, objeto do processo SEI 23106.038435/2020- 04 e emenda parlamentar número 39570005.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Campos Machado.

Montes Claros-MG, 15 de maio de 2023.

A PERCEÇÃO DE DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIMONTES ACERCA DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPO DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA.

Huagner Cardoso da Silva
Professor da Unimontes.
Doutorando em Educação pela UnB
huagner.cardoso@unimontes.br
Liliane Campos Machado
Professora da UnB
lcmpedagogia@gmail.com

RESUMO:

A presente proposta de investigação pretende analisar se os docentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes, adotaram propostas de inovação pedagógica durante o período de isolamento social e de aulas no sistema remoto como consequência da pandemia do Coronavírus. Esperamos ainda, identificar se a pandemia oportunizou uso e aplicabilidade de inovações tecnológicas durante este período e quais destas práticas permanecem após o retorno das atividades presenciais; entender os desafios enfrentados pelos docentes do curso, quais as principais dificuldades do corpo docente, quais as alternativas propostas pela instituição e as consequências da pandemia para a formação de professores. O trabalho se fundamenta nas ideias de Tardif (1999) que analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores; Nos conceitos de Saviani (1996, p. 147) que afirma que o processo educativo é um fenômeno complexo e que os saberes nele envolvidos também o são. Por conseguinte, o autor identifica cinco categorias de ‘saberes’: o atitudinal, o crítico-contextual, os específicos, o pedagógico e o didático-curricular, entendendo que são esses os saberes que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação; Por fim, no conceito de Masetto (2000), que define inovação educacional como uma prática que nunca começa do zero, modifica concepções e organizações curriculares como resultado das decisões do grupo, formas de ensinar e aprender, materiais curriculares, processo de avaliação e técnicas avaliativas, orientação e acompanhamento dos alunos, sendo que a inovação terá maiores possibilidades de ser levada à frente pelos professores se partir deles e vier responder

às suas necessidades. O autor afirma que “defende como inovação as mudanças no ensino superior que procuram traduzir na vida das instituições as reflexões atuais sobre concepções intrínsecas que estão repensando o ensino superior e seu papel ou sua missão em nossos tempos” (p. 24). Pretendemos desenvolver a análise dos dados numa perspectiva mista. Os procedimentos de investigação serão o bibliográfico e a pesquisa de campo, com abordagem direta aos sujeitos envolvidos, através de entrevista semi-estrutura. Os pesquisados serão os professores do curso em análise e os acadêmicos matriculados e frequentes durante a pandemia, escolhidos conforme critérios amostrais. A pesquisa se encontra na fase de revisão de literatura, no primeiro semestre de 2023. Esperamos que a pesquisa possa contribuir para propostas de ensino que possam se adequar às novas realidades impostas à sociedade no pós-pandemia, bem como propor mudanças no curso de Pedagogia da Unimontes e na formação superior de professores. Este trabalho se enquadra na Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), na instituição formadora.

Palavras-chave: Educação, Formação de professores; Inovação Pedagógica; Prática Educativa.

1. INTRODUÇÃO

O mundo se viu diante de um “novo normal” com a declaração da Organização das Nações Unidas da situação de pandemia do Coronavírus, anunciada em 11 de março de 2020¹.

Rotinas do convívio entre as pessoas e todas as relações sociais foram alteradas. Um novo modelo de miséria, diferente da pobreza já conhecida, surge em virtude da crise econômica gerada para a maioria da população.

Num primeiro momento, vimo-nos obrigados ao isolamento social absoluto. Saiam de suas residências os profissionais de saúde e aqueles considerados essenciais para a manutenção dos serviços: entregadores de alimentos, remédios, trabalhadores de supermercados, limpeza pública, etc.

As nossas relações virtuais tornaram-se a única possibilidade de contato com entes, amigos e com o trabalho.

Neste período, entre meados de março a abril de 2020, a maioria das escolas permaneceu fechada, à espera de um direcionamento sobre o que fazer para lidar com alunos e profissionais de maneira que não agravassem a crise de contaminação ou aguardando que as autoridades sanitárias e políticas apontassem um rumo seguro para o desenvolvimento do trabalho docente.

Passado esse período de isolamento total, autoridades e gestores educacionais iniciaram o processo de adaptações para o cumprimento dos dias letivos, mediado pelas tecnologias, com o uso de computadores e celulares, principalmente, para aulas online e/ou em aplicativos desenvolvidos para esse fim.

A escolha pela pesquisa no campo da formação de professores e das práticas pedagógicas inovadoras, em tempos de pandemia, justifica-se, principalmente, porque ela contempla a formação, profissionalização, saberes e práticas docentes num curso de graduação regular presencial que se viu submetido à uma prática de formação online e/ou remota, dados as condições impostas pelas restrições de convívio por conta da pandemia do Coronavírus que até a data de elaboração desta proposta, dizimou mais de 659 mil vidas no Brasil e mais de seis milhões no mundo². Assim, percebemos a possibilidade de uma discussão sobre a formação de

¹ Disponível em <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acessado em 11/10/2021.

² Disponível em <https://ourworldindata.org/coronavirus/country/brazil#how-many-tests-are-performed-each-day>. Acessado em 06/02/2022.

professores e o uso de inovações educativas e as possíveis transformações socioculturais e pedagógicas na prática docente impostas pelo fenômeno do isolamento social.

O desejo pela investigação surgiu quando, como docente das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) da Unimontes, no Campus Montes Claros-MG e no Campus Espinosa-MG, nos encontramos diante dessa nova situação, em que deixamos de ter o convívio presencial das salas de aula da universidade e do convívio nas unidades escolares de educação básica onde os acadêmicos realizavam os seus estágios curriculares obrigatórios – para o convívio mediado pelo sistema Google Meet³ e por estágios curriculares acontecendo, em sua maioria pelo acompanhamento de atividades via aplicativo whatsapp⁴.

Delimitamos como questão norteadora desta proposta o seguinte questionamento: Os docentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes, adotaram propostas de inovação pedagógica durante o período de isolamento social e de aulas no sistema remoto como consequência da pandemia do Coronavírus, assim sendo, quais foram os desafios, as dificuldades e as alternativas encontrados por eles em sua prática pedagógica e quais dessas permaneceram após o retorno presencial das atividades acadêmicas?

Uma vez definida a questão norteadora, elencamos outros questionamentos que auxiliarão na construção da resposta ao problema proposto, são eles: o professor do Curso de Pedagogia regular que se viu condicionado ao trabalho totalmente virtual dominava técnicas inovadoras para esse fim? Houve formação por parte da instituição? Como as aulas eram ministradas? Quais os saberes profissionais dos docentes para lidarem com o “novo normal”? E com relação ao estágio curricular supervisionado, como as atividades foram desenvolvidas? Como puderam acompanhar a evolução do trabalho? O PPC do curso foi alterado para atender às novas demandas?

Como objetivo geral da pesquisa nos propomos a analisar quais foram os desafios, as dificuldades e as alternativas encontrados pelos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes em sua prática pedagógica e quais dessas permaneceram após o retorno presencial das atividades acadêmicas?

³O **Google Sala de Aula ou Classroom** é uma ferramenta gratuita da empresa Google, criada para facilitar o ensino pela internet, com possibilidade de armazenamento de conteúdos, vídeos e espaços para avaliações e interações entre os usuários. Este sistema foi adotado pela Unimontes.

⁴ Aplicativo de comunicação de texto, voz e vídeo – gratuito – compatível para funcionamento na maioria dos celulares disponíveis no mundo.

Os objetivos específicos são: investigar como se deu a formação/capacitação dos professores da Unimontes para atuarem no período de pandemia com atividades remotas de ensino e sua concepção da profissionalização; entender sobre os saberes, e as práticas docentes que sustentam o ser professor formador durante a pandemia e suas possíveis consequências para o futuro profissional; mapear as condições de estágio ofertadas aos alunos; conhecer como foram organizados os estágios curriculares supervisionados no curso de Pedagogia.

A seguir apresentaremos de forma sucinta o referencial teórico que fundamentará a nossa pesquisa.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve Histórico da Educação durante a Pandemia

O novo contexto apresentado ao mundo e declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) resultou em medidas severas de isolamento social, a fim de tomar todas as medidas para evitar o contágio e propagação do vírus SARS-COV-2, causador da Covid-19. Para aqueles que atuam na gestão escolar e na docência, exigiu a construção coletiva de um novo fazer educacional, de um novo modo de atuação docente e de novas metodologias de execução, assim como de novas propostas para o desenvolvimento das atividades práticas do ensino e do ECS. O clássico modelo presencial e as atividades anteriormente realizadas deixaram de ser adequados diante do atual atendimento remoto aos nossos acadêmicos, em função da situação pandêmica.

Em meados de março de 2020, vivemos um tempo de angústias, incertezas, reflexões, assim como também de aprendizados e mudanças. Nesse período, a sensação da população é que seria “breve pausa” do nosso velho normal. Doce ilusão! Um “novo normal” foi introduzindo e sendo adaptado à medida que o mundo se via surpreendido pelas mortes e alastramento da doença. Não obstante, aos poucos, reconhecemos a gravidade da situação, e percebemos que as mudanças não seriam de curto prazo, transformando nossos esforços, não só em manter ativo o nosso trabalho, mas também, em um momento de nos resguardarmos. E em contexto mundial, afinal, seria um momento de primar pela sobrevivência! Exigindo de todos a reformulação de posturas em relação aos cuidados de si e do outro no enfrentamento coletivo ao Coronavírus.

Um levantamento divulgado pela ONG Todos pela Educação⁵ no dia 08 de fevereiro deste ano apontou que 40,8% das crianças brasileiras entre 6 e 7 anos não sabiam ler ou escrever em 2021. É como se, em uma sala de aula com 25 crianças, 10 delas não houvessem sido alfabetizadas. A ONG analisou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do IBGE. O questionário do IBGE é respondido pelos responsáveis pelas crianças.

O número de crianças entre 6 e 7 anos que não sabia ler ou escrever saltou de 1,429 milhão em 2019 (o equivalente a 25,1% das crianças brasileiras nessa faixa etária) para 2,367 milhões (40,8% das crianças) em 2021. O aumento é de 65,6% em comparação com os números de 2019.

Para a ONG, a explicação para a queda na alfabetização foi a pandemia de Covid-19, que causou a suspensão de aulas presenciais e obrigou as redes de ensino a se adaptar nos últimos dois anos.

Segundo o responsável pelas políticas educacionais do Todos Pela Educação⁶, Gabriel Corrêa, “a queda na taxa de alfabetização é só mais uma evidência de desigualdades que já existiam antes da pandemia”.

A reportagem mostrou, ainda, que a Pandemia favoreceu o ensino remoto, mas aumentou desigualdade em universidades do mundo inteiro.

Na mesma linha de crise estudantil causada pela pandemia, há dois anos, as universidades do mundo inteiro se viram afetadas pela pandemia da Covid-19 e tiveram de aumentar seus recursos digitais. Tal mudança teve um efeito perverso: aprofundou as diferenças entre as regiões, assim como a desigualdade entre os estudantes.

Segundo Mathias Bouckaert⁷ analista na OCDE, especialista em questões universitárias "a grande mudança observada durante a pandemia é claramente o fechamento generalizado dos campi a nível internacional e uma transição para o ensino à distância, com grande heterogeneidade nas respostas e nos níveis de preparação".

Nesse sentido, a pandemia não transformou apenas o formato do ensino, mas também a vida de estudantes e professores, trazendo para estes últimos a necessidade de implementar inovações pedagógicas capazes de superar os desafios impostos.

⁵Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/24/pandemia-favorece-ensino-remoto-mas-aumenta-desigualdade-em-universidades-do-mundo-inteiro.ghtml>

⁶ Idem.

⁷ Ibidem.

2.2 Reflexões sobre a formação docente

O processo de reconhecimento da importância da formação docente foi corporificando-se através de políticas educacionais e da legislação. Vale lembrar que alguns aspectos oriundos da produção acadêmica e do debate social foram incorporados à Constituição Federal de 1988: o resgate do concurso público, a garantia de padrão mínimo de qualidade como princípio da educação e a visão do docente como profissional do ensino.

Vários autores abordam, sob diversos enfoques teóricos, questões relativas às profissões. Nesse trabalho, recorreremos a Freidson (1998) que tem procurado desenvolver uma teoria sobre o profissionalismo, considerando a profissão um princípio ocupacional de organização do trabalho, enfatizando “o conhecimento e competências especializados necessários para a realização de tarefas diferentes numa divisão do trabalho” (p. 40).

A profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação. Contudo, pede-se: que saiba jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos, que não seja reverente e dependente, mas, ao contrário, crítico, pragmático e até mesmo oportunista (Perrenoud, 1993: 25); em resumo, que esse profissional seja autônomo e responsável. Ramos (2010, a) compreende a profissionalidade como compreensão e atitude investigativa, reflexiva e crítica que possibilita o desenvolvimento da capacidade analítica do professor.

Contemplando o nosso propósito de compreender quem é o professor formador, de professores, recorreremos a Machado (2017) que definiu o formador de professores:

[...] como aquele que tem como eixo de suas ações os saberes, o aprendizado, a pesquisa, os fazeres e as experiências e que, desse modo, torna-se o elemento imprescindível à transformação do aluno. Por isso, a formação desse professor não pode ser uma lista de aquisições lineares, cuja soma equivale ao todo. É necessário compreender a formação docente como um conjunto de tarefas complexas, que exijam saberes experimentais, que valorizem atitude e forma para a globalidade do ofício de ensinar, significando mais do que a soma de competências múltiplas e essas construídas a partir de uma postura reflexiva. (p.268)

Considerando o exposto por Machado (2017), e respaldado por Masetto (2003) corroboramos que “o Ensino Superior não pode deixar de rever seus currículos de formação dos profissionais, não pode também querer revê-los apenas com a visão dos especialistas da Instituição (os professores)”. (p.15). Para o autor, urge que a universidade saia de si mesma e comece a “arejar-se com o ar da sociedade em mudança e das necessidades da sociedade, e

então voltar para discutir com seus especialistas as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais” (p.15). Precisa, também, de revisar as carreiras profissionais, com base nas exigências oriundas das mudanças atuais, dentre as quais, destacamos: formação continuada dos profissionais, bem como capacitações, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa e cooperação.

O trabalho se fundamenta nas ideias de Tardif (1999) que analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores; Nos conceitos de Saviani (1996, p. 147) que afirma que o processo educativo é um fenômeno complexo e que os saberes nele envolvidos também o são. Por conseguinte, o autor identifica cinco categorias de ‘saberes’: o atitudinal, o crítico-contextual, os específicos, o pedagógico e o didático-curricular, entendendo que são esses os saberes que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.; Por fim, no conceito de Masetto (2000), define inovação educacional como uma prática que nunca começa do zero, modifica concepções e organizações curriculares como resultado das decisões do grupo, formas de ensinar e aprender, materiais curriculares, processo de avaliação e técnicas avaliativas, orientação e acompanhamento dos alunos, sendo que a inovação terá maiores possibilidades de ser levada à frente pelos professores se partir deles e vier responder às suas necessidades. O autor afirma que “defende como inovação as mudanças no ensino superior que procuram traduzir na vida das instituições as reflexões atuais sobre concepções intrínsecas que estão repensando o ensino superior e seu papel ou sua missão em nossos tempos” (p. 24).

Este autor considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características:

- a) é especializado e formalizado; b) é adquirido, na maioria das vezes, na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério.

Com referência aos saberes que são construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, Saviani (1996, p. 147) afirma que sendo o processo educativo

um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são. Por conseguinte, o autor identifica cinco categorias de ‘saberes’: o atitudinal, o crítico-contextual, os específicos, o pedagógico e o didático-curricular, entendendo que são esses os saberes que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação. A afirmação de Saviani (1996) contribui para a premissa de que o professor/educador possui uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela.

Diante disso, a formação dos professores se torna um alvo crítico das nossas preocupações; quanto mais plural precisa ser, maior se torna a responsabilidade da sua formação. Como diz Nóvoa (1995) “Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos que ser capazes de pensar anossa profissão” (p.12)

Corroborando o posicionamento de Valente e Almeida (2007) Kenski (1995) apresenta quatro situações de ensino que poderão ser desenvolvidas pelos professores através das novas tecnologias, a saber: a) a substituição do professor, mero contador de história, por um recurso tecnológico; b) o professor passará a exercer um papel de negociador, valendo-se de discussões e da tecnologia como local de pesquisa; c) o professor deverá fazer a conclusão do processo ensino-aprendizagem, e ao aluno caberá a tarefa de pesquisar os recursos multimeios didáticos; d) e, por fim, o professor e os alunos interagindo-se criarão novos espaços de ensino com o uso conjunto dos recursos disponíveis, promovendo o que Lévy (1998) denominou de “inteligência colaborativa”.

2.3 A formação docente e inovação pedagógica

Masetto (2000), define inovação educacional como uma prática que nunca começa do zero, modifica concepções e organizações curriculares como resultado das decisões do grupo, formas de ensinar e aprender, materiais curriculares, processo de avaliação e técnicas avaliativas, orientação e acompanhamento dos alunos, sendo que a inovação terá maiores possibilidades de ser levada à frente pelos professores se partir deles e vier responder às suas necessidades. O autor afirma que “defende como inovação as mudanças no ensino superior que procuram traduzir na vida das instituições as reflexões atuais sobre concepções intrínsecas que estão repensando o ensino superior e seu papel ou sua missão em nossos tempos” (p. 24).

O conceito de inovação na educação surge no Brasil, na década de 1920-1930 com o aparecimento das ideias dos pioneiros da Educação Nova, tornando-se marcante à partir dos anos de 1960, com a reestruturação da política educacional brasileira (NOGARO e BATESTIN, 2016), tendo como marco regulatório a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024, de 1961. Este documento instaura o início da organização de um ideário nacional da educação.

À partir dos anos setenta, a mudança na educação é concebida como parte de um processo social de mudança acelerada. A necessidade de modernização dos processos produtivos do Brasil passam a ser caracterizados como necessidade de mudança social, que por sua vez caracterizam a modernização, no qual se insere qualquer alusão à necessidade e pertinência da mudança educacional. Surge amparada no conceito de novidade. Não é o mesmo que reforma. Para Costa (2008, apud NOGARO e BATESTIN, 2016), a inovação produz uma mudança de caráter singular e qualitativa das práticas educativas, originadas a nível micro, enquanto que a reforma corresponde a uma alteração introduzida no microsistema. Inovação é um termo usado frequentemente para designar alguma novidade. Quando esse dinamismo do “novo” ocorre, simultaneamente associamos que algo bom aconteceu ou está para acontecer.

Etimologicamente, a palavra tem origem no latim, *innovatio*, significando renovação; todavia, o prefixo *in* encontrado no início da palavra assume a função de ingresso, ou seja, algo novo deverá acontecer, algo que não era feito antes, ou seja, uma novidade. No entendimento de Cardoso (2007, p. 2) a inovação não se trata de uma mudança qualquer, ela tem um caráter intencional, afastando do seu campo “[...] as mudanças produzidas pela evolução ‘natural’ do sistema. A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa”. Também não é sinônimo de reforma, pois esta sempre resulta de um exercício de poder instituído de que dispõe o planejador e o legislador, gestada no exterior do ambiente onde deve ser aplicada.

Para Carbonell (2002) a inovação educativa, em determinados contextos, é associada à renovação pedagógica. O autor destaca a diferença entre inovação e reforma, afirmando que tem a ver com a magnitude da mudança que se quer empreender. A mudança está voltada para o interior da escola, enquanto que a reforma diz respeito à estrutura do sistema educativo em seu conjunto, esta não é “[...] sinônimo de mudança, melhoria ou inovação. Estas podem provocá-la, mas também paralisá-la e sufoca-la” (p.20). Ainda acrescenta que inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas

pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

Para Messina (2001, p. 226, apud MASETTO, 2000), podemos identificar dois componentes que distinguem a inovação: a) a alteração, o de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas. Também se enfatiza que atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. Inovar é mudar? Transformar? Agir com criatividade? Adotar outra postura? O que realmente deve ocorrer de diferente na escola, na sala de aula, com o professor, com o processo de ensino e aprendizagem para podermos afirmar que há inovação? Inovação tem a ver com moda, modismos? Até que ponto o discurso da inovação traz algo de diferente e duradouro que se diferencia de outras ondas como a excelência na educação, a qualidade total ou o neotecnicismo? Parece que ainda não está muito claro isso para muitos educadores e gestores educacionais, cabe precisar melhor nosso entendimento sobre isso. Inovação vem descrita na literatura contemporânea como toda e qualquer forma de pensar, criar e de usar nossos conhecimentos, métodos, técnicas e instrumentos que levem a práticas ou comportamentos diferenciados.

Carvalho (2015, p. 2) considera a inovação como o dar uma nova utilidade a instrumentos, ferramentas e objetos. Utilizar o conhecido para criar o desconhecido. “uma nova visão ou um olhar diferente”. Para o referido autor a inovação é aclamada sempre que há necessidade de mudar. Rever, estudar e buscar outras possibilidades de ação para as mesmas dificuldades, até então insolúveis e aparentemente impossíveis de serem resolvidas. A identificação do processo de mudança é o primeiro passo para a inovação em qualquer área de conhecimento e segmento da realidade, em qualquer grupo de pessoas ou organização (CARVALHO, 2015, p. 2). A inovação na educação, segundo o autor citado, preocupa-se em buscar soluções diversas e refletir sobre que possibilidades existem e quais podem ser consideradas para uma decisão efetiva nas didáticas, metodologias e novas estratégias para cada perfil de aluno. Neste contexto, “[...] as pessoas precisam ‘inovar’, sair do continuísmo, do instinto e do automático para refletir, questionar e buscar novas formas de pensar, agir e sonhar”.

Este sentido da inovação cabe muito bem à educação, pois nela há muitas práticas automatizadas, repetidas por costume ou acomodação, sem maior reflexão se ainda servem ou produzem resultados efetivos. Guerra (2015) ao referir-se ao trabalho da escola e ao fazer do

professor faz alusão às posturas conservadoras e às rotinas, dizendo que os professores recorrem a estas para enfrentar o planejamento. No seu entender é mais fácil repetir o que se está fazendo do que pensar se poderá ser feito de outro modo para fazê-lo melhor. Pondera sobre a possibilidade de não estarmos fazendo da melhor maneira ou até do jeito errado. Se estivermos errando ou não provocando aprendizagem é certo continuarmos? Repetimos rotinas convictos de que jamais erramos e que a forma como fazemos nosso trabalho não cabe reparos. Há certo dogmatismo, até prepotência ou autossuficiência docente. Para o autor, acima mencionado, a postura docente se ampara na ideia de que o que está sendo feito possui qualidade, ponto plenamente passível de questionamento.

3. METODOLOGIA

Por ser uma pesquisa na área educacional, optamos por adotar uma perspectiva quanti-qualitativa, entendendo, como afirmam Laville e Dione, que as “perspectivas quantitativas e qualitativas não se opõem e podem até parecer complementares, cada uma ajudando à sua maneira o pesquisador a cumprir sua tarefa, que é a de extrair as significações essenciais da mensagem”. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.225).

Ao definirmos o caminho metodológico da investigação que privilegia a abordagem quanti-qualitativa, optamos, também, pelo uso de fontes orais, inspirados na vertente da história oral temática. Assim, a metodologia combina os seguintes procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica, estudo de caso por meio de roteiros de entrevistas questionários a serem aplicados aos sujeitos, que servirão de base para a construção dos dados, de documentos escritos e visuais e de entrevistas orais temáticas, transcritas e textualizadas.

Analisar o uso das inovações pedagógicas no Curso de Pedagogia no contexto de pandemia, nas perspectivas dos docentes e de estrutura reformulada, requer um múltiplo olhar sobre o objeto de estudo. Considerando o contexto próprio da análise num tempo peculiar da história em que construímos na pandemia, entendemos que a presente pesquisa constituiu-se em um estudo de caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; LAVILLE e DIONNE, 1999), configurando-se como um estudo que focaliza indivíduos ou organizações educacionais, utilizando, preferencialmente técnicas e métodos característicos da abordagem qualitativa e que considera um grande número de dimensões e variáveis a serem observadas e interrelacionadas para a descrição de uma realidade ampla.

Em relação às fontes orais, tendo como referencial a metodologia da História Oral, Bom Meihy (2002, p. 146) atesta que ela, quase sempre, se equivale ao uso das fontes escritas, valendo-se do produto da entrevista como outro documento compatível com a necessidade de busca de esclarecimento. O grau de atuação do entrevistador, como condutor dos trabalhos de pesquisa, fica explícito. Dado seu caráter específico, Bom Meihy (2002, p. 146) alerta que a “história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida, pois detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam à medida que revelam aspectos úteis à informação temática central”. É preciso levar em conta que a história oral se preocupa com o que é relevante e significativo, para compreender a dinâmica social, e não, com a acumulação anárquica de supostas peças de evidência que não acrescentam nada aos dados já existentes.

Com a abordagem quanti-qualitativa, tornou possível entrecruzar os caminhos da pesquisa educacional e da história oral temática numa visão multi e interdisciplinar. Como já afirmamos, serão utilizadas diversas fontes de pesquisa: questionários, documentos históricos institucionais e oficiais; dados, imagens e fotos; bibliografias.

O campo da investigação será o curso de Pedagogia da Unimontes, em todos os *campi* onde são ofertados, a saber: Montes Claros (Campus sede), Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Janaúria, Paracatu e Pirapora.

Os sujeitos investigados serão os professores formadores, e a Coordenação do Curso. Este critério de inclusão foi adotado porque estes professores e o coordenador (que também é professor) atuaram durante o período de pandemia e continuam atuando no retorno presencial.

Durante o período de coleta de dados, utilizaremos questionário estruturado para conhecermos o perfil socioeconômico e cultural, a formação acadêmica, as experiências profissionais, os saberes da docência e aspirações profissionais e os saberes das tecnologias de comunicação e informática dos docentes do curso.

Após a leitura e análise dos dados, serão agendadas as entrevistas orais que faremos com um percentual de professores que responderam ao questionário, esse percentual será decidido em comum acordo como o orientador. As entrevistas serão gravadas e previamente agendadas. No início de cada gravação, indagaremos se poderemos utilizar o nome do professor ou se preferem que seja usado um codinome, bem como apresentaremos o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado por cada sujeito colaborador.

A base epistemológica para a análise dos dados será a perspectiva crítica de pesquisa apontada por Saviani (1978) o termo pedagogia histórico-crítica foi apresentado por Dermeval

Saviani em 1978 e refere-se a uma perspectiva pedagógica que, surge num contexto de busca por saídas teóricas que superassem os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas. Nesse contexto ele defende uma perspectiva pedagógica que “se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2013, p. 3). O autor ainda assume um compromisso explícito com a transformação da sociedade e com a luta socialista assim sendo os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. (SAVIANI, 2013, p.72).

Ajustes na metodologia de pesquisa poderão (e deverão) ser feitos em comum acordo com o(a) orientador(a) e à medida que as questões não estruturadas forem surgindo.

5. CRONOGRAMA

Atividade	2022		2023		2024		2025	
	1º S	2º S	1º S	2º S	1º S	2º S	1º S	2º S
Disciplinas obrigatórias/ eletivas	X	X	X	X				
Atividades programadas	X	X	X	X	X	X	X	X
Atividades de orientação			X	X	X	X	X	X
Exame de Qualificação				X	X			
Escrita de Tese:								
Capítulos sobre a fundamentação teórica*			X	X				
Capítulo de análise e apresentação dos dados coletados na pesquisa*					X	X		
Capítulo sobre as Considerações Finais*						X		
Defesa da Tese								X
Revisões após defesa								X
Entrega da Versão final								X

6. REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- BATTESTIN, C; NOGARO, A. Sentidos e Contornos da Inovação na Educação (2016). *Holos*, 2, 357-372. DóI: [HTTPS://doi.org/10.15628/holos.2016.3097](https://doi.org/10.15628/holos.2016.3097)

BOUCKAERT, Mathias. Pandemia favorece ensino remoto mas aumenta desigualdade em universidades do mundo inteiro. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/01/24/pandemia-favorece-ensino-remoto-mas-aumenta-desigualdade-em-universidades-do-mundo-inteiro.ghtml>. Acessado em 10/03/2022.

BOM MEIHY, J.C.S. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

CAMPELLO, Bernadete S. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003.

CARVALHO, M. B. de A inovação tecnológica em educação e saúde: um caminho promissor. Disponível em: www.telessaude.uerj.br/resource/goldbook/pdf/41.pdf Acessado em 31/03/2022.

DUDZIAK, Elizabeth A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**: teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998.

FIGUEIREDO, A. Dias. *O futuro da educação perante as novas tecnologias*. www.dei.uc.pt/~adf/trab.htm, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1987. (Original publicado em 1969).

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores a Distância**: Critérios de Qualidade (2002). Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ead/eadtxt1b.htm>>. Acesso em 10 de outubro de 2009.

GUERRA, M. A. S. Adiantar-se ao futuro: agrupamentos de alunos. In: INBERNÓN, F. e JARANTA, B. Pensando o futuro da educação: uma escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI, VaniMoreira.(org.) Novas Tecnologias: o reencantamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Rev. Brasileira de Educação**. nº 08, mai/ago, 1995. p. 58-71.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. LÉVY, Pierre. **A Máquina/universo**. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1998.

MACHADO, Liliane Campos. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações (2016). Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15079/pdf>. Acessado em 30/03/2016.

_____. Ser Professor Formador de Professores a Distância: perspectivas constitutiva Rev. Diálogo Educacional, Curitiba, v.17, n.51, p.251-270, jan./mar. 2017.

_____. **FORMAÇÃO DE FORMADORES: PARADIGMAS FORMATIVOS E SABERES PROFISSIONAIS** (2021). Disponível em [HTTPS://file:///C:/Users/AcerSaphire/Downloads/43370-229432-1-PB.pdf](https://file:///C:/Users/AcerSaphire/Downloads/43370-229432-1-PB.pdf). Acessado em 31/03/2022.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária com profissionalismo. In: _____(Org.). **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p. 24.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In:_____. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 15-33.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli .**A linguagem e seu funcionamento**: As formas do discurso. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. v. 1. 276 p.

ORLANDI, Eni de. **As formas do silêncio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

PEREIRA, Eva Waisros e MORAES, Raquel de Almeida. **História da educação a distância e os desafios na formação de professoresno Brasil**.Disponível em <http://mundoacademico.unb.br/conteudos/?cod=1240144954170274111214170418>. Acesso em 10 de outubro de 2009.

PERRENOUD, Philippe.**Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1993.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

VALENTE, José Armando e ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini de. (Org.) **Formação de Educadores a Distância e Integração de Mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **Ciberespaço e educação: possibilidades e limites da interação dialógica nos cursos a distância**, 2003. 129 f. Dissertação de Mestrado em Educação Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2003.

VITOTINO, Elizete Vieira. A perspectiva da competência informacional na educação a distância (EaD)..**Inf. &Soc. :Est.** João Pessoa, v. 19, n.2, p.37-44, maio/ago.2009.