UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Vanessa Cristina Dias

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Taubaté – SP
2021

Vanessa Cristina Dias

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Dissertação apresentada ao Exame de Qualificação da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica.
Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.
Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Taubaté – SP
2021

VANESSA CRISTINA DIAS

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS e PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Dissertação apresentada ao Exame de Qualificação da Universidade de Taubaté, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação docente para a Educação Básica
Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.
Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Data: 06 de maio de 2021

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza Universidade de Taubaté

Assinatura:

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Correa Calil Universidade de Taubaté

Assinatura:

Profa. Dra. Diana Isabel de Araujo Mesquita Universidade Católica Portuguesa

Assinatura:

Dedico este trabalho ao meu pai, que mesmo de origem humilde, venceu na vida, me apoiou, incentivou e continua acreditando em mim. Dedico também ao meu filho, Ravi, a nova razão de tudo!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que desenhou para mim um caminho de conquistas inimagináveis e tem sido lindo vivê-las...

Ao meu pai, Vanderlei, a pessoa mais importante para eu atingir esta conquista! Meu ídolo desde a infância e aquele que sempre esteve na primeira fileira, me aplaudindo de pé...

Ao meu marido, Ernani, que precisou entender minhas ausências, lutas e conflitos diários neste momento de mestrado, me apoiando incondicionalmente!

Aos meus amigos e família que entenderam minha dedicação integral a este mestrado....em especial, minha avó, Amélia, imigrante portuguesa de origem humilde, que jamais poderia imaginar ter sua primeira neta mestre.

À minha mãe, que me ensinou as primeiras letras antes mesmo de eu ir para a escola...

À minha orientadora (anjo) Mariana, uma grande luz em meu caminho, sempre delicada e quem me ajudou incontáveis vezes a voltar a acreditar nesta grande conquista, mesmo quando tudo parecia perdido! Jamais me esquecerei de quando eu soube que seria sua orientanda. Talvez tenha sido meu primeiro suspiro de alívio no mestrado!

À minha coordenadora de curso, Ana Calil, que enxugou minhas lágrimas nos momentos mais difíceis de luta e percalços para eu atingir esse degrau, também me possibilitando voltar a acreditar que seria possível. Além disso, minha professora-mentora no PID, no qual vivi momentos inesquecíveis! Que orgulho ter você e Mariana na minha história!

Ao meu amigo leal e companheiro, Stenio, que me ajudou incansavelmente e diariamente, tanto me levantando nessa caminhada árdua de muitos tropeços, como me conduzindo e orientando pacientemente, tal como um irmão somente faria, aliás, você é o irmão que o mestrado me deu. Espero que sejamos sempre os apoiadores um do outro!

À minha amiga Zeneida, pessoa por quem tenho muito carinho. Fizemos trabalhos incríveis juntos (eu, você e Stenio) e sem vocês este curso não teria o mesmo sentido.

Ao Colégio Progressão, por disponibilizar-se e apoiar minha pesquisa, além de entender minhas ausências e falhas diante deste processo importante e desafiador, que exigiu tanto de mim.

Aos membros da banca examinadora, com seus olhares atentos e experientes que puderam contribuir, aprofundar e melhorar significativamente aquilo que eu jamais poderia fazer sozinha!

Aos meus alunos preciosos, que mesmo sem saber, foram fonte inspiradora inicial desta busca por aprimoramento profissional: é por vocês que busco os melhores caminhos para seguir adiante!

Aos meus professores de mestrado que foram também inspiração e direcionamento fundamentais para esta caminhada, sem os quais não seria possível aprender e refletir tão profundamente como o fiz neste trabalho. Vocês ressignificaram minha trajetória pessoal e profissional!

Aos professores que responderam ao questionário desta pesquisa e, principalmente, aos que dispuseram de seu precioso tempo para me ajudar de forma tão solidária e empática com as entrevistas: gratidão infinita!! É com vocês e por vocês que a Educação se sustenta no nosso país e desejo que este trabalho ajude muitos em formação...

Ao meu tio, Oswaldo, quem me viu como professora antes mesmo de mim!

Ao novo ser que gero neste momento, que mesmo tão pequeno, já tem o amor maior do mundo: Ravi!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas inovadoras que professores do Ensino Fundamental e Médio utilizam em seu cotidiano. De natureza qualitativa, esta pesquisa tem como população 125 professores de escolas particulares e públicas que lecionaram, no ano de 2020, para turmas do Ensino Fundamental e Médio. Em decorrência da situação de exceção vivida neste período de pandemia, estes professores foram convidados a participar da pesquisa por meio de redes sociais. Foram utilizados como instrumentos para a Coleta de Dados: um questionário *online*, com perguntas abertas e fechadas, a fim de compreender o perfil sociodemográfico dos professores, bem como aspectos relacionados à sua formação acadêmica, atuação profissional e compreensão do que sejam inovações pedagógicas e como elas podem ser colocadas em prática; e entrevistas semiestruturadas, realizadas também de forma *online*, com os professores que se dispuseram a aprofundar as discussões sobre o tema, discorrendo sobre experiências que já tiveram com inovações pedagógicas, principalmente neste período de pandemia. Os dados advindos dos questionários foram inicialmente tabulados, utilizando os recursos do *Excel* e os dados advindos das entrevistas foram inicialmente tratados pelo *software* IRaMuTeQ. Após este tratamento inicial, todos os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, no sentido de compreender as principais categorias presentes nas narrativas dos professores. Os resultados, advindos dos questionários, demonstraram que o docente-padrão compreende uma mulher entre 31 e 40 anos, entre 11 a 15 anos de docência e que trabalha 30 horas em uma escola urbana. Referente à compreensão de inovação pedagógica, percebe-se que 78% dos docentes têm buscado se aperfeiçoar com a realização de congressos, seminários, palestras (há menos de 1 ano), demonstrando interesse no aprendizado continuado. Parte significativa destes professores faz uso de mídias tecnológicas em suas aulas, com destaque para o uso de computador, projetor, celular e vídeo- aulas. Existe a percepção dos participantes que entendem que inovação pedagógica não depende exclusivamente de recursos tecnológicos. Elementos como criatividade, iniciativa e curiosidade são as características principais de um professor inovador. Sobre a pandemia, houve aumento das tarefas domésticas, do uso de internet, do acesso às redes sociais e do cuidado com filhos, mais uso de celular e notebook. Para 40% dos docentes, os alunos conseguiram desenvolver as atividades, porém houve diminuição da aprendizagem, do engajamento e das atividades propostas. Aumentou a ansiedade, vínculo com a família, relação família-escola e evasão/abandono. Futuramente o professor acredita que será mais valorizado (66,4%). Haverá também a necessidade de readequação dos processos de ensino/ ensino híbrido. Além disso, por meio das entrevistas foi possível encontrar práticas inovadoras e uso de metodologias ativas. De igual forma, espera-se que estes resultados apontem práticas inovadoras que serão divulgadas nas redes sociais que a pesquisadora criou como produto final deste trabalho, a fim de colaborar com professores, para programas de formação de professores desta modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Inovação pedagógica. Práticas inovadoras. Ensino Fundamental. Ensino Médio.

ABSTRACT

This work aims to analyze the innovative practices that elementary and high school teachers use in their daily lives. Of a qualitative nature, this research has a population of 125 teachers from private and public schools who taught, in the year 2020, for classes of Elementary and High School. As a result of the exceptional situation experienced in this pandemic period, these teachers were invited to participate in the research through social networks. The following instruments were used for Data Collection: (I) an online questionnaire, with open and closed questions, in order to understand the sociodemographic profile of teachers, as well as aspects related to their academic training, professional performance and understanding of what innovations are. pedagogical and how they can be put into practice; and (II) semi-structured interviews, also conducted online, with teachers who were willing to deepen the discussions on the topic, discussing experiences they had with pedagogical innovations, especially in this pandemic period. The data from the questionnaires were initially tabulated using Excel resources and the data from the interviews were initially treated by the IRaMuTeQ software. After this initial treatment, all data were analyzed through Content Analysis, in order to understand the main categories present in the teachers' narratives. The results, from the questionnaires, showed that the standard teacher comprises a woman between 31 and 40 years old, between 11 and 15 years of teaching and who works 30 hours in an urban school. Regarding the understanding of pedagogical innovation, it is perceived that almost 78% of teachers have sought to improve themselves with the realization of congresses, seminars, lectures (less than 1 year), demonstrating interest in continued learning. A significant part of these teachers makes use of technological media in their classes, with emphasis on the use of computer, projector, cell phone and video-lessons. There is the perception of participants who understand that pedagogical innovation does not depend exclusively on technological means. Elements such as creativity, initiative and curiosity are the main characteristics of an innovative teacher. On the pandemic, there was an increase in household chores, internet use, access to social networks and childcare, more use of mobile phones and notebooks. For 40% of the teachers, the students were able to develop the activities, but there was a decrease in learning, engagement and the proposed activities. Increased anxiety, family bonding, family-school relationship and dropout/abandonment. In the future, the teacher believes that it will be more valued (66.4%). There will also be a need for readjustment of hybrid teaching/teaching processes. In addition, through the interviews it was possible to find innovative practices and use of active methodologies. Similarly, it is expected that these results point to innovative practices that will be disseminated on social networks that the researcher created as the final product of this work, in order to collaborate with teachers, for teacher training programs of this type of teaching.

KEYWORDS: Teacher training. Pedagogical innovation. Innovative practices. Elementary School. High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de matrículas na educação básica, segundo o ano, a dependência administrativa e a etapa de ensino 37
Figura 2 – Sexo e Gênero dos docentes 67
Figura 3 – Atuação escolar atual 67
Figura 4 – Nível de escolaridade 68
Figura 5 – Tempo de docência 59
Figura 6 – Número de escolas que leciona 70
Figura 7 – Tipo de escola com mais tempo de trabalho 70
Figura 8– Estado federativo de atuação 71
Figura 9 – Faixa salarial dos participantes 71
Figura 10 – Número de horas da escola com maior número de horas 72
Figura 11 – Escola com maior jornada de trabalho 72
Figura 12 – Período de atuação 73
Figura 13 – Tendência do perfil dos participantes 74
Figura 14 – Pagamento de salário na pandemia 75
Figura 15 – Avaliação da conexão da internet 75
Figura 16 – Mudança da rotina doméstica durante a pandemia 76
Figura 17 – Acesso aos equipamentos de tecnologia da informação e comunicação 76
Figura 18 – Apoio da escola em suas atividades com os alunos 77
Figura 19 – Os alunos conseguem desenvolver as atividades propostas? 78
Figura 20 – Organização/realização atividades com os alunos 79
Figura 21 – Situação social, cognitiva e emocional avaliada em relação aos alunos na pandemia 80
Figura 22 – Retorno das atividades presenciais 81
Figura 23 – Situação do trabalho docente após a pandemia 81
Figura 24 – Mapa mental sobre a atuação docente na pandemia no contexto das inovações pedagógicas 82
Figura 25 – Participação em Congresso 83
Figura 26 – Realização de aula por meio de palestra (aula expositiva) 84
Figura 27 – Estímulo da instituição para trabalhar com inovação pedagógica 85
Figura 28 – Utilização de recusos tecnológicos usado em sala de aula 85
Figura 29 – Recursos tecnológicos predominantes em sala de aula 86
Figura 30 – Ser professor inovador 87
Figura 31 – Utilização de técnica de ensino que não domina 87
Figura 32 – Apoio da Instituição de ensino para cursos de capacitação pedagógica 88
Figura 33 – Dificuldade para utilizar recursos tecnológicas na educação 88
Figura 34 – Utilização de inovação pedagógica sugerida por outro professor 89
Figura 35 – Fator principal para utilização de inovação pedagógica 89
Figura 36 – Recursos tecnológicos utilizados no meio educacional 90
Figura 37 – Relação: utilização / dificuldade/ e inovação 91
Figura 38 – Apoio e estímulo 92
Figura 39 – Técnicas de ensino utilizadas 92
Figura 40 – Recursos tecnológicos 93
Figura 41 – Análise de inovações pedagógicas 94
Figura 42 – Qualidades essenciais para trabalhar com inovação 95

Figura 43 – Mapa mental sobre inovações pedagógicas 95
Figura 44 – Nuvem de palavras 97
Figura 45 – Dendograma 1 99
Figura 46 – Classes de palavras 100
Figura 47 – Classe 4 101
Figura 48 – Classe 3 105
Figura 49 – Classe 1 e 2 112
Figura 50 – Árvore de similitude 120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Eixos norteadores presentes nas escolas inovadoras 51
Tabela 2 – Resultado da pesquisa de artigos em base de dados 54
Tabela 3 – Textos inicialmente selecionados para a análise 54
Tabela 4 – Idade dos idosos 68
Tabela 5 – Área de atuação 73
Tabela 6 – Estratégia de ensino durante a pandemia 77
Tabela 7 – Rotina profissional durante a quarentena 79

LISTA DE SIGLAS

ABC	Santo André, São Bernardo, São Caetano
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMDCA	Conselho municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
COMAS	Conselho Municipal de Assistência Social
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de desenvolvimento da educação básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IRaMuTeQ	*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*
Km²	Quilômetros quadrados
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PIB	Produto interno bruto
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SP	São Paulo
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TIC	Tecnologias da informação e comunicação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO MEMORIAL..... 15

1 INTRODUÇÃO..... 22

1.1 Delimitação do Estudo..... 24

1.2 Relevância do Estudo / Justificativa..... 25

1.3 Problema..... 28

1.4 Objetivos..... 29

1.4.1 Objetivo Geral..... 29

1.4.2 Objetivos Específicos..... 29

1.5 Organização do Trabalho..... 29

2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E METODOLOGIAS ATIVAS..... 31

2.1 Uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem: uma perspectiva freiriana 35

2.2 Inovações pedagógicas em sala de aula, ações isoladas de professores?..... 37

2.3 Escola inovadora: sonho ou realidade?..... 41

2.3.1 Panorama das escolas inovadoras analisadas..... 50

2.5 Inovações Pedagógicas e Metodologias Ativas..... 52

2.6 Panoramas das pesquisas sobre Inovações Pedagógicas..... 53

3 METODOLOGIA..... 59

3.1 Participantes..... 59

3.2 Instrumentos para Coleta de Dados 61

3.3 Procedimento para coleta de dados..... 62

3.4 Procedimento para Análise de dados..... 64

4 OS PROFESSORES: quem são, onde atuam e como trabalham durante a pandemia 67

4.1 Quem são os professores 67

4.2 Atuação dos docentes na pandemia..... 75

4.3 Inovação pedagógica na perspectiva dos professores 83

5 OS PROFESSORES REVELAM COMO INOVAR NO AMBIENTE ESCOLAR: reflexões sobre criatividade e mídias 97

5.1 Ambiente Escolar..... 100

5.2 Mídias..... 105

5.3 Pensando inovação: Classes 1 “Como inovar?” e Classe 2 “Criatividade”..... 111
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS……..…… 122
REFERÊNCIAS.....…..... **125**
APÊNDICE A – Questionário..... **129**
APÊNDICE B - Roteiro para Entrevista.....…..... **144**
APÊNDICE C – Redes sociais criadas para divulgação do projeto..... 147
ANEXO A - .....…..... **148**
ANEXO B - 151

APRESENTAÇÃO MEMORIAL

Antes de tornar-me professora, creio que alguns episódios tenham me conduzido a essa profissão, mesmo inconscientemente. Consigo transportar-me aos meus 6/7 anos. Nessa época, lembro-me claramente do melhor presente que ganhei do meu tio: uma lousa.

Figura 1- Esta é a minha primeira lousa

Fonte: A autora (2020)

Não sabia exatamente a que isso poderia remeter-me profissionalmente, porém consigo lembrar-me da sensação de felicidade que sentia ao ter "minha própria" lousa. Isso porque eu tinha profunda admiração pelas minhas primeiras professoras, para quem sempre enviava bilhetinhos carinhosos e lembro-me do meu olhar de admiração para elas. Aos 6 anos, fui matriculada na escola e já tinha muita curiosidade por querer aprender a ler e escrever. Antes mesmo de ir à escola, minha mãe me lembra da ansiedade que eu tinha em querer ler tudo o que passava por mim e nessa época, ela conta-me que eu já "juntava as letrinhas" (com a ajuda dela). Penso, por isso, que minha primeira professora foi minha mãe. Já na Educação Infantil, enquanto muitas crianças choravam, pois não queriam deixar suas mães para trás, minha mãe relata que eu quase nem dormia direito querendo ir à escola e consigo recordar-me do dia que nós fomos conhecer minha primeira escola. Meus olhos brilhavam e eu só conseguia pensar que aquele era meu lugar preferido na vida. As sensações boas relacionadas à escola continuaram e eu fui para outra, pois essa já não recebia crianças com mais de 7 anos. Quando cheguei em minha segunda escola, que por acaso é uma de freiras, lembro-me de ter medo pela primeira vez, pois era uma escola muito grande, com

muitos alunos. Passado o medo, consegui me apaixonar novamente por aquele ambiente e embora o “recreio” ainda me desse medo diante de tantas crianças maiores do que eu, já conseguia sentir-me bem.

Aprender sempre foi para mim muito prazeroso e eu me recordo claramente da admiração que eu sempre tive pelas minhas professoras, tanto que eu só me lembro de pensar em ser professora quando criança, inclusive eu era/sou a filha/neta/sobrinha mais velha da família, então todos os meus primos e meu irmão foram meus “primeiros alunos” naquela sala de aula imaginária em que eu tinha minha própria lousa.

Fiz o Ensino Fundamental nessa mesma escola. Sempre fui uma aluna dedicada, estudiosa, porém não era aluna nota 10, já que tinha muita dificuldade de aprendizagem. Tinha profunda paixão por Língua Portuguesa, ainda mais porque todas as professoras que tive nessa disciplina foram muito especiais e preparavam aulas extremamente interessantes, em especial a professora Helena, uma japonesa que trazia recortes de jornal e nos fazia pensar na Língua Portuguesa para além da disciplina escolar. Ela nos mostrava como a língua poderia ser nossa aliada ou inimiga. Trazia reflexões e a análise sintática tinha um sentido. A importância da coerência de um texto bem escrito, enfim, essa professora foi e é uma grande inspiração profissional na minha carreira.

Na época do Ensino Médio, eu disse para minha mãe que queria fazer Magistério, mas ela imediatamente relutou e brigou muito comigo. Acabei fazendo o Ensino Médio regular. Venho de uma família que não tem nenhum professor e somente um dos meus tios teve ensino superior, na verdade. Nesta época, fiz dois testes vocacionais, pois não conseguia somente com o primeiro ao menos interpretar o resultado que acusava minha vocação especificamente voltada para: LETRAS. Meu pai sonhava que eu fosse advogada e eu cheguei a pensar seriamente nessa hipótese, porém algo me intrigava. Mesmo assim, ele sempre acreditou em mim, investiu e investe em todos os meus sonhos de carreira e enquanto todos me julgavam, ele me apoiava (mesmo a contragosto por minhas escolhas).

Fui ler a respeito e vi sobre a possibilidade de ser professora, a qual eu recusava veementemente devido à pressão familiar, mesmo contraditoriamente tendo sido minha “primeira profissão imaginária”. Prestei alguns vestibulares para Letras, mesmo a contragosto de toda a minha família. Resolvi acatar aquele teste, pois pensei que ele poderia ter analisado algo em mim que as pessoas com quem eu convivia não percebiam.

Em 1998 foi quando eu já havia ingressado na faculdade de Letras. Nessa época eu ainda não havia decidido lecionar e fazia este curso a fim de trabalhar na redação de um

jornal (Diário do grande ABC) da minha cidade (Santo André), pois ainda lutava internamente contra ser professora.

Nessa época, minhas amigas que cursavam Letras comigo tinham muitas dúvidas na disciplina de Língua Inglesa e como eu já havia feito Inglês durante toda minha adolescência, resolvi ensiná-las e auxiliá-las em suas dúvidas. Eu chegava mais cedo à faculdade e "dava aulas" para as minhas amigas de curso. Foi aí que descobri que tinha habilidade para isso, pois elas diziam que entendiam melhor quando eu explicava a matéria do que quando a professora o fazia e eu sentia prazer nessa atividade.

Trazendo uma referência do texto de Nóvoa (1992, p.37) estudado, no capítulo que aborda sobre as "Tendências gerais do ciclo de vida dos professores" no livro "Vida de professores" consigo hoje identificar que foi neste momento a minha "entrada na carreira", que seria um estágio de descoberta.

Em sequência a esse "estímulo" das colegas, precisei fazer "estágio" numa escola estadual na cidade de Mauá e lá fui colocada já como professora eventual: assumi salas de aula. Foi assustador e me senti extremamente insegura. Na sala de professores, eu era ironizada, pois muitas vezes estava preparando atividades no mimiógrafo. As professoras achavam-no inútil e desnecessário e inclusive faziam comentários ironizando essa minha atitude, pois as salas "nem eram minhas ainda", segundo elas. Além disso, eu era extremamente jovem, inclusive tendo alguns alunos mais velhos do que eu em algumas salas. Tardif (2013) traz em seu texto: *"*A profissionalização do ensino, passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás" situações que cabem discutir nesse aspecto, quando aborda no capítulo "Rumo à degradação da condição da profissão de docente?" questionamentos importantes:

> Em suma, o mínimo que podemos dizer é que a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida. Longe de verem seu estatuto elevado, os professores estão enfrentando agora deteriorização de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação. Assim, não é de se estranhar que a profissão de docente experimente por toda parte graves problemas de atração e retenção (TARDIF, 2013, p, 564).

Ou seja, isso ilustra não somente quão desvalorizada fui por contraditoriamente tentar exercer minha função de professora, de acordo com o que se espera de um professor, como também as próprias crenças que aqueles professores demonstravam ter sobre a profissão. Os

professores estão enfrentando há muito tempo a deteriorização de suas condições de trabalho, fato que talvez explique as atitudes de minhas colegas nessa época que relatei.

Figura 2- Momento da minha colação de grau no curso de Letras

Fonte: A autora (2020)

Ainda analisando hoje, com a bagagem profissional de 20 anos de profissão, creio que essas professoras também poderiam ser encaixadas no que é trazido no livro "Vida de professores" de Nóvoa (1992) no capítulo "Conservantismo e lamentações" no que tange o aspecto da tendência, com a idade, para uma maior rigidez, tornando-se mais "rezingões". Segundo Nóvoa (1992):

> As investigações psicológicas clássicas Lowen-thal et al., 1975; Ryff e Baltes, 1976; Riley et al.,1968; Neugarten e Datan, 1973) sublinham a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro, etc. (NÓVOA, 1992, p.45).

Observando claramente o exemplo dado, também no sentido de que estavam numa situação em suas carreiras em que já não se sentiam estimuladas ou ainda não acreditando numa educação que transforma, podemos referenciar o que Nóvoa (1992) denomina de "desinvestimento" na carreira:

> Outros estudos (cf. Becker, 1970) identificam grupos de docentes que, não tendo podido chegar tão longe quanto as suas ambições os teriam conduzido, desinvestem já a meio da carreira, ou que, desiludidos com os resultados dos seus trabalhos, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias (NÓVOA, 1992, p. 46).

No texto de Tardif e Raymond (2000): "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério" há um capítulo intitulado: "As fases iniciais da carreira e a experiência de trabalho*"* e neste traz a primeira:

> [...] o início de carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de "choque com a realidade", "choque de transição" ou ainda "choque cultural", noções que remetem ao confronto inicial com a dura complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226).

Descobri-me nesta situação quando comecei a participar da sala de professores e a fazer parte desse universo tão novo, porém, no meu caso, foi traumático e muito menos glamuroso do que eu esperava. Professores reclamando o tempo todo das suas jornadas de trabalho, ou ainda desesperados por não saberem como agir em determinadas situações em sala de aula. Isso para mim, que estava começando, era desesperador.

Sobre a segunda fase intitulada *"*Cultura e folclore da escola*",* Tardif e Raymond (2000, p. 227) trazem que essa "corresponde à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola" e quando penso sobre ter feito parte dessa fase, lembro-me ter ficado um tanto indignada, pois imaginava que os professores e toda a equipe pedagógica, na verdade, eram mais disponíveis aos novatos, porém decepcionei-me muito nesse sentido, pois tudo o que eu propunha era descartado e até ironizado.

Na terceira fase, ainda no texto de Tardif e Raymond (2000), que está ligada à descoberta de alunos "reais" temos que "Os alunos não correspondem à imagem esperada ou desejada: estudiosos, independentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender" (EDDY, 1971, p. 186, apud TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 227) e foi aí que eu realmente coloquei em xeque minha escolha profissional. Pensei muitas vezes em desistir do curso, porém estava gostando muito das disciplinas, sentia angústia e temor pelo caminho que minha escolha profissional estava tomando, principalmente porque minha família toda desestimulava e desacreditava que eu poderia ter sucesso profissional sendo professora.

Eles diziam que eu havia estudado demais para passar por tudo isso e que eu merecia mais, todavia eu acreditava realmente que poderia fazer algo por algumas pessoas com quem me deparava. Alguns (poucos) alunos tão interessados em melhorar suas vidas e atingir uma faculdade. Eu realmente tinha uma convicção nesse momento que eu poderia fazer a diferença na vida de algumas pessoas, mesmo sendo poucas.

Deparava-me com diversos tipos de alunos desde traficantes, foragidos, alunos que entravam em minha aula armados, arruaceiros, porém eu via em alguns uma sede de

mudança e essa era a ponta de esperança que eu tinha de que poderia estar fazendo a escolha certa.

Depois disso, fui colocada à prova em muitas outras situações, seja pela dificuldade de conseguir aulas no início de carreira, pela falta de direcionamento e até apoio familiar e pedagógico à minha atuação nos anos que vieram, porém nunca deixei de estudar e de procurar formas de melhorar minhas aulas, pois acreditava nas competências e ferramentas que eu poderia desenvolver ao longo do meu tempo de carreira, que poderiam vir com o tempo. Maria do Céu Roldão (2007) em seu texto: "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional", fala de um momento crítico que vivemos no processo de desenvolvimento do grupo profissional:

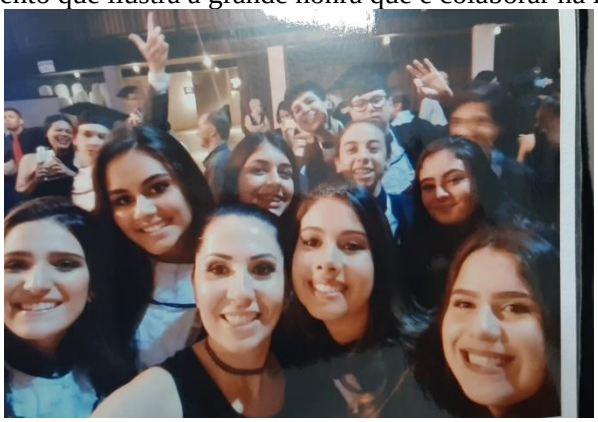
> Vive-se de novo, actualmente, um momento particularmente crítico desse processo de desenvolvimento do grupo profissional, em que se joga, quanto a nós, a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente, por força de factores como a massificação escolar com a consequente expansão e diversificação dos públicos escolares, a imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geradora do seu anacronismo antes as realidades actuais, a pressão das administrações e dos poderes económicos para uma funcionarização acrescida dos docentes, todavia também largamente alimentada pelos próprios professores, prisioneiros de uma cultura que se instalou ao longo desse processo e que contradiz a alegada reivindicação- no discurso político e no discurso dos próprios docentes – de uma maior autonomia e decisão, desejavelmente associadas a um reforço de profissionalidade (ROLDÃO, 2007, p.96).

Pude vivenciar profundamente esses aspectos em minha experiência profissional desde o início, conforme meu relato. Isso se dá, principalmente, pela dificuldade da especificidade de um conhecimento do professor, ainda segundo a autora, pois o conhecimento seria o "elo mais fraco da profissão docente", infelizmente. Tentei e tento, mesmo que instintivamente, conseguir sobreviver e não "naufragar" nessa árdua missão de tentar professar um saber.

Para finalizar, como dito, investi em conhecimento fazendo mais uma graduação (Pedagogia) formando-me em 2008, fiz pós-graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa e Literatura (2018) e neste intervalo de 10 anos segui em busca de uma atuação profissional na qual eu pudesse sentir-me mais útil na função de professora. Leciono há quase 10 anos em uma mesma instituição particular e nesta venho desenhando uma carreira mais sólida. Penso estar numa fase de mais estabilização, segundo Tardif (2013), porém com certa inquietação, tendo como certeza que quanto mais eu busco conhecimento e estratégias de ensino, menos parece que eu estou próxima deles.

Entretanto, hoje, eu consegui construir uma carreira da qual sinto imenso orgulho. Consegui e creio que consigo diariamente ajudar muitas pessoas a conquistarem sonhos e pretendo continuar nessa caminhada. Hoje olho para trás e vejo quantas coisas conquistei com minha profissão. Trabalho em um bom lugar, tenho alunos que jamais pensei que existissem e faço o que amo. Muitas pessoas me olham com admiração não só pela persistência como pelo esforço e tenacidade que tive e tenho.

Figura 3- Momento que ilustra a grande honra que é colaborar na formação destas pessoas



Fonte: A autora (2020)

Pensando no fato de que me tornarei “mestre em Educação”, isso me remete ao passado: se eu pudesse conversar com aquela menina que tinha medo de tudo, diria para ela que haveria um dia que as coisas fariam sentido. Isso não é o fim, mas a consolidação de um grande sonho e eu pretendo ir além.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve início a partir de crenças e experiências pessoais e profissionais que me levaram a entender que para haver avanços em um processo de ensino e aprendizagem, é necessário refletir sobre como esse aprendizado pode se dar de maneira significativa e marcante.

Nesse contexto, é importante conhecer como as inovações pedagógicas se apresentam e se implementam na escola, pois é necessário que haja um planejamento e a preparação de um repertório que envolva o conteúdo disciplinar, mas que também possa contemplar aspectos referentes à criatividade, afetividade e aulas diversificadas as quais não se embasem unicamente na maneira passiva de aprendizagem na qual o aluno pouco interage ou trabalhe de maneira mais ativa.

Inovação, considerando-se a etimologia da palavra, referente ao aspecto da extensão, pode significar aquilo que é novo, novidade, porém no contexto pedagógico tem essa significação ampliada ao nos depararmos com situações que não são necessariamente "novidades", porém trazem reflexões acerca do que é produtivo e interessante aos alunos em sala de aula ou fora dela ou ainda o que é possível ser feito pelo professor nesse âmbito, sejam vistas as diferentes realidades a que se tem acesso no nosso país. Neste viés, torna-se pertinente considerar o que traz Moran (2004), no capítulo intitulado "Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias" da obra "Novas tecnologias e mediação pedagógica":

> É possível ensinar e aprender de muitas formas, inclusive da forma convencional. Há também muitas novidades, que são reciclagens de técnicas já conhecidas. Não temos certeza de que o uso intensivo de tecnologias digitais se traduz em resultados muito expressivos. Vemos escolas com poucos recursos tecnológicos e bons resultados, assim como outras que se utilizam mais de tecnologias. E o contrário também acontece. Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão. Mas não há dúvida de que o mundo digital afeta todos os setores, as formas de produzir, de vender, de comunicar-se e de aprender (MORAN, 2004, p.8).

Observa-se, portanto, que os recursos tecnológicos não são determinantes para um sucesso pedagógico e sim as interações que ocorrem entre professores e alunos ou ainda entre os próprios alunos, além das comunicações e produções de significados construídas no contexto de aprendizagem.

Trata-se ainda de uma temática atual e relevante, em função de iniciativas governamentais de redesenho curricular que se tem desenvolvido ao longo dos últimos anos, desde a proposta do ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador), instituído em 2009 (BRASIL, 2009), até as novas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2018) e a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão para o Ensino Médio foi homologada recentemente pelo MEC, em dezembro de 2018 (BRASIL, 2019).

A discussão dessa temática das inovações pedagógicas nos ambientes educacionais deve procurar evitar duas armadilhas comuns nessa área: as questões de modismos, que muitas vezes levam a simplificações e distorções dos conceitos em função da velocidade com a qual se busca implementar tais inovações; e, a redução da inovação pedagógica a seus aspectos puramente tecnológicos, que são importantes em muitas de suas implementações, mas que são meios para atingir um fim.

Sobre isso, é relevante pensar nos estudos de Masetto (2004) em seu capítulo intitulado “Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação” da obra “Novas tecnologias e mediação pedagógica”, na qual ele aborda que o professor não será substituído pelos equipamentos tecnológicos, uma vez que dará aparatos para que essas ferramentas contribuam para um aprendizado significativo, reafirmando que inovação não significa necessariamente fazer uso de uma infinidade de aparatos tecnológicos sem que haja o principal que seria a mediação e interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Já Moran (2004), no capítulo da mesma obra citada no parágrafo anterior, lembra que as relações humanas interpessoais, grupais e organizacionais refletem o estágio atrasado em que nos encontramos no aspecto do desenvolvimento e equilíbrio pessoais e amadurecimento, o que culmina na reflexão de que podemos educar somente para a autonomia e liberdade quando se vislumbram processos fundamentalmente interativos, que respeitem as diferenças.

A escola precisa, portanto, preocupar-se em como tornar os conteúdos das aulas mais atrativos sem que seja perdido o teor e o significado do aprendizado. Precisa ser também um local em que possa ser associado às atividades positivas que estimulem, instiguem e surpreendam, não só com aparatos tecnológicos, mas que possam contar com professores dispostos e disponíveis em propiciar um ensino de significado amplo e consistente, mesmo com recursos limitados.

Este tema de pesquisa surgiu em minha carreira profissional quando percebi que lidando com adolescentes, engajados em contextos tecnológicos e inovadores naturalmente, estes tinham um interesse maior às aulas e ao conteúdo quando eu lançava mão destes recursos. Como docente na área de Língua Portuguesa, notei que os conteúdos muitas vezes eram considerados maçantes e complexos, quando comparados às técnicas menos tradicionais e mais inovadoras, tornavam-se mais compreensíveis e absorvidos sutilmente.

Com o passar do tempo profissional, passei a sentir necessidade de trabalhar com projetos interdisciplinares (e até transdisciplinares), a fim de desfragmentar e descompartimentar os conteúdos curriculares da disciplina que leciono. Isso permitiu que um novo horizonte de possibilidades pedagógicas se abrisse para mim e me mostrasse que a sala de aula (ou até fora dela) deveria ser explorada de uma maneira mais ampla, já que as novas gerações não se contentam com o mesmo ensino a que seus pais/avós tiveram acesso no sentido da falta de interação e interatividade.

A ideia do Mestrado Profissional em Educação surgiu como uma alternativa em um momento da minha carreira em que eu me sentia incomodada, no sentido de buscar mais recursos, informações e um grupo que discutisse sobre como tornar a sala de aula mais atrativa e como incrementar mais teoricamente os projetos que eu já realizava. Eu tinha muitas ideias, mas não sabia quais eram os caminhos que deveria percorrer para conseguir concretizar meus projetos com sucesso e bons resultados e o Mestrado Profissional se configura como uma grande possibilidade de pesquisar sobre esta temática.

Nesse sentido, este trabalho procura contribuir com o trabalho dos educadores interessados em trazer para a escola inovações nas práticas pedagógicas, com um potencial impacto positivo nos processos de ensino e aprendizagem.

1.1 Delimitação do Estudo

O tema insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente

para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Este estudo considera a participação de professores que lecionam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e que estão atuando neste período de exceção, em aulas remotas, em detrimento da pandemia vivida.

Muito embora a amplitude de disseminação dos instrumentos de pesquisa permita que professores de diferentes regiões do país participem da pesquisa (o que é uma expectativa extremamente positiva), sabe-se que grande parte dos respondentes são docentes que estão mais próximos geograficamente do universo de atuação da pesquisadora e da região em que o Mestrado Profissional em Educação está instalado, ou seja, o Município de Taubaté.

Tomando por base este município, há que se considerar a abrangência desta atuação, uma vez que há um número estimado de 314.924 pessoas vivendo na cidade, conforme dados do IBGE de 2019, com extensão territorial de 625,003 km² (2018), um PIB per capita de R$54.552,88 (2017). Isso evidencia um importante papel econômico do município, tendo em vista sua localização frente o eixo Rio-SP, com grande concentração de indústrias, por exemplo.

Ainda de acordo com o IBGE, mais especificamente no âmbito educacional, há 38.989 matrículas no Ensino Fundamental (2018) e 11.229 no Ensino Médio (2018). Em 2018 eram 1.663 docentes no Ensino Fundamental e 740 docentes no Ensino Médio. São 89 estabelecimentos de Ensino Fundamental (2018) e 40 escolas do Ensino Médio (2018).

A taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos de idade é 98,1%. O IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública é 6,4, já nos anos finais do Ensino Fundamental, ainda na rede pública, é 5,3.

Para este estudo será considerado também, para fins de contextualização, o cenário educacional brasileiro sob o aspecto das Inovações Pedagógicas, mais especificamente da região sudeste, considerando o Ensino Médio e Fundamental.

1.2 Relevância do Estudo / Justificativa

Os índices do IDEB para o Ensino Médio, por exemplo, apontam para um cenário educacional preocupante, em particular na rede pública de ensino.

Isso sinaliza a importância desses estudos a fim de que possa contribuir para um melhor entendimento desse desempenho. As inovações pedagógicas são caminhos potenciais para reverter esse quadro e impactar positivamente nos resultados de aprendizagem, sendo, portanto, objeto desta pesquisa.

A BNCC traz a necessidade de serem considerados aspectos mais amplos de interpretação e contextos diversos, considerando-se, por exemplo, as tecnologias e inovações pedagógicas conforme comprova o trecho relacionado à uma das competências das linguagens:

> Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
> [...]
> Por fim, é importante que os estudantes compreendam o funcionamento e os **recursos oferecidos pela tecnologia digital para o tratamento das linguagens** (mixagem, sampleamento, edição, tratamento de imagens etc.), assim como as possibilidades de remidiação abertas pelos fenômenos multimídia e transmídia, característicos da cultura da convergência (BRASIL, 2018, p.483, grifos no original).

Adicionalmente, os avanços tecnológicos nas áreas de informação e comunicação fazem com que dados e informações básicas estejam acessíveis a todos, tornando obsoletas as formas de ensinar baseadas em memorização e reprodução. Assim, formas de ensinar e de aprender precisam evoluir e se transformar, o que demanda renovação das práticas pedagógicas.

No site do INEP, existe um link que traz como título “Banco de Propostas Inovadoras em Avaliação da Educação Básica”. Neste são apresentadas plataformas *on-line* gratuitas que permitem o acesso a um conteúdo didático e simulado de avaliações da educação básica organizadas pelo Instituto.

As plataformas são “QEdu”, que seria um portal onde o público encontra informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil, sendo mais apropriada aos docentes e a “*Geekie Games*”, que é uma plataforma *on-line* de aprendizado adaptativo que possibilita que todos os estudantes se preparem para o Enem por meio das ferramentas inovadoras de diagnóstico e estudo personalizado.

Além disso, existem variados aplicativos que poderiam ser utilizados pelos alunos de forma gratuita como “Stoodi- Cursinho online para o Enem2020”, “Prepara Enem 2020”, “Correção de Redação”, “RevisApp (Enem e Vestibular)”, entre muitos outros.

O que se pode observar neste interim é que há muitas ferramentas de ensino inovadoras, porém o professor deve fazer uso disso em favor do estímulo e do diálogo com seus alunos, já que a geração em questão requer práticas educativas diferentes das gerações anteriores.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é o surgimento no final do ano de 2019 da COVID-19, doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. Devido ao surgimento deste vírus, o distanciamento social passou a ser uma situação necessária a fim de evitar a disseminação e contaminação. Uma das áreas mais afetadas foi a educação na qual foi necessária uma adequação de escolas, currículos e professores.

Atualmente, um ano após a pandemia da COVID-19, segundo a UNESCO, cerca de metade dos estudantes do mundo ainda são afetados por fechamentos parciais ou completos das escolas, e mais de 100 milhões de crianças ficarão abaixo no nível mínimo de proficiência na leitura como resultado da crise de saúde. Urge priorizar a recuperação da Educação, portanto, a fim de evitar uma catástrofe geracional. Nesse sentido, nota-se um trabalho da UNESCO para minimizar os impactos do fechamento das escolas, enfrentar os danos causados na aprendizagem e propiciar adaptações aos sistemas educacionais, mais especificamente nas comunidades vulneráveis e desfavorecidas. Houve, por parte dela, uma mobilização para apoio à continuidade da aprendizagem, sendo estabelecida uma frente Global de Educação, contando com 160 membros que trabalham acerca de três temas centrais: gênero, conectividade e professores.

Neste contexto, foi produzido também pela UNESCO, um documento intitulado “*Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*” que se trata de estratégias para a educação à distância em resposta ao fechamento das escolas, dentre elas: ajustar os objetivos curriculares e priorizar o cuidado social humanitário, examinar com prontidão e escolher as soluções tecnológicas mais relevantes ao contexto, aumentar o preparo tecnológico e de conteúdo para garantir a qualidade da educação e aprendizagem, garantir equidade e inclusão, proteger a privacidade dos alunos e a segurança dos dados, apoiar os professores para planejar e facilitar a educação à distância e envolver os pais e responsáveis, combinar ensino centrado no aluno, metodologias de monitoramento e

avaliação para garantir a eficácia de educação à distância e, por fim, ter um plano de sustentabilidade e metas de longo prazo.

Todas essas estratégias e sugestões têm muito a contribuir para os dirigentes das escolas, professores, pais e, principalmente, alunos, pois norteiam e embasam atitudes necessárias para adequação e ajustes referentes aos danos e impactos sofridos, decorrentes da pandemia e visivelmente detectáveis no cenário educacional brasileiro e mundial.

Tendo como base os fatos mencionados, a questão das inovações passou a ser uma das temáticas mais discutidas em ambientes escolares nos quais o docente passou a ter que saber transformar a educação dita tradicional em sala de aula por um ensino remoto, muitas vezes sem recursos tecnológicos ou sem os conhecimentos necessários para essa nova forma de ensino e aprendizagem.

Sobre isso, é interessante citar o artigo de Linhares, Cardoso, Lopes e Tavares (2020) no qual os pesquisadores de *coaching* esportivo forneceram recomendações importantes sobre a eficácia de desenvolver programas de formação de treinadores com base nos princípios do ensino centrado no aprendiz (ECA). Nesse, os autores relatam que é possível planejar e ministrar um curso com base na abordagem ECA e fazer com que a maioria dos alunos sinta que aprendeu e cresceu em um ambiente de aprendizagem sem estresse. Mais especificamente referente ao momento de pandemia, os autores consideram que com a globalização e o avanço constante da tecnologia, toda relação com o processo de ensino e aprendizagem evoluirá para incluir uma presença mais forte de cursos *online*, decorrentes do COVID-19.

Dessa forma, torna-se urgente refletir sobre o professor e de que forma se dá o aprendizado, já que diversas reformas curriculares têm proposto um rompimento com paradigmas unilaterais e tradicionais, paradigmas que têm afastado, a cada dia, o jovem do cenário escolar. A prática docente tem sido repensada neste cenário e essa urgência justifica e torna importante esta pesquisa.

1.3 Problema

Esta pesquisa parte da constatação de que a perspectiva dos professores do Ensino Fundamental e Médio pode contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas que implementam processos de ensino e aprendizagem.

Muito tem sido dito sobre Inovações Pedagógicas nas escolas, mas este assunto permanece ainda com um conceito amplo e polissêmico, com diferentes visões e formas de implementação no ambiente escolar. Assim, a perspectiva dos professores do Ensino Fundamental e Médio, ou seja, daquilo que ele considera ser Inovação Pedagógica, pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o problema central desta pesquisa é:

- Quais são as práticas educacionais relacionadas à inovação pedagógica de professores do Ensino Fundamental e Médio?

Em se tratando de um conceito polissêmico, ao qual se atribui, no cotidiano, diversas significações, e por ser um tema atual, que circula nos discursos educacionais, diferentes grupos tendem a opinar sobre o que é uma prática inovadora, ou ainda o que é inovação pedagógica. Por essa razão, o estudo dessas práticas inovadoras e de inovações realizadas por professores do Ensino Fundamental e Médio, que são os sujeitos partindo de quem se pretende que essas inovações ajam, se reveste de importância.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar as práticas inovadoras e/ou inovações pedagógicas que os professores do Ensino Fundamental e Médio utilizam em seu cotidiano.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar como a inovação pedagógica é abordada pelos professores;
- Delimitar e caracterizar o grupo de professores que são participantes da pesquisa, em termos sociodemográficos, de formação acadêmica e atuação profissional (inclusive em momento de pandemia);
- Compreender o que se configura uma prática inovadora na perspectiva desses professores;

- Criar um canal no Youtube, um Instagram e um site, a fim de divulgar os resultados desta pesquisa.

1.5 Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado em capítulos, dos quais esta Introdução é o primeiro.

A Revisão de Literatura, que constitui o segundo capítulo, apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de Práticas inovadoras, Inovações Pedagógicas e Metodologias Ativas, além de apresentar uma reflexão sobre escolas, consideradas inovadoras, ao redor do mundo.

O capítulo seguinte trata da metodologia, apresentando o grupo a ser estudado, os procedimentos e instrumentos de pesquisa e de coleta de dados, e a forma como esses dados são analisados.

Em seguida, apresentam-se a Análise e Discussão dos Resultados, as Referências, os Anexos e Apêndices.

2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E METODOLOGIAS ATIVAS

Muito tem sido produzido sobre o assunto “Inovação pedagógica”, porém é necessário estar atento e não se render a modismos, entendendo, primeiramente o conceito de inovar:

> Inovar é uma palavra derivada do latim *in + novare*, cujo significado é fazer o novo, renovar, alterar a ordem das coisas, ou, de maneira simplificada, ter novas ideias, ou mesmo aplicar uma ideia já conhecida em um novo contexto. O processo de inovação é realizado desde o início da história da humanidade, primeiramente para a sobrevivência e, mais tarde, para a evolução e o progresso. Mas, na contemporaneidade, devido à aceleração da produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, a capacidade de inovar tem sido cada vez mais crucial (CAMARGO; DAROS, 2018, p.4).

Conforme visto, para que haja inovação, principalmente no âmbito pedagógico, é crucial entender que para ser possível uma aula inovadora, não necessariamente importa que haja situações novas, inéditas, e sim que sejam feitas atividades, ou seja, planejadas aulas mais interessantes, ou seja que não tenhamos um tipo de ensino em que o aluno esteja em situação constante de passividade.

Apesar do termo inovação, como foi visto, significar fazer algo novo, a discussão sobre inovações pedagógicas não é recente. Inúmeros pesquisadores e educadores já trabalhavam com novas percepções educacionais relacionadas às inovações. Conterno e Lopes (2013) discutem justamente esta questão ao apresentarem os educadores que, já no século passado, discutiam o termo e apresentavam práticas educacionais consideradas educativas:

> Roger Cousinet foi um dos divulgadores dos métodos ativos em educação, juntamente com o educador norte-americano John Dewey (1859-1952), defensor da ideia de que o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução. Ovide Decroly (1871-1932) reforçou os pressupostos das metodologias ativas ao divulgar o método do 'centro de interesse' e que educar era partir das necessidades (interesses) dos alunos. Outro pioneiro da Escola Nova, Adolphe Ferrière (1879-1960), propôs que o ideal da escola ativa seria a atividade espontânea, pessoal e produtiva (CONTERNO; LOPES, 2013, p. 4).

Georges Snyders (1917), em sua obra “Para onde vão as pedagogias não directivas?”, ao analisar, do ponto de vista pedagógico e político, autores ligados à não

diretividade, afirma que tal corrente pedagógica trouxe contribuições ao debate educacional por ter questionado a relação autoritária entre professores e alunos, a dominação do mestre e a passividade do aluno, além de fomentar a discussão sobre a democracia nas relações pedagógicas.

É importante considerar também que inovação pedagógica, sendo inovação, não precisa estar exclusivamente associada às tecnologias digitais da informação e comunicação, mas depende de outras formas de conhecimento. Sobre isso, os autores completam:

> É por meio da inovação que novos conhecimentos são criados e difundidos, expandindo o potencial econômico para o desenvolvimento de novos produtos e de novos métodos produtivos de operação. Segundo a OCDE esses melhoramentos dependem não apenas do conhecimento tecnológico, mas também de outras formas de conhecimento que são usadas para desenvolver inovações de produto, processo, marketing e organizacionais (OCDE, 2013, p. 46, apud CAMARGO; DAROS, 2018, p.4).

Fica evidente, de acordo com a citação acima, que não necessariamente deve-se associar Inovação Pedagógica aos recursos tecnológicos, já que é possível inovar o processo, ou melhor dizendo, no âmbito educacional é possível trazer práticas inovadoras, projetos, sistematizações inesperadas e pouco realizadas nas aulas conforme será debatido adiante.

Independentemente da inserção de diferentes estratégias de ensino, é crucial considerar que para inovar deve-se pensar em um caráter intencional que necessita de sistematização e planejamento, pois, caso contrário, as atividades não seguirão um propósito delineado, fugindo ao controle, e o que deveria ser uma proposta de estímulo ao aluno, acaba perdendo seu objetivo principal que é tornar significativo o aprendizado.

Outro ponto de vista a ser considerado é que as metodologias ativas, também tão em voga atualmente, para que sejam eficientes e, de fato, consolidadas, precisam da participação efetiva dos pais e da família no âmbito da aprendizagem.

> Metodologias ativas pressupõe uma mudança cultural na visão sobre a Escola (básica/superior) de todos – gestores, docentes, funcionários, estudantes, famílias. Não é simples mudar paradigmas mentais consolidados, sair da posição central de docentes para mediadores. Exige um investimento maior em formação, experimentação, mais tempo de preparação das atividades, de planejamento em conjunto com vários colegas, de participação maior dos alunos e ter um domínio mais amplo das tecnologias digitais (BACICH; MORAN, 2018, texto complementar).

Nesse viés, percebemos que uma metodologia ativa deve antes de tudo ser minuciosamente programada, tendo inclusive calculados os percalços possíveis, pois caso contrário, o professor desmerece seu esforço e inevitavelmente desvia-se daquilo que seria prioritário em seu planejamento, como a experiência significativa de aprendizado para o aluno.

Neste contexto, é interessante analisar como são incorporadas as práticas de inovações pedagógicas relacionadas em ambiente escolares por parte de educadores e docentes que entendem ser uma forma distinta do aprendizado tradicional. Da mesma forma, pode-se analisar escolas que trouxeram a inovação para sua prática, uma vez que isso torna mais concreto o fato de tornar a inovação uma práxis possível e viável.

Seria vago abordar o aspecto das inovações pedagógicas sem citar Dewey (1940, 1959) e seus estudos, uma vez que após conhecer o filósofo e seus ideais, é possível notar há quanto tempo é falado sobre a Educação Nova ou Educação Progressista, tendo em Dewey seu principal representante. Nesse ínterim, Dewey (1959) expõe que a educação é um ato social, é também uma participação e conquista do modo de agir comum. Com isso é possível entender que Dewey (1959) atribui forte importância que a sociedade e a cultura têm para a criança, pois isso determina seu contexto. Sobre isso, declara:

> [...] o indivíduo que deve ser educado é um indivíduo social, e que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se eliminarmos o fator social da criança, nos restará somente uma abstração; se eliminarmos o fator individual da sociedade, nos restará somente uma massa inerte e sem vida (DEWEY, 1959, p.2).

Com isso, é importante não se perder de vista o contexto social de onde advém o aluno, ou seja, o que ele passar a aprender na escola deveria estar intrinsicamente ligado ao que ele conhece sobre determinado assunto, uma vez que, dessa forma, seria mais significativo e inerente a ele.

O meio social do aluno faz parte de seu processo educacional e por este motivo é necessário preparar o ambiente em que o aluno age, pensa e sente. Educa-se, portanto, indiretamente, através de um meio social.

Partindo desse entendimento de escola democrática e social postulada por Dewey (1959), é possível entender que um ensino inovador pressupõe respeito ao contexto social e cultural do estudante que participa desse processo educativo, no qual o aprendizado acontece por interação. Além disso, para Dewey (1940), não se trata de ensinar a disciplina ou o conteúdo e sim ensinar o aluno. Esse viés analisado pelo autor busca os princípios

elementares no processo educacional, que é a educação voltada para o presente, para a vida. Dewey (1940, p.6) define a educação como “[...] processo de vida; não preparação para o futuro”.

Conclui-se, portanto, que educar para a vida requer ressignificações e reflexões acerca de: Quem é o aluno que está sendo ensinado hoje? Quais são suas demandas e contextos? Tendo-se como base essas indagações, fica mais próximo de o professor conseguir agir de forma inovadora, considerando o processo pelo qual este tem passado hoje e não futuramente, já que para cada época, há uma demanda diferente de conteúdo.

Outro representante primordial da educação inovadora Célestin Freinet (2004), mais especificamente tendo retratado na obra Pedagogia do bom senso, na qual ele, logo em seu prólogo, faz uma reflexão acerca dos animais e de como eles são tratados desde filhotes. Ele diz que se fôssemos procurar na tradição popular, as práticas milenares do comportamento dos homens na educação dos animais, nós estaríamos “seguros para escrever o mais simples e mais seguro de todos os tratados da Pedagogia” (FREINET, 2004, p.11). Isso porque analogamente ao tratamento que se dá aos pequenos animais sinaliza como deveríamos tratar as crianças, ou seja, “com um filhote é possível notar princípios educativos aos quais deveríamos nos basear para educar uma criança” (FREINET, 2004, p.11)

Muitas metáforas comparando o pastoreio à educação são apresentadas pelo autor, como o exemplo da “História do cavalo que não está com sede”. Basicamente ele narra que um jovem da cidade foi prestar serviço a uma fazenda, pensando que poderia dar água ao cavalo antes do final da tarde para “adiantar seu serviço” ao que o cavalo negou, mesmo depois de insistência e até apanhando. Relacionando ao contexto da educação, o autor cita “Educadores, vocês estão numa encruzilhada. Não teimem numa "pedagogia do cavalo que não tem sede". Caminhem com empenho e sabedoria para a "pedagogia do cavalo que galopa para a luzerna e para o bebedouro"(FREINET, 2004, p.17-18).

No contexto mais intimamente relacionado às inovações pode-se observar ainda que Freinet (2004, p. 17) apregoa: “não adianta trocar a água do tanque para o cavalo ter sede”, ou seja, querer ensinar uma criança que não vê a necessidade daquilo que irá aprender ou que não tem “sede” do conteúdo, não tem função. Para isso, ele cita:

> Se o aluno não tem sede de conhecimentos, nem qualquer apetite pelo trabalho que você lhe apresenta, também será trabalho perdido "enfiar-lhe" nos ouvidos as demonstrações mais eloquentes. Seria como falar com um surdo. Você pode elogiar, acariciar, prometer ou bater... o cavalo não está com sede! E cuidado: com essa insistência ou essa autoridade bruta, você

> corre o risco de suscitar nos alunos uma espécie de aversão fisiológica pelo alimento intelectual, e de bloquear, talvez para sempre, os caminhos reais que levam às profundidades fecundas do ser (FREINET, 2004, p.19).

Fica nítida a reflexão de Freinet (2004) no sentido de que mesmo as melhores estratégias ou ferramentas de ensino a que o professor possa ter acesso, caso o aluno não esteja "com sede", dificilmente será atingido e impactado positivamente para aprender de forma significativa algum conteúdo. Sob essa perspectiva, a dimensão da inovação pedagógica, compreendida no contexto da sala de aula, precisa ser compreendida a partir das reflexões acerca de como os professores ensinam, quais estratégias utilizam, como os alunos aprendem, quais são os contextos em que vivem, que conhecimentos possuem e como podem avançar nesses conhecimentos, como será abordado nas seções seguintes.

Esta discussão seria vaga se não perpassássemos também pelo conceito de práticas pedagógicas inovadoras, como a discutida por André (2016), na obra "Práticas inovadoras na formação de professores". A autora traz importantes reflexões acerca das experiências inovadoras desses, priorizando o âmbito de formação, uma vez que é necessário pensar no professor que realiza esse tipo de prática inovadora. Segundo André (2016), muitas vezes é deixado de lado, no processo de formação: a quem ela se destina, ou seja, almeja-se melhorar a formação dos professores uma vez que esses propiciem, efetivamente, as melhores condições de aprendizagem ao aluno. Isso requer um professor reflexivo crítico, ao passo que, conforme explica André (2016), essa reflexão crítica implica em planejar e rever a nossa ação, ou seja, não é apenas olhar para nosso trabalho e constatar o que se deve mudar, porém, de fato realizar os ajustes e mudanças necessários.

Nesse cenário, é possível pensar que práticas inovadoras, por sua vez, implicam nesse olhar reflexivo, porém de posterior e necessária ação do professor, caso contrário esse ficaria à mercê de práticas obsoletas que podem ter funcionado outrora, porém, devido à dinamicidade do cenário educacional hodierno, pulsa a necessidade de reavaliação rotineira e ressignificações das práticas em sala de aula, uma vez que isso surge da reflexão crítica que deve culminar em atitudes embasadas no contexto de atuação desse profissional.

2.1 Uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem: uma perspectiva freiriana

Não seria possível falar sobre inovações pedagógicas se desconsiderássemos as contribuições de Paulo Freire sobre um ensino mais humanizado, reflexivo, crítico e

transformador. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1970) já trazia reflexões significativas que deram força ao pensar sobre o ensino de forma menos mecanizada, o que se relaciona intimamente com as inovações pedagógicas no sentido de uma aprendizagem mais significativa e dialógica.

Esse estudo delimitou-se a trazer uma revisão da produção literária dos últimos dez anos, porém o aporte de Paulo Freire (1970), mesmo antecedendo esse período, não poderia ser esquecido. Suas contribuições são ainda atuais e muito presentes, estando fortemente associadas ao contexto de um ensino e aprendizagem democrático e inovador.

> A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicitam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. “O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto” (FREIRE, 1970, p. 49).

Com isso, percebe-se que ao analisarmos o que professores de Ensino Fundamental e Médio compreendem por inovações pedagógicas, não se pode deixar de considerar que atualmente os alunos anseiam por um mundo que os desafie e que se renova e inova a cada dia. Com essas visões e pontos de vistas, verifica-se a necessidade de discutir sobre um ensino mais humanizado e que considere a perspectiva do aluno que está na sala de aula do Ensino Fundamental e Médio hoje. Essa tomada de consciência da nossa humanidade torna-se urgente.

A análise dos índices do Censo escolar mostra, na comparação do fluxo de alunos matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, as altas taxas de abandono escolar ao longo dos anos escolares, e a brusca queda quando se chega ao Ensino Médio, conforme comprova a figura 1.

Figura 1- Número de matrículas na Educação Básica, segundo o ano, a dependência administrativa e a etapa de ensino

censo escolar — Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018

TABELA DE CADA DESTAQUE	CATEGORIAS NA LINHA	CATEGORIAS NA COLUNA					
		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
Tabela M1 - Número de matrículas da educação básica, segundo ano	Ano	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	2014	49.771.371	40.680.590	296.745	17.294.357	23.089.488	9.090.781
	2015	48.796.512	39.738.780	376.230	16.548.708	22.813.842	9.057.732
	2016	48.817.479	39.834.378	392.565	16.595.631	22.846.182	8.983.101
	2017	48.608.093	39.721.032	396.482	16.222.814	23.101.736	8.887.061
	2018	48.455.867	39.460.618	411.078	15.946.416	23.103.124	8.995.249
		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
Tabela M2 - Número de matrículas da educação básica, segundo localização da escola - 2018	Localização da escola	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	Urbana	42.982.279	34.075.674	355.937	15.116.036	18.603.701	8.906.605
	Rural	5.473.588	5.384.944	55.141	830.380	4.499.423	88.644
		ETAPA DE ENSINO					
	Ano	Educação infantil			Ensino fundamental		
Tabela M3-M4 - Número de matrículas da educação infantil e ensino fundamental, segundo ano		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais
	2014	7.869.869	2.897.928	4.971.941	28.571.512	15.805.134	12.766.378
	2015	7.972.230	3.049.072	4.923.158	27.931.210	15.562.403	12.368.807
	2016	8.279.104	3.238.894	5.040.210	27.691.478	15.442.039	12.249.439
	2017	8.508.731	3.406.796	5.101.935	27.348.080	15.328.540	12.019.540
	2018	8.745.184	3.587.292	5.157.892	27.183.970	15.176.420	12.007.550
		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
Tabela M5 - Número de matrículas dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental - 2018	Etapa de ensino	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	Anos iniciais	15.176.420	12.322.182	7.251	2.030.885	10.284.046	2.854.238
	Anos finais	12.007.550	10.189.657	15.070	5.031.427	5.143.160	1.817.893
		DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
Tabela M7 - Número de matrículas do ensino médio, segundo ano	Ano	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
	2014	8.301.380	7.230.490	146.733	7.027.197	56.560	1.070.890
	2015	8.076.150	7.026.248	155.925	6.819.430	50.893	1.049.902
	2016	8.133.040	7.118.426	171.566	6.897.145	49.715	1.014.614
	2017	7.930.384	6.960.072	191.523	6.721.181	47.368	970.312
	2018	7.709.929	6.777.892	209.358	6.527.074	41.460	932.037

Fonte: Censo escolar, 2018

Pensar na perspectiva apontada por Freire (1970) auxilia na análise crítica destes dados e impulsiona as escolas a repensarem suas propostas e ações de intervenção sobre as aprendizagens dos alunos, de forma mais assertiva.

2.2. Inovações pedagógicas em sala de aula, ações isoladas de professores?

A palavra inovação se refere a algo novo, que traz uma diferença, uma novidade na sua essência principal. A inovação pedagógica busca, desde o século passado, a quebra de um ensino marcado pela passividade dos alunos e sem que se haja um ambiente de interação no processo formativo pedagógico.

De acordo com Campos (2019), em sua obra “Inovações radicais na Educação Brasileira”, o país está passando por um debate a fim de compreender a importância de ações diferentes para a educação voltada para um aprendizado acadêmico e social:

> [...] defendemos a ideia de que o Brasil vive, na segunda década do século XXI, um movimento de renovação educacional. Trata-se de um movimento educacional que questiona a escola tradicional (como aqui definimos), valendo-se, de forma geral, em um discurso pautado nas ideias de mudança, transformação e inovação. É um movimento heterogêneo, tanto em propostas como em relação aos agentes envolvidos, incluindo educadores, escolas, coletivos, fundações, empresas, governo, mídias e pais. Desenvolve-se conjuntamente com movimentos sociais e culturais e engloba pautas específicas da educação como a desescolarização, a educação integral e a educação do campo (CAMPOS; BLIKSTEIN; 2018, p.21)

Todas as mudanças necessárias no processo de ensino para a implantação de inovações criam desconfortos pela necessidade de sair do cotidiano enraizado em muitos docentes. Carbonell (2001) apresenta aspectos que relacionam não apenas as questões pessoais, mas o ambiente educacional escolar. De acordo com o autor, o elemento mais emblemático da resistência à inovação talvez seja a rotinização das práticas profissionais. Rotinas que têm fortes aliados no corporativismo, no conservadorismo, na funcionalização da profissão, na inércia e na aversão a esse tipo de mudança. Ninguém obriga ninguém a realizar uma inovação. Para o autor, há escolas nas quais se apreciam atitudes, comportamentos, conteúdos e metodologias de ensino por parte de alguns professores que beiram a antipedagogia e a mínima qualidade de ensino e responsabilidade docente.

Carbonell (2001) complementa dizendo que a inovação passa de uma ação individual para um conhecimento coletivo, porém cercado muitas vezes de reprovação e desconfiança por parte de demais professores. Para o autor, a própria formação docente dificulta ações inovadoras:

> As resistências à mudança são de natureza muito variada. Algumas são a antítese dos elementos que favorecem a inovação assinalados no item anterior. Assim, em um primeiro inventário, a debilidade das relações interpessoais e democráticas; a ausência de compromissos firmes para compartilhar objetivos e projetos comuns; os enfrentamentos, tensões e inércias que impedem propor alternativas e gerar expectativas; a falta de planejamento e coordenação; a aplicação homogeneizada e descontextualizada da inovação que não leva em conta a história e tradição da escola, as condições de sua aplicação, os ritmos e tempos na hora de tomar decisões e fixar prioridades, a disponibilidade e grau de envolvimento dos professores; o saber dos professores, mais baseado

> na intuição que na fundamentação teórica e científica como consequência de uma formação inicial e permanente sumariamente precária (CARBONELL, 2001, p. 33).

Trabalhar com inovação tornou-se uma mudança profunda de paradigma, mas que vem crescendo nos ambientes educacionais públicos e privados. Diversas ações começam a multiplicar-se por intermédio de divulgações compartilhadas e aumento de docentes com mentalidade inovadora.

As questões relacionadas ao uso de inovações estão muito interligadas ao contexto atual da nossa sociedade com a geração de conhecimento sendo ampliada a cada minuto. A gama de conhecimento tornou-se uma curva exponencial, gerando a necessidade de que, mais do que aprender conteúdos, há a necessidade de desenvolver capacidades pessoais e interpessoais. Da mesma maneira o processo de ensino tem que se adequar, modernizar ao contexto atual. De acordo com Moran (2017), há a necessidade de maior adaptação devido a inúmeras oportunidades distintas que são passadas para o processo de ensino:

> Num mundo em profunda transformação a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada. Os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais. Hoje há inúmeros caminhos de aprendizagem pessoais e grupais que concorrem e interagem simultânea e profundamente com os formais e que questionam a rigidez dos planejamentos pedagógicos das instituições educacionais (MORAN, 2017, p.1).

Blikstein (2016) defende que a questão de inovação é complexa no sentido de que envolve não apenas as questões educacionais, mas também aspectos relacionados a decisões políticas e filosóficas. Modificar a forma de aprendizagem relaciona-se também ao que se busca no processo de ensino:

> Se optarmos por uma Educação majoritariamente voltada para o trabalho e o mercado, talvez decidamos eliminar disciplinas como as artes, os esportes e as humanidades. Se, por outro lado, optarmos por uma Educação mais humanista e global, daremos ênfase no Ensino Fundamental a uma formação mais generalista. Se desejamos ter uma sociedade mais inventiva, talvez devamos ter mais cursos em que os alunos exercitem a sua criatividade. Ou talvez decidamos por uma combinação de várias abordagens (BLIKSTEIN (2016, p.11).

Apesar das dificuldades apresentadas, inovações pedagógicas são trabalhadas em diversos meios educacionais que buscam na exposição de ações a melhor forma de contribuir para sua implantação.

Moran (2017) defende que já ocorrem mudanças nas instituições de ensino, mas ainda presas a roteiros definidos e ênfase mais no conteúdo do que nas competências:

> Algumas dimensões estão ficando claras na educação formal: 1) o modelo *blended*, semipresencial, misturado, em que nos reunimos de várias formas – física e digital – em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e planejamento engessado; 2) Metodologias ativas: aprendemos melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais) e 3) O modelo online com uma mistura de colaboração e personalização, em tempo real e através de multiplataformas digitais moveis. Cada aluno desenvolve um percurso mais individual e participa em determinados momentos de atividades de grupo. Uma parte da orientação será via sistema (plataformas adaptativas com roteiros semiestruturados, que respondem as questões mais previsíveis) e a principal será feita por professores e tutores especialistas, que orientarão os alunos nas questões mais difíceis e profundas (MORAN, 2017, p.1).

Para isso também, como enfatizam Bacich e Moran (2018), o professor precisa investir em formação e em preparação das atividades, sendo necessária, por parte da instituição escolar, uma preocupação no sentido de conscientizar sua equipe pedagógica sobre o quão urgente e atual é preparar-se para receber esse aluno mais globalizado e adaptado aos estímulos audiovisuais a que se temos acesso atualmente.

Existe uma linha de pensadores que entendem serem necessárias ações integradas em todo o processo de ensino para a implantação de inovação em sala de aula. O trabalho inovador do professor deve estar relacionado ao contexto metodológico e curricular da escola de maneira a interligar teoria e prática educativa.

Cabonell (2001) ressalta a integração que deve existir no processo escolar a fim de ocorrerem as mudanças relacionadas ao ambiente inovador:

> A mudança é como um quebra-cabeça acabado. Se falta uma peça, o conjunto se ressente. Por isso, tem de ser abordada de modo sistêmico, integrando diversas ações coordenadas e complementares que afetam toda a instituição escolar e não apenas algumas partes ou âmbitos isolados desta. Devido a isso, requerem-se enfoques globais e multidimensionais que evitem os diagnósticos fragmentários e as atuações isoladas. É evidente que de uma forma mais ou menos intencional e planejada põem-se em

> movimento ideias, estratégias e atividades, mas o importante é que estas sejam convergentes, que se inter-relacionem e até se confundam em um todo indivisível. Assim, para dar um exemplo, não se pode propor um projeto curricular de caráter globalizante se, ao mesmo tempo, não se questiona a rigidez dos tempos e espaços escolares e não se incide na modificação da cultura docente (CARBONELL, 2001, p. 25).

Neste sentido, quando as inovações pedagógicas fazem parte do cotidiano do ambiente escolar relacionadas em seus currículos e didáticas, trazem para a escola uma nova maneira de ensinar. Inúmeros casos começam a se tornar exemplos para análise de educadores e gestores na busca de ambientes educacionais diferenciados.

2.3 Escola inovadora: sonho ou realidade?

Ao se discutir sobre "Escolas Inovadoras" torna-se importante refletir sobre exemplos de escolas que inovaram em seu interior e transformaram diferentes elementos, presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Inicialmente serão apresentados dois casos interessantes de escolas brasileiras que transformaram seus modos de ser. A posteriore, serão apresentadas outras nove escolas inovadoras ao redor do mundo e suas particularidades inovadoras. Esses exemplos que serão trazidos foram compilados pela TV Futura por meio de vídeos apresentando cada uma das escolas inovadoras que serão exploradas a seguir. Tais vídeos foram utilizados na disciplina "Escola, Currículo e Diversidade" ministrada no Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté/SP, pelas professoras Mariana Aranha de Souza, Juliana Marcondes Bussolotti e Virgínia Mara Próspero da Cunha.

A primeira situação a ser analisada é o "Projeto Âncora". Na cidade de Cotia/SP essa escola atende em torno de 200 crianças no horário entre 7h20 e 16h30. Como se trata de uma ONG que possui convênio com o COMAS (Conselho Municipal de Assistência Social) e o CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente), ligadas ao serviço social para atendimento ao público e por receberem verbas referentes a esse serviço, o atendimento é feito às crianças de baixa renda em situação de vulnerabilidade social. O vídeo apresenta a fala da coordenadora do projeto, Edilene Brito, que relata que essa não é a melhor opção, pois gostariam de atender o público em geral.

Muito embora na escola não exista uma organização por série, horário fixo de aula, ou turmas definidas, eles possuem autorização para atuarem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e no Ensino Médio. No entanto, eles optam ainda por

não oferecerem o Ensino Médio por estarem consolidando o trabalho pedagógico para atenderem a um novo público.

O Projeto Âncora organiza-se por núcleos de aprendizagem descritos em: iniciação, aprofundamento e desenvolvimento e o critério de transição entre os núcleos é o nível de autonomia conquistada pelo aluno. No dia a dia, a criança faz o planejamento (com mais ou menos autonomia, de acordo com o núcleo em que está inserida) e há tutores em todos os núcleos. De acordo com o depoimento de uma professora e tutora especialista em Língua Portuguesa, Caroline da Silva, o planejamento é essencial para a criança ter segurança e clareza sobre o que fará naquele dia. Após o aluno fazer este planejamento diário, o tutor avalia se está tudo certo e então há a sequência das atividades.

Com isso, nota-se um aluno protagonista e que participa do seu processo de ensino e aprendizagem, não ficando sob a responsabilidade do professor ou de outrem somente a formação do currículo e rotinas desse educando. Deve-se considerar, neste interim, que o aluno passa a ser o centro e o protagonista do processo, algo que tende a ser mais significativo não só para sua bagagem cultural, mas também para o processo educacional como um todo, já que as responsabilidades e escolhas são partilhadas.

Quinzenalmente os alunos têm roteiros de estudo e nele são colocadas todas as disciplinas que precisam ser aprendidas, além das que eles têm interesse em aprender. Há, portanto, um equilíbrio entre o que é preciso e o que é interesse do próprio educando. Todo o trabalho do projeto é amparado por lei, pois as crianças conseguirão comprovar a escolarização adquirida. O projeto busca que o aluno encontre os cinco valores a serem desenvolvidos, sendo eles: respeito, solidariedade, responsabilidade, afetividade e honestidade.

Outra proposta inovadora é a “Escola Nave”, localizada em Recife (PE). Trata-se de uma escola pública de ensino técnico (Escola Técnica Estadual Cícero Dias) que atende o público do Ensino Médio com 501 estudantes. Os alunos, ao apresentarem a escola, colocam o diferencial desta relatando as relações amigáveis e saudáveis entre os alunos e professores, entre a equipe escolar e suas famílias e dos próprios alunos entre eles. Para a entrada nesta instituição são ofertadas 180 vagas.

Ambas as escolas retratadas estão no Brasil, porém há outros exemplos ao redor do mundo, como a “*Bath Studio School*”, na Inglaterra, o “Colégio *Fontán Capital*”, na Colômbia, “*Orestad Gymnasium*” e “*Ritarharju*”, na Finlândia, “*E3 Civic High School*” e “*Ross School*”, nos Estados Unidos, “*Riverside School*”, na Índia, “*Steve Job School*”, na

Holanda e "*La Cecília*", na Argentina. Além destas, há que se citar, também, a *"Escola da Ponte"*, em Portugal e a *"Green School"*, em Bali. Será feita uma breve apresentação de cada escola citada, no sentido de mostrar a particularidade inovadora delas ou mesmo as confluências nesse sentido.

O vídeo que retrata a experiência da "*Bath Studio School*", na Inglaterra, apresenta a narrativa de seu diretor Collin Cattanach, que declara que a escola possui uma preocupação em apoiar o desenvolvimento da autoestima, apoiar a habilidade de cada criança arriscar um pouco, sair de sua "zona de conforto" e permitir a liberdade de criar novas ideias e novos conhecimentos. Para isso, propicia situações de contato com equipamentos variados, o que faz com que os alunos afirmem que se sentem respeitados como um adulto.

Outra dimensão apresentada nesta escola são os depoimentos dos professores que afirmam participar de grande parte das decisões da escola, assim como permitem a participação dos alunos nestes momentos. Percebe-se neste lugar uma atmosfera voltada para o mercado de trabalho. O diretor afirma que inicialmente o projeto desta escola era uma "folha em branco" e junto dos alunos e comunidade conseguiu transformar o prédio em algo autêntico. Houve uma pesquisa sobre quais eram os atuais empregos de alto desempenho e a partir daí o diretor propôs ao governo de Londres ideias relacionadas às especificidades da região. Foi quando o governo liberou 2,8 milhões de libras para o investimento de alta performance nesta escola.

Cabe destacar que se trata de uma escola pública de 132 alunos do 10º ao 13º ano. Os mais novos chegam com 14 anos e os mais velhos, 16 anos. Eles têm experiências muito voltadas ao mercado de trabalho e isso faz com que eles se dediquem para serem bem sucedidos. Os alunos dizem não fazerem os exercícios "só de brincadeira", pois isso é levado muito a sério nesta escola.

A experiência do "Colégio *Fontán Capital*", na Colômbia, é retratada no vídeo a partir do depoimento de seu diretor Júlio Fontán, que afirma colocar o sistema à serviço das crianças e não o contrário, como a maioria das escolas. Isso porque, segundo o diretor, o sistema tradicional busca igualar, enquanto eles buscam ser pertinentes com a resposta de cada estudante.

É uma escola privada, com cerca de 300 estudantes, que se organiza por meio de sete oficinas. Em cada oficina existem alguns analistas (professores) que orientam os alunos em suas principais dúvidas. Nas salas de aula não há quadro negro e os alunos dizem que

aprender nesse espaço não ocorre em função de existir ou não a atribuição de uma nota ou da cobrança dos professores. Aprender, para eles, é um processo autônomo.

Verifica-se que o principal equipamento utilizado é o computador, com o qual os alunos pesquisam e realizam grande parte de suas atividades. Eles dizem que podem moldar seu tempo e praticar esportes, por exemplo, ao mesmo tempo que estudam. Relatam também que aprendem ali diferentes formas de fazer a mesma cosia, enquanto na escola tradicional não há muitas opções.

Outro vídeo apresenta a experiência da "*Orestad Gymnasium*", na Dinamarca, por intermédio do relato de seu diretor Allen Andersen, que diz que a escola para o futuro é uma escola que consegue mudar conforme as necessidades da pedagogia. Diz que essa escola foi aberta para ser flexível e se transformar em novos espaços de aprendizagem quando necessário. Completa dizendo que é um prédio que impossibilita práticas tradicionais de ensino, pois trata-se de um espaço aberto, sendo necessário um aluno ativo neste contexto.

É uma escola pública, com cerca de 1.100 alunos, com 43 classes que oferecem 3 anos de estudos em 15 classes por ano. Há também diferentes possibilidades e metodologias de ensino. Há um ambiente fechado no qual os alunos se sentam de forma tradicional e o professor inicia um assunto, explica e dá aula e há os ambientes em grupos, nos quais o professor faz algumas perguntas e os alunos têm de responder. Os alunos têm como principal ferramenta o computador, não tendo que carregar muitos livros em razão disso. Fazem também atividades diferenciadas como patinação no gelo e mountain bike, por exemplo.

O vídeo que apresenta a experiência da escola "*Ritarharju*", na Finlândia, apresenta o depoimento do seu diretor Pertti Parpala, que revela liderar a escola há seis anos. Ele afirma que nesse período conseguiu consolidar uma cultura de ensino, pensando, discutindo e decidindo junto com o grupo de professores os assuntos, com coragem de experimentar o novo, sem medo de errar ou de tentar. Há um relato de muito entusiasmo do diretor que acredita ser uma cultura da "casa", como nomeia. Os grandes desafios são, para ele, conseguir passar essa conduta de entusiasmo aos próximos que virão, além de admitir pessoas alinhadas a essa conduta.

Trata-se de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, com cerca de 1.047 alunos. Uma aluna relata gostar da escola pelo fato dela "ser diferente". Diz poder produzir filmes, documentários, vídeos, apresentações, além de poder decidir o local em que quer ficar, de acordo com sua vontade. Outro aluno ainda destaca a qualidade dos professores e dos espaços que a escola oferece, podendo fazer "livremente" seus deveres fora da sala de

aula. Podem usar computadores e telefones com frequência, havendo, ainda muitas opções de esportes, inclusive nos intervalos.

O vídeo aponta que há dois professores em cada sala, não sendo obrigatório ficar com um único professor o tempo todo. Trabalhos em grupos, estudos sociais, um capítulo para cada grupo explicar a matéria são algumas das estratégias relatadas pelos alunos, além de dizerem poder transitar livremente pela escola, não precisando estar sempre na sala de aula.

O vídeo que apresenta a "*E3 Civic High School*", nos Estados Unidos, apresenta a narrativa da fundadora e diretora executiva da escola Dra. Helen Grifith, que afirma que uma das principais preocupações é tornar os alunos socialmente capazes, conversar com adultos de maneira que serão levados ao sucesso e desenvolver habilidades. Para isso, precisam vestir-se de forma adequada profissionalmente para um futuro ambiente de trabalho e para participar desse universo adulto. Revela que também propiciam neste ambiente escolar vivências que os trarão habilidades para conseguir realizar um trabalho com formação, diálogo adequado, passando-lhes confiança. Ela reforça que trazem inovação ao preparar o aluno para uma realidade diferente que está lá fora, sem tirá-los a capacidade social de existir nos "dois mundos", de forma confiante e confortável.

A escola fica em San Diego (EUA), sendo uma instituição pública de gestão privada, oferecendo do 9º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, com 409 alunos. Segundo um dos alunos, a escola fica dentro de uma biblioteca, preservando uma parte histórica da cidade. Outra aluna completa dizendo que é diferente de uma escola tradicional, pois trabalham com projetos que eles fazem e de onde estão. Apresenta atividades conduzidas por meio da aprendizagem baseada em projetos, organizada em quatro aulas, com quatro módulos. No entanto, a carga horária da escola é maior que as demais, o que exige que os alunos fiquem mais tempo em sala de aula e possuam menos lições de casa. A escola permite que os alunos façam as coisas de que gostam, propiciando aos mesmos ferramentas que os auxiliem referente às prováveis atuações futuramente.

O vídeo que apresenta a experiência da "*Ross School*", também nos Estados Unidos, a apresenta como uma escola pública de gestão privada do Ensino Médio e Ensino Fundamental. Segue um tipo de ensino baseado em projetos, nos quais os alunos relatam terem oportunidade de explorar e interagir não só com colegas de sua faixa etária, mas com outros de idades diferentes. Dizem que nessa escola há menos provas e leituras como nas outras e, portanto, mais interação com projetos e trabalhos de suas comunidades. Relatam também sentirem-se mais livres e capazes no que podem fazer.

Os alunos novos dizem sentir que são aceitos assim que chegam, parecendo já fazerem parte da comunidade a que pertencem todos os alunos. Lillian Hsu, diretora da escola, diz que devido à localização da escola (Califórnia), há alunos de toda parte. Esses são escolhidos por um sorteio computadorizado, então não há seleção de currículo por perfil acadêmico ou comportamento.

A escola começou em um campo em San Diego, no qual existem três escolas do Ensino Médio, duas do Ensino Fundamental e duas da Educação Infantil. A diretora ressalta que mesmo essa escola sendo pública, eles operam com uma verba menor do que as escolas tradicionais, pois não recebem verba para suas instalações. Possuem um contrato renovado a cada cinco anos e precisam sempre apresentar propostas e provas de resultados para continuarem funcionando. Nesse tipo de contrato, ela relata que conseguem ter mais liberdade e autonomia, mais flexibilidade de como contratam os professores e no currículo que ensinam.

Possuem um edifício construído em 2011, o que lhes permite, por ser uma construção nova, a utilização desse fato como ferramenta de aprendizagem para os alunos, sendo permitido, por isso, que os alunos possam aprender sobre sustentabilidade, relacionada ao *design* da escola, por exemplo. Há demonstrações de muitos projetos interessantes e inovadores como os painéis solares do colégio que alimentam a grade energética da cidade em que fica a escola. Há também uma horta comunitária, tudo incorporado aos projetos dos alunos.

O vídeo que retrata a experiência da "*Riverside School*", na Índia, por destaca o depoimento de sua diretora, Kiran Seth, que declara que "Educação não pode ser empacotada e franqueada". Essa afirmação se dá pelo fato de que a diretora acredita que a educação depende de contextos sociais das pessoas. Ela disse que todos os anos queimam seus troféus, pois eles representam o que foi feito "ontem".

É uma escola privada de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio com 400 alunos e 65 professores. Há 27 alunos por turma e 2 professores por sala. Um aluno diz que essa escola o deu liberdade para implementar suas ideias, pensar diferente e não ter medo do julgamento das pessoas, podendo ser ele mesmo. Outro aluno diz que lá eles são educados a serem bons exemplos, bons seres humanos, bons cidadãos do país. Completa dizendo que são educados a como ajudar os outros, como serem bons para a sociedade. Por tudo isso, nessa escola, percebe-se que os professores e alunos são conectados, amigos.

Um aluno diz não haver *bullying* e que todas as coisas ruins que acontecem nas outras escolas, não acontecem ali, pois a escola é como uma família. Uma aluna ainda contempla que nessa escola eles não aprendem só na sala de aula ou só com o professor. Aprendem com os colegas, com a natureza, com as experiências.

Por fim, a diretora diz que a escola fica na cidade em que Mahatma Gandhi nasceu, na margem do rio Sabarmati e que foi nesse rio que Gandhi ficou famoso pelo "caminho para liberdade", portanto é um lugar histórico e muito espiritual. Ela diz que na primeira conversa que teve com o arquiteto, ele perguntou o que ela queria. Ela disse que quanto mais paredes derrubasse, melhor seria, pois a escola precisava ser transparente e "interagir" com a natureza, plantar diferentes árvores no *campus* da escola que atraíssem muitos pássaros. "Espaços muito abertos, bem decorados trazem uma ideia de compaixão. Ele faz a mente ser menos agressiva" declara a diretora, e diz que isso é importante de darmos às crianças, pois na nossa geração, as escolas pareciam presídios, tudo fechado, sem inspiração, já que se abrissem as portas, as crianças ficariam "distraídas" e metaforicamente as nossas mentes também se fecharam porque reduziram um mundo inteiro em uma pequena sala de aula.

Observou-se que a proposta que está por detrás dos espaços abertos dessa escola, segundo ela, é que a aprendizagem possa acontecer em qualquer lugar, pois você pode se inspirar em qualquer lugar, uma vez que a aprendizagem não tem barreiras. Ela completa: "Nós não estamos aqui para competir e sim para nos completar".

O vídeo que retrata a "*Steve Job School*", na Holanda, apresenta o depoimento do CEO e fundador da escola, Maurice de Hond. Trata-se de uma escola pública de Educação Básica, que atende cerca de 150 estudantes de 4 a 12 anos. Segundo ele, "O que está faltando em muitas escolas atualmente é ajuda para encontrar a si mesmo". Uma aluna dessa escola relata que o que mais gosta dela é que trabalha no seu próprio nível. Usam iPad e aplicativos para planejarem as coisas sozinhos, para os próprios objetivos de aprendizagem. Os alunos escolhem, portanto, seus próprios objetivos de trabalho. Há oficinas nas quais uma aluna diz que parece estar "brincando" e dessa forma passa a gostar de coisas de que antes não gostava.

O diretor conta um relato pessoal, no qual diz ter presenciado uma experiência que o fez mudar sua visão sobre a educação. Tem um filho de 38 anos e uma de 6. Quando procurou uma escola para sua filha e notou que essa estava exatamente como há 30 anos, decidiu que ou ela estudaria em casa, ou ele pensaria em um tipo de escola diferente. Escolheu fundar a escola priorizando o uso de tecnologias e pensando em um ensino do futuro.

Há, segundo o diretor Japp Pasmans, crianças ricas e pobres, de diferentes etnias matriculadas na escola. As crianças podem chegar às 8h30 ou às 9h30, pois é oferecida essa escolha aos pais, já que alguns trabalham mais tarde e algumas crianças também acordam mais tarde. Desde quando se pensou na abertura dessa escola até que isso acontecesse, de fato, passaram-se dois anos de planejamento. É uma escola pública, como quase todas da Holanda.

Cabe destacar que neste país há um artigo especial na Constituição para isso, porque há 100 anos havia uma briga entre católicos e protestantes, também com relação às escolas, então em regimento do país, os pais podem criar uma escola, segundo suas diretrizes, e o governo financia através de impostos. Pensou-se, nesse caso, em um modelo diferente de escola. Há muitos vidros e transparências, o que o diretor diz encaixar-se na filosofia deles, visto que querem um espaço e comunidade abertos, onde todos possam aprender. Há um ginásio grande no meio onde os alunos podem praticar educação física, serem mais saudáveis. Há confiança dos pais nos professores que podem escolher as melhores formas de trabalhar.

Cada criança tem seu plano de desenvolvimento individual, um objetivo de aprendizado e uma atividade que beneficie esse objetivo. Eles se inscrevem para fazer a atividade e quando há tempo livre ou atividades livres, os alunos focam nesse objetivo de aprendizado específico. Isso é avaliado a cada seis semanas. A ideia não é oferecer apenas uma escolha, mas também um acompanhamento, uma certa estrutura que mostre a importância aos alunos de estudar certos tópicos. A forma e o ritmo de aprendizado, assim como os assuntos que querem aprender e com quem são personalizados para cada aluno.

O vídeo que apresenta a "*Escuela De La Nueva Cultura La Cecília*", na Argentina, retrata-a como uma escola privada, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com 120 alunos. Há três modos de aprendizagem e o aluno pode escolher a primeira hora em uma disciplina, a segunda em outra, e se não gostar, pode trocar e assim por diante. Cada aluno escolhe seu próprio sistema educativo.

A alimentação da escola é saudável, natural, o que uma aluna diz ser muito diferente das outras escolas. Ela diz que pode tratar o professor como um amigo e esse não precisa ser uma figura má da escola. "O professor nunca estará acima dos alunos nem o aluno acima dele, é o respeito", segundo um aluno. A situação de aprendizagem, segundo ele, é conjunta. Uma aluna diz que sua escola é relaxada, tranquila e liberal, não precisa fazer tudo ao mesmo

tempo, uma vez que pode fazer algumas coisas em casa. Tem pastos, campos, árvores, e aprendem, segundo eles, divertindo-se.

A escola está localizada na zona rural próxima à cidade Santa Fé, em um terreno de 4 hectares. Começaram a funcionar em 1991 com 2 alunos, em uma pequena sala. Hoje são 120 alunos que começam no nível inicial (com 2/3 anos) até o quinto ano secundário (em torno dos 18 anos). A escola recebe uma pequena verba do governo e cobra uma cota dos alunos. Esses são a maioria de classe média, mas há também alguns de recursos escassos que geralmente são aceitos de forma gratuita. Há os que chegam até a escola pelos projetos educativos e que ingressam bem pequenos, mas também há uma grande quantidade de alunos que chegam à escola no ensino secundário após terem atravessado dificuldades no sistema educativo. Segundo o diretor, a escola não foi criada com essa finalidade, porém ele diz ser importante trazer essa "reconciliação" do aluno com a educação para terminarem os estudos.

Tratam de colocar um padrão de entrada para que pais se comprometam em ajudar com que os alunos não consumam cigarros, álcool e drogas, já que o público são jovens de menos de 18 anos. Como nessa escola não há castigos, às vezes soando contraditório que sejam impostas essas condições, segundo o diretor. Ele completa dizendo que não há castigos, porque há para onde voltarem. Ele ainda diz que, muitas vezes, as crianças perguntam à professora na escola tradicional o porquê precisam aprender tal conteúdo, ao passo que não conseguem ver o sentido daquilo. A maioria responde que é porque precisarão disso no futuro, porém o diretor não acredita nesse tipo de "aprendizagem preventiva", uma vez que nos tempos modernos não servem mais um modelo de educação de nossos pais ou avós. As crianças de hoje, segundo ele, têm outras necessidades, além de uma quantidade de informações enorme todos os dias ao seu alcance, por isso teríamos que repensar no sentido da educação.

A escola Básica da Ponte, por sua vez, situa-se em São Tomé dos Negrelos, Conselho de Santo Tirso, distrito de Porto, em Portugal. Apresenta-se como uma escola com práticas inovadoras, sendo organizada pela lógica de projetos e de equipe, estruturando-se a partir da interação de seus membros. Não existem salas de aula, mas sim espaços de trabalho onde são disponibilizados recursos como: dicionários, livros, internet e vídeos. Os pais, professores e demais profissionais da escola são também ativos e os contatos são feitos sempre pelo professor-tutor. Todos os alunos cumprem os mesmos horários e a equipe docente é composta por professores de diversas áreas, como Educadoras de Infância,

Psicóloga, Professores de 1º ciclo, 2º e 3º ciclos, as quais se reúnem uma vez por semana para debater problemas da escola, planejar e avaliar o trabalho.

A *Green School,* em Bali, apresenta-se como uma escola sem muros, um lugar que instiga a curiosidade dos alunos, com inovação, criatividade, onde as crianças aprendem fazendo, tendo discussões e experiências engrandecedoras. O relacionamento, envolvimento, interconexão e "do local para o global" são os parâmetros que baseiam a instituição. O programa de aprendizagem da *Green School* segue um objetivo de aprendizagem projetado para fornecer uma base para os alunos desenvolverem seus conhecimentos e habilidades por meio de experiências desafiadoras e integradas que estejam alinhadas com princípios reais de aprendizagem. Os alunos exploram as conexões entre as disciplinas tanto quanto possível através de três linhas de aprendizagem: Literatura, Matemática e Ciências. A estrutura pedagógica utilizada na *Green School* para apoiar o currículo são as três linhas de aprendizagem. Isso define como entregam o conteúdo dos cursos em sala de aula. Este parâmetro foi projetado, segundo a escola, para proporcionar uma experiência de aprendizagem consistente, relevante, bem alinhada e abrangente. Os três quadros de aprendizagem são: quadro temático, quadro de proficiência e quadro de experiências. Os níveis escolares são subdivididos em: *Early School, Primary School, Middle School e High School.*

Essas experiências se configuram em um objeto interessante e farto de análise sobre inovações pedagógicas, as quais têm sido implementadas em diferentes escolas e em diferentes modalidades de ensino e contextos socioculturais. Elas apontam elementos comuns à sua implementação, como os ligados à cultura da escola, à clareza na elaboração dos projetos educativos e dos objetivos de aprendizagem e às ações colaborativas realizadas entre professores, alunos e comunidade escolar, aqui compreendida como as famílias e todos os que convivem no entorno da escola. É possível, por meio dessas inspirações, refletir que um ensino inovador foi possível nesses ambientes escolares e que ainda o é, mesmo que tenhamos que fazer adaptações aos nossos contextos de atuação.

2.3.1 Panorama das escolas inovadoras analisadas

Tendo como base um panorama mais objetivo, sob um ponto de vista das escolas inovadoras analisadas, é interessante que sejam organizados alguns tópicos que costumam estar presentes em escolas com propostas inovadoras, a fim de que norteiem aqueles que

possam se interessar pela temática, sejam dirigentes de escolas, professores ou estudiosos do assunto. Por este motivo, identificou-se eixos norteadores presentes nos ambientes escolares em análise, tais como: diálogo, interdisciplinaridade, metodologias ativas e uso de tecnologias.

Esses eixos norteadores foram categorizados, em cada uma das escolas, considerando os critérios de numeração, sendo: 1 para aqueles que ocorrem com menor ênfase, 2 para os que ocorrem com frequência e 3 para aqueles que são considerados como prioridade.

A tabela 1 retrata esta análise, evidenciando as escolas e suas categorizações quanto a cada um dos eixos norteadores.

Tabela 1 – Eixos norteadores presentes nas escolas inovadoras

Eixos Norteadores	**Escolas**												
	E1	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**E7**	**E8**	**E9**	**E10**	**E11**	**E12**	**E13**
	Âncora	**Nave**	*Bath Studio School*	Colégio *Fontán Capital*	*Orestad Gymnasium*	*Ritarharju*	*E3 Civic HS*	*Ross School*	*Riverside School*	*Steve Job School*	*La Cecília*	*Ponte*	*Green school*
Diálogo	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Interdisciplinaridade	2	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
Metodologias Ativas	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3
Tecnologias	1	3	3	2	2	2	3	3	1	2	1	2	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de pesquisa.

Os critérios para se estabelecer o primeiro eixo norteador, o **diálogo,** são decorrentes da grande incidência de sua menção ao longo dos vídeos de apresentação das escolas. Percebeu-se que as narrativas dos diretores, professores e alunos se aproximavam dos pressupostos abordados por Dewey (1970) e Freire (1997), por exemplo. Para esses autores, o princípio de uma educação mais aberta à formação integral dos alunos e à construção coletiva do conhecimento passa, essencialmente, pelo diálogo. Ao observar a tabela 1, é possível verificar que todas as escolas apresentam o diálogo como um elemento prioritário.

Outro eixo comum nas escolas inovadoras destacadas no texto é a inclinação para a **interdisciplinaridade** em suas propostas. Verificou-se uma preocupação das escolas em organizar seus currículos considerando a abordagem de interdisciplinaridade proposta por Fazenda (2008, p. 13), que a define como uma "atitude de ousadia diante da questão do conhecimento". Para as escolas analisadas, a interdisciplinaridade se constitui em uma forma de organizar o pensamento e, consequentemente, os modos de ser da escola, orientando-os para a implementação de projetos, realizados de forma colaborativa entre os alunos e deles, com os professores e com a comunidade local.

Ao observar a tabela 1, verifica-se que, das 13 escolas, 9 apresentam a interdisciplinaridade como um elemento prioritário e 3 como algo que ocorre com frequência. Apenas uma escola a mencionou como um eixo que ocorre com menor ênfase.

O terceiro eixo apresentado pelas escolas diz respeito à implementação de metodologias ativas. Observa-se na tabela 1 que, das 13 escolas, 10 mencionaram que organizam suas práticas educativas considerando a aprendizagem ativa como um elemento prioritário, ao passo que três escolas apontaram que ela ocorre com frequência. Este eixo pode ser observado, de forma predominante, na menção que essas escolas fazem ao trabalho que ocorre por meio da Aprendizagem Baseada em Projetos e em Problemas.

Por fim, o quarto eixo estruturante se refere ao uso de diferentes tecnologias digitais, aplicadas à educação. No entanto, o caráter inovador dessas escolas não se configura pela quantidade dessas tecnologias, mas por uma abertura e adaptação de seu uso em relação às necessidades do projeto educativo da escola e dos alunos. Nesse item, 4 escolas entendem as tecnologias como prioridade, 6 as aplicam com maior frequência e 3 as utilizam com menor ênfase. Esse cenário salienta que o eixo das tecnologias não está exclusivamente ligado a escolas que possuem maiores recursos financeiros, que possibilitem a aquisição de diferentes e modernos equipamentos. O que é possível verificar é um uso de crescente de aplicativos e plataformas gratuitos, associados ao projeto pedagógico da escola.

2.5 Inovações Pedagógicas e Metodologias Ativas

Na obra “Metodologias ativas para uma educação inovadora”, Bacich e Moran (2017) organizam reflexões importantes acerca da aprendizagem ativa. Nesse cenário, é discutido acerca de como aprendemos, ou seja, o caminho que percorremos desde o nascimento até os processos mais intencionais. No capítulo inicial, intitulado “Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda”, Moran (2017, p. 2) constata que “a aprendizagem por meio do questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão ampla e profunda”, ou seja, isso ocorre quando há união de metodologias indutivas e dedutivas (modelos híbridos) avançando em espiral, dos níveis mais simples aos mais complexos. Reforça, portanto, que as pesquisas de neurociência têm comprovado que o processo de aprendizagem é único e diferente, de um ser humano para outro, e, inclusive, cita autores convergentes nesse ponto: Dewey (1950), Freire (1996), Rogers (1973), Piaget (2006), Vygostsky (1996), entre outros, no sentido de defenderem que as pessoas aprendem

de forma ativa, com base em seus contextos. Além disso, todos esses autores questionam o modelo escolar de transmissão, ou seja, uma avaliação uniforme.

Diante destes aspectos, considera-se ativa a aprendizagem que seja personalizada, compartilhada, reflexiva, a fim de que tornem os processos visíveis. Completa ainda dizendo que ensinar e aprender se tornam fascinantes quando se tornam processos de pesquisas constantes, de criação, experimentação, reflexão, compartilhamento. Importante também considerar o papel do professor que, ainda segundo Moran (2017) ganha relevância, pois auxiliam os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos.

Sobre Metodologias ativas, Moran (2017) define:

> Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (MORAN, 2017, p. 4).

Tendo como base as palavras de Moran (2017), é possível entender que para um percurso em que se pretende que o aluno participe efetivamente, é necessário pensar em flexibilidade, interligação com seu repertório, fato que colaboraria exponencialmente para as situações enfrentadas pelo ensino atualmente, tais como evasão escolar, indisciplina ou ainda dificuldades de aprendizagem. Personalizar os diagnósticos traz uma aproximação do educando ao contexto educacional, pois faz com que cada um deles sinta-se exclusivo, contudo, para isso, segundo Moran (2017, p. 6) “os professores precisam descobrir quais são as motivações profundas de cada estudante, o que os mobiliza a aprender, os percursos, técnicas e tecnologias mais adequadas para cada situação”.

Diante disso, é possível deduzir que as tecnologias por si só não alavancam o interesse e/ou o aprendizado dos alunos, uma vez que necessitariam de uma personalização advinda do professor e engajamento pessoal daquela comunidade e/ou aluno com o qual se depara. Ainda sobre isso, é fulcral ilustrar diferentes metodologias ativas abordadas na obra supracitada nesse subitem, tais como: Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas, *Design Thinking*, *Thinking Pair Shaire* e *Peer Instruction*, por exemplo.

2.6 Panorama das pesquisas sobre Inovações Pedagógicas

Além do referencial teórico já citado, foi feita também uma pesquisa de textos no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e os resultados obtidos foram de 928 artigos, quando no descritor foi colocada a expressão "inovação pedagógica", tendo como base qualquer local em que pudesse ter sido citado o descritor, além do fato de serem considerados os últimos 10 anos em pesquisas sobre o assunto, ao passo que o objeto de interesse da autora seria captar pesquisar mais recentes sobre o assunto principal deste trabalho. Na busca, não foi pré-selecionado nenhum tipo de texto específico (livro, jornal, artigo, tese ou dissertação) podendo ser alvo desta qualquer um deles.

Quando feita a busca avançada, tendo como base "inovação pedagógica" no título, o resultado passou a ser de 38 textos. Com isso, foi feita uma seleção mais aprofundada por meio da leitura dos resumos e optou-se por trabalhar mais profundamente com seis textos que traziam a abordagem das inovações pedagógicas ligadas à Educação. Essa pesquisa e seus refinamentos são mostrados na tabela 2.

Tabela 2- Resultado da pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES

Descritores	Qualquer	No Título Entre 2010 e 2020	Selecionados
Inovação Pedagógica	928	38	6
Inovação Pedagógica; Ensino Médio	349	1	1
Inovação Pedagógica; Ensino fundamental	541	0	0
Práticas pedagógicas; inovação pedagógica	428	3	1

Fonte: A autora (2020)

Após a leitura completa dos oito textos selecionados, verificou-se que seis tratavam de questões relacionadas ao descritor "**Inovação Pedagógica"** no âmbito do Ensino, quer seja da Educação Básica, quer seja no Ensino Superior, motivo pelo qual foram selecionados inicialmente. Os dados de cada um dos seis textos encontram-se descritos na tabela 3.

Tabela 3 – Textos inicialmente selecionados para a análise

N°	Ano	Título	Autores	Contribuição do artigo
1	2018	Concepções de professores universitários sobre inovação pedagógica	Raul Araujo e Rosalie Belian	A inovação pedagógica precisa ser fortalecida no Ensino Superior.
2	2018	Representações sociais de inovação pedagógica por professores da educação básica	Silvio Duarte Domingos e Monica Rabello de Castro	Os autores discutem o quão distante está o discurso sobre as inovações pedagógicas

				das práticas cotidianas dos professores pesquisados nessa ocasião.
3	2017	Rádio e cinema escolares como elementos de inovação pedagógica na escola ativa capixaba (1928-1930)	Rosianny Campos Berto e Regina Helena Silva Simões	Como alguns recursos pedagógicos podem ser considerados inovadores quando utilizados de maneira programada e intencionalmente.
4	2017	Inovação pedagógica em nível universitário mediada pelo Facebook e pelo YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionada à geração Z	Luís Fernando Quintanilha	Aborda as redes sociais Facebook e YouTube na mediação das aulas universitárias, com propostas inovadoras de ensino na Universidade de Salvador.
5	2018	Inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica: problematização de práticas e de percepções de docentes, discentes e coordenadores	Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Sonia Regina de Souza Fernandes e Reinaldo Matias Fleuri	Professores e alunos dão depoimentos no sentido de que as inovações pedagógicas implicam em práticas interculturais e inclusivas.
6	2016	Inovação pedagógica com o uso das TIC: percepções de docentes do Brasil, Espanha e México sobre suas práticas	Rogério Dias de Arruda, Martha Maria Prata-Linhares e Joaquín Paredes Labra	Percepções que os docentes de uma determinada instituição constroem sobre as inovações pedagógicas decorrentes do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Portal de Periódicos da CAPES.

Ao analisar cada um dos textos mencionados na tabela 3, verificaram-se elementos importantes para esta análise, conforme descrito a seguir:

O primeiro: “Concepções de professores universitários sobre inovação pedagógica”, de Raul Araujo e Rosalie Belian (2018), trouxe uma reflexão interessante sobre o fato de que a inovação pedagógica precisa ser fortalecida no Ensino Superior, fato que nos intriga, pois espera-se que já neste nível escolar, os professores possam lançar mão de recursos pedagógicos inovadores.

O segundo: “Representações sociais de inovação pedagógica por professores da educação básica” de Silvio Duarte Domingos e Monica Rabello de Castro (2018) traz dois descritores que compõe essa pesquisa, e isso tornou-o muito pertinente e bem-vindo. Nesse

texto, os autores discutem o quão distante está o discurso sobre as inovações pedagógicas das práticas cotidianas dos professores pesquisados nessa ocasião. Observou-se, inclusive, que os 10 professores entrevistados (entrevista semiestruturada) representaram inovação como sendo: mudar, melhorar, diferenciar e novidade. Porém concluiu-se, por meio dessas representações que as mesmas seriam algo externo e distante deles, o que dificultaria as práticas pedagógicas inovadoras.

O terceiro: "Rádio e cinema escolares como elementos de inovação pedagógica na escola ativa capixaba (1928-1930)", de Rosianny Campos Berto e Regina Helena Silva Simões (2017), apresenta como alguns recursos pedagógicos podem ser considerados inovadores quando utilizados de maneira programada e intencionalmente abordados no contexto sócio-histórico do cinema e da rádio, por exemplo.

O quarto: "Inovação pedagógica em nível universitário mediada pelo Facebook e pelo YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionada à geração Z" de Luís Fernando Quintanilha (2017), aborda a questão das redes sociais Facebook e YouTube na mediação das aulas universitárias, com propostas inovadoras de ensino na Universidade de Salvador, por exemplo, utilizando-se o Facebook como o principal canal de comunicação entre os professores e alunos. Já por meio do YouTube, os alunos passaram a ter acesso a um canal em que eles próprios postavam videoaulas, sugestões inclusive vindas dos alunos, reforçando o quão as inovações pedagógicas podem estimular e diversificar uma aprendizagem mais significativa, protagonizando as escolhas dos estudantes.

No quinto: "Inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica: problematização de práticas e de percepções de docentes, discentes e coordenadores" de Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Sonia Regina de Souza Fernandes e Reinaldo Matias Fleuri (2018) nota-se que professores e alunos dão depoimentos no sentido de que as inovações pedagógicas implicam em práticas interculturais e inclusivas.

O sexto: "Inovação pedagógica com o uso das TIC: percepções de docentes do Brasil, Espanha e México sobre suas práticas" de Rogério Dias de Arruda, Martha Maria Prata-Linhares e Joaquín Paredes Labra (2016) apresenta as percepções que os docentes de uma determinada instituição constroem sobre as inovações pedagógicas decorrentes do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), sendo que esses apresentam três percepções: a maioria tem convicção e identifica inovações a partir do uso das TIC. Um número menor identifica a inovação, porém lembra que, para o uso das TIC, elas são

resultado da ação docente e há a opinião por saturação de que para o uso das TIC, não há relação com inovação.

A Tabela 2 ainda demonstra que, existem 349 publicações para os descritores "**Inovação Pedagógica**" e "**Ensino Médio**". Quando se revisou esta busca para essas palavras apenas no título, o resultado foi de apenas um texto, sendo ele: "Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio" (2013).

Esse texto discorreu sobre os modos contemporâneos de constituição da docência no Ensino Médio, ou seja, nesse procurou-se investigar como algumas economias de poder, as quais estão concentradas nos saberes tecno-científicos e pelas dinâmicas do capitalismo, constituem algumas estratégias de condutas de alguns docentes contemporâneos. O trabalho aponta que se faz necessário refletir acerca de como as economias de poder regulam algumas práticas, já que esse estudo se volta para a análise de práticas que nem sempre são conscientes e intencionais. As três estratégias que são mobilizadas na constituição dessa docência inovadora, segundo os autores, são: a) o privilégio da atualidade; b) o desafio da inventividade; c) a atitude da determinação voluntariosa, conforme a análise.

Considerando os descritores "**Inovação Pedagógica**" e "**Ensino Fundamental**" em qualquer parte do texto, como também pode ser observado no Quadro 3, identificou-se um total de 541 publicações. No entanto, quando reduzida a pesquisa para o título verificou-se que os estudos analisados, nesse caso, não traziam considerações a respeito deste trabalho.

Quanto aos descritores "**Práticas pedagógicas**" e "**Inovação pedagógica**", também mencionados na Tabela 2, o resultado foram 428 textos. Porém, ao ser refinado para somente no título, fato que se justifica pelos interesses de conteúdo deste trabalho, verificaram-se apenas 3, dos quais há maior pertinência de apenas um ser trazido para esta análise, tendo-se como referência as discussões e aprofundamentos analisados pelos resumos dos mesmos.

Trata-se do texto: "O professor de química e a epistemologia da prática pedagógica: limites e desafios para a inovação" de Elane Chaveiro Soares (2012). Nele a autora reflete acerca da crise enfrentada no ensino de Ciências, mais especificamente no que se relaciona à difícil relação entre professores e alunos desmotivados. Também cita um termo interessante que é o "analfabetismo científico", algo extremamente importante de ser analisado, uma vez que a autora traz como pano de fundo um curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais e Matemática (com habilitação em Química). A pesquisa de deu com os relatos por meio de entrevista semiestruturada, análise de documentos e uma observação

participante de 3 professores egressos. Buscou-se compreender, enfim, como está sendo a prática pedagógica do professor de Química.

Foram repensados os processos de análise sem culpabilização desses professores, permitindo a compreensão de resistência/ restrição desses professores, fatos que remetem a problemas estruturais, curriculares, de gestão escolar, de sistema educacional e ainda necessidades formativas

Tais estudos evidenciam, portanto, o quanto as inovações pedagógicas se caracterizam como um tema importante para a pesquisa nas diferentes etapas da educação básica. Elas estão associadas à organização dos currículos, à implementação de práticas de gestão da escola, articulação com a comunidade e de formação de professores e à intencionalidade das práticas educativas realizadas, considerando os diferentes contextos, estratégias e recursos para o ensino.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa proposta tem caráter de pesquisa aplicada, uma vez que se pretende um estudo prático no âmbito educacional, tendo como sujeitos professores de escolas públicas e privadas que lecionam no Ensino Fundamental e Médio.

> A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções. Respondem a uma demanda formulada por "clientes, atores sociais ou instituições" (THIOLLENT, 2009, p.36).

Seguindo uma tendência das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, esta pesquisa se caracteriza por sua natureza qualitativa. Chizotti (2001) já apontava esta abordagem como importante para os estudos acerca dos fenômenos educativos, pois possibilita uma compreensão da temática a ser estudada em seu contexto, procurando compreender os aspectos referentes à subjetividade, à interpretação e à busca de significados.

3.1 Participantes

A população deste estudo consiste em professores de Ensino Fundamental e Médio de escolas particulares e públicas, que estão atuando neste período de exceção, devido à pandemia, em aulas remoto.

Mais de 1,5 bilhão de alunos e 60,3 milhões de professores de 165 países foram afetados pelo fechamento de escolas devido à pandemia do coronavírus. Nessa crise, de proporção global, educadores e famílias inteiras tiveram que lidar com a imprevisibilidade. No Brasil, uma das primeiras medidas, no início de março de 2020, foi o fechamento das escolas e após um ano, em 73 países, os alunos ainda se encontram distantes das escolas, fato que impacta inegavelmente na forma como se ensinava antes e após este acontecimento de proporções nunca antes vivenciadas pela Educação.

Com a pandemia, Florence Bauer, representante da Unicef no Brasil, relata que o impacto foi profundo para as crianças e adolescentes, uma vez que antes da pandemia 1,3 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar estavam fora da escola no Brasil e com a pandemia, os dados demonstram que aproximadamente 4 milhões de crianças estão desvinculados da escola.

Isso, inegavelmente, segundo a representante, representa pelo menos duas décadas de atraso para essas crianças. Bauer ainda relembra que a educação remota tem funcionado como uma saída de pico nos momentos que passamos, porém não substitui a aula presencial.

Sobre o questionário, inicialmente foi disparado um convite *online* para que os participantes da pesquisa respondessem a um questionário *online*, devidamente explicado no item 3.3. A proposta foi compreender aspectos relacionados à formação desses professores, à atuação didático-pedagógica, incluindo as experiências no período de pandemia e convidar os professores que desejarem descrever alguma prática, considerada por eles como inovadora, a participarem de um segundo momento, caracterizado pela entrevista semiestruturada individual, também descrita no item 3.3 Os participantes desta pesquisa foram:

a) Os mestrandos matriculados em um Mestrado Profissional em Educação de uma Universidade na região do Vale do Paraíba Paulista, que atuam como docentes na Educação Básica. O critério para a participação desses docentes no questionário foi a adesão ao convite realizado pela pesquisadora. Este convite foi realizado por meio dos grupos de WhatsApp já existentes dos alunos, dos quais a pesquisadora faz parte. Atualmente são 68 mestrandos ativos.

b) Professores de Educação Básica, atuantes em escolas públicas e privadas na região do Vale do Paraíba Paulista, que fazem parte do universo de atuação profissional da pesquisadora. O mesmo convite feito aos mestrandos para participarem dos questionários também foi realizado para esses professores. Atualmente participam desta rede de atuação profissional cerca de 120 professores, distribuídos em quatro grupos de WhatsApp diferentes, com uma média de 30 professores em cada grupo.

c) Professores de Educação Básica que participam das redes de contato dos professores que aceitaram participar do questionário. Foi solicitado que cada professor respondente do questionário o enviasse para seus colegas de trabalho, de forma a disseminá-lo para o maior número de respondentes possíveis.

Nesse sentido, considerando os estudos de Marconi e Lakatos (2003) e de Faleiros *et al* (2016), que consideram que cerca de 25% a 30% dos questionários disparados retornam preenchidos para o pesquisador, esperava-se que aceitassem participar deste estudo (respondendo o questionário inicial) aproximadamente 100 professores, em grande parte aqueles que possuem atuação profissional próxima à região em que se encontra o Mestrado

Profissional em Educação, ou seja, docentes atuantes na região do Vale do Paraíba Paulista. Aceitaram participar deste estudo 125 professores.

Cabe destacar que, como última pergunta do questionário, o participante foi convidado a participar de uma entrevista semiestruturada individual, onde poderia compartilhar alguma prática educativa que tenha aplicado e que considerasse como inovadora, a fim de aprofundar a discussão sobre a temática. Neste caso, para a participação dos professores na entrevista, segundo momento da pesquisa, foram utilizados dois critérios: o da adesão do participante ao convite e o critério de saturação das respostas, como também explanado por Marconi e Lakatos (2003). Pesquisas de mestrado anteriores a este estudo, como as de Nassif (2019), Fernandes (2018) e Ferreira (2016), por exemplo, têm demonstrado que, em universos de estudo semelhantes a este, 20 a 25 entrevistas são necessárias para atingir o critério de saturação, número este que estimamos para a realização das entrevistas nesta pesquisa. Participaram da entrevista 21 professores.

3.2 Instrumentos para Coleta de Dados

Para este estudo foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: questionário e entrevista semiestruturada, conforme descrito a seguir:

a) Questionário

O **questionário**, de acordo com Gil (1999, p. 128), pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.".

Foi proposto aos professores que respondessem um questionário *online*, construído por meio da ferramenta *Google Forms*. Este questionário teve por objetivo conhecer o perfil sociodemográfico dos docentes, bem como sua formação acadêmica e atuação profissional. Também possuiu como objetivos compreender quais as Representações Sociais destes professores sobre inovações pedagógicas, a partir de como eles a conceituam e de como veem inovações em suas práticas educativas, na de seus colegas e/ou de outros professores a que tiveram conhecimento. O questionário também apresentou uma pergunta relacionada à disponibilidade desses professores fazerem uma entrevista semiestruturada, também *online*, para relatarem alguma experiência que tiveram e que consideram inovadora. Nesse

espaço eles também puderam indicar algum colega que, no seu modo de julgar, consideram que exerçam práticas inovadoras. No caso da resposta positiva, foram deixados os contatos de telefone ou e-mail para futura entrevista (tanto no caso de si mesmo, quanto no caso de indicarem algum colega). O questionário completo encontra-se registrado no Apêndice A.

b) Entrevista semiestruturada

Uma das características da entrevista semiestruturada é a utilização de roteiros previamente elaborados. Conforme Triviños (1987, p. 146), a "entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são embasados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa". Os questionamentos geram novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos respondentes. O enfoque principal é colocado pelo investigador-entrevistador. O autor completa, afirmando que a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

De acordo com Manzini (1991), a entrevista semiestruturada foca em um assunto sobre o qual produzimos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras referentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer surgirem informações de forma mais livres e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

No caso desta pesquisa, as entrevistas têm como objetivo permitir que os professores relatem suas experiências com inovações pedagógicas, de forma que descrevam suas práticas e as reflexões realizadas a partir dessas experiências. Cabe destacar que o critério para a participação nas entrevistas foi o de adesão do participante e de saturação das respostas à temática. O roteiro para as entrevistas semiestruturadas encontra-se no Apêndice B.

3.3 Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, os professores foram convidados a participar deste estudo por meio de *link* enviado de forma *online*, disponibilizado nas redes sociais da pesquisadora como WhatsApp que a pesquisadora participa, quer seja no Mestrado Profissional em Educação, quer seja na sua atuação como docente, com a seguinte mensagem:

> Prezado(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada "Representações Sociais de Inovações Pedagógicas de Professores do Ensino Fundamental e Médio". Por favor, acesse o link a seguir e, se possível, colabore com os estudos pertinentes a esta.

No *link* enviado aos professores estava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme consta no Anexo A, anexado ao próprio questionário *online.* Os professores puderam responder ao questionário, após darem seu aceite ao TCLE, o que pôde ser feito de qualquer plataforma *online,* ou seja, de seus celulares, tablets ou notebooks.

O questionário que compõe esta pesquisa ficou aberto para respostas por um período de vinte e cinco dias no segundo semestre do ano de 2020.

De posse das respostas dos questionários *on-line,* verificaram-se quais professores se disponibilizariam a participar da entrevista semiestruturada e/ou foram indicados como possuindo práticas inovadoras.

A pesquisadora entrou, primeiramente, em contato com os professores que se dispuseram a fazer a entrevista semiestruturada pelo e-mail que eles informaram nos questionários, e posteriormente por meio do número de telefone disponibilizado nas respostas aos e-mails, de forma individual, via mensagem no aplicativo WhatsApp, para agendar um melhor dia e horário. A pesquisadora propôs que fossem feitas as entrevistas por meio da plataforma *online Zoom,* o que foi prontamente aceito por todos os professores entrevistados. Foi escolhida essa plataforma, pois a pesquisadora pôde gravar essas para depois transcrevê-las, com o auxílio de um programa disponibilizado pelo próprio Windows (no gerenciador de ferramentas de áudio).

Da data e horário combinados, cada entrevista foi realizada. Primeiramente, o professor entrevistado recebeu novamente o TCLE (já enviado via questionário *online*), para relembrá-lo dos objetivos da pesquisa, dos eventuais riscos mínimos de participação, explicando-lhes que poderiam não responder a todas as perguntas e que, também, seria possível desistir de sua participação a qualquer tempo. Acordada a participação, a entrevista foi iniciada e gravada por meio das mídias digitais.

Em um período de quinze dias, também no segundo semestre do ano de 2020, foram realizadas 21 entrevistas semiestruturadas individuais, as quais forma encerradas em concordância com o critério de saturação das respostas, ou seja, quando se verificou que as mesmas começaram a se repetir.

Encerradas as entrevistas, todas foram transcritas e posteriormente analisadas, como descrito no item 3.5.

Entende-se que os **riscos** advindos dessa forma de pesquisa foram mínimos, devido às atividades dos participantes não necessitarem de deslocamentos, pois foram realizadas de forma *online*, em seus próprios locais de residência ou trabalho. Outro risco mínimo poderia ser decorrente ao fato de que os professores poderiam se sentir constrangidos com alguma pergunta, mesmo elas tendo sido elaboradas para que isso não ocorresse. Nesse caso, seria esclarecido para eles que as perguntas não eram obrigatórias, o que permite que nem todas fossem respondidas. Da mesma forma, o professor também poderia desistir de participar da pesquisa a qualquer tempo. Caso houvesse algum desconforto maior ao participante, ele seria encaminhado a um serviço público de saúde mais próximo, para atendimento psicológico e assistência médica. Cumpre destacar que nenhuma destas situações previstas como riscos à pesquisa ocorreu.

Quanto aos **benefícios** a que esta pesquisa se propõe está a contribuição significativa com o campo da Formação de Professores, no sentido de compreender, a partir do que dizem os próprios docentes o que eles entendem sobre inovação pedagógica e como elas são efetivadas. Esta compreensão permitirá planejar ações formativas para que as inovações sejam incorporadas nas práticas educativas dos professores, contribuindo para que as aprendizagens dos alunos sejam, cada vez mais, significativas.

3.4 Procedimentos para Análise de Dados

Os dados advindos do questionário foram tabulados em planilhas no *Excel*, a fim de se realizar análises estatísticas unidimensionais, explorando suas variáveis de forma descritiva, por meio de médias e desvios padrão, e por meio de visualização gráfica de resultados – histogramas, gráficos de barra e de setores.

Foram também feitas análises bidimensionais, buscando correlacionar as variáveis do questionário. Em particular, há interesse em avaliar as variáveis relativas à inovação

pedagógica com variáveis sociodemográficas, buscando relações entre características dos sujeitos e inovação.

No caso das entrevistas, o material gravado foi transcrito e tratado inicialmente pelo *software* IRaMuTeQ. Este *software* possibilita a captura e o processamento de dados textuais. No Brasil, o IRaMuTeQ passou a ser utilizado a partir de 2013 em pesquisas de representações sociais. Trata-se de um s*oftware* de análise textual, com diferentes tipos de análise disponíveis, entre elas análise de similitude, a classificação hierárquica descendente e análises de coocorrência (CAMARGO, 2015).

Para esta pesquisa, interessa-nos compreender a classificação hierárquica descendente, em que as narrativas dos entrevistados são agrupadas pelo *software* a partir de sua proximidade lexical. Por meio dela, foi possível compreender quais são os grandes temas (ou categorias) que os professores mencionam em suas narrativas acerca da temática das inovações pedagógicas.

De posse do tratamento inicial dos dados advindos dos questionários e da entrevista semiestruturada, foi realizada a Análise de Conteúdo. Bauer e Garkell (2014) consideram:

> Quando o foco está no público, o texto é um meio de apelo: uma influência nos preconceitos, opiniões, atitudes e estereótipos das pessoas. Considerando os textos como uma força sedutora, os resultados da AC são variáveis independentes no delineamento de estudos sobre efeito da mídia, sobre estabelecimento da agenda ou em estudos de desenvolvimento. Os procedimentos da AC reconstroem representações em duas dimensões principais: a sintática e a semântica (BAUER; GARKELL, 2014, p. 192).

A análise de conteúdo possibilita que se realize, também, a triangulação de métodos. Marcondes e Brisola (2014) demonstram que neste é realizada a articulação de três aspectos para atingir a análise do material coletado: os **dados empíricos** levantados na pesquisa; **o diálogo** com os autores que estudam a temática em questão; e a análise de **conjuntura.** O objetivo dessas etapas é a produção de uma análise por triangulação de métodos, no intuito de entender o cenário, o perfil dos professores e, relacionando aos objetivos a serem alcançados.

Portanto, por meio desta análise pretendia-se explorar qual é a compreensão dos professores de Ensino Fundamental e Médio sobre inovações pedagógicas por meio das projeções dos mesmos. Da triangulação dos resultados obtidos extraiu-se o conteúdo, a gênese e a organização dessa compreensão.

Para análise dos dados advindos dos questionários, foram subcategorizados três eixos de análise que se baseiam nos assuntos abordados em cada questão, sendo eles: 1. Análise do perfil do professor; 2. Análise do aspecto da inovação; e 3. Análise dos resultados referentes à pandemia, como será apresentado no capítulo a seguir.

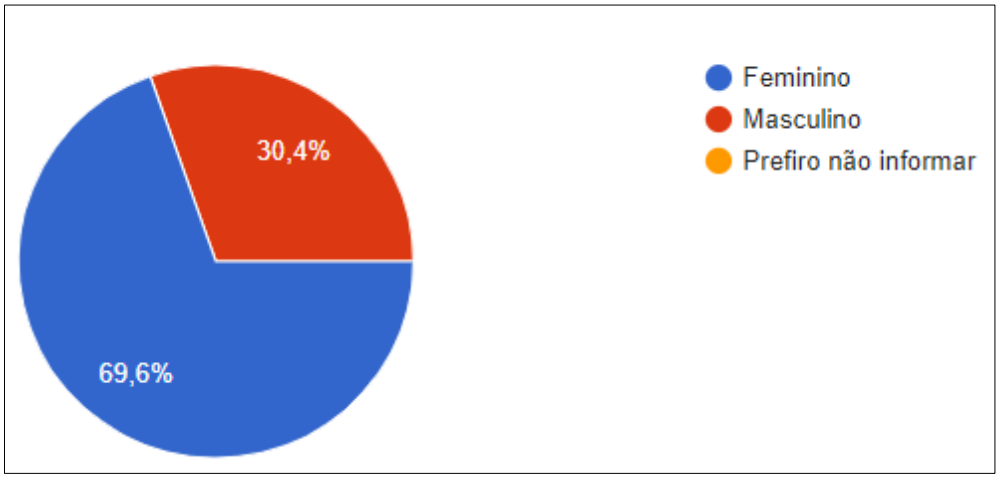
4 OS PROFESSORES: quem são, onde atuam e como trabalham durante a pandemia

4.1 Quem são os professores

Os dados a seguir analisados visam caracterizar quem são os docentes participantes da pesquisa, a fim de compreender a caracterização deste público investigado.

Quanto ao sexo e gênero dos docentes, participantes da pesquisa, observa-se que 69,6% referem-se ao sexo feminino enquanto 30,4% ao sexo masculino, como pode ser observado na figura 2.

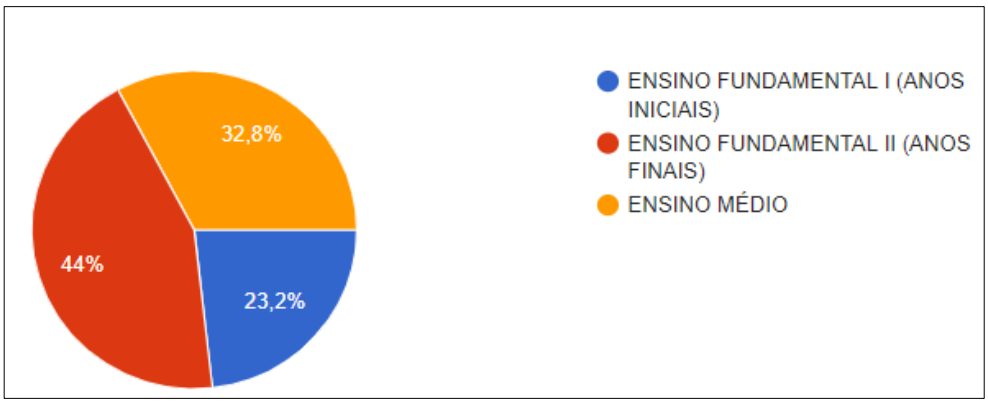
Figura 2 – Sexo e gênero dos docentes



Fonte: A autora (2020)

Já a Figura 3 apresenta a área de atuação dos participantes da pesquisa realizada. Como resultado verifica-se que 23,2% são docentes do Ensino Fundamental I, 36,8% são docentes do Ensino Fundamental II e 44% são professores do Ensino Médio.

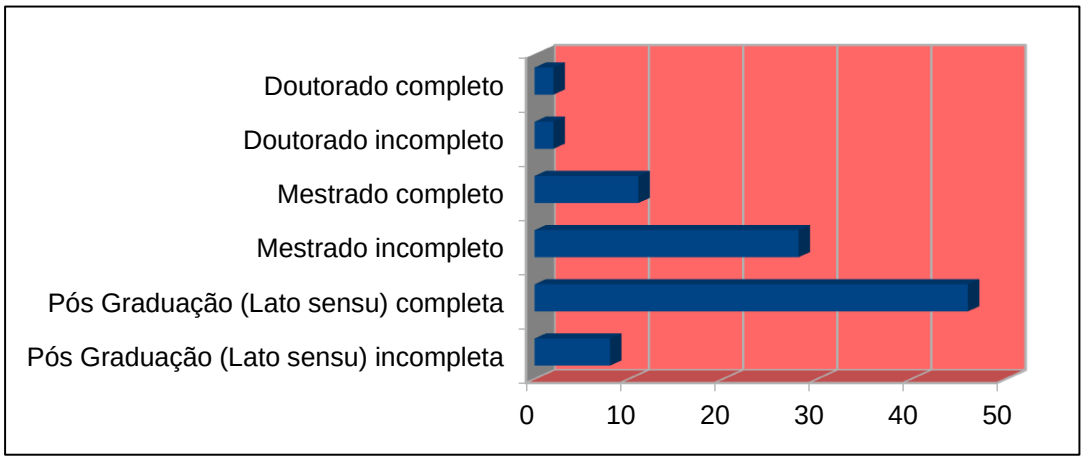
Figura 3 – Atuação escolar atual



Fonte: A autora (2020)

Na Figura 4 é apresentado o nível de escolaridade dos docentes. Verifica-se que parte considerável dos participantes da pesquisa tem Pós Graduação completa (46 participantes) e outros 39 respondentes já tem ou estão realizando Mestrado. Os dados demonstram uma formação continuada sendo realizada pelos questionados em número considerável.

Figura 4 – Nível de escolaridade



Fonte: A autora (2020)

A Tabela 4 representa a faixa etária dos participantes. Pode-se verificar que a maior concentração dos docentes está nas faixas etárias entre 31 a 45 anos. Praticamente 58,4% encontram-se na faixa citada, seguido de 16% na faixa etária entre 46 e 50 anos.

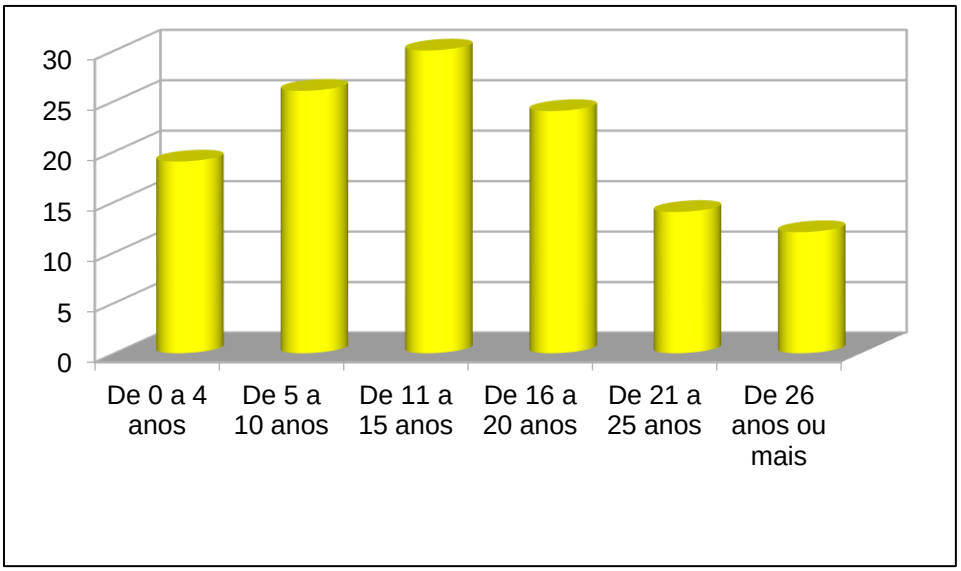
Tabela 4 - Idade dos docentes

Faixa etária	Nº participantes	Percentual
Entre 18 e 25 anos	2	1,6%
Entre 26 e 30 anos	15	12,0%
Entre 31 e 40 anos	46	36,8%
Entre 41 e 45 anos	27	21,6%
Entre 46 e 50 anos	20	16,0%
Entre 51 e 55 anos	9	7,2%
Mais de 55 anos	6	4,8%

Fonte: A autora (2020)

Os dados da Tabela 4 (Idade dos participantes) e da Figura 5 (Tempo de docência) apresentam uma proximidade de distribuição na participação do questionário. Os docentes participantes encontram-se, sobretudo, na faixa entre 5 e 20 anos de docência.

Figura 5 – Tempo de docência



Fonte: A autora (2020)

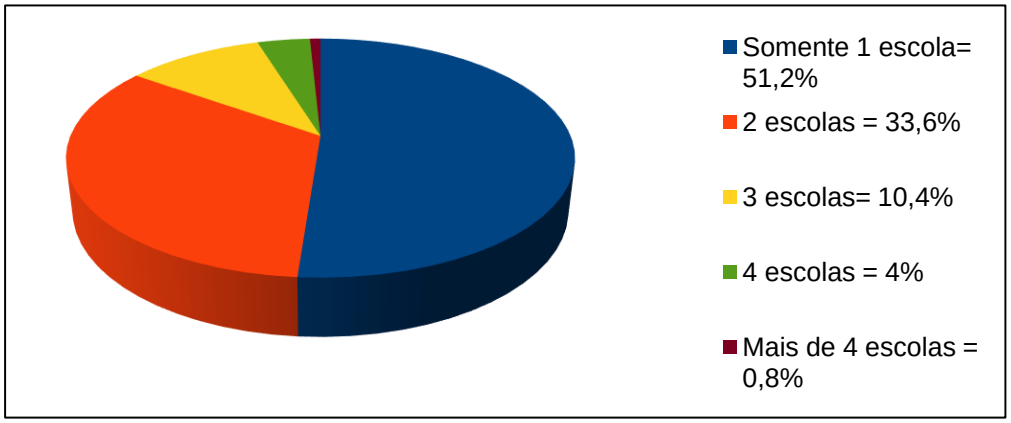
De acordo com Huberman (2000), a profissão docente apresenta um Ciclo de Vida Profissional, caracterizado por fases (ou estágios) que apresentam características mais ou menos semelhantes. De acordo com esta categorização, o docente com até três anos de formação encontra-se na fase de início de carreira, em que experimenta um tateamento da profissão, marcado por descobertas, encantamentos e por um "choque de realidade". Entre quatro e seis anos de atuação, o docente atravessa uma fase de estabilização, constituída por um momento de consolidação do repertório pedagógico adquirido e experimentado. Dos sete aos vinte e cinco anos de profissão, uma fase mais longitudinal, o professor atravessa momentos de diversificação ("ativismo"), em que incorpora diversos questionamentos sobre a sua prática, sobre o sistema educativo, sobre a escola. Entre os vinte e cinco e trinta e cinco anos de carreira, o professor atravessa um momento de serenidade e distanciamento afetivo, que o conduzem, entre trinta e cinco e quarenta anos de profissão para um momento de desinvestimento, que pode ser sereno ou amargo.

Ao analisar o tempo de carreira docente dos professores participantes desta pesquisa, verifica-se que a maior concentração dos respondentes está na faixa entre 11 a 15 anos de profissão, seguida das faixas de 5 a 10 anos e de 16 a 20 anos de docência, característicos das fases de estabilização e de diversificação, propostas por Huberman (2000). Há que se considerar, contudo, que cerca de 18 docentes participantes se encontram em fase inicial de carreira e 22 na fase de serenidade. Esta heterogeneidade entre os participantes contribui para que os resultados apresentados não se configurem, exclusivamente, como retrato de

apenas uma das fases do Ciclo de Vida Profissional dos docentes. Ao contrário, revelam esta heterogeneidade e, por isso, contribuem para a discussão sobre a temática das inovações pedagógicas nas práticas educativas a partir de diferentes perspectivas.

Em relação ao número de escolas que os participantes lecionam, de acordo com a Figura 6, é possível verificar que a grande maioria (88,8%) leciona em até duas escolas, sendo que mais da metade dos docentes trabalha em um único estabelecimento de ensino.

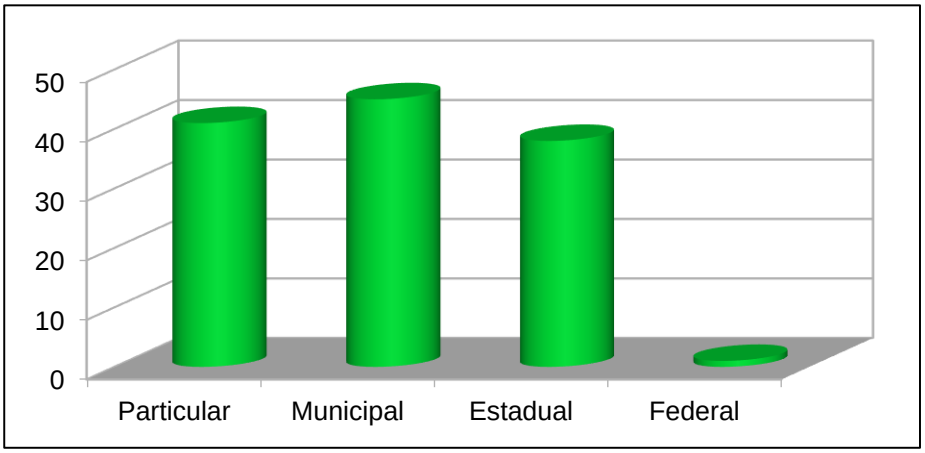
Figura 6 – Número de escolas que leciona



Fonte: A autora (2020)

Com relação ao tipo de escola com mais tempo de trabalho por parte dos participantes, a Figura 7 apresenta uma distribuição muito próxima em relação a lecionar em escola particular, estadual e municipal, com ligeira superioridade para a última. Apenas um docente lecionava em escola Federal.

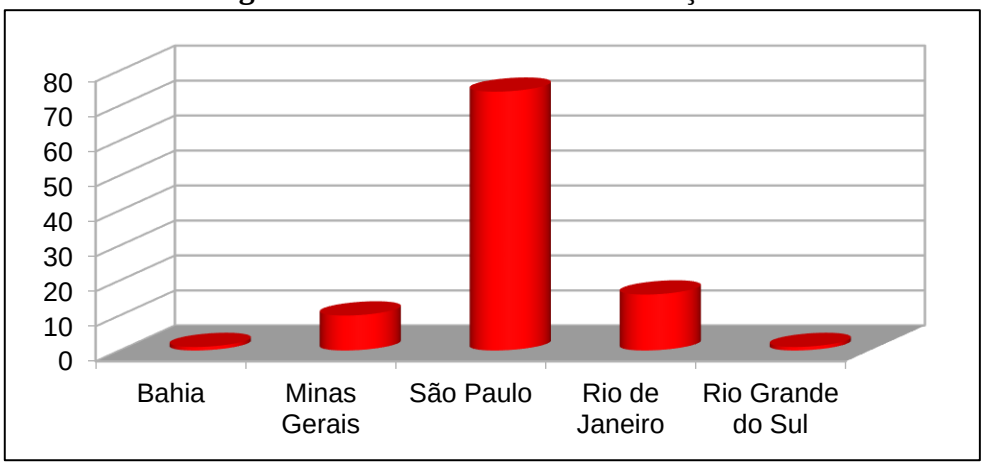
Figura 7 – Tipo de escola com mais tempo de trabalho



Fonte: A autora (2020)

Com relação ao Estado Federativo de atuação, a grande maioria pertence à Região Sudeste do país, com grande predomínio para o Estado de São Paulo (74 participantes), seguido do Estado do Rio de Janeiro (16 participantes) e Minas Gerais (10 participantes), como pode ser observado na figura 8.

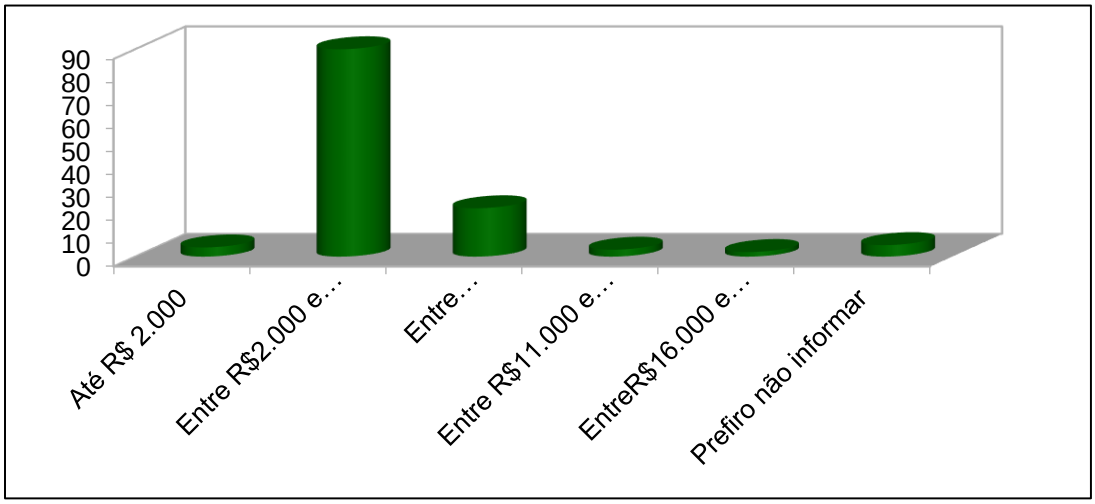
Figura 8 – Estado federativo de atuação



Fonte: A autora (2020)

Outro dado relevante sociodemográfico é a faixa salarial dos participantes da pesquisa. De acordo com a Figura 9, a grande maioria dos participantes encontra-se na Faixa salarial entre R$ 2.000,00 a R$5.000,00 reais mensais. A próxima faixa com maior participação (21 respostas) são de docentes com faixa salarial entre R$ 6.000,00 a R$ 10.000,00 por mês.

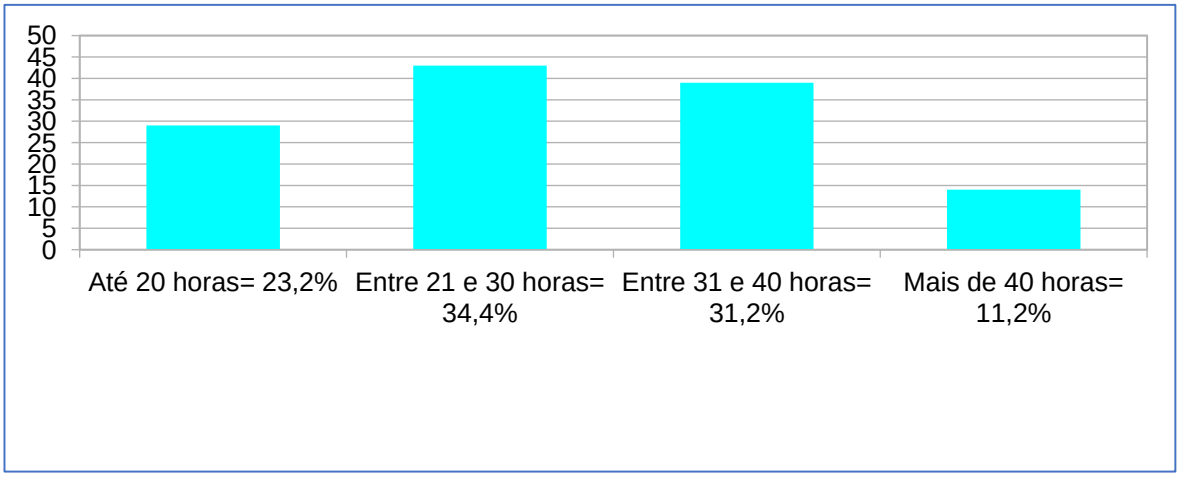
Figura 9 – Faixa salarial dos participantes



Fonte: A autora (2020)

A respeito do número de horas trabalhadas no estabelecimento escolar com maior tempo de permanência verifica-se, de acordo com a Figura 10, que 65,6% dos docentes entrevistados tem uma carga de trabalho entre 21 e 40 horas semanais no mesmo ambiente escolar.

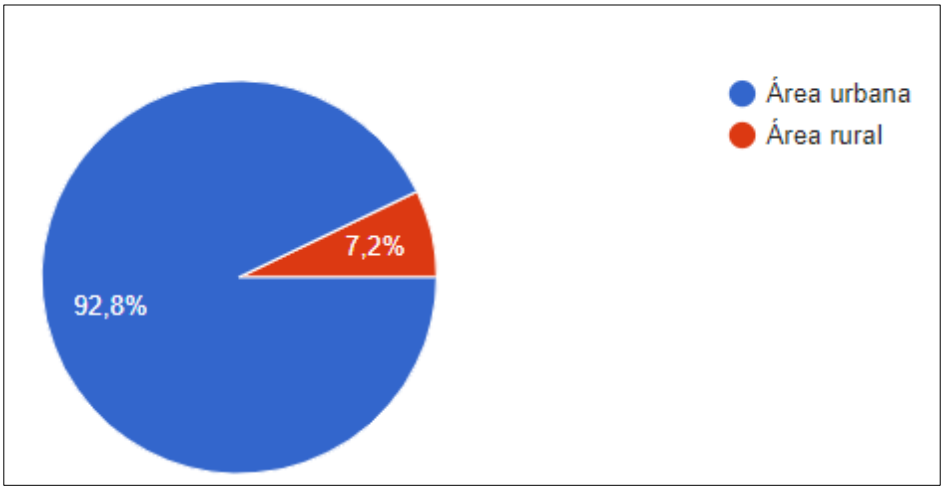
Figura 10 – Número de horas da escola com maior número de horas



Fonte: A autora (2020)

A figura 11 demostra que a maioria dos participantes trabalha em escolas de ambiente urbano, com um total de 92,8% das pesquisas, contra 7,2% de atuação em área rural.

Figura 11 – Escola com maior jornada de trabalho

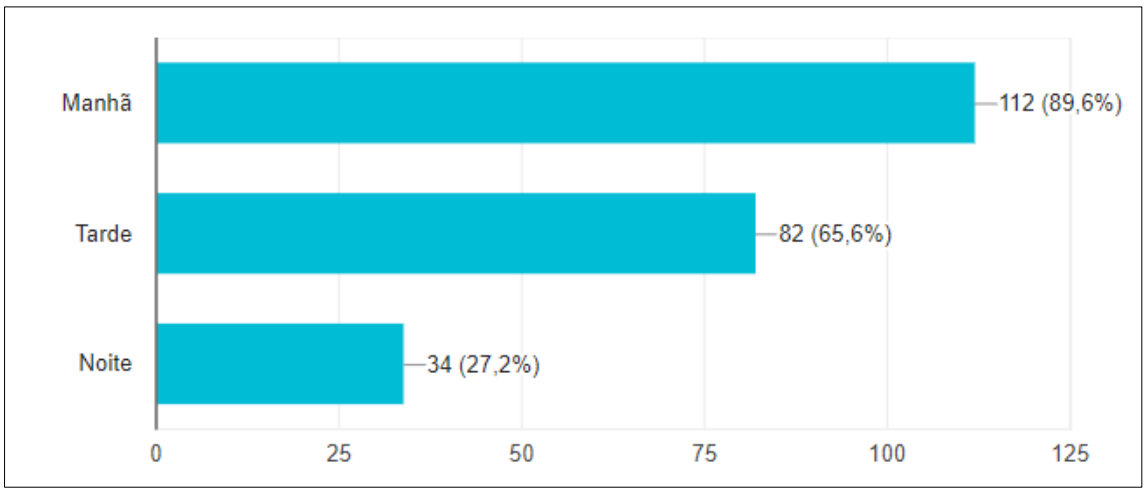


Fonte: A autora (2020)

Na figura 12 observa-se que os docentes ministram, em sua grande maioria, aula no período matutino. Porém, de acordo com os percentuais expostos, verifica-se que 65,6% atuam na parte da tarde, demonstrando a necessidade de atuação em dois períodos distintos.

Mesmo o período noturno apresenta um número considerável com 27,2% atuando neste período.

Figura 12 – Período de atuação



Fonte: A autora (2020)

Em relação à área de atuação dos professores participantes, pode-se observar que houve a participação de docentes em todas as áreas de ensino. Verifica-se, de acordo com a Tabela 5, que as áreas de maior atuação são a Língua Portuguesa e o professor polivalente com 14,4% cada uma das áreas.

Tabela 5 – Área de atuação

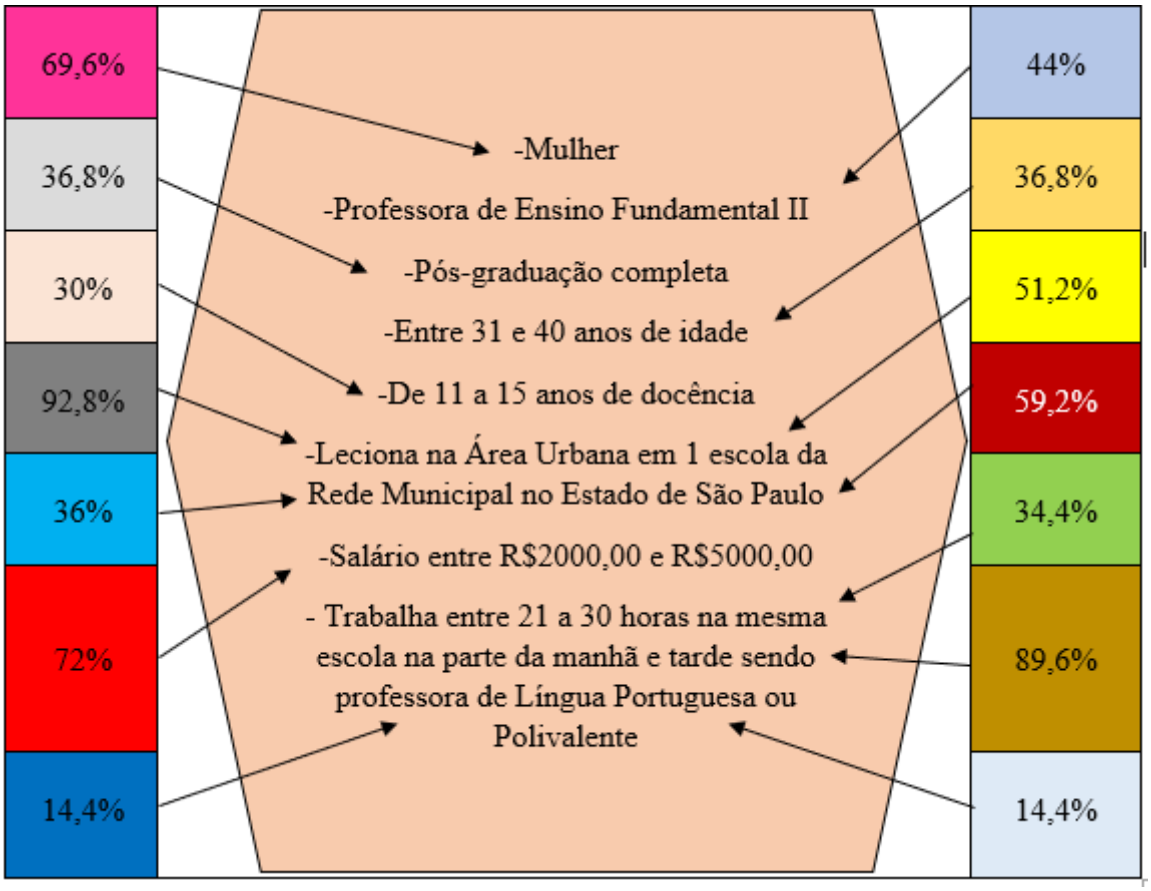
Disciplina	Nº participantes	Percentual
Língua Portuguesa	18	14,4%
Matemática	12	9,6%
Geografia	7	5,6%
História	6	4,8%
Língua Inglesa	6	4,8%
Redação	3	2,4%
Física	4	3,2%
Química	4	3,2%
Ciências	11	8,8%
Artes	8	6,4%
Educação Física	6	4,8%
Polivalente	18	14,4%
Biologia	3	2,4%
AEE	3	2,4%
Filosofia	2	1,6%
Enriquecimento curricular	2	1,6%
Empreendedorismo	1	0,8%
Orientação pedagógica	1	0,8%
Música	1	0,8%
Libras	1	0,8%

Políticas públicas e legislação de Ed Básica	1	0,8%
Biologia, ciências e todas as séries iniciais	1	0,8%
Formação pedagógica	1	0,8%
Professora de apoio	1	0,8%
Disciplinas técnicas	1	0,8%
Sociologia	1	0,8%
Biologia, química e ciências	1	0,8%
Língua Espanhola	1	0,8%

Fonte: A autora (2020)

Com relação a representação sociodemográfica apresentada pelos docentes participantes da pesquisa pode-se observar que a média das análises pode ser observada na figura 13:

Figura 13 – Tendência do perfil dos participantes.



Fonte: A autora (2020)

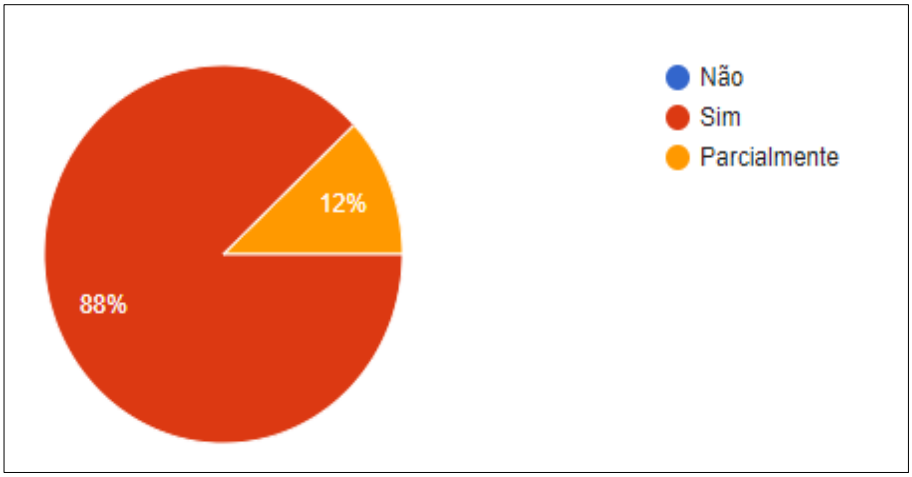
Observa-se que há uma tendência de participação de mulheres com atuação no Ensino Fundamental II com Pós-Graduação completa. Essas docentes têm entre 31 a 40 anos de idade e tempo de docência entre 11 a 15 anos. Elas lecionam em escolas municipais localizadas em área Urbana no Estado de São Paulo, com salário entre R$ 2.000,00 a

R$5.000,00 reais. Essas docentes ministram entre 21 a 30 horas em uma mesma escola, atuando preferencialmente no período da manhã e tarde, sendo um professor polivalente ou de Língua Portuguesa.

4.2 Atuação dos docentes na pandemia

A figura 14 demonstra que 88% dos participantes continuam recebendo pagamento de salários durante o período da pandemia, enquanto 12%, a minoria, tem recebido parcialmente.

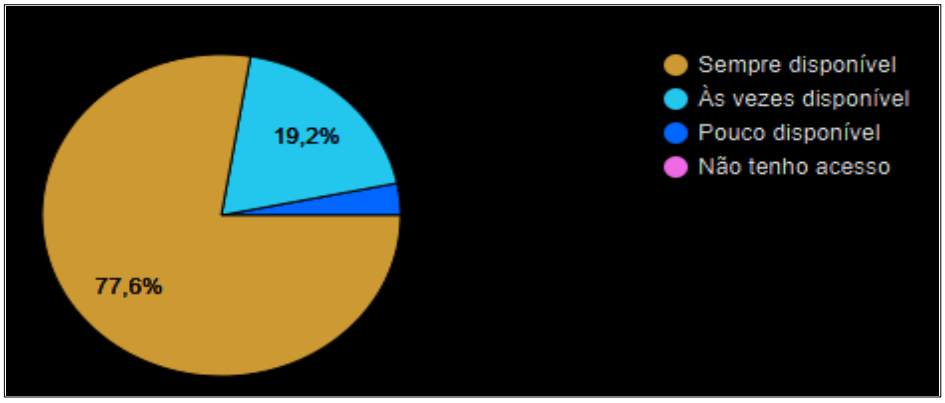
Figura 14 – Pagamento de salário na pandemia



Fonte: A **autoraFonte:** A autora (2020)

Em virtude do distanciamento social e o fechamento das escolas no período compreendido desde março de 2020, os professores começaram a realizar muitas atividades de maneira remota com o uso da internet para ministrar suas aulas. A figura 15 apresenta a avaliação da conexão da internet disponível pelos docentes pesquisados, na qual 77,6% têm internet sempre disponível (entende-se que, devido ao isolamento das escolas essa conexão de internet é pessoal de cada professor).

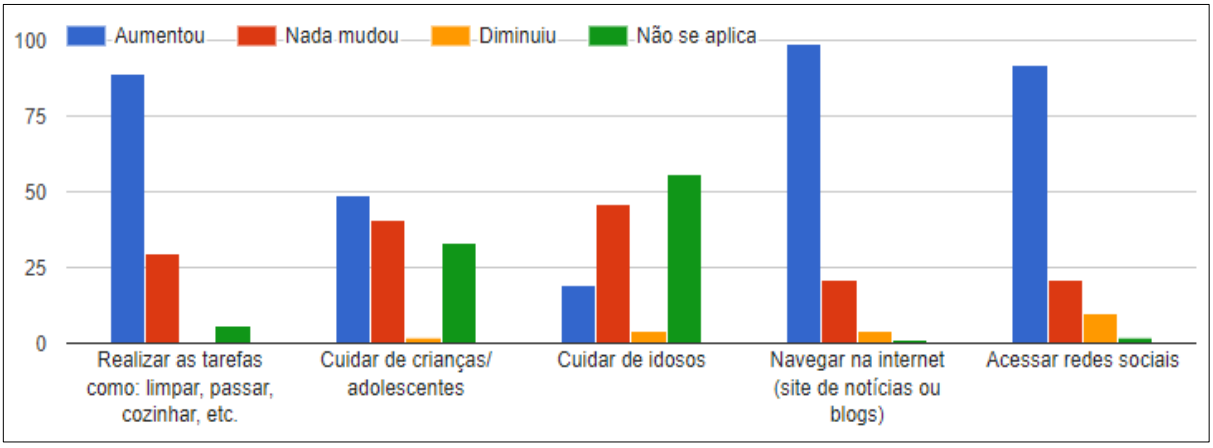
Figura 15 – Avaliação da conexão da internet



Fonte: A autora (2020)

Já a Figura 16 demonstra as mudanças de rotina doméstica ocasionadas pelo período de pandemia. Tarefas consideradas domésticas (como limpar, passar, cozinhar, etc) tiveram considerável aumento, sobretudo pela maior parte das participantes desta pesquisa ser mulheres. Outro dado que chama atenção é o aumento em mais de 90% dos participantes com o acesso a redes sociais e a navegação na internet em site diversos, fato necessário para o planejamento de atividades com os alunos nas aulas remotas.

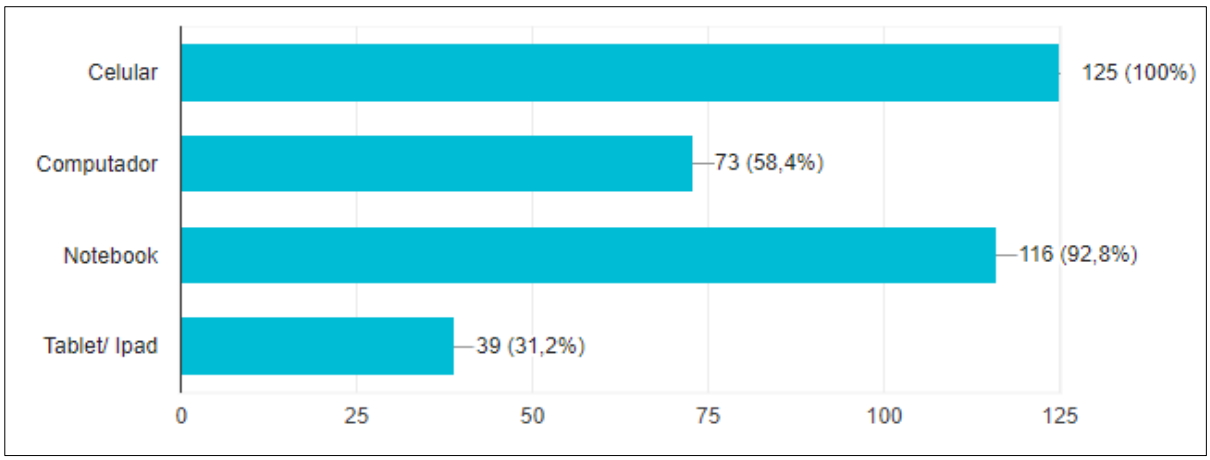
Figura 16 – Mudança da rotina doméstica durante a pandemia



Fonte: A autora (2020)

A respeito do acesso aos equipamentos de tecnologia, de acordo com a figura 17 pode-se notar que Celular (100% das respostas) e Notebook (92,8%) são os meios utilizados por docentes.

Figura 17 – Acesso aos equipamentos de tecnologia da informação e comunicação



Fonte: A autora (2020)

A Tabela 6 apresenta as estratégias de ensino durante a pandemia. A utilização de material digital com orientações via redes sociais prevaleceu com 84% dos participantes. Verifica-se que outras estratégias formam associadas a fim de maximizar a aprendizagem como orientações às famílias para estímulo e acompanhamento das atividades realizadas em casa (65,6%), Materiais disponibilizados no site das secretarias de educação/escola (64,8%) e Envio de atividades impressas aos alunos (64,8%).

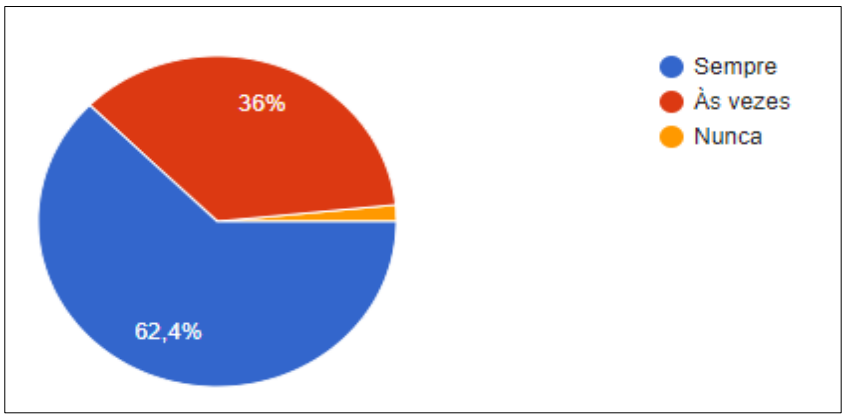
Tabela 6 – Estratégia de ensino durante a pandemia

Estratégia educacional utilizada pela escola durante a pandemia	Nº participantes	Percentual
Aulas ao vivo (on-line)	69	55,2%
Aulas gravadas para canais de TV	25	20,0%
Disseminação de informações por rádio	1	0,8%
Envio de atividades impressas aos alunos	81	64,8%
Materiais digitais/orientações via redes sociais (e-mail, WhatsApp, etc.)	105	84,0%
Materiais disponibilizados no site das secretarias de educação/escola	81	64,8%
Orientações às famílias para estímulo e acompanhamento das atividades realizadas em casa	82	65,6%
Videoaula gravada (selecionada ou elaborada por você)	58	46,4%
Antecipação de férias, dos feriados e dos recessos	66	52,8%
Nenhuma das opções anteriores	0	0,0%

Fonte: A autora (2020)

Na população investigada, verifica-se, de acordo com a 62,4% sempre tiveram apoio da escola em suas atividades com os alunos. Já 36% às vezes tiveram esse apoio da instituição e 1,5% nunca tiveram apoio, como pode ser observado na figura 18.

Figura 18 – Apoio da escola em suas atividades com os alunos

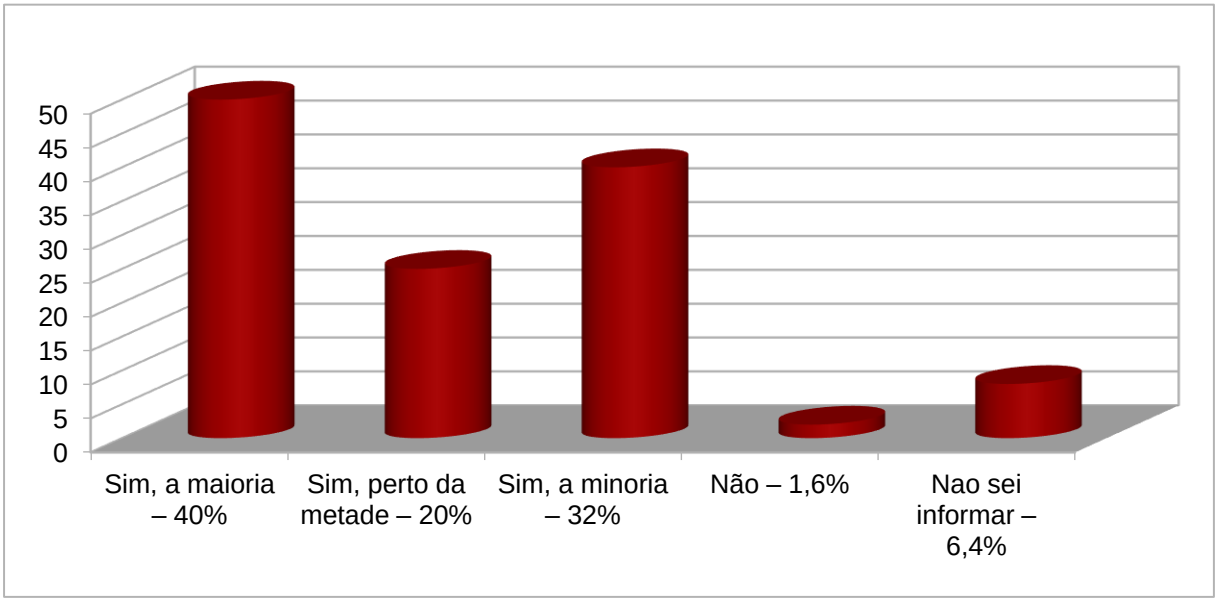


Fonte: A autora (2020)

Realizando uma análise das atividades propostas por professores para os alunos no período de pandemia, pode-se apurar que apenas 40% dos docentes entendem que a maioria dos alunos conseguiu desenvolver as propostas. Um outro grupo (20%) perceberam que quase a metade realizaram as atividades propostas.

Os dados apresentados demonstram a percepção dos docentes quando a realização das atividades, não sendo possível mensurar quais as dificuldades apresentadas pelos discentes para a questão. Entende-se que os valores encontrados estão abaixo de um nível de compreensão aceitável para um rendimento escolar.

Figura 19 – Os alunos conseguem desenvolver as atividades propostas?



Fonte: A autora (2020)

Em relação a rotina profissional durante a quarentena, observa-se pela Tabela 7 que houve um aumento em todas as rotinas listadas. A questão pedagógica de planejar/ preparar aulas com novos recursos/ ferramentas; ministrar aulas com novos recursos/ferramentas; e participar de reuniões pedagógicas à distância e escrever/responder e-mail/ WhatsApp/SMS, todos esses itens sofreram aumento de, no mínimo 93% dos docentes pesquisados.

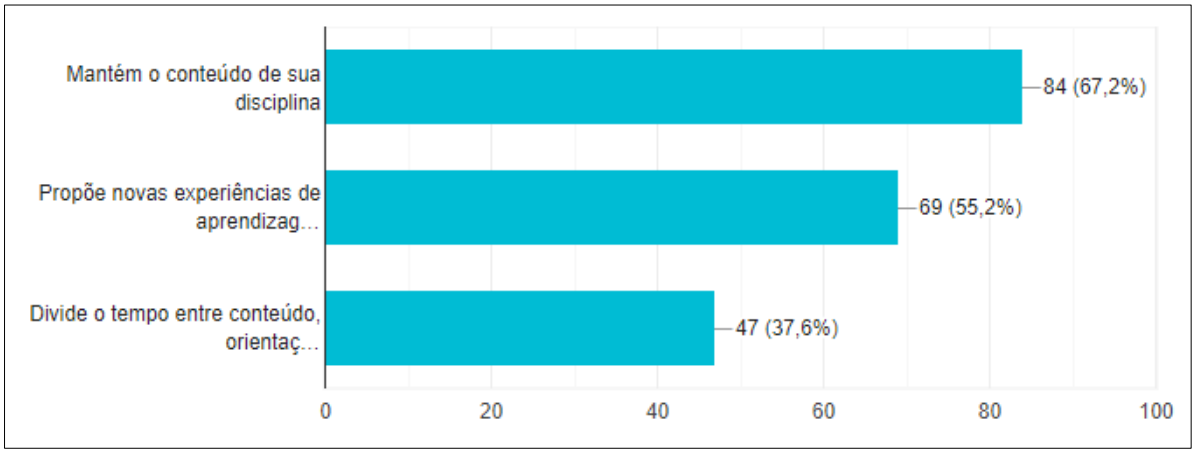
Tabela 7 - Rotina profissional durante a quarentena

Rotina Profissional	Aumentou	Nada mudou	Diminuiu	Não se aplica
Planejar/ preparar aulas com novos recursos/ ferramentas	118	6	0	1
Ministrar aulas com novos recursos/ferramentas	117	6	1	1
Assistir a /participar de cursos à distância	98	22	0	5
Participar de reuniões pedagógicas à distância	116	9	0	0
Escrever/responder e--mail/ WhatsApp/SMS	117	6	1	1
Apoio/relacionamento/ suporte às famílias dos alunos	88	26	1	10

Fonte: A autora (2020)

Com relação a organização/realização de atividades com os alunos verifica-se, pela Figura 20 que 67,2% manteve o conteúdo de sua disciplina e mais da metade dos professores (55,2%) propôs novas experiências de aprendizagem.

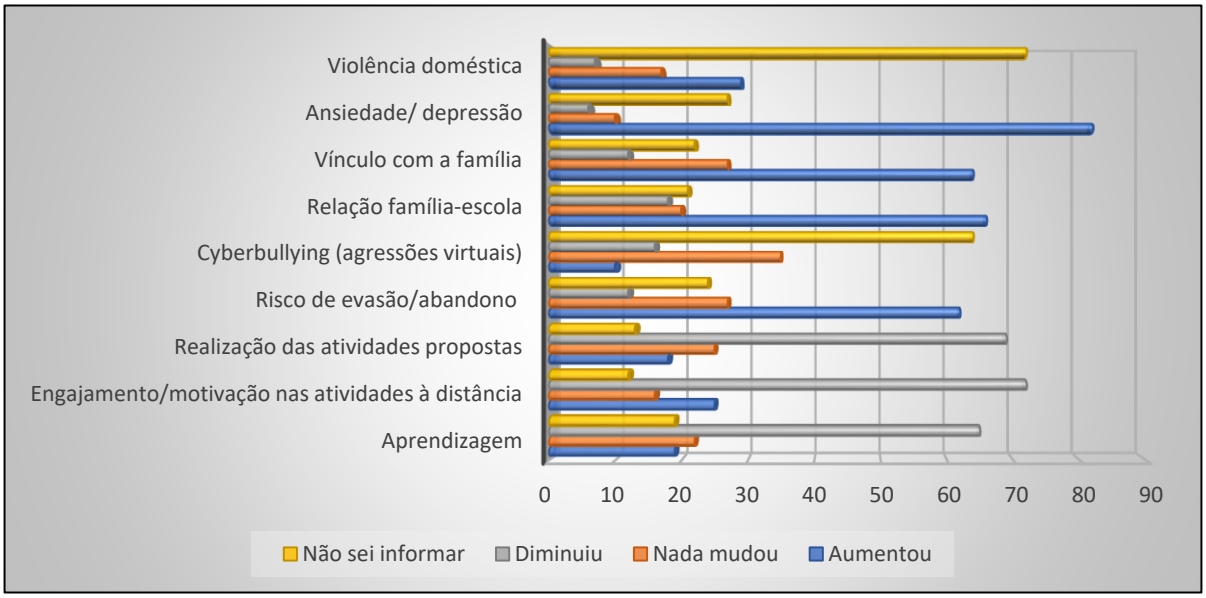
Figura 20 – Organização/realização atividades com os alunos



Fonte: A autora (2020)

A Figura 21 apresenta a situação social, cognitiva e emocional avaliada pelos professores em relação aos alunos no período de pandemia. Para os docentes participantes percebe-se que há pontos positivos neste período aumento da relação aluno/escola e da relação vínculo familiar do aluno.

Figura 21 – Situação social, cognitiva e emocional avaliada em relação aos alunos na pandemia



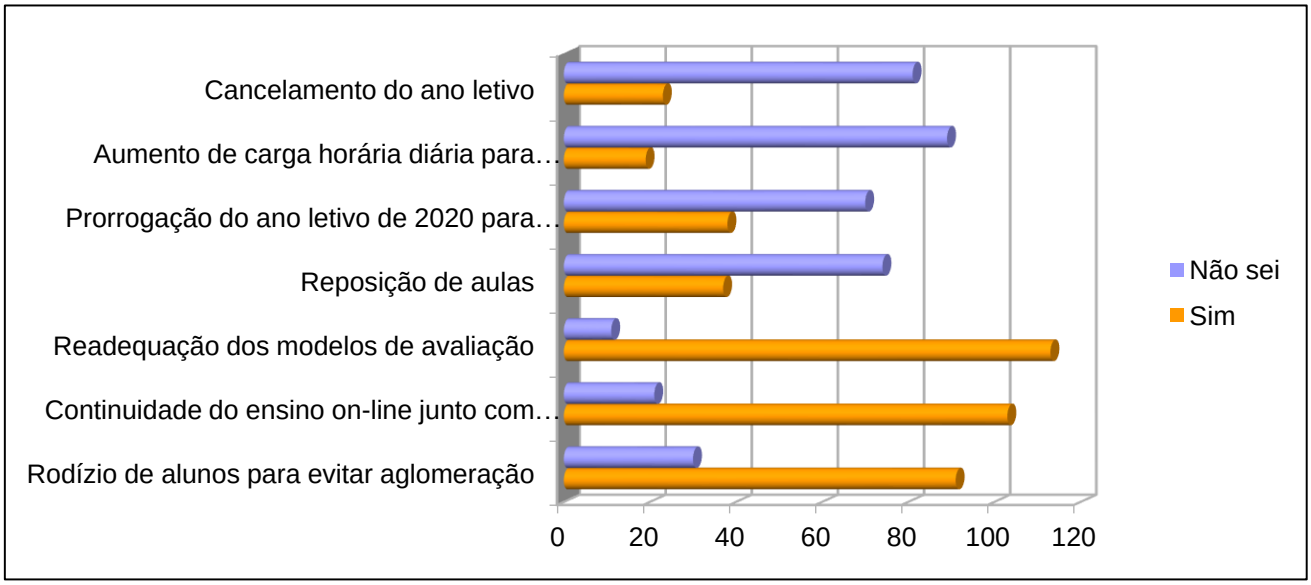
Fonte: A autora (2020)

Porém, observa-se também na figura 21 fatos extremamente negativos como um aumento da ansiedade e depressão nos alunos (80%) e risco de evasão e abandono (mais de 60% das pesquisas). Como fatores educacionais negativos percebe-se a diminuição da motivação e engajamento nas atividades a distância (73%), a diminuição da realização das atividades propostas (70%) e na Aprendizagem (65%).

Em relação ao retorno das atividades presenciais, de acordo com a figura 22, os participantes entendem que deve haver uma readequação dos modelos de avaliação (90,4%), que deve haver a continuidade do ensino on-line junto com o ensino presencial (82,4%) e a realização de rodízio de alunos para evitar aglomeração (72,8%)[1]. Uma parte pequena dos professores era a valor do cancelamento do ano letivo (18,4%) e do aumento de carga horária diária para cumprimento das horas (15,2%).

1 Os dados foram analisados antes da abertura das escolas no período de pandemia que foram sendo realizados de acordo com as Secretarias de ensino dos respectivos Estados e municípios, após o período de coleta de dados.

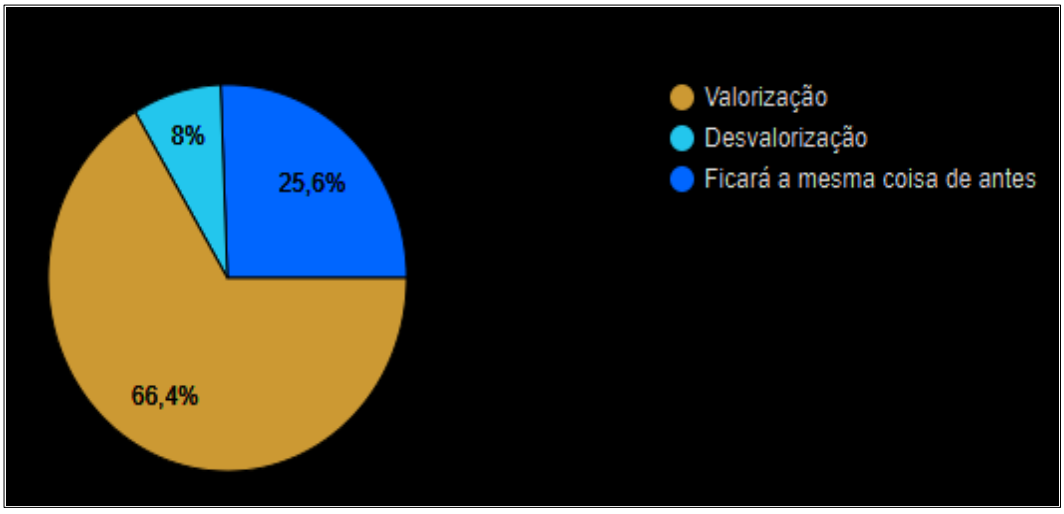
Figura 22 – Retorno das atividades presenciais



Fonte: A autora (2020)

Uma última figura, 23, apresenta a percepção dos professores quando a situação do trabalho docente após a pandemia. Parte significativa dos respondentes ao questionário (66,4%) entende que haverá uma valorização docente e apenas 8% acreditam que haverá uma desvalorização.

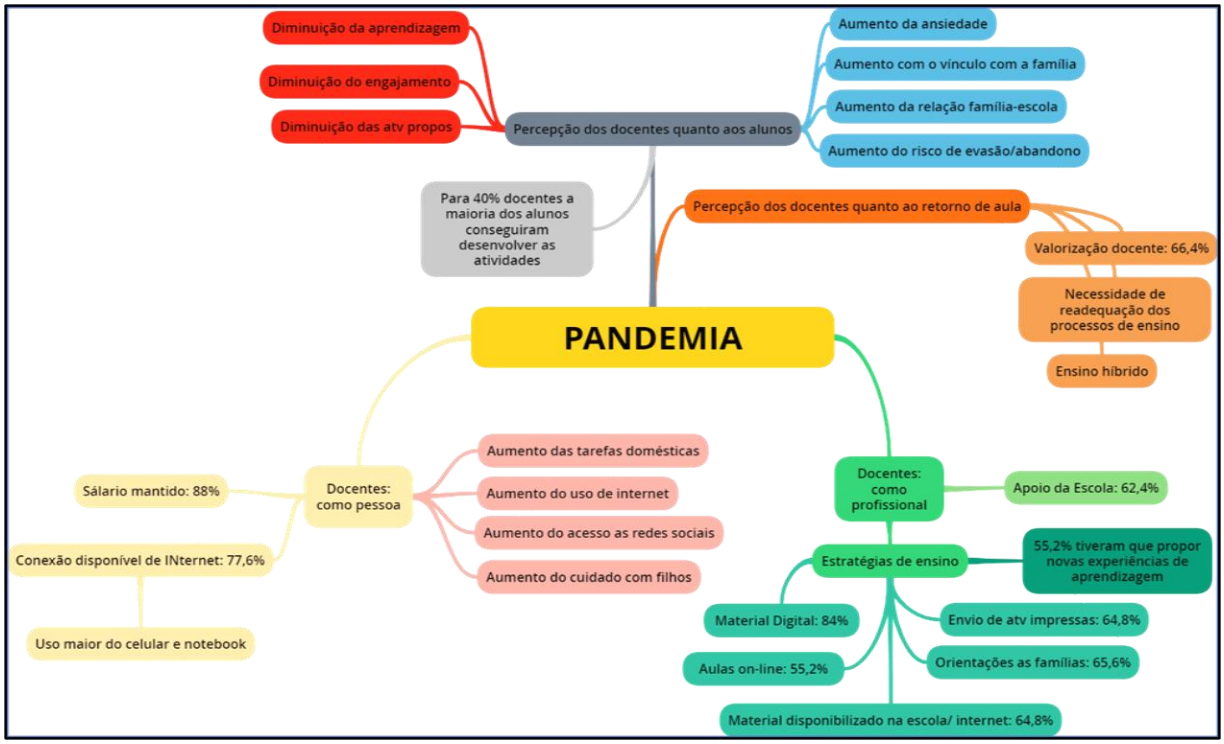
Figura 23 – Situação do trabalho docente após a pandemia



Fonte: A autora (2020)

Com relação a pandemia ocorrida no ano de 2020 e suas consequências, a pesquisa apresentada demonstra as observações contidas na figura 24 e identificadas na sequência:

Figura 24 – Mapa mental sobre a atuação docente na pandemia no contexto das inovações pedagógicas



Fonte: A autora (2020)

Para os professores respondentes da pesquisa, 88% continuaram recebendo seus salários. A utilização dos chamados meios eletrônicos foi fundamental para a continuidade do trabalho docente, com a necessidade de utilização da Internet. Verificou-se que 77,6% dos professores tinham acesso a ela em todos os momentos do dia.

Em relação as aulas, os materiais disponibilizados em plataformas digitais e interação junto aos alunos em redes sociais passou a ser a forma mais corriqueira da realização das atividades. Percebe-se que houve um maior envolvimento por parte das famílias junto aos alunos e por consequência um aumento do vínculo familiar. Passou-se a disponibilizar material também impresso disponível nas escolas como alternativas para a continuação e disponibilização das atividades discentes.

Apesar das escolas vazias, o apoio escolar foi percebido pelos professores, inclusive com aumento considerável de atividades relacionadas ao ambiente educacional como planejar e preparar aulas com novos recursos; ministrar aulas com novos recursos; participar de reuniões pedagógicas à distância e escrever, responder e-mails, WhatsApp e/ou SMS. Todos esses itens sofreram aumento de, no mínimo 93% dos docentes pesquisados.

Os docentes informaram que observaram um aumento de ansiedade e depressão junto aos alunos, com um avanço do risco de evasão escolar. Neste período de escolas fechadas e ensino remoto ou alternativo, perceberam uma diminuição do volume de conteúdos aprendidos, bem como um aumento na desmotivação dos alunos e a diminuição das atividades propostas pelos professores aos alunos.

Para as professoras participantes, esse período de pandemia acarretou uma sobrecarga de trabalho, devido ao aumento das atividades consideradas domésticas e a maior necessidade do uso de redes sociais e meios eletrônicos na montagem e execução das aulas.

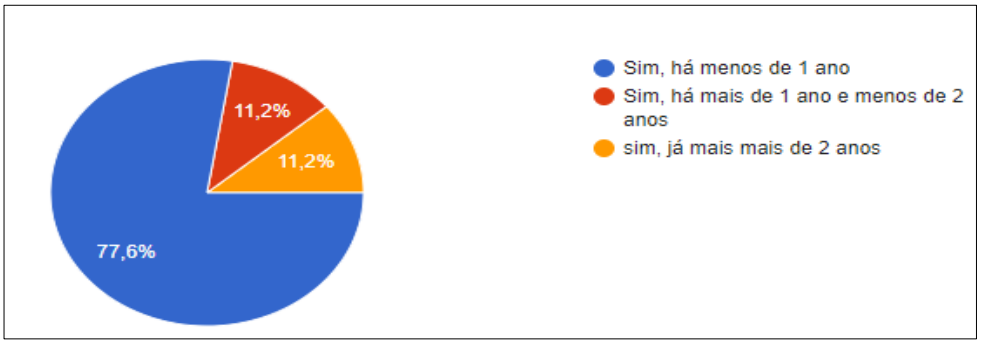
De todo modo, grande parte dos docentes acredita que haverá uma valorização docente após esse período em decorrência das dificuldades que os pais têm percebido para o apoio educacional e também da superação dos professores na realização de suas atividades educacionais.

4.3 Inovação pedagógica na perspectiva dos professores

Os dados analisados a seguir visam caracterizar aspectos referentes à inovação pedagógica no âmbito da relação entre o professor investigado e os recursos pedagógicos inovadores.

A figura 25 retrata o nível de participação dos professores questionados em congressos, o que demonstra que a maioria (77,6%) esteve em algum deles há pouco tempo (menos de 1 ano).

Figura 25 – Participação em Congressos



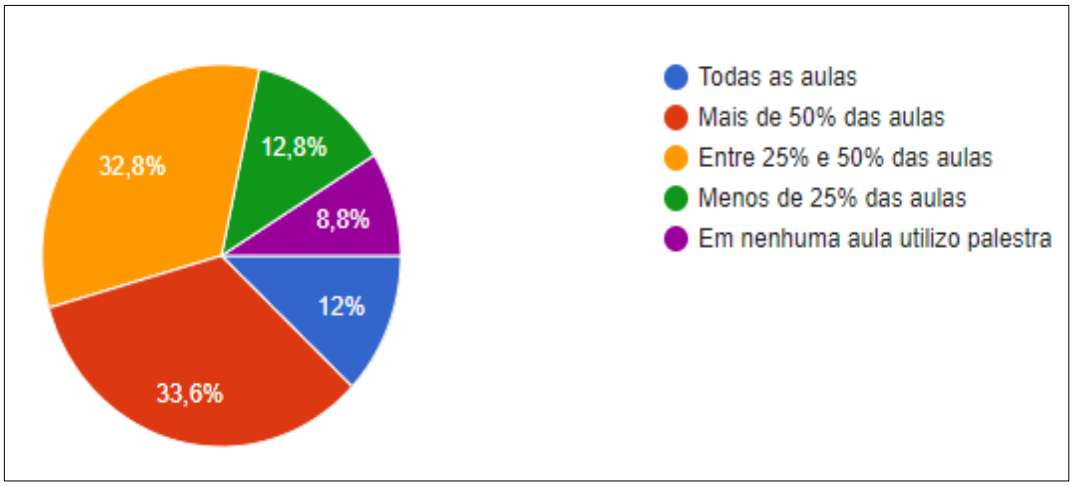
Fonte: A autora (2020)

Quando se relaciona a Figura 6 (Tempo de Docência) e a Figura 14 (Participação em Congressos) observa-se que existe uma tendência dos professores em buscar um maior desenvolvimento profissional ao longo da carreira em eventos acadêmicos. A maior

concentração de professores participantes desta pesquisa encontra-se entre 11 e 20 anos de docência, como foi dito anteriormente, característicos das fases de estabilização e de diversificação, propostas por Huberman (2000). Destes, mais de 77% buscaram participar em congressos, seminários e cursos há menos de um ano.

A figura 26, por sua vez, revela sobre a realização das aulas por meio de palestra, ou seja, aulas expositivas, demonstrando, nesse caso, pouca intenção relacionada ao uso de diferentes recursos e/ou estratégias nas atividades de ensino. As maiores porcentagens ficaram entre os professores que se utilizam dessa técnica em mais de 50% de suas aulas (33,6%) e também daqueles que a utilizam entre 25% e 50% (32,8%), somando-se a um total percentual de 66,4% dos professores utilizando-se de aulas expositivas entre 25 e 50%.

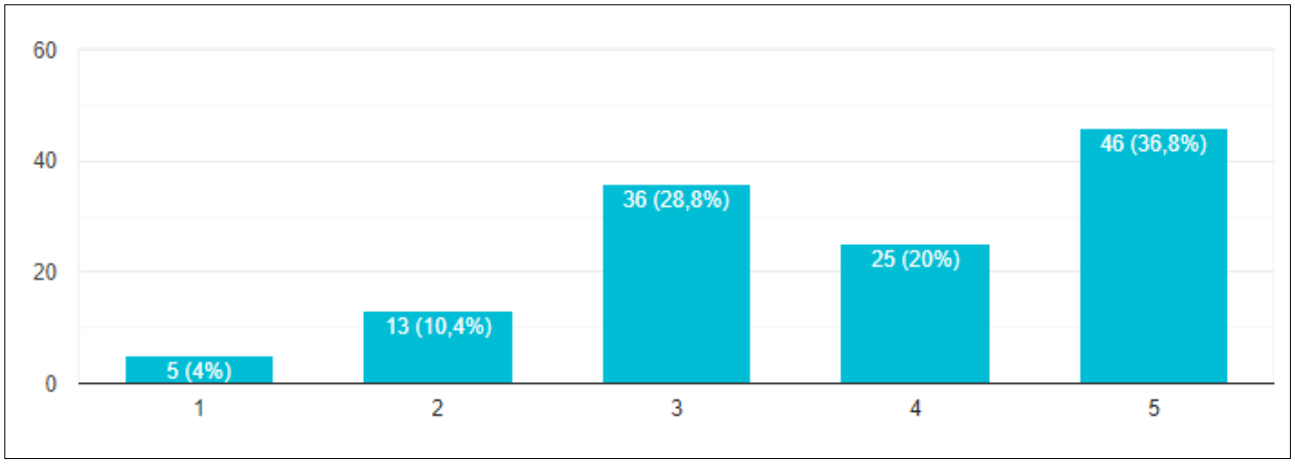
Figura 26 – Realização de aula por meio de palestra (aula expositiva)



Fonte: A autora (2020)

A figura 27 faz referência ao estímulo da instituição em que o docente atua para trabalhar com inovação pedagógica, sendo que 1 representa “NUNCA” e 5 representa “SEMPRE”.

Figura 27 – Estímulo da instituição para trabalhar com inovação pedagógica

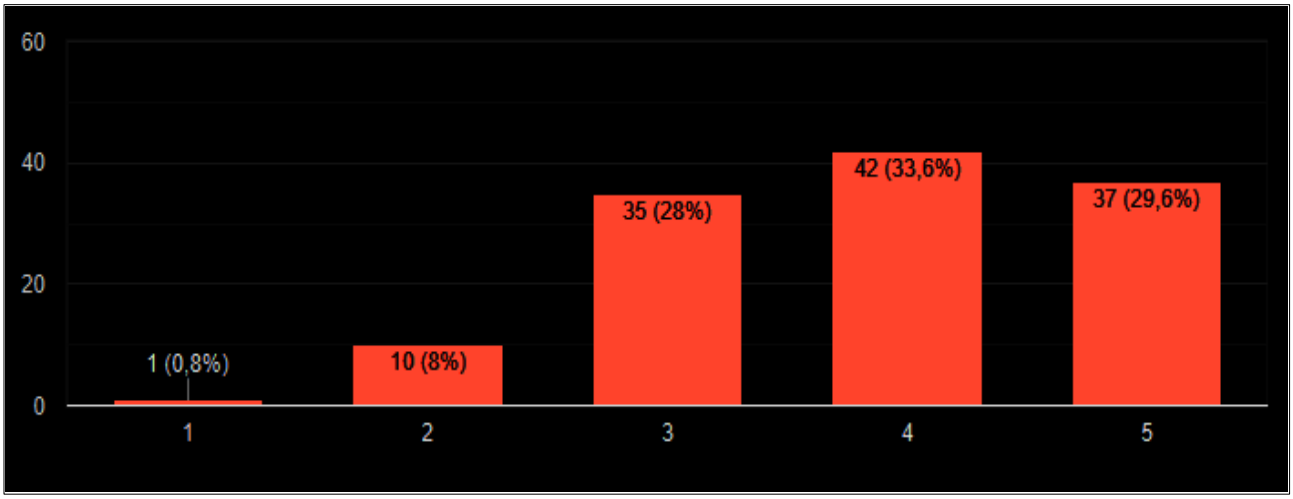


Fonte: A autora (2020)

Nesse sentido, a maior parte dos professores que participou da pesquisa, um total de 36,8%, relata sempre ser estimulado, como pode ser observado na quantidade que optou pela escola 5. Um número significativo também de 28,8% optou pelo número 3 nessa escala, seguido de 20% que escolheu o número 4, o que sugere que a maioria dos docentes recebe um estímulo significativo para trabalhar com inovações pedagógicas.

Referente ao aspecto da utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, nessa mesma escala (em que 1 significa NUNCA e 5 significa SEMPRE) é possível notar que a 33,6% dos docentes assinalou a opção 4 e 29,6% a opção 5, o que indica que sempre ou quase sempre, eles utilizam tais recursos. Ao mesmo tempo, 28% assinalaram a opção 3, enquanto apenas 8% assinalaram a opção 2. Isso indica que existe, entre os docentes inquerido, um cenário de utilização de recursos tecnológicos em suas aulas, o que pode ser verificado na figura 28.

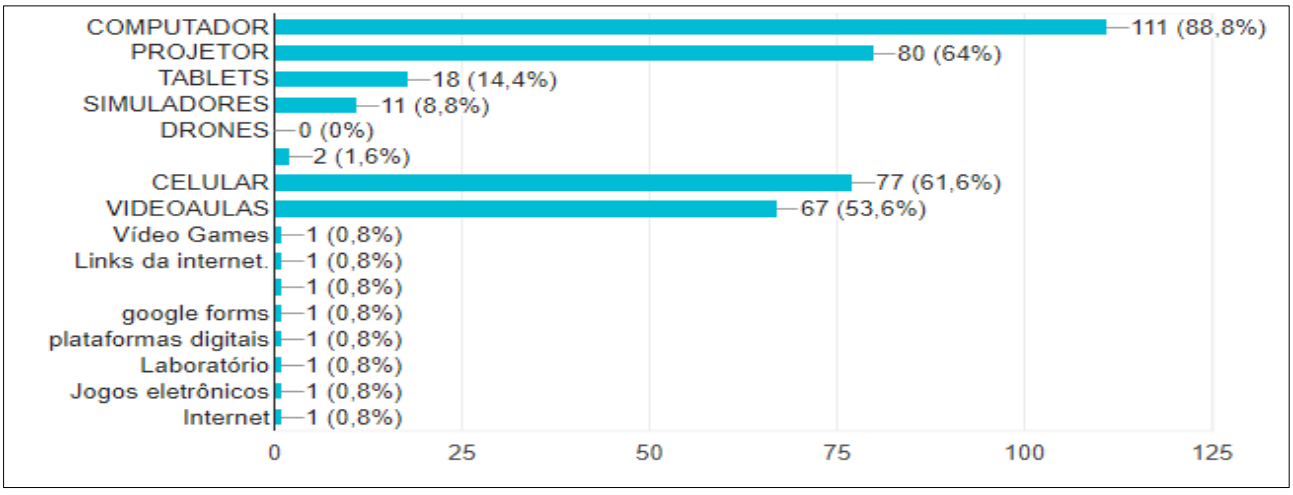
Figura 28 – Utilização de recursos tecnológicos em sala de aula



Fonte: A autora (2020)

Ainda considerando os recursos tecnológicos, a figura 29 demonstra as escolhas dos recursos feitas por esses professores, sendo importante ressaltar que eles poderiam escolher mais de um recurso como resposta. Os recursos amplamente citados pelos entrevistados são: o computador, com total de 88,8%; seguido do projetor, com 64%. Há, ainda, o uso de celular, com 61,6% e de videoaulas, com 53,6%. As porcentagens mais significativas, portanto, seguem a ordem de computador, projetor, celular e videoaulas, talvez estando estes também mais latentes no momento de pandemia, em que o questionário foi aplicado.

Figura 29 – Recursos tecnológicos predominantes em sala de aula

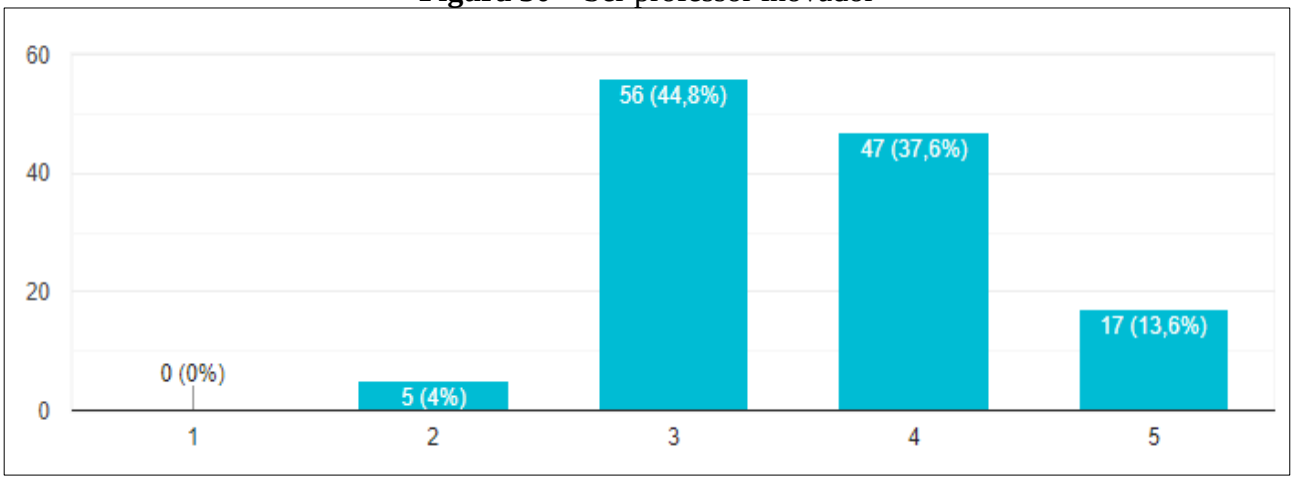


Fonte: A autora (2020)

A figura 30 aborda aspectos referentes a uma meta-análise no sentido de o próprio professor intitular-se inovador. Nessa escala, o número 1 remete a “DISCORDO PLENAMENTE” e o número 5 a “CONCORDO PLENAMENTE”. Pode-se observar que

uma maioria de 44% escolheu o meio da escala (número 3), seguido do penúltimo número da mesma (4) com 37,6%. Uma pequena parcela de 13,6% declarou concordar plenamente com a afirmação sobre ser inovador.

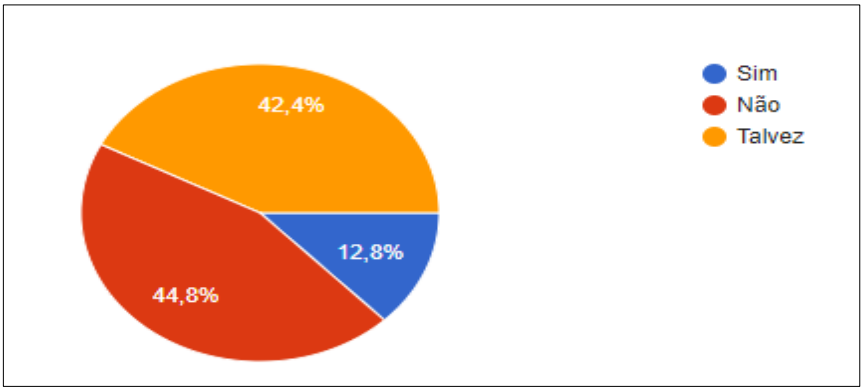
Figura 30 – Ser professor inovador



Fonte: A autora (2020)

No âmbito do professor utilizar-se de técnicas de ensino que não domine, a maioria de 44,8% diz que NÃO faz esse uso sem conhecimento, seguida de uma parcela significativa também de 42,4% que surpreendentemente declara que talvez utilize ferramentas que não domine, como pode ser observado na figura 31. Isso surpreende não pelo fato, em si, porém pela honestidade em assumir que é possível usar técnicas que não estejam totalmente sob domínio do professor que a aplicará.

Figura 31 – Utilização de técnica de ensino que não domina

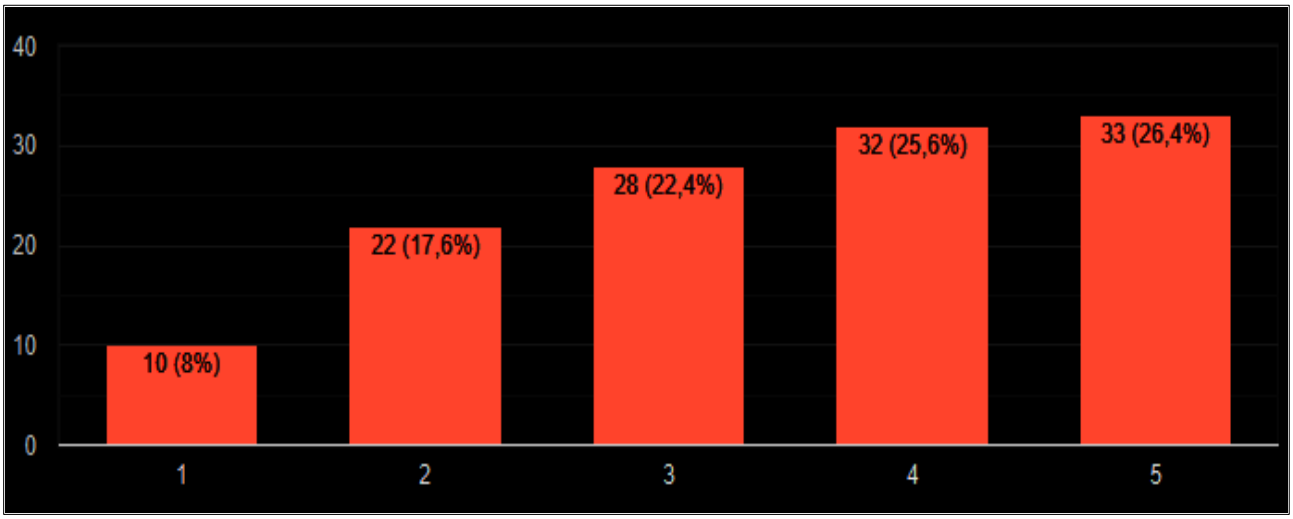


Fonte: A autora (2020)

Sobre o apoio da instituição de ensino para cursos de formação pedagógica, a resposta é dada em uma escala de NUNCA (número 1) para SEMPRE (número 5). O que é possível observar é que 26,4%, declara que SEMPRE recebe esse apoio, seguida do número

4 (na escala de 1 a 5) com total de 25,6%. Quando somados, esses percentuais chegam a 52%, o que indica uma maioria que é apoiada pela instituição em que trabalha. Ao mesmo tempo 22,4% dos professores escolheram o número 3, 17,6% o número 2 e 8% o número 1, o que remete uma realidade de apoio, no geral, advindo das instituições de ensino para a formação pedagógica, como demonstra a figura 32.

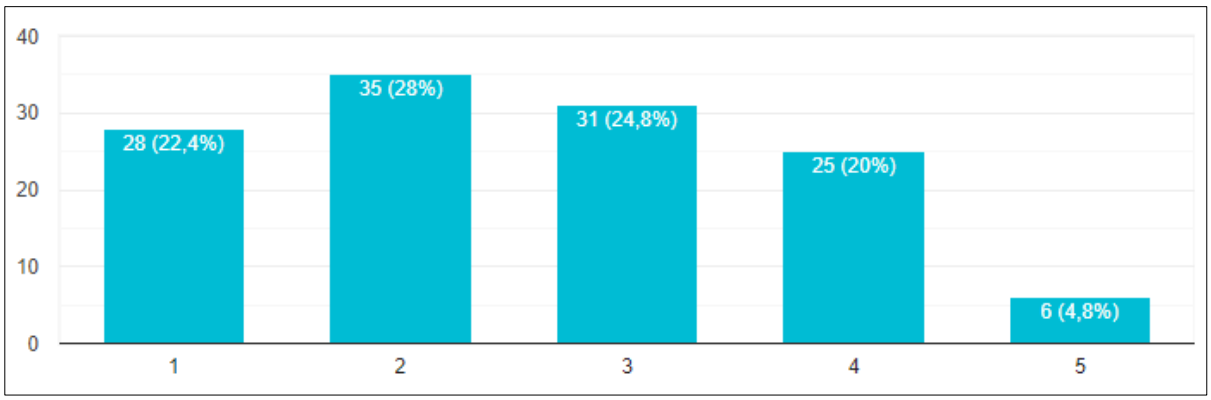
Figura 32 – Apoio da Instituição de ensino para cursos de formação pedagógica



Fonte: A autora (2020)

Referente ao aspecto da dificuldade para utilizar recursos tecnológicos na educação, na mesma escala que reflete de nunca a sempre, 28% dos professores apontaram o número 2, seguido dos números 3 (24,8%), 1 (22,4%), 4(20%) e 5 (4,8%). Esses resultados apontam que existem percentuais bem espalhados quanto ao nível de dificuldade de utilização desses recursos, como demonstra a figura 33.

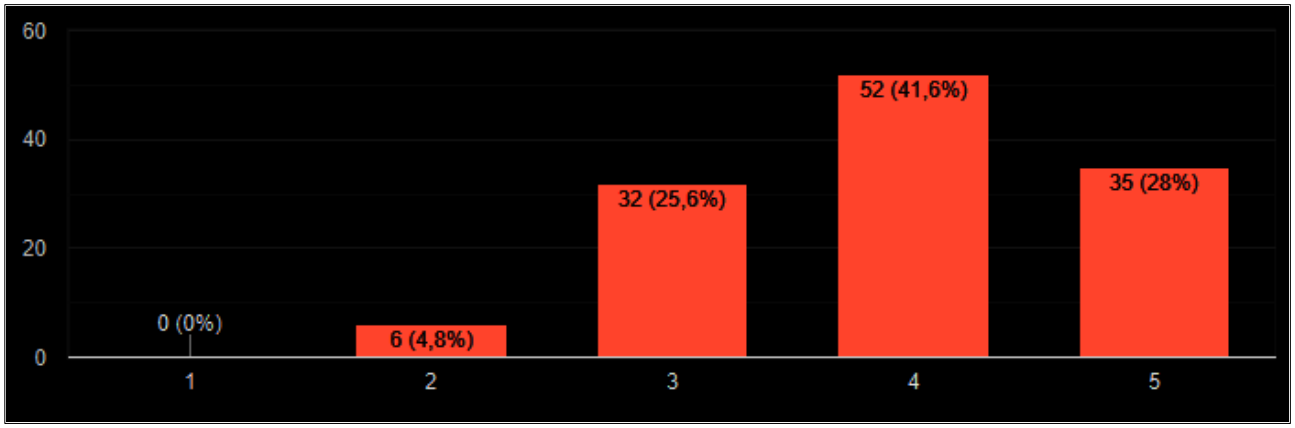
Figura 33 – Dificuldade para utilizar recursos tecnológicas na educação



Fonte: A autora (2020)

Referente à utilização de inovação pedagógica sugerida por outro professor, pode-se observar que, na mesma escala, na qual 1 representa NUNCA e 5 representa SEMPRE, a grande maioria dos docentes escolheu o número 4 dessa questão (41,6%), seguido da escolha do número 5, com 28% e do 3 com 25,6%, como pode ser observado na figura 34. Isso quer dizer claramente que a grande maioria sofre influências de outros professores no ínterim das inovações pedagógicas.

Figura 34 – Utilização de inovação pedagógica sugerida por outro professor

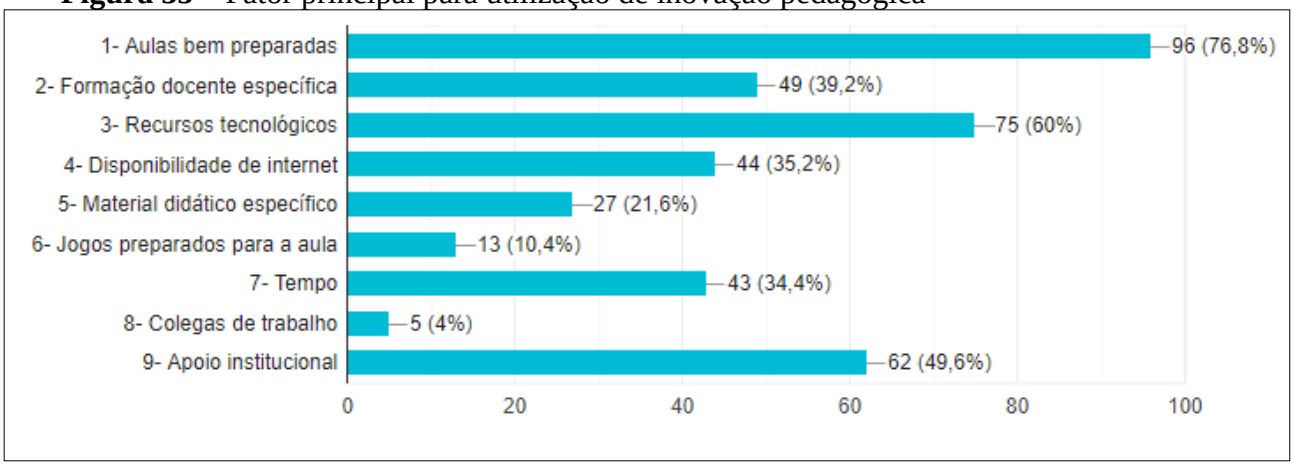


Fonte: A autora (2020)

Considerou-se importante questionar sobre qual (ou quais) são os fatores principais para utilização de diferentes ferramentas que poderiam proporcionar aulas mais inovadoras. O professor poderia escolher até 3 alternativas. Os percentuais mais relevantes são “aulas bem preparadas” com 76,8%, “filmes/vídeos” com 74,4%, “WhatsApp” com 68,8%, “Powerpoint” com 65,6%, “E-mail” com 60,8%, “recursos tecnológicos” com 60%, “apoio institucional” com 49,6%, “Google docs” com 42,4%, “Google class” com 40,8%,

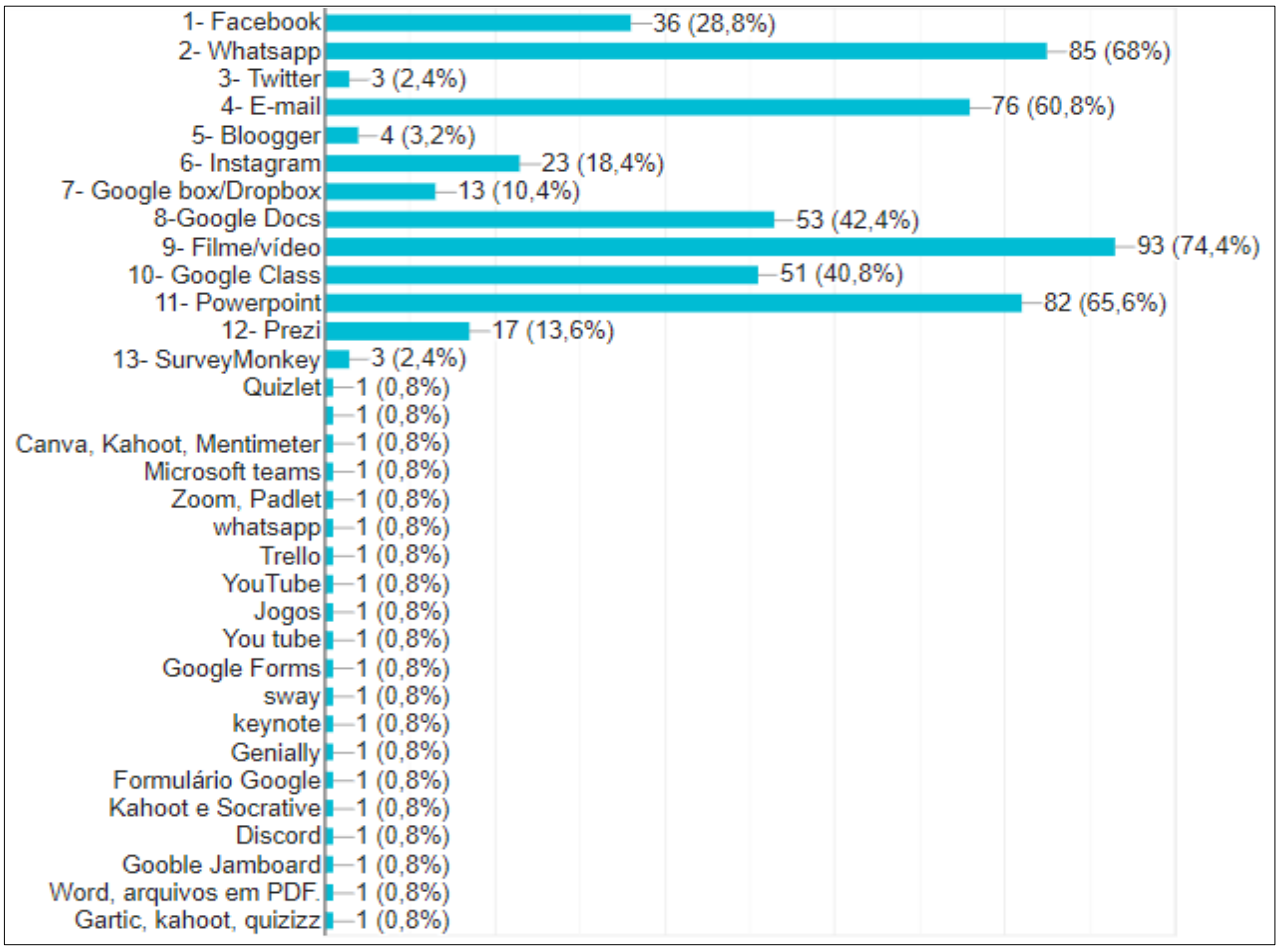
"formação docente específica" com 39,2% e "disponibilidade da internet" com 35,2%, como pode ser observado nas figuras 35 e 36.

Figura 35 – Fator principal para utilização de inovação pedagógica



Fonte: A autora (2020)

Figura 36 – Recursos tecnológicos utilizados

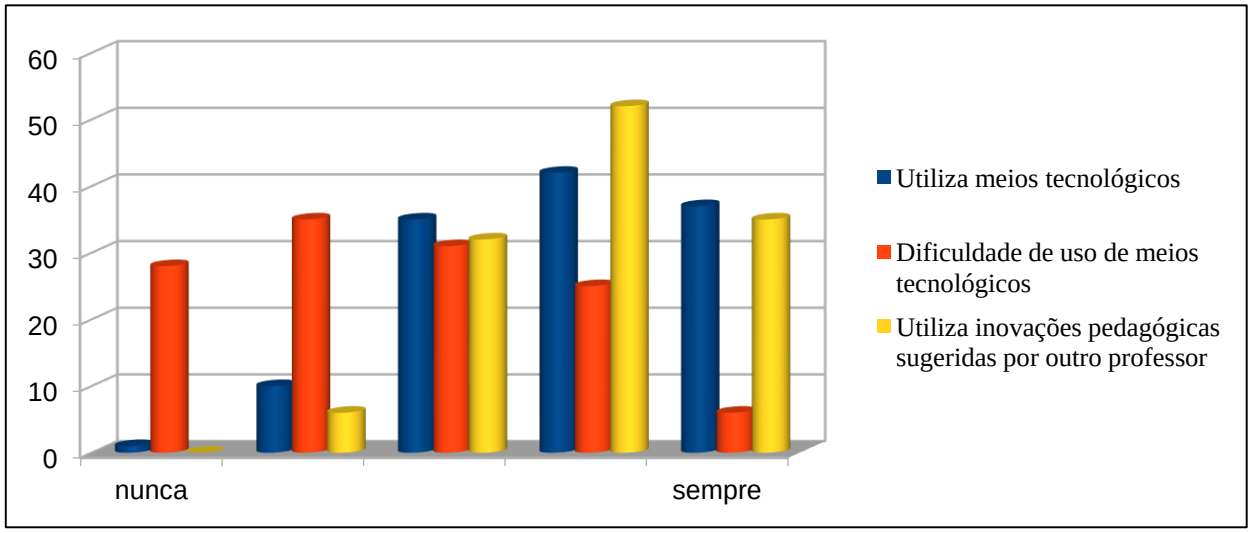


Fonte: A autora (2020)

Ao observar as figuras 35 e 36, é possível verificar que os maiores percentuais não estão relacionados a recursos tecnológicos específicos e inacessíveis. Esse resultado é importante, pois está associado ao que este trabalho tinha como um dos objetivos investigar, uma vez que se acredita ser possível inovar sem necessariamente aliar tecnologia de ponta ao trabalho do professor.

A figura 37, por sua vez, demonstra a relação entre a utilização da inovação pedagógica frente às possíveis dificuldades que o professor possa enfrentar com esse uso. Na escala, retrata-se um gráfico que demonstra os menores números referentes a NUNCA e os maiores referentes a SEMPRE.

Figura 37 – Relação: utilização / dificuldade/ e inovação



Fonte: A autora (2020)

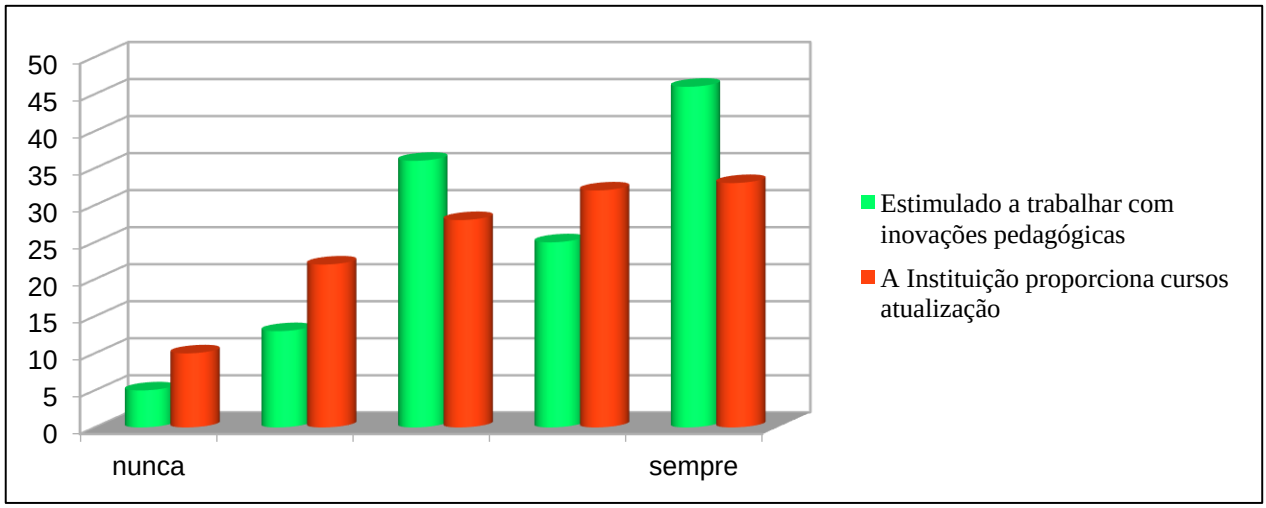
É possível ver, portanto, que a maioria dos professores afirma utilizar recursos tecnológicos. Também é notável que uma escala menor afirma ter dificuldades no uso desses recursos, enquanto um percentual maior utiliza-se desses recursos, tendo como base a sugestão de outro professor.

Conclui-se que há grande poder de influência de um colega professor para outro, retratando ser importante esta troca, algo que também revela ser uma das preocupações deste trabalho no sentido de um dos objetivos específicos contemplar a realização de um e-book para propiciar mais trocas entre os pares em possíveis formações de professores.

A figura 38 retrata sobre o apoio e estímulo que os professores recebem no aspecto das inovações pedagógicas. Foram feitas perguntas referentes a serem estimulados a trabalhar com inovações pedagógicas e sobre a instituição proporcionar (ou não) cursos de

atualização. A escala é a mesma anteriormente retratada neste subitem, sendo que 1 representa NUNCA e 5 SEMPRE. Observa-se que em ambos os casos (sobre ser estimulado e proporcionar cursos) a maioria dos participantes tiveram a tendência de responder entre 3 e 5, ou seja, resultados positivos quanto a esse estímulo formação.

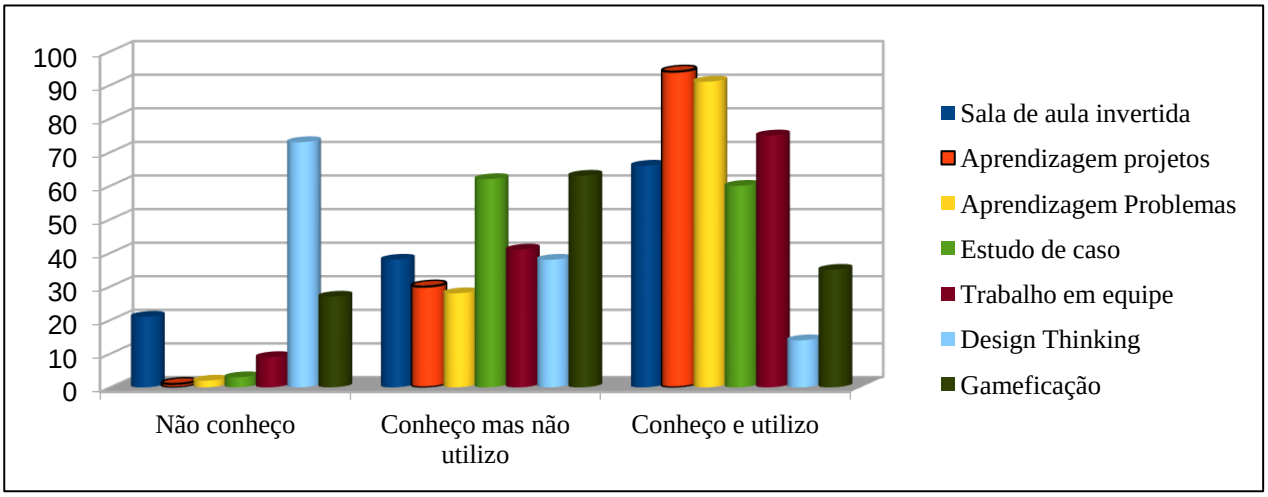
Figura 38 – Apoio e estímulo



Fonte: A autora (2020)

A figura 39 demonstra as técnicas de ensino mais utilizadas pelos professores pesquisados, sendo uma escala de "não conheço" até "conheço e utilizo".

Figura 39 – Técnicas de ensino utilizadas



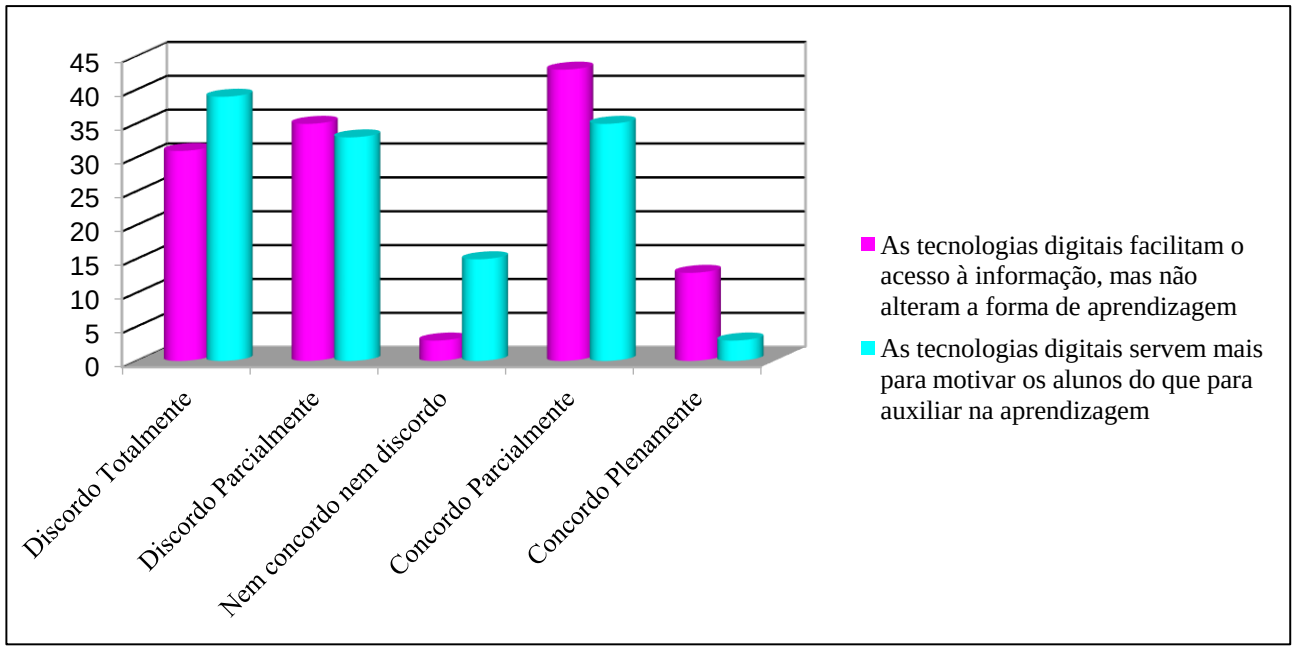
Fonte: A autora (2020)

Observa-se que as técnicas mais conhecidas e utilizadas são: aprendizagem por projetos, aprendizagem por problemas, trabalho em equipe, sala de aula invertida e estudo de caso. Importante observar que tais técnicas não necessariamente relacionam-se somente

à tecnologia. A técnica menos conhecida é "*Design Thinking*". Na coluna do meio, entre as que os professores conhecem, mas não utilizam estão, principalmente, "Estudos de caso" e "Gameficação".

A figura 40 retrata os resultados referentes aos recursos tecnológicos mais especificamente relacionados ao fato de se as tecnologias digitais facilitam o acesso à informação, mas não alteram a forma de aprendizagem (coluna rosa) ou se as tecnologias digitais servem mais para motivar os alunos do que para auxiliar na aprendizagem (coluna azul). A escala de medição para estas respostas vai de "Discordo totalmente, discordo parcialmente, nem concordo nem discordo, concordo parcialmente e concordo plenamente".

Figura 40 – Recursos tecnológicos



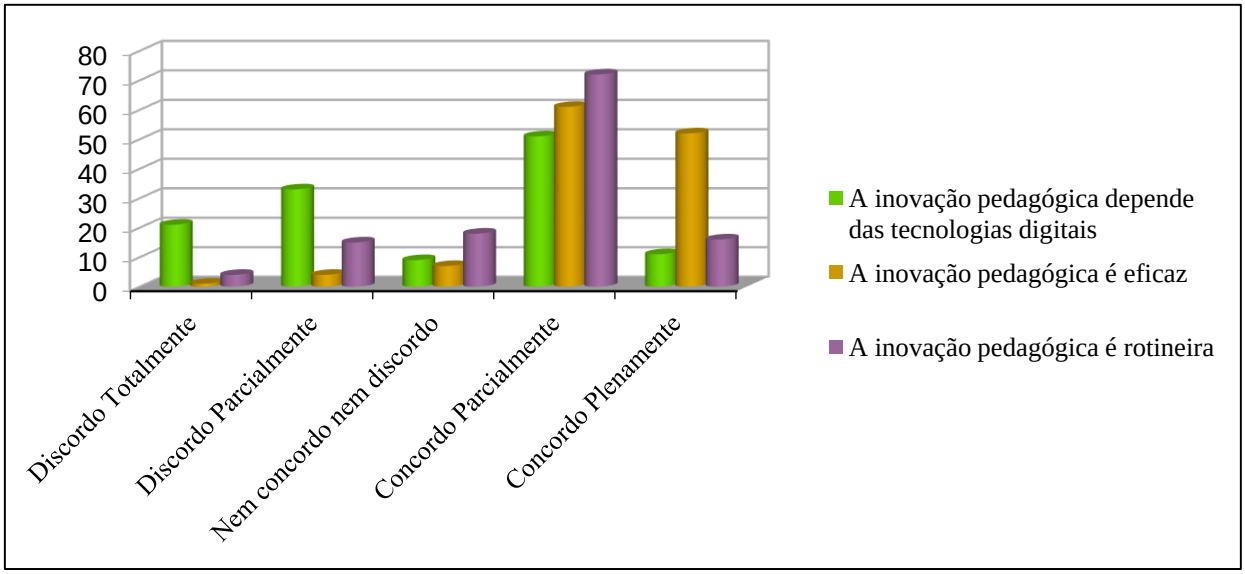
Fonte: A autora (2020)

É possível observar que, sobre as tecnologias digitais facilitarem o acesso à informação, mas não alterarem a forma de aprendizagem (coluna rosa), percebe-se que a maioria dos docentes concorda parcialmente com essa afirmação, porém essa informação é seguida de uma tendência a discordar parcialmente e totalmente, respectivamente.

Sobre as tecnologias digitais servirem mais para motivar os alunos do que para auxiliarem na aprendizagem (coluna azul), constata-se que a maioria discorda totalmente, seguida de um número contraditoriamente grande também de pessoas que concordam parcialmente e por fim um percentual que discorda parcialmente. Conclui-se que a porcentagem maior é a que discorda dessa colocação.

Na figura 41 é possível verificar as análises referentes às inovações pedagógicas dependerem ou não das tecnologias digitais, sobre serem eficazes e sobre serem rotineiras. A escala de medição para estas respostas vai de “Discordo totalmente, discordo parcialmente, nem concordo nem discordo, concordo parcialmente e concordo plenamente”.

Figura 41 – Análise de inovações pedagógicas



Fonte: A autora (2020)

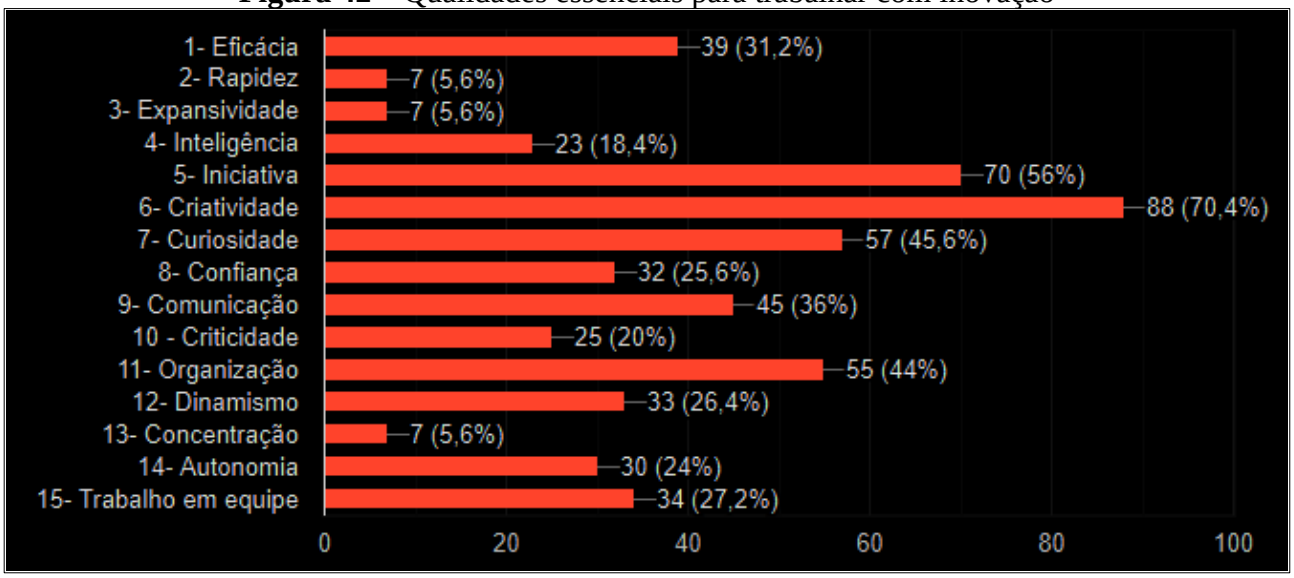
Referente ao aspecto das inovações pedagógicas dependerem ou não das tecnologias digitais (coluna verde), a grande maioria concorda parcialmente. Sobre as inovações pedagógicas serem eficazes (coluna amarela), a grande maioria concorda parcialmente, seguida de concordar plenamente. Por fim, sobre tais inovações pedagógicas serem rotineiras (coluna roxa), verifica-se que a maioria concorda parcialmente com isso.

Fica claro, portanto, que a maioria dos professores acredita que as inovações dependem das tecnologias digitais, são eficazes e rotineiras.

A última figura desse subitem (figura 42) permite analisar quais são as qualidades essenciais para um professor trabalhar com inovação, segundo os respondentes.

Os professores poderiam escolher mais do que uma alternativa. Os maiores percentuais são: com 70,4% “criatividade”, 56% “iniciativa”, 45,6 “curiosidade”, 44% “organização”, 36% “comunicação”, 31,2% “eficácia”, 26,2% “trabalho em equipe”, 26,4% “dinamismo” e 25,6% “confiança”.

Figura 42 – Qualidades essenciais para trabalhar com inovação



Fonte: A autora (2020)

É de suma importância refletir sobre as características listadas, no sentido de as situações inovadoras estarem intrinsicamente interligadas ao campo semântico atitudinal de criar, ter iniciativas, curiosidade, organização, comunicar, etc.

Nesse sentido, ao analisar o que os docentes pensam a respeito das inovações pedagógicas, verificou-se a existência de diferentes fatores, como os expressos na figura 43.

Figura 43 – Mapa mental sobre inovações pedagógicas

Fonte: A autora (2020)

Ao observar as relações apresentadas no Mapa Mental, as quais advêm das respostas dos professores à pesquisa, verifica-se que não foi possível mensurar o grau de dificuldade dos alunos diante do ensino remoto e nem a percepção e aceitação dos pais diante de novas maneiras pedagógicas impostas pela pandemia. Diante de um cenário atual tão incerto e novo, no qual questões como vacinação total da população antes de retornos para aulas presenciais, professores em grupos de risco sem condições de retornar as escolas e resistência de pais e alunos ao formato online, futuros estudos devem ser realizados, a fim de evidenciar uma maior relação entre as questões acima citadas.

5 OS PROFESSORES REVELAM COMO INOVAR NO AMBIENTE ESCOLAR: reflexões sobre criatividade e mídias

Outro instrumento utilizado para essa pesquisa foi a realização de entrevistas semiestruturadas com professores que participaram dos e que se voluntariaram para participar desta atividade. Devido a pandemia ocorrida ao longo do ano de 2020, as entrevistas foram realizadas prioritariamente através de vídeo conferência. As vinte e uma entrevistas realizadas foram tratadas inicialmente pelo *software* IRaMuTeQ, que relacionou o discurso dos docentes para a produção dos seguintes resultados: nuvem de palavras, árvore de similitude e classificação hierárquica descendente com a produção de classes de palavras.

Inicialmente, é possível verificar a primeira análise apresentada quanto à totalidade das narrativas dos professores: a Nuvem de Palavras, expressa na figura 44. É possível verificar que o *software* não filtra palavras consideradas "neutras", como "mais", coisa" e "porque". No entanto, ainda assim, é possível realizar uma análise a partir de sua apresentação, como descrito a seguir.

Figura 44 – Nuvem de Palavras

Fonte: A autora (2020)

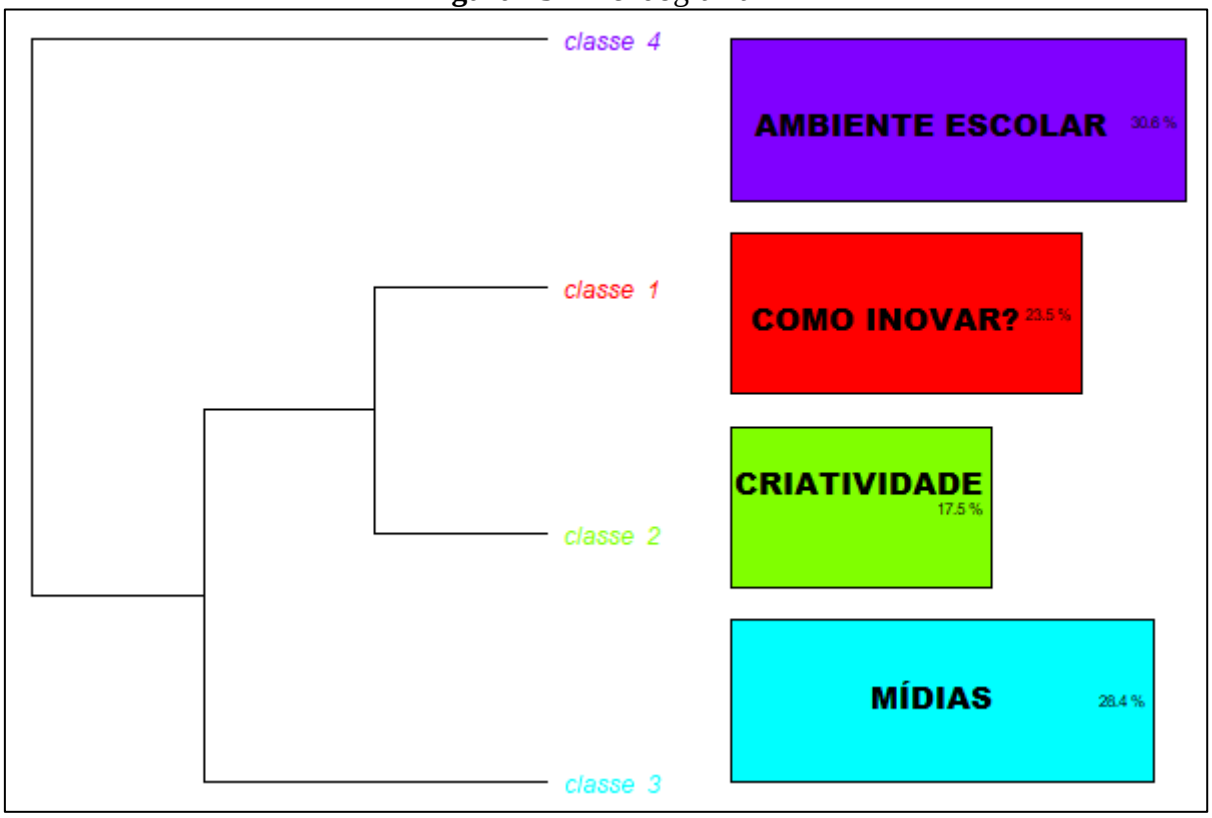
Conforme é possível identificar na Nuvem de Palavras, primeiramente os vocábulos em maior destaque nas entrevistas foram: “aluno, professor, gente, aula, escola, mais, achar”. Analisando essas palavras, consegue-se perceber que estão muito próximas no campo semântico em análise, já que “professor, gente, aluno” são os sujeitos desse contexto educacional, no qual “gente” seria sinônimo de “professor”, pois nos diálogos observa-se muito a expressão “a gente” para referir-se aos professores, de forma mais generalizada. Já as palavras “aula e escola” ainda se encontram atreladas ao contexto educacional, sendo as representações do que o professor realiza, “aula”, e o lugar onde isso acontece, “escola”. Já o advérbio “mais” começa a representar o professor que atua de forma inovadora, ou aquele que busca trazer “mais” recursos em suas aulas. A palavra “achar” remete à ideia de opiniões acerca do que foi questionado aos professores, no sentido de eles poderem expressar o que “achavam” a respeito do que lhes era questionado.

Já em segundo plano, é possível verificar em destaque as palavras “porque, trabalhar, diferente, vez, ficar, sala, ano, conseguir, dar, coisa, aprender, bem”. Por meio da conjunção “porque”, os professores expressam justificativas, razões e motivos que expliquem o que lhes é questionado. Já os verbos “trabalhar, ficar, conseguir, dar e aprender”, representam ações relacionadas ao trabalho, ao ofício do professor como “dar aula”, “trabalhar” “aprender”. pertinente ao que se pretende atingir com os alunos, “conseguir” também no sentido de atingir práticas inovadoras e “ficar” representando o estado em que os professores se encontram. “Sala” seria o espaço de atuação do professor, “ano e vez” sendo marcas temporais das ações, “coisa” referente ao conteúdo de ensino e “bem” que é um advérbio que expressa como os professores almejam que sejam compreendidos seus conteúdos.

Outra análise realizada pelo *software* IRaMuTeQ é a Classificação Hierárquica Descendente. A partir dessas análises, o *software* organiza os dados em um dendograma que ilustra as relações entre as classes. O *software* executa cálculos e fornece resultados que nos permite a descrição de cada uma das classes, principalmente, pelo seu vocabulário característico (léxico).

Os resultados podem ser visualizados na análise da Figura 45, com a produção do dendograma e suas quatro classes destacadas, a saber: Classe 1- Como inovar?; Classe 2- Criatividades ; Classe 3- Mídias; e Classe 4- Ambiente Escolar.

Figura 45 – Dendograma

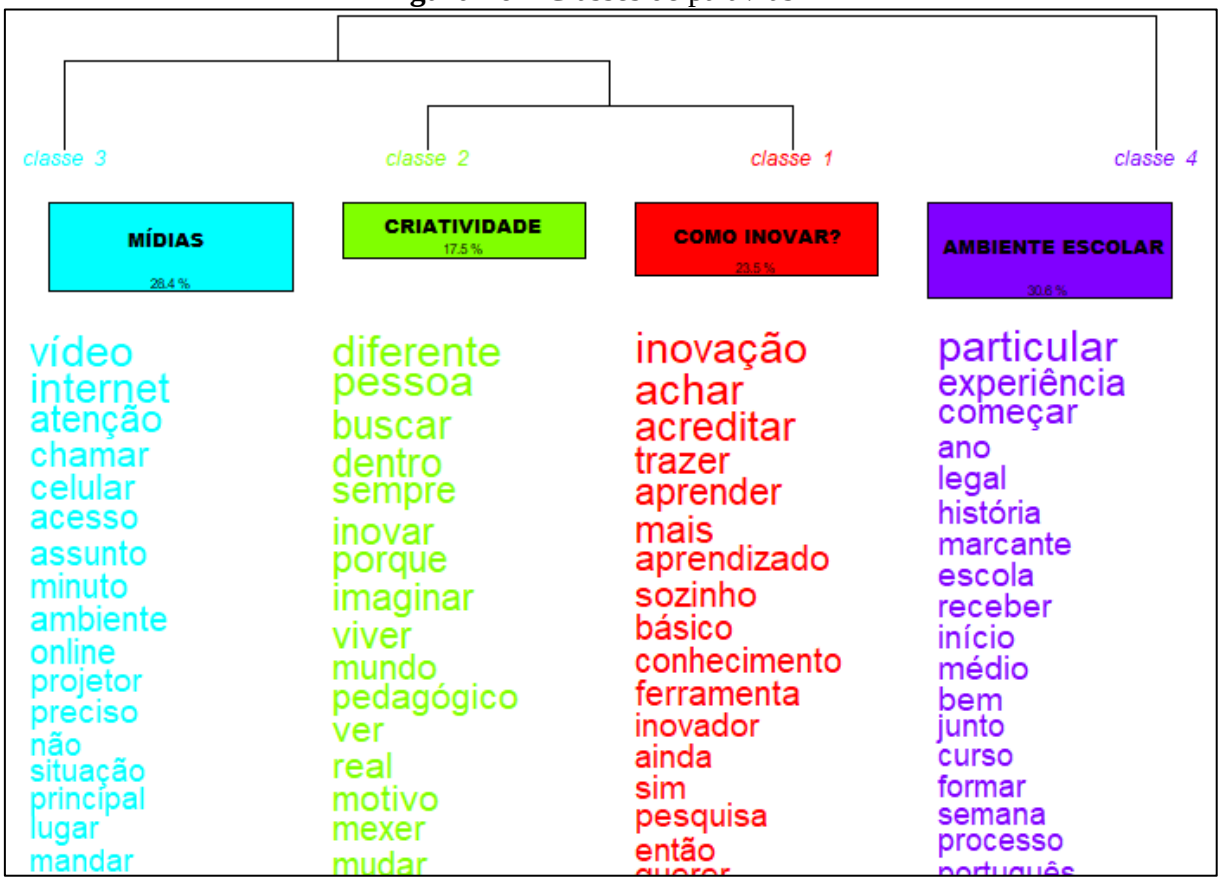


Fonte: A autora (2020)

Em relação às classes de palavras, as mesmas advêm de entrevistas realizadas com os 21 professores e que, portanto, são resultados das falas dos professores entrevistados. Elas refletem os pensamentos e crenças destes professores acerca das inovações pedagógicas, uma vez que as perguntas feitas norteava-os quanto ao que deveriam concentrar suas reflexões. As classes de palavras serão analisadas a seguir, sendo subdivididas em 4, sendo que a classe 4 (Ambiente Escolar) ancora as outras três (Como inovar?, Criatividade e Mídias).

Na Figura 46, denominada “Classe de Palavras”, são apresentados os vocábulos que mais incidem no discurso dos professores entrevistados por Classe. Pode-se verificar que na Classe 3- “Mídias”, as palavras **vídeos** e **Internet** são as que mais se destacam na fala dos professores. Da mesma maneira, na Classe 1 “Como inovar?”, as palavras **inovação**, **achar**, **acreditar** e **trazer** aparecem com maior frequência nos discursos firmados.

Figura 46 – Classes de palavras



Fonte: A autora (2020)

A fim de analisar a temática apresentada em cada uma das Classes de Palavras, apresenta-se, a seguir, esta análise, considerando as principais palavras apresentadas e os segmentos de texto, presentes nas entrevistas dos professores, agrupados em cada uma dessas classes e o referencial teórico estudado.

5.1 Ambiente Escolar

A primeira Classe a ser analisada é a 4, cujo nome atribuído: “Ambiente Escolar”, é âncora de todas as outras. Isso se deve ao fato de que muitos dos professores entrevistados entendem que esse é o local onde ocorrem os processos educacionais de troca e aprendizado. Isso será demonstrado a seguir com a análise das palavras desta classe e os contextos em que foram utilizadas.

As palavras com maior destaque nesta classe são: particular, experiência, ano, começar, legal, história, marcante, escola, como pode ser evidenciado na figura 47.

Figura 47 – Classe 4

Fonte: A autora (2020)

As palavras: “particular”, “escola”, “curso” e “formar”, por exemplo, são muito claras ao retratar o ambiente em que ocorrem as aulas e as ações que são feitas neste, tais como exemplificam os discursos dos professores 18 e 5:

> A coordenadora sentava comigo, inclusive foi quando aprendi a fazer um planejamento na escola **particular.** Sempre na semana anterior eu saía do planejamento que eu sabia que tinha que dar duas páginas do livro de português, 3 páginas de matemática, 5 páginas de ciências (Professor 18).

> Mas o que eu percebi é que os alunos que estão acostumados com a tecnologia em casa são os alunos da escola **particular** que às vezes tem uma estrutura tecnológica em casa melhor do que a escola, mesmo sendo muito boa pode oferecer o tecnológico, ele é menor (Professor 5).

Neste contexto, é vital que sejam analisadas as palavras de Calil e Ambrosetti (2016) no capítulo “Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores”, da obra “Práticas inovadoras na formação de professores” (ANDRÉ, 2016) quanto ao aspecto retratado pelo professor 18, uma vez que esse diz ter aprendido a fazer planejamento na escola

particular. Ou seja, algo que deveria ser amplamente explorado na Universidade, foi praticado apenas quando o professor já estava em sala de aula. Sobre isso, as autoras citam:

> A atuação da universidade na formação dos professores para a educação básica tem sido objeto de críticas e questionamentos pelo fato deque os cursos de licenciatura não vêm formando professores com os conhecimentos necessários para enfrentar as demandas e responsabilidades colocadas atualmente ao trabalho docente (CALIL; AMBROSETTI, 2016, p.215).

Nesse mesmo contexto, os professores mencionam a palavra "escola" ao se referirem ao ambiente onde sua atividade educativa acontece, quanto ao trabalho com projetos, mencionado pelo professor 11, e às necessidades de adaptação dos recursos existentes, como mencionado pelo professor 1.

> São essas as lembranças que eu tenho dessas professoras e dessas experiências que eu tive. Eu enxergo pouco disso. Particularmente trabalho muito com projetos na **escola** com os meus alunos, acho que é bacana (Professor 11).

> Então, às vezes, na sua **escola** não vai ter o computador, não vai ter um projetor, não vai ter slide. Mas se você pegar uma caixa de papelão, cortar, eu acho que você mesmo refletir sobre essa sua prática (Professor 1).

O professor 11 referencia a escola ao narrar suas experiências, acreditando serem positivas juntamente aos seus alunos, por meio de projetos. Sobre isso, fica claro serem muitas as metodologias ativas hodiernamente, sendo inclusive, um grande desafio atual. Diante disso, na obra "A sala de aula inovadora", Camargo e Daros (2018, p.12) defendem que "as metodologias ativas de aprendizagem se apresentam como uma alternativa pedagógica capaz de proporcionar a capacidade de transitar de maneira autônoma por essa realidade", ou seja, reafirmando os preceitos de Freire (2011, p.45), em sua obra "Pedagogia da Autonomia", mais especificamente no capítulo "Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando" no qual declara:

> Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir — a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso — , é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo (FREIRE, 2011, p.45).

Nesse aspecto, para que o aluno tenha autonomia, é mister considerar que o professor deve respeitar os diferentes processos de evolução, a fim de que o aluno se torne, cada vez mais, autônomo em seus processos de aprendizagem.

O professor 1, por sua vez, aproxima as ideias inovadoras ao seu contexto de atuação ao abordar a questão da adaptabilidade, ou seja, envolve contextos lúdicos em sua prática.

Sobre isso, Martínez (2016, p. 16), no prefácio da obra "Estratégias didáticas para aulas criativas" relembra que "a ludicidade não foi um objeto de atenção dos estudos por muito tempo", mas reconsidera o fato de que atualmente tem sido, sim, objeto de atenção de diferentes formas. Isso está intrinsicamente ligado ao que o professor 1 cita como uma estratégia para suas aulas, ao passo que esse reflete sobre o assunto, dizendo que se não houvesse tecnologia na escola onde atua, poderia pegar "uma caixa de papelão", ou seja, adaptar-se ao contexto socioeconômico em que se atua de forma lúdica e criativa.

Outro aspecto a ser retratado nesta classe, foram as opiniões positivas que se declara a respeito do ambiente escolar, sendo evidentes por meio das palavras: "legal", "marcante", "bem", como serão demonstrados em alguns trechos de discursos de professores. É possível associá-las aos aspectos positivos, tendo-se como base os campos semânticos convergentes das palavras retiradas, os quais se relacionam explicitamente a sentidos de valorização. Porém, os trechos retomam experiências também valiosas destes professores, tanto em relação às atuações profissionais deles, quanto às memórias vivenciadas enquanto estudantes.

É importante refletir nesse sentido, pois um professor que tem experiências positivas enquanto aluno, tende a reproduzi-las enquanto professor, conforme as palavras de Gatti (2014), mais especificamente no capítulo: "Questões: professores, escolas e contemporaneidade", no qual ela orienta sobre a atenção em relação às transformações sociais a que um educador pode impactar. Ou seja, se o professor se desse conta de que influencia e impacta de forma exponencial a vida de seus alunos, certamente agiria de forma mais prudente e cuidadosa.

> Cuidar dos professores é fundamental ao se pensar em transformações educacionais com visão na construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa. Isso implica transformações em sua formação se se levar em conta os conhecimentos que temos sobre a formação hoje oferecida. Mas implica também mudança de visão e perspectivas dos formadores de professores e da própria posição de relevância das licenciaturas nas instituições de ensino superior. Os próprios docentes do ensino superior, que atuam nessa formação, nem sempre se colocam de modo consciente e com clareza a questão de estarem trabalhando para a formação de

> professores, profissionais que atuarão na educação básica (GATTI, 2014, p.44).

Conforme visto no trecho, os reflexos que um ensino de qualidade explicita quão são transformadores e ecoam na sociedade de forma amplificada, como visto no trecho do professor 6:

> O que me lembra muito da graduação, que para mim foi muito **marcante** nesse período, foi ver as diferentes linguagens de cada professor, porque saímos de um ensino médio e vamos para uma graduação, a gente vê que o foco é completamente diferente (Professor 6).

Contribuindo para esta discussão, é prudente avançar para a profundidade desses reflexos na atuação futura desse profissional. Nesse ínterim, a fala do professor 21 corrobora a ideia de parceria na atuação de formas diferentes de aprendizagem:

> Então, você trabalhar a inovação trazendo a parte prática misturando a realidade de português é muito **legal,** mas graças a Deus a gente trabalha com equipe que eu vejo coisas interessantes: Matemática, Ciências, outras disciplinas (Professor 21).

Sobre isso, André (2016) tece reflexões interessantes relacionadas ao fato de que um professor reflexivo-crítico planeja e revê sua ação, além de fundamentar seu trabalho em leituras fundamentadas e discussões coletivas:

> Quando se defende a proposta de professor reflexivo, o que se tem em mente é um docente reflexivo crítico, porque, além de ser necessário refletir sobre o próprio trabalho, deve-se refletir criticamente. O que é refletir criticamente? Essa é uma pergunta importante a se fazer. Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que se deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que a nossa ação seja mais efetiva. E, para que nossa ação docente seja efetiva, ela tem de conseguir fazer com que a maioria dos nossos alunos realmente se aproprie dos conhecimentos (ANDRÉ, 2016, p.16).

Esse trecho ilustra a importância de atitudes crítico-reflexivas na atuação do docente, uma vez que essa deve priorizar a apropriação do conhecimento por parte do aluno. Sobre isso, os professores 12 e 20 exemplificam tanto algo concreto de atuação crítico-reflexiva

(Professor 12), a qual requer planejamento e embasamento para sua realização, quanto atitudes reflexivas (Professor 20), que assume a amplitude e profundidade dos conhecimentos a que teve acesso na universidade. Isso, portanto, requer maturidade e reflexão acerca de sua própria atuação.

> Eu falei tudo o que não tinha lá e ele disse para eu fazer um projeto para escola ser mais ecológica: um plantio de árvore, a conversa com os pequenos para mostrar a importância daquilo, isso é muito **legal** (Professor 12).

> Como tinha todo um universo e eu nunca tinha visto isso antes? Então para mim essa foi muito **marcante,** como na Biologia, a gente estuda muitas coisas e muitas detalhadamente, mas, às vezes, a gente tem vê tanta coisa no colégio e tem todo um universo que desconhece (Professor 20).

Nesse sentido, a Classe "Ambiente Escolar" contém as relações estabelecidas pelos professores acerca das inovações pedagógicas como ações que acontecem no ambiente da escola e que dependem de uma série de fatores, incluindo a atitude docente de refletir sobre o contexto, sobre os alunos, sobre os materiais e sobre os objetivos de aprendizagem, a fim de realizar proposições que possuam significado para os alunos.

5.2 Mídias

A segunda classe a ser analisada, Classe 3, é denominada "Mídias", e apresenta as palavras "vídeo, internet, atenção, chamar, celular, acesso, assunto, minuto", como pode ser observado na figura 48.

Figura 48 – Classe 3

Fonte: A autora (2020)

É possível notar, ao vislumbrar-se a Classe "3", que nessa foram reunidos vocábulos referentes ao contexto das mídias sociais, na qual os professores relatam experiências relacionadas aos contextos de revolução digital (Educação 4.0), sendo amplamente explorada nos estudos de Carvalho Neto (2018). Nesse cenário, é possível detectar falas que refletem o contexto revolucionário que as mídias propiciaram e isso refletiu na forma como os professores têm ensinado. As falas dos professores retratam estas experiências e deixam claro que o professor tem enfrentado inúmeros desafios no sentido de desbravar caminhos pedagógicos que nem sempre os deixa seguros ou confortáveis.

Para Carvalho Neto (2018), a definição de mídias é caracterizada como sendo os recursos que tratam, de um modo geral, da informação, podendo produzi-la, registrá-la, re-produzi-la, armazená-la, transmiti-la e retransmiti-la. Desta maneira, compreende-se que as mídias podem ser consideradas, dentro do ambiente escolar, como a utilização do giz, de um pincel no quadro e de um projetor de slide. Da mesma forma, podem ser consideradas mídias equipamentos eletrônicos, como o celular e os computadores, por exemplo.

> A mídia está relacionada à informação e sua produção, trânsito, armazenagem, recuperação, etc. Como todos os dispositivos tangíveis (*hardware*) e intangíveis (*software*) produzem, transmitem ou armazenam estes podem ser considerados como **mídias.** (CARVALHO NETO, 2018, p.73 – grifos do autor).

É possível verificar, portanto, nas falas dos professores que muitos deles confundem os conceitos de tecnologia e mídia. Isso se dá pelo fato de que as mídias são as ferramentas a que o professor pode ter acesso, porém tecnologia parte de um pressuposto mais amplo, uma vez que requer uma funcionalidade das ferramentas a que se têm acesso. Segundo Carvalho Neto (2018):

> Uma utilização reducionista do termo tecnologia levou, inclusive, os especialistas, a englobar sob esse termo apenas os artefatos (aparelhos, máquinas, etc.) principalmente aqueles considerados como "novas tecnologias". Isto gerou uma crença de que a fabricação e a utilização de ferramentas são determinantes do progresso, aspecto que carece de uma mais cuidadosa interpretação de contextos (CARVALHO NETO, 2018, p 70).

Em relação às palavras destacadas na Classe "Mídias", a palavra "atenção" aparece no sentido de manter o interesse do aluno:

> Se não tiver algo inovando a aula para chamar **atenção** ou para até mesmo fazer isso tornar um pouco mais assim significativo mais interessante, digamos assim para ele (Professor 21).

Conforme relata o professor 21, hodiernamente, um dos maiores desafios do docente é manter a atenção do aluno em suas aulas. Com isso, o mesmo sugere que ao "inovar" na aula, isso torna o assunto mais significativo para o aluno. Freire (1996) perpassa por esse pensamento ao citar:

> É preciso que, [...], desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. É por isso que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto — alguma coisa — e um objeto indireto — a alguém. (FREIRE, 1996, p.19)

Como lido, é importante que o professor entenda seu papel como docente, compreenda, ainda que, conforme apregoa Freire (1996), isso não significa transferir conhecimentos e, sim, conferir sentido ao que se ensina, mostrar onde aquilo será utilizado

e importar-se com o educando. Isso esbarra em questões cognitivas e de afetividade que estão além de uma mera transferência e aproxima-se intimamente das mídias a que o professor pode recorrer para um ensino que tenha pertinência e relevância ao educando.

Na fala do professor 12, por sua vez, nota-se uma distância entre trabalhar na escola rural e ter "acesso" às ferramentas inovadoras:

> Não tenho muito retorno dos meus alunos porque por se tratar na escola rural, o **acesso** ao meio que a gente tem para conversar, eu procuro trazer experiências inovadoras no sentido de trazer o Google sala de aula ... (Professor 12).

Como visto, o professor não vê a possibilidade de trazer inovação por estar em um ambiente rural, o que começa a ficar claro nesta Classe, uma vez que são recorrentes as falas que retratam uma impossibilidade ou dificuldade em trazer uma aula inovadora, ao passo que não podem (por algum motivo) ter acesso às mídias. Os motivos trazidos pelos professores a seguir vão desde aspectos financeiros (referentes aos que trabalham em comunidades mais carentes) até a falta de oferta dessas mídias pelas escolas em que atuam.

Isso reforça o caráter de uma polissemia contraditória citada acima, no sentido de mídia ser contraditoriamente sinônimo de tecnologia para esses professores. Ao ato de ensinar pode-se inferir que seja o conjunto de relações necessárias para facilitar a aprendizagem e espera-se uma série de ações dos professores, que Zabala (1998) entende serem da seguinte maneira:

> a) Planejar a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir adaptação às necessidades dos alunos em todo o processo de ensino/aprendizagem.
> Por um lado, uma proposta de intervenção suficientemente elaborada; e por outro, com uma aplicação extremamente plástica e livre de rigidez, mas que nunca pode ser o resultado da improvisação.
> b) Contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das atividades como durante sua realização.
> c) Ajudá-los a encontrar sentido no que estão fazendo para que conheçam o que têm que fazer, sintam que podem fazê-lo e que é interessante fazê-lo.
> d) Estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários.
> e) Oferecer ajudas adequadas, no processo de construção do aluno, para os progressos que experimenta e para enfrentar os obstáculos com os quais se depara. [...] (ZABALA, 1998, p.92-104).

No excerto acima, é possível entender que para além de mídias tecnológicas, o professor deve ater-se em dicotomizar explicitamente as ferramentas a que tem acesso, ao mesmo tempo em que deve dispor-se de uma análise criteriosa que fomente ações cognitivas de flexibilização, consideração, respeito, afetividade e individualidade.

As falas a seguir explicitam dificuldades enfrentadas pelos professores 7, 8 e 9, referentes ao acesso a celular, computador, internet, ou seja, ferramentas tecnológicas.

> De repente aquele aluno que tem **acesso** (quando tem **acesso)** mas se não, é um pouquinho mais complicado, não que não seja impossível, mas se ele não tem um recurso para acompanhar, um celular, computador [...] (Professor 7).
>
> Claro que a gente tem aí toda questão social de acesso, não é todo mundo que tem acesso à **internet,** ao computador, celular, entendeu? Dispositivos, mas, assim, pensando na realidade de quem tem acesso [...] (Professor 8).
>
> Tem um monte de coisa tecnológica que a gente começou a usar agora, que a gente não dava pelo fator não ter **internet** da escola, parece que não tem nada a ver não poder usar celular (Professor 9).

Carvalho Neto (2018) explora amplamente em seus estudos este aspecto quando aborda um dos principais objetivos da Educação 4.0 que se concentra em analisar: como aprendemos? Excetuando-se os fatores subjetivos, o autor cita que podemos considerar quatro deles como invariantes: contextualização, problematização, interação e socialização, presentes em todos os processos educacionais efetivos.

Com isso, ao passo que esse pressuposto é estabelecido, entende-se que as tecnologias por si só devam ser separadas do cerne da aprendizagem. Logo, a visão dos professores acima explicita uma necessidade de formação e exploração conceitual a fim de que sejam traduzidos os reais significados de mídia e tecnologia, ou até inovação pedagógica. E nessa relação existente de contextualização, problematização, interação e socialização a figura central neste processo passa pelo professor.

Segundo Libâneo (1994), o professor tem grande importância neste processo, sendo o elo de ligação entre aprendizado e o aluno:

> O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo (LIBÂNEO, 1994, p.88).

Considerando esse posicionamento de Libâneo (1994), Moran (2003) discorre sobre a importância da atuação do professor em todos os modelos de ensino e aprendizagem, quer seja em abordagens mais tradicionais, quer seja em abordagens mais híbridas ou totalmente à distância. Para o autor, existem novas formas de interação entre docente-discente que precisam ser compreendidas nos diferentes contextos:

> O tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia da semana. O processo de comunicação se dá na sala de aula, na internet, no e-mail, no chat. É um papel que combina alguns momentos do professor convencional - às vezes é importante dar uma bela aula expositiva – com um papel muito mais destacado de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados. É um papel de animação e coordenação muito mais flexível e constante, que exige muita atenção, sensibilidade, intuição (radar ligado) e domínio tecnológico (MORAN, 2003, p. 5).

Mais importante do que isso seria possibilitar como podem estar atrelados, de fato, estes conceitos, no sentido de, por meio deles, propiciar uma educação inovadora de real significância aos alunos. Os docentes a seguir reafirmam essa visão deturpada e obscura que se tem sobre as barreiras que enfrentam para inovar frente às dificuldades tecnológicas que encontram, corroborando equívocos que distanciam a ocorrência de um ensino inovador.

> Tem muita gente que não tem essa condição de ter uma **internet,** um computador, às vezes um celular só para a família, então é muito complicado você inovar no meio precário [...] (Professor 16)

> Mais mastigado porque eu sei que se eu abrir uma **vídeo** chamada no Google Meet como já tentei, tem aluno que não participa, já tentei fazer um Kahoot online com eles, também não conseguem entrar [...] (Professor 13)

Souza (2020) em seu capítulo intitulado “Conceituando as Metodologias Ativas: uma visão teórica” delineia que nas metodologias ativas o aluno é o elemento central do processo, ou seja, as mídias deveriam estar aquém do alvo do aprendizado que deveria estar concentrado no discente. É relevante pontuar, nesse cenário, que o educando do século XXI está engajado e intimamente relacionado aos aparatos tecnológicos, porém as mídias a que o professor pode ter acesso, não necessariamente requerem uma tecnologia avançada. Sobre isso, Souza (2020) define cautelosamente como trabalhar as metodologias ativas:

> Para trabalhar com Metodologias Ativas é necessário estar atento aos princípios que envolvem: a concepção de ser humano, o contexto social, a organização curricular, a organização do trabalho pedagógico e o exercício

> da docência e a importância da aprendizagem personalizada, colaborativa e por projetos.
> Sob essa perspectiva, o papel do professor torna-se mais amplo e mais complexo. Ele é o mediador, aquele que cria as situações de aprendizagem para que seus alunos possam construir um conhecimento mais significativo. (SOUZA, 2020, p.26).

De acordo com os escritos de Souza (2020), é possível entender que para além de recursos tecnológicos, o professor necessita estar atento aos contextos que o circunda, tanto no que se refere aos alunos propriamente, como ao cenário em que atua, por este motivo é dada a complexidade e profundidade da atuação pedagógica.

As falas dos professores 2, 10 e 19 retratam certa consciência no que se refere à complexidade do fazer pedagógico a que estes professores são expostos, uma vez que demonstram uma preocupação formativa maior, além de comprometimento e envolvimento com o processo educativo quando abordam, por exemplo, que é necessário muito preparo para sair do "controle", ou ainda sobre a necessidade de uma "reinvenção" e até "investimentos":

> Porque para eu conseguir sair dessa posição que eu falo tudo e dou todas as ordens e criar um **ambiente** em que o aluno consiga explorar sem eu estar no controle do aluno, eu preciso me preparar muito [...] (Professor 2).

> Ter essa sensibilidade é o mais difícil, então acho que a gente tem que se reinventar trabalhando e estudando **online** que essa reinvenção que não é de um dia para o outro, ainda a gente não conseguiu aprender [...] (Professor 10).

> Comprei uma mesa digitalizadora e fui assistindo **vídeo**-aula, participando de webinar e fui até eu entender como é que eu vou fazer para ensinar matemática para ele (Professor 19).

Tardif (2002) em sua obra intitulada "Saberes docentes e formação profissional" relata no capítulo "O saber dos professores em sua formação" que:

> Em suma, o professor deve, como um de nós já escreveu, "cortejar o consentimento do outro a fim de ganhar a batalha da aprendizagem". Essa relação com o auditório está no próprio cerne da concepção argumentativa do saber docente aqui esboçada. Ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro. Ora, para que essa relação se estabeleça, é preciso que o professor e os alunos se entendam minimamente: o auditório deve estar pronto para ouvir e o professor deve dar bastante importância à adesão do grupo para produzir seu discurso. Isso implica num certo arsenal de competências por parte do professor: teatralização, capacidade de exercer sua autoridade, habilidades de comunicação, etc. Esta última pista de trabalho está atualmente no centro das pesquisas sobre a argumentação, sobre a

> pragmática, a psicossociologia da persuasão e a análise do discurso. Ela nos parece particularmente interessante e promissora, na medida em que permite sair dos enfoques mentalistas e cognitivos e situar o professor em seu "ambiente natural": a linguagem pública na interação com o outro (TARDIF, 2002, p.222).

O que se pode concluir, de acordo com as palavras de Tardif (2002), é que o professor deve preocupar-se até além de questões cognitivas, ou seja deve estar apto a interagir com o outro mais do que utilizar-se dos melhores e mais modernos recursos tecnológicos a que se pode ter acesso. Isso, portanto, é requisito básico para um professor que pretenda fazer uso de metodologias ativas e/ou formas inovadoras de se educar.

5.3 Pensando inovação: Classes 1 "Como inovar?" e Classe 2 "Criatividade"

As classes 1 e 2 foram unificadas no sentido de estarem inter-relacionadas, uma vez que ao serem intituladas primeiramente "Como inovar?" e "Criatividade" se complementam, pois remetem ao modo que as aulas inovadoras ocorrem, segundo o ponto de vista dos 21 professores entrevistados.

A figura 49, que apresenta as palavras mais recorrentes, presentes nas Classes 1 e 2, demonstra esta relação:

Figura 49 – Classes 1 e 2

Fonte: A autora (2020)

As classes 1 e 2 foram unificadas no sentido de se conectarem, uma vez que ao serem intituladas primeiramente “Como inovar?” e, posteriormente como “criatividade” se complementam e remetem ao modo que as aulas inovadoras ocorrem, segundo o ponto de vista dos 21 professores entrevistados.

A Classe 1 “Como Inovar”, apresenta as palavras “inovação, achar, acreditar, trazer, aprender, mais, aprendizado, sozinho, básico, conhecimento, ferramenta, inovador, pesquisa”. A Classe 2, “Criatividade”, apresenta as palavras “diferente, pessoa, buscar, dentro, sempre, inovar, porque, imaginar, viver, mundo, pedagógico, ver, real, motivo, mexer e mudar”.

Na classe 1, as palavras “achar, acreditar, aprender/ aprendizado e trazer” tratam-se de verbos de ação escolhidos para retratar a forma como os professores entendem ou representem "inovar”, haja vista suas falas. O verbo “achar” denota o que os professores pensam sobre o campo semântico da inovação, porém, além disso, é possível observar também uma dúvida, possíveis de serem observadas nas falas dos professores 4 e 14, a seguir retratadas, mostrando claramente uma imprecisão referente ao contexto das inovações.

> Mas se eu estou trabalhando de forma mais dinâmica, ele começa a perguntar, então **acho** que isso aumenta a concentração deles (Professor 4).

> **Acho** que essa é a palavra-chave, os professores que conseguem tornar os alunos protagonistas, estão inovando, porque daí o aluno pode ser protagonista de acordo com seu talento, seu dom (Professor 14).

Sobre isso, é pertinente considerar as palavras de José (2011), a qual aborda em sua tese de doutorado, intitulada: "De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar", no capítulo "Os princípios da interdisciplinaridade", a ideia da humildade perante o próprio conhecimento do professor, mais especificamente relacionada à teoria da Interdisciplinaridade. Sobre isso, vemos presente esta questão quando os professores se utilizam de verbos que remetem a uma determinada imprecisão como "achar e acreditar, os quais transitam no universo da incerteza que comumente permeia o universo do professor, principalmente e paradoxalmente, conforme cita José (2011), quando busca por conhecimento.

> O sentido atribuído à humildade pela Teoria da Interdisciplinaridade, no entanto, é o de uma postura ativa diante do conhecimento. O educador reconhece que, quanto mais adquire conhecimento, mais precisa aprender. Da mesma forma, reconhece a existência de diversas fontes de aprendizagem, inclusive aquelas que decorrem de sua relação com seus alunos (JOSÉ, 2011, p.180).

Ainda neste cenário, nota-se como o uso do verbo "acreditar" confirma o caráter impreciso das falas, passível de ser confirmado por intermédio das falas dos professores 15 e 17, abaixo:

> Eu **acredito** que é o conhecimento, interesse com estratégias novas para você poder alcançar esses alunos, então eu **acredito** que inovação pedagógica é quando você consegue alcançar sua turma mudando as estratégias. (Professor 15)

> Eu **acredito** que a primeira ideia que vem à minha cabeça é aliar o ensino tradicional com as novas tecnologias. A inovação para mim é você trazer as plataformas digitais que estão disponíveis para dentro da sala de aula. (Professor 17)

Sobre isso, é válido ressaltar ainda como o apoio pedagógico contribui para um aprendizado e, como explica Fazenda (2002), em uma obra organizada pela mesma, intitulada "Dicionário em construção: Interdisciplinaridade", para pensar-se em interdisciplinaridade é necessário estar pronto para uma nova atitude diante da questão do

conhecimento, ou seja, neste contexto, a fim de que o professor possa ter abertura para a compreensão de novos aspectos sobre o ato de aprender, é necessária uma imersão profunda no trabalho cotidiano:

> Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano.
> A metáfora que a subsidia, determina e auxilia sua efetivação é a do olhar, metáfora que se alimenta de natureza mítica diversa. Cinco princípios subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego (FAZENDA, 2002, p.11).

Sobre isso, cabe destacar as falas dos professores a seguir, filtradas pelo verbo "aprender" que se dá diante do viés de seu labor, assim como um caráter receptivo expresso por intermédio do substantivo "aprendizado", porém ainda sob enfoque de como se deu essa ação. As falas ilustram esse caráter de dedicação e disponibilidade a que o professor se dispõe, como o professor 18 explica ter aprendido a fazer planejamento com sua coordenadora, ou ainda pelo fato exposto pelo professor 3, que relata perceber maior estímulo ao ato de aprender quando os alunos estão diante de aulas inovadoras:

> A coordenadora sentava comigo, inclusive foi quando **aprendi** a fazer um planejamento na escola particular. Sempre, na semana anterior, eu saía do planejamento e eu sabia que tinha que dar duas páginas do livro de Português, 3 páginas de Matemática, 5 páginas de Ciências (Professor 18)

> Eu acredito que os alunos se interessam mais por esse modelo de aula inovadora que é mais fácil para o professor quando tem alunos estimulados, interessados, querendo **aprender** (Professor 3)

> É uma coisa boba que a gente usava, mas eu nunca mais esqueci uma professora minha do terceiro ano, porque ela para ensinar ver as horas no relógio de ponteiro, colocava os ponteirinhos e eu lembro que era algo muito novo, era algo inovador para gente e foi nesse momento que **aprendi.**
> (Professor 5)

> Eu acho que a sua utilidade é porque eu adoro meu trabalho e é muito mais divertido, é muito mais agradável, muito mais orgânico para os alunos, eu sinto que é um **aprendizado** mais fluido (Professor 15).

As falas acima reforçam os princípios a que Fazenda (2002) se refere quando perpassa sobre os pilares que subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade,

coerência, espera, respeito e desapego, ao passo que o professor 5 relata como “aprendeu” a ver horas com uma prática simples de uma professora, assim como o professor 15 diz ter percebido fazer um trabalho mais fluido e agradável no contexto em que relatava sobre práticas inovadoras. Isso está intimamente relacionado com os preceitos de Fazenda (2002), uma vez que aprender horas dessa maneira exigiu do professor desapego com as formalidades curriculares a que muitas vezes o professor se propõe. Assim como exige humildade referente às atitudes do professor 15 ao pensar em como suas aulas poderiam ser mais agradáveis aos seus alunos. Isso exige também coerência ao pensar-se em uma maneira de ensinar que faça sentido com o universo do aluno e imenso respeito por quem “receberá” esse conhecimento. O desapego poderia estar relacionado à fala do professor 3 quando este diz que percebeu que os alunos parecem mais conectados frente às aulas inovadoras, uma vez que é necessário despir-se dos preceitos outrora praticados por um ensino que valorizada mais a aula expositiva, centrada no professor.

Neste cenário, Fazenda (2002) traz ainda reflexões pertinentes e sábias quando diz que devemos privilegiar o novo, porém este deveria estar atrelado ao inusitado, ao passo que o professor pode revisitar o velho, porém isso não é fácil, uma vez que esse precisa ter estratégias próprias, ou seja, não há algo pronto. Quando a autora se refere à metamorfose de metodologias já consagradas, pode-se inferir que isso exija uma reflexão profunda, além de conhecimentos intrinsicamente relacionados ao ato de ensinar, sendo ainda notável que nesse contexto o professor precise exercitar a humidade a que Ivani se referiu há pouco.

> Outro aspecto a ser salientado é a necessidade de privilegiar o encontro com o novo, com o inusitado, em sua revisita ao velho. Recorrer à memória em toda sua polissemia é difícil, pois requer estratégias próprias, criação de novas metodologias, metamorfose de metodologias já consagradas, tais como as histórias de vida ou outras pouco exploradas, como a investigação hermenêutica (FAZENDA, 2002, p. 15).

Diante de um aspecto que remete a ações futuras, mais especificamente referentes a um ensino inovador, os professores entrevistados revelam o que poderia ou deveria ser feito neste aspecto, de acordo com suas visões. Com isso, fazem prospecções e retratam o que para eles é inovador.

> Então você precisa voltar com esse tipo de inovações tecnológicas, **trazer** isso para falar em aula. Eu acho que foram projetos como esse projeto PIBID que eu comentei, poderia ser na época uma inovação já que eu não tinha visto algo parecido, porém eu acho que ele não basta (Professor 3)

> Tecnologia mesmo ativa a gente vai começar a abordar mais em 2020, acho que uns quatro anos para cá e efetivamente agora por conta do momento que estamos vivendo, acho que a gente vai **trazer** mais agora (Professor 19).

Na classe 2, foram trazidas as palavras "buscar, imaginar e inovar" também como ações/verbos relacionados ao ato de criar, e posteriormente as palavras: "dentro e diferente". As palavras trazidas remetem a um contexto de "busca" do professor, ou seja, de claro interesse por sua formação, uma vez que o verbo "buscar", por exemplo, revela uma atitude de iniciativa advinda desses profissionais, como ilustram as falas dos professores 4 e 18 a seguir:

> Sempre **busquei** um curso que eu fosse entrar chegar lá, eu estou com material, a pessoa vai falar: faz isso, isso, eu vou sair dali sabendo fazer e na prática eu vi que em termos de Educação aprendo muito mais às vezes com colegas (Professor 4)

> Eles se motivaram bastante e também o que eu tenho feito: eu passo um vídeo alguma coisa que eu **busco** no Youtube e depois eu questiono bastante sobre aquilo em relação à matéria (Professor 18)

Sobre isso, Vaillant e Marcelo (2012), na obra "Ensinando a ensinar as quatro etapas de uma aprendizagem" refletem amplamente sobre os conceitos de formação e fazem uma observação interessante quando dizem que essa vincula-se com a capacidade e com a vontade, ou seja, fica claro, de acordo com as falas acima que as iniciativas que os professores tomam encaixam-se com essa perspectiva dos autores, como ainda ilustra o excerto abaixo:

> O conceito "formação" vincula-se com a capacidade assim como com a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas e aperfeiçoamento pessoal e profissional (MARCELO; VAILLANT, 2012, p.29).

O trecho traz discussões que corroboram o que o professor 4 diz: "eu vi que em termos de Educação aprendo muito mais às vezes com colegas", uma vez que de acordo com as palavras de Marcelo e Vaillant (2012), é por meio da formação mútua que se pode encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas.

Nesse ínterim, vale ainda discutir sobre as expectativas que o professor alimenta no sentido de trazer um ensino mais inovador, reflexões trazidas pelo contexto da palavra

"imaginar". Sobre isso, como retrata o professor 21: "**imagine** o aluno ali do outro lado" existe um exercício de colocar-se no lugar do seu aluno, e neste ínterim o professor falava sobre quão é agradável para o aluno trazer uma proposta de ensino que o desafie, ou ainda o estimule, enquanto o professor 16 diz: "Achei incrível muito legal, **imagina** uma coisa que é mais difícil, achei super inovador" fazendo referência a uma lembrança enquanto aluno de algo que um professor seu trouxe para a aula, considerando ainda que ser inovador pode parecer "difícil", porém o deixou boas lembranças.

> Você **imagina** os alunos porque a gente lida com isso de forma responsável, adulto, porque é o nosso trabalho, **imagine** o aluno ali do outro lado (Professor 21).

> Achei incrível muito legal, **imagina** uma coisa que é mais difícil, achei super inovador, então são duas coisas que eu vou me lembrar para sempre com certeza devem ter outros, mas esses são os que eu mais recordo no momento.
> (Professor 16)

Com as falas acima expostas, é coerente discorrer acerca dos impactos positivos que um ensino inovador ou o uso de metodologias ativas podem trazer ao cenário educacional, ao passo que incitam tanto o professor, quanto o aluno. Sobre isso, Moran e Bacich (2017), na obra "Metodologias ativas para uma educação inovadora" trazem incontáveis contribuições, portanto, vale citar algo pertinente neste viés que abrange quão significativa pode ser uma aprendizagem ativa:

> A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Para isso, é fundamental conhecê-los, perguntar, mapear o perfil de cada estudante. Além de conhecê-los, acolhê-los afetivamente, estabelecer pontes, aproximar-se do universo deles, de como eles enxergam o mundo, do que eles valorizam, partindo de onde eles estão para ajudá-los a ampliar sua percepção, a enxergar outros pontos de vista, a aceitar desafios criativos e empreendedores. (BACICH, MORAN, 2017, p.43)

As palavras de Bacich e Moran (2017) fortalecem a fala dos professores 21 e 16, no sentido de reafirmar o que dizem, mais especificamente no âmbito da profundidade da significância que uma aprendizagem significativa atinge, inclusive impactando nas memórias e quiçá nas futuras práticas desse aluno, como o ocorrido com o professor 16. Por

outro lado, o excerto fortalece ainda mais o que os professores 2, 21 e 1 trazem acerca das contribuições que um ensino inovador pode propiciar.

> Acho que **inovar** basicamente é você fazer diferente, fazer com que a pessoa aprenda de uma forma diferente e de uma forma significativa, que ela talvez não tenha noção que poderia aprender (Professor 2).
>
> Eu percebi que você pode **inovar** sem necessariamente estar usando a tecnologia. Muitas vezes o **inovar** passa pela relação humana e aí essa é a relação que você estabelece com seu aluno permite você desenvolver, às vezes (Professor 21).
>
> Você trabalha com a questão muito importante para a arte então eu acho que quando você consegue colocar independente da matéria arte e dá uma peça de teatro, uma declamação de uma poesia, cantar uma música, você já está **inovando** (Professor 1)

Os professores acima conseguem vislumbrar e experenciar um ensino, de fato, inovador, ao passo que fazem uso de um ensino ativo em que possibilitam vivências que caminham para além do uso de tecnologias digitais. Com isso, ainda citando Bacich e Moran (2017), é possível vislumbrar um cenário educativo que transcenda o ensino regular, fragmentado, compartimentado.

> A aprendizagem ativa mais relevante é a relacionada à nossa vida, aos nossos projetos e expectativas. Se o estudante percebe que o que aprende o ajuda a viver melhor, de uma forma direta ou indireta, ele se envolve mais. Um eixo importante da aprendizagem é a ênfase no projeto de vida de cada aprendiz, que deve descobrir que a vida pode ser percebida como um projeto de *design*, com itinerários flexíveis, que podem ampliar sua percepção, seu conhecimento e suas competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A combinação de roteiros semiestruturados e abertos, relacionando sempre o que consideramos socialmente importante (currículo) com a vida, interesses e necessidades de cada estudante é decisivo para o sucesso na educação, para sermos relevantes como docentes e como escolas. (BACICH; MORAN, 2017, p. 69).

Nas falas dos professores 2,21 e 1 fica nítida a compreensão do contexto abordado pelos autores, ao passo que relatam propiciar aos alunos experiências que são convergentes aos interesses dos alunos. Isso pode ser também interpretado por meio das falas dos professores 11 e 4 quando utilizam a palavra “diferente” ainda referindo-se ao cenário da inovação:

> Agora você vai encontrar uma coisa nesse jardim, me explicar porque está errado, mas que você olhar de uma forma **diferente** para o mundo, sabe,

> olhar para as coisas de uma forma **diferente,** pensar em como resolver os problemas aqui (Professor 11)

> Eu acho que aí talvez por uma questão de tempo, de criatividade, de pensamento **diferente** era o próprio aluno talvez ele pensasse como eu quero aprender ,então eu vou tentar ensinar dessa forma na hora da apresentação do seminário (Professor 4)

Como lido, os professores acima compartilham da mesma opinião a despeito de como ensinar de forma mais significativa, trazendo, inclusive, situações-problema aos alunos, a fim de trazer reflexões que tenham pertinência com a vida do educando, conforme defendem Bacich e Moran (2017).

Por fim, os trechos abaixo trazem uma visão acerca dos espaços onde se pode fazer um ensino inovador, ou seja, de acordo com as falas dos professores 3, 17 e 5, filtradas de acordo com a palavra "dentro" essa preposição locativa é utilizada no sentido de nortear onde ocorrem ou podem ocorrer as práticas inovadoras e de acordo com o contexto das falas, isso pode ser feito em qualquer lugar:

> Aluno do sexto ano conseguia ajudar o do nono, então também pegava várias faixas etárias **dentro** do mesmo grupo, achei bacana esses grupos tinham desafios mais da ordem lógica, eles resolveram problemas iam ganhando uma pontuação (Professor 3)

> Biblioteca itinerante Mário de Andrade e essa biblioteca a gente ficava com todos os livros que estavam perdidos, sujos **dentro** da biblioteca, mas a gente levava biblioteca para a sala de aula (Professor 17)

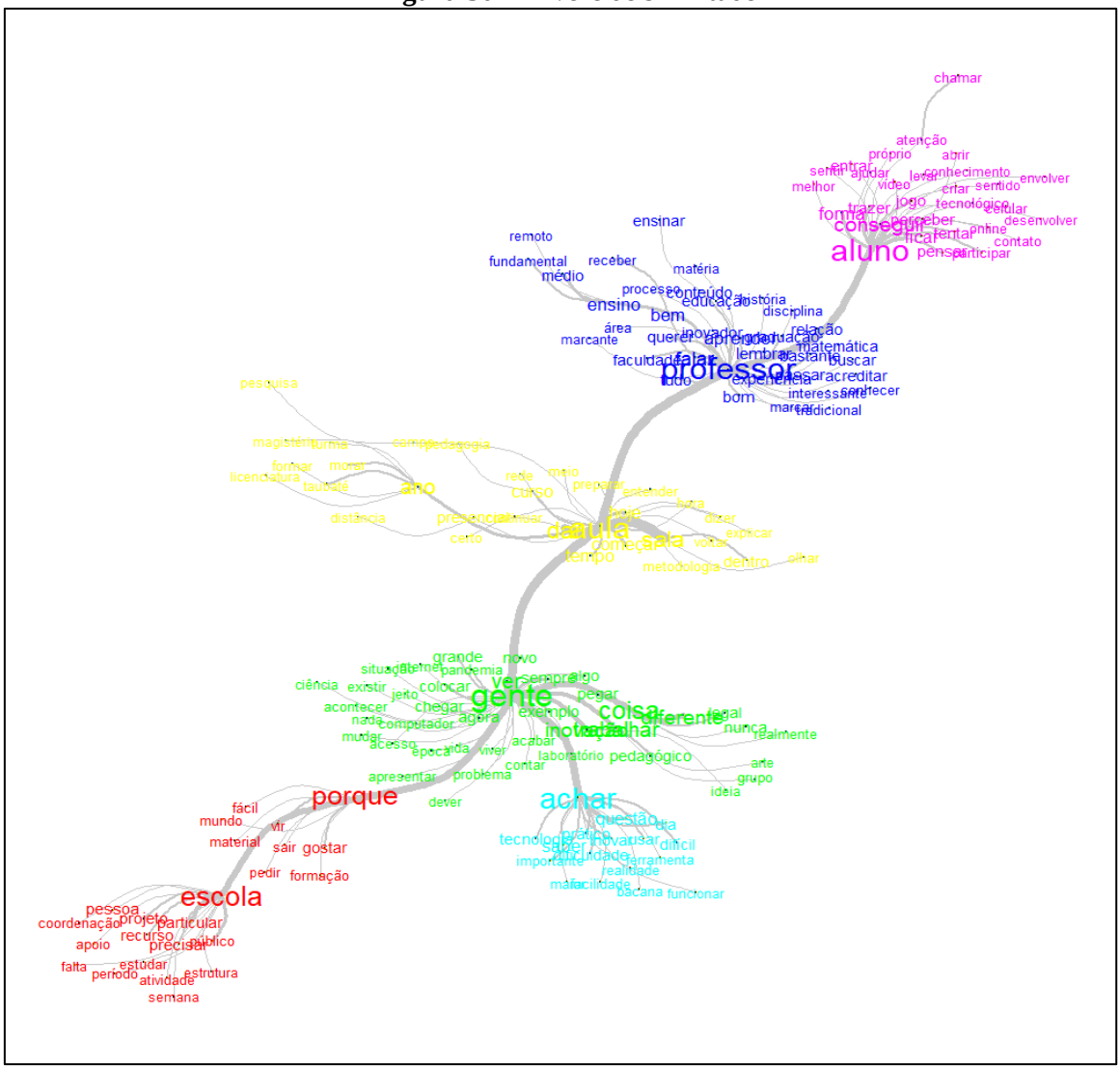
> Ela fazia dança com a gente **dentro** da sala de aula bingo e considerando que isso já tem uns 30 anos, acho que ela foi bastante inovadora, para a época, principalmente (Professor 5)

Vale destacar, por fim as palavras de Bacich e Moran (2017) acerca do que os professores acima discutem, ao passo que os autores dizem que as escolas precisam ser espaços mais amplos para que todos possam evoluir:

> Escolas precisam ser espaços mais amplos de apoio para que todos possam evoluir, para que se sintam apoiados nas suas aspirações, motivados para perguntar, investigar, produzir, contribuir. Não podem contentar-se em ser trampolins para outros níveis de ensino (p. ex., para que os alunos passem no ENEM ou vestibular), mas realizar em cada etapa todas as possibilidades de cada um. (BACICH; MORAN, 2017, p. 70).

Relacionando a Nuvem de Palavras e a Classificação Hierárquica Descendente (com suas quatro classes geradas) produzidos pelo *software* IRaMuTeQ, podemos também compreender o contexto de fala dos professores, considerando a Árvore de Similitude, expressa na figura 50.

Figura 50 – Árvore de similitude



Fonte: A autora (2020)

Na parte central da figura se destaca, em amarelo, o vocábulo "**aula"** como palavra que liga os demais grupos das entrevistas. De um lado, existe a relação professor-aluno na qual em cada grupo de palavras (azul- professor; rosa-aluno) encontram-se as palavras principais que mobilizam o discurso docente nas entrevistas.

Já na parte de baixo tem-se a palavra "**gente"** (no sentido de profissional da Educação, docente, entre outras) relacionando com a questão das ideias e inovações, dos porquês educacionais e a escola como estrutura de apoio ao processo de ensino.

Na Nuvem de Palavras, consegue-se perceber os vocábulos em destaque na fala dos entrevistados, apresentando as palavras de tamanho maior: as que mais foram citadas. Já as classes produzidas na Classificação Hierárquica Descendente permitem que, de maneira lexical, separe-se quais foram os grupos de palavras que mais se relacionam com o discurso dos professores entrevistados e a relação com a teoria existente sobre determinado pressuposto. A árvore de similitude vem para relacionar palavras-chaves com falas que permeiam o discurso analisado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou analisar as práticas inovadoras e/ou inovações pedagógicas que os professores do Ensino Fundamental e Médio utilizam em seu cotidiano. Para tanto, a utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas permitiu compreender como os professores participantes utilizam, em suas aulas, ações voltadas às inovações pedagógicas.

Esse trabalho reveste de importância singular ao ser realizado durante o período de Pandemia gerado pelo "Coronavírus" durante o qual houve uma necessidade de inúmeros professores se reinventarem e buscarem aperfeiçoar seus processos de ensino e aprendizagem. A questão de inovação foi um dos assuntos de grande debate neste ano de 2020, perdurando em 2021, em que o chamado ensino tradicional de sala de aula, baseado mais em aula expositiva foi amplamente questionado pelo contexto vivido e pelas transformações nas suas condições no decorrer deste ano atípico.

Os resultados dos questionários permitiram encontrar um perfil sociodemográfico referente aos 125 participantes da pesquisa. Percebe-se que, para a pesquisa realizada, a docente-padrão compreende uma mulher entre 31 e 40 anos, entre 11 e 15 anos de docência e que trabalha 30 horas em uma escola urbana.

Em uma segunda análise, realizada referente à compreensão de inovação pedagógica, percebe-se que praticamente 78% dos docentes têm buscado se aperfeiçoar com a realização de congressos, seminários, palestras (há menos de 1 ano), demonstrando interesse do aprendizado continuado.

Parte significativa destes professores faz uso de mídias tecnológicas em suas aulas, com destaque para o uso de computador, projetor, celular e vídeo- aulas. A pesquisa também evidenciou que estes docentes entendem que o apoio por parte de suas escolas é fundamental para a utilização de inovações em salas de aula.

Devido ao período de pandemia, a utilização de aplicativos e redes sociais foi destacado com o emprego de *WhatsApp*, *Facebook, Instagram, e-mail* como formas de comunicação com os alunos para um ensino remoto. Porém existe a percepção dos participantes demonstrando que parte desses professores entende que inovação pedagógica não depende exclusivamente de meios tecnológicos. Elementos como criatividade, iniciativa e curiosidade são as características principais de um professor inovador.

Os questionários, devido ao isolamento social, trouxeram informações relevantes para uma análise dos professores neste período de ensino. Se a grande maioria não teve seu salário diminuído, em contrapartida percebe-se um elevado aumento das atividades

consideradas domésticas, bem como o aumento das atividades voltadas para a sala de aula. A confecção de vídeos, aulas online, maior assistência remota a alunos, montagem de avaliações à distância, utilização de internet gerou uma maior carga de trabalho para professores que, em muitos casos, heroicamente realizaram todas essas demandas.

Celulares e computadores passaram a ser ferramentas de trabalho indispensáveis, juntamente da necessidade de praticamente toda a disponibilidade de internet ser custeada pelo próprio docente.

Mesmo de maneira remota, os professores perceberam mudanças na situação social, cognitiva e emocional dos alunos, com o aumento do abandono escolar, desmotivação para as aulas e, em casos mais extremos, com aumento de depressão e ansiedade.

Neste cenário, os docentes entendem que os modelos de avaliação devem ser readequados e o ensino híbrido deve permanecer em determinadas circunstâncias. Porém, espera-se que com todas as dificuldades sentidas e presenciadas por pais e alunos se tenha uma maior valorização da profissão docente.

As conclusões obtidas com os questionários encontram amparo nas análises realizadas nas entrevistas e submetidas ao *software* IRaMuTeQ. A questão do uso de mídias em sala de aula foi muito destacada, com a utilização de vídeos e internet permeando o discurso de diversos professores entrevistados.

Ações como inovação e criatividade circundaram as falas dos docentes, de maneira que parecem ser reflexo de situações vivenciadas ao longo de suas carreiras, somando-se a exemplos de outros professores, sendo crucial, de acordo com muitas das falas dos entrevistados, a troca entre os pares neste contexto, e até mesmo por meio de realização de cursos para suas especializações.

Por outro lado, pode-se perceber que as ações voltadas para a inovação são percebidas por parte dos docentes com a necessidade de usar ferramentas tecnológicas e mídias digitais. Como analisado neste trabalho, inclusive sendo objeto inicial deste estudo, a análise de escolas inovadoras nos comprova que inovação não é somente o uso de mídias, mas o desenvolvimento da criatividade e do estímulo ao aluno para seu aprendizado, além de um diálogo afetivo por parte do professor, algo amplamente explorado neste trabalho, inclusive perpassando por considerável literatura sobre Metodologias Ativas. Nesse sentido, considerar as vivências do aluno, participar deste cenário e interagir com o educando de forma experiencial e ativa, colaboram para uma aprendizagem significativa.

A realização deste Mestrado Profissional em Educação reveste-se da concretização de um produto final. Para tanto percebe-se a necessidade atual da produção e divulgação de ferramentas, formas e esclarecimentos de como professores, sobretudo do ensino básico, podem utilizar inovações pedagógicas em seus processos de ensino. Devido a vivermos em uma sociedade cada vez mais dependente de aparelhos eletrônicos, a produção de vídeos (Youtube e Instagram) tornou-se o objeto do resultado deste trabalho por tratar de uma forma de divulgação mais abrangente. Busca-se, com estes produtos, apoiar a formação realizada nas Universidades, com pensamentos e ações que auxiliem professores e gestores na melhoria dos processos educacionais, pessoais e escolares, baseados em modelos que podem ser referenciados como exemplares.

É notória a necessidade de pesquisas amplas e contínuas ainda sobre temáticas que abarquem inovações pedagógicas, escolas inovadoras, ensino híbrido, etc., uma vez que é possível notar o que o cenário de pandemia deixou latente: estamos muito aquém no sentido de aprimoramento e, muita vezes, o aluno domina muito mais os aparatos tecnológicos do que nós, professores. Nesse sentido, para uma educação dialógica e significativa não há como negar que nós, professores, precisamos nos inteirar e "mergulhar" no universo de novas oportunidades educacionais, não somente porque o contexto ou nossos superiores exigem, mas, principalmente, porque nosso público maior, nossos alunos, anseiam por mudanças e uma visão educacional menos limitada.

Sobre isso, cabe considerar ainda que a profissão docente nos exige demasiado tempo para planejamento e pesquisas e isso não mudou, porém o que muda talvez sejam as demandas que o ensino online, ou se considerarmos o contexto de 2021, o ensino híbrido nos exige. Não é possível mais nos colocarmos em uma posição de vitimização, já que sabemos as lacunas do ensino no Brasil. Essas são de âmbito estrutural, organizacional, entre muitos outros, porém o que o cenário pandêmico nos mostrou é que todo e qualquer problema recai sobre os atores principais educacionais: o professor e o aluno. Portanto, se não ousarmos investir, nem que seja tempo, para pesquisas que nos permitam encontrar formas de nos aproximar de nossos alunos, o ensino tende a ruir. A interlocução neste momento de considerações finais de minha pesquisa é como pesquisadora, obviamente, mas também como professora há mais de 20 anos e o que me fez chegar a estas reflexões foi não só as experiências profissionais vividas até este momento, como o momento em que estive debruçada sobre debates profundos a que este trabalho me permitiu ter acesso.

A máxima expressão popular de que quanto mais estudamos, mais vemos que não sabemos tornou-se real para mim, porém a luz que não se apagou durante este momento de mestrado profissional em Educação é a de que o "pouco" que achamos estar fazendo, é muito na vida de alunos que anseiam pelo mínimo de mudança. Enfileirar alunos passivos a assistirem a aulas essencialmente expositivas e desinteressantes já não cabe mais nesse cenário. Trazer todo o qualquer resquício da tradicionalidade que já estudamos não nos dar mais resultados hodiernamente é encarcerar discentes que estão aptos para muito mais. Independente da idade do nosso aluno, o ser humano é receptivo a ousar e quando falamos disso na Educação, os olhos de nossos alunos brilham com uma simples frase: "Hoje teremos aula na sombra da árvore da escola", o que faz cair por terra qualquer justificativa ou vitimização de um professor que diz não inovar porque não tem ferramentas tecnológicas suficientes.

Meu máximo respeito e admiração pelos professores que se disponibilizaram a me conceder entrevista para este trabalho. Pude ver nos olhos de cada um a sede de mudança e praticamente na fala de todos identifiquei práticas simples, porém que provavelmente mudou a vida de muitos alunos ao redor do país.

Finalizo, enfim, com uma célebre frase de Paulo Freire (2011, p. 52) que acredito traduzir o que tento expressar nestas linhas: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Acredito firmemente que possibilidades possam ser criadas diariamente por nós, professores, dispostos a mudanças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Apresentação. *In:* BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

AMBROSETTI, N. B. ; CALIL, A. M. G. C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. *In:* ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. (Prática Pedagógica). p. 215-236.

ARAÚJO, R.; Belian, R. Concepções de professores universitários sobre inovação pedagógica. **Revista Internacional De Educação Superior**, v. 4, n. 2, 2018, p. 387-400. Disponível em: https://doi.org/10.20396/riesup.v4i2.8651698. Acesso em: 14 ago. 2019.

BACICH, L.; MORAN, J.M. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA DA SILVA, C.M.M.; SILVA NETO, J.G. A língua portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula**. Alfa.** São Paulo, n. 57, v. 1, 2013, p. 295-314. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n1/13.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERTO, R.C.; SIMÕES, R.H.S.; 3- Rádio e cinema escolares como elementos de inovação pedagógica na escola ativa capixaba (1928-1930). **Revista Brasileira de História da Educação,** v.17, n.1[44], 2017. Disponível em**:** http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40717/pdf_170. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3/2018, de 08 de novembro de 2018**. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação**. Histórico da BNCC**. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação**. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/9_-_PORTARIA_MEC_971_2009_INSTITUI_NO_AMBITO_DO_MEC_O_PROGRAMA_ENSINO_MEDIO_INOVADOR.pdf . Acesso em: 17 de ago. 2019.

CAMARGO BV, JUSTO, A.M . **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Universidade Federal de Santa Catarina [INTERNET]. 2013. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais. Acesso em: 14 ago. 2019.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CHAMON, E.M.Q.O. A representação da formação para professores em um processo de formação continuada. *In:* VII JORNADA INTERNACIONAL, 7.; CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 5., 2011, Vitória, ES. **Anais [...]**. Vitória, ES, 2011. 1 CD-ROM.

DEWEY, J. **Democracia e educación**. El nino y El programa escolar: mi credo pedagógico. Buenos Aires: Losada, 1959.

DEWEY, J. My pedagogic creed. **Education today.** New York: G.P.Putnam‟s Sons, 1940.

DOMINGOS, Silvio Duarte; CASTRO, Monica Rabello de. Representações sociais de inovação pedagógica por professores da educação básica. **Temas em Educação e Saúde**, [S.l.], p. 98-120, jan. 2018. DOI https://doi.org/10.26673/rtes.v14.n1.2018.11206. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/11206. Acesso em: 14 ago. 2019.

ESCOLAS.INF.BR. **Escolas públicas e particulares em Taubaté**. [S.l.], 2016. Disponível em: http://www.escolas.inf.br/sp/taubate. Acesso em 22 mar. 2020.

FAZENDA, I. C. A.. (org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FREINET, Célestian. **Pedagogia do bom senso**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

GAUTHIER, C.; TARDIF M.A. **A Pedagogia**: teoria e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**.4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GORDON, Sal. Welcome to Green School. **Green School. Bali, Indonesia**. Disponível em: https://www.greenschool.org/bali/about/. Acesso em: 20 abr. 2021.

IINTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil:** São Paulo: Taubaté: panorama. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/panorama. Acesso em: 22 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Banco de Propostas Inovadoras em Avaliação da Educação Básica**.

Brasília, DF, 20 out. 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/banco-de-propostas-inovadoras. Acesso em: 22 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** proficiência média por estado. Brasília, DF. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/. Acesso em: 28 jul. 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MIRANDA, Simão de. **Estratégias didáticas para aulas criativas.** 3.ed. São Paulo: Papirus, 2016.

MORAN, J.M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MORAN, J.M. **Contribuições para uma pedagogia da educação online.** Educação online. São Paulo, Loyola, 2003

O PROJETO. **Escola da Ponte**. São Tomé de Negrelos, Porto, Portugal. Disponível em: https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/. Acesso em: 20 abr. 2021.

Prata- Linhares, M. M., Cardoso, T. da S. G., Lopes-Jr, D. S., & Zukowsky-Tavares, C. (2020). **Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil:** reinventing without distorting teaching. *Journal of Education for Teaching*, *00*(00), 1–11. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1800406

QUINTANILHA, Luiz Fernando. Inovação pedagógica em nível universitário mediada pelo Facebook e pelo YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionada à geração Z. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 249-263, set. 2017. DOI http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.50027. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300249&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 de ago. 2019.

RFI. Fechamento de escolas durante pandemia fez Brasil regredir duas décadas em evasão escolar, diz Unicef. **UOL Notícias**, São Paulo, 05 abril 2021. Coronavírus. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/rfi/2021/04/05/fechamento-de-escolas-durante-pandemia-fez-brasil-regredir-duas-decadas-em-materia-de-evasao-escolar-diz-representante-do-unicef.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTOS, G.E.O. **Cálculo amostral**: calculadora on-line. [S.l.], 2016. Disponível em: http://www.calculoamostral.vai.la. Acesso em: 24 de jul. 2019

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; FERNANDES, Sonia Regina de Souza; FLEURI, Reinaldo Matias. Inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica:

problematização de práticas e de percepções de docentes, discentes e coordenadores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 1265-1280, set. 2018. DOI https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11643. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11643. Acesso em: 14 ago. 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias Da ; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio.** Directory of Open Access Journals (DOAJ). Educação, Vol.36(2), pp.250-261. Porto Alegre.2013.

SNYDERS, Georges**.** ***Para onde vão as pedagogias não-directivas?*.** 2. ed. Portugal: Moraes Editora, 1978.

SOARES, Elane Chaveiro. **O professor de química e a epistemologia da prática pedagógica: limites e desafios para a inovação.** Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2012.

SOUZA, M.A. **De ator a autor do processo educativo**: uma investigação interdisciplinar. 2011. 288 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Education: from disruption to recovery.** Paris, France. Disponível em: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse. Acesso em: 21 abr. 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO C. **Ensinando a ensinar as quatro etapas da aprendizagem**. 1.ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (org.). **Psicologia social.** 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

ZABALA. A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A

Roteiro para o Questionário
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Esse formulário destina-se a coletar a observação dos professores de Ensino Fundamental e médio referente ao uso de práticas inovadoras pedagógicas

*Obrigatório

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Sr (a) está sendo convidado

(a) a participar da pesquisa "REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO", sob a responsabilidade da pesquisadora VANESSA CRISTINA DIAS. Nesta pesquisa pretende-se "Investigar as representações sociais que os professores do Ensino Fundamental e Médio constroem sobre inovações pedagógicas". Sua participação é voluntária e se dará por meio "de um questionário e de uma entrevista semiestruturada". Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são referentes ao constrangimento ou abalo emocional que possa vir a sofrer ao responder as questões. Comprometo-me em não forçá-lo. Se você aceitar participar estará contribuindo com essa pesquisa que visa trazer às aulas mais recursos e metodologias ativas para um ensino significativo e prazeroso. Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone 982611277 (inclusive ligações a cobrar), e-mail: vanvancrisdias@gmail.com.Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br. Consentimento pós-informação Eu fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ CONCORDO

2. Qual seu gênero/sexo? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯

Prefiro não informar
Outro: _____

3. Qual é a predominância de sua atuação escolar atualmente? *
Marcar apenas uma oval.
ENSINO FUNDAMENTAL I (ANOS
INICIAIS) ENSINO FUNDAMENTAL II
(ANOS FINAIS) ENSINO MÉDIO

4. Qual é o seu nível de escolaridade? *
Marcar apenas uma oval.
GRADUAÇÃO INCOMPLETA
GRADUAÇÃO COMPLETA
PÓS-GRADUAÇÃO (LATO SENSU) INCOMPLETA
PÓS- GRADUAÇÃO (LATO SENSU) COMPLETA
MESTRADO INCOMPLETO
MESTRADO COMPLETO
DOUTORADO INCOMPLETO
DOUTORADO COMPLETO
Outro: _____

5. Qual sua idade? *
Marcar apenas uma oval.
Entre 18 e 25 anos
Entre 26 e 30 anos
Entre 31 e 40 anos
Entre 41 e 45 anos
Entre 46 e 50 anos
Entre 51 e 55 anos
Mais de 55 anos

6. Em quantas escolas você leciona? *
Marcar apenas uma oval.
Somente 1 escola
2 escolas
3 escolas
4 escolas
Mais de 4 escolas

7. A escola em que você tem mais tempo de trabalho na carreira é? *
Marcar apenas uma oval.
Particular
Municipal
Estadual
Outro: _____

8. Seu salário atual está na faixa de: *
Marcar apenas uma oval.

Entre R$2.000 e R$5.000

Entre R$6.000eR$10.000

Entre R$11.000 e 15.000

EntreR$16.000eR$20.000

Prefiro não informar

9. Como professor, considerando a rede de ensino em que você tem a maior carga horária, seu contrato de trabalho é de: *

Marcar apenas uma oval.

Até 20 horas
Entre 21 e 30 horas
Entre 31 e 40 horas

Mais de 40 horas

10. A escola em que você tem a maior jornada como professor está em *

Marcar apenas uma oval.

Área urbana

Área rural

11. Como professor, em qual(is) período(s) você trabalha? *

Marque todas que se aplicam.

Man

h

ã

Tarde
Noite

12. Qual seu tempo de docência (em anos completos)? *

Marcar apenas uma oval.

De 1 a 4 anos
De 5 a 10 anos
De 11 a 15 anos
De 16 a 20 anos
De 21 a 25 anos
De 26 a 30 anos

Outro:

13. Qual a sua disciplina de principal atuação atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

Língua Portuguesa

Matemática

Geografia

História

Língua Inglesa

Redação

Física

Química

Ciências

Artes

Educação Física

Outro:

14. Você participou de cursos, congressos, simpósios, entre outras atualizações profissionais nos últimos anos? *

Marcar apenas uma oval.

Sim, há menos de 1 ano

Sim, há mais de 1 ano e menos de 2 anos

Sim, há mais de 2 anos

15. Qual o valor (aproximado) do percentual de suas aulas que são realizadas por meio de aulas expositivas (palestras)? *

Marcar apenas uma oval.

Todas as aulas

Mais de 50% das aulas

Entre 25% e 50% das aulas

Menos de 25% das aulas

Em nenhuma aula utilizo palestra

16. Você é estimulado(a) em sua instituição a trabalhar com inovações pedagógicas? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
NUNCA						SEMPRE

17. Se sim, de qual maneira esse estímulo ocorre?

18. Você utiliza meios tecnológicos para suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
NUNCA						SEMPRE

19. Se sim, qual é o recurso predominante?

Marque todas que se aplicam.

- [ ] COMPUTADOR
- [ ] PROJETOR
- [ ] TABLETS
- [ ] SIMULADORES
- [ ] DRONES
- [ ] ÓCULOS REAL. VIRTUAL
- [ ] CELULAR
- [ ] VIDEOAULAS
- [ ] Outro: _____

20. Você se considera um(a) professor(a) inovador(a) em sala de aula? *
Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	◯	◯	◯	◯	◯	
DISCORDO PLENAMENTE						CONCORDO PLENAMENTE

21. Você utilizaria uma técnica de ensino se não a dominasse? *

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

22. A sua instituição lhe propicia cursos de atualização e capacitação pedagógica? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	◯	◯	◯	◯	◯	
NUNCA						SEMPRE

23. Você tem dificuldades em utilizar meios tecnológicos para a educação? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
	◯	◯	◯	◯	◯	
NUNCA						SEMPRE

24. Você utiliza inovações pedagógicas sugeridas ou utilizadas por outros professores? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
NUNCA	◯	◯	◯	◯	◯	SEMPRE

25. Na sua opinião, a inovação pedagógica depende principalmente de: (você pode assinalar no máximo três alternativas) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] 1- Aulas bem preparadas
- [ ] 2- Formação docente específica 3- Recursos tecnológicos
- [ ] 4- Disponibilidade de internet 5- Material didático específico
- [ ] 6- Jogos preparados para a aula 7- Tempo
- [ ] 8- Colegas de trabalho 9- Apoio institucional

26. As tecnologias digitais servem mais para motivar os alunos do que para auxiliar na aprendizagem. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Discordo totalmente
- ◯ Discordo parcialmente
- ◯ Concordo parcialmente
- ◯ Concordo plenamente

27. Você utiliza algum dos recursos tecnológicos listados a seguir para uso educacional (você pode assinalar mais de uma alternativa)? *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] 1- Facebook
- [ ] 2- Whatsapp
- [ ] 3- Twitter
- [ ] 4- E-mail
- [ ] 5- Bloogger
- [ ] 6- Instagram
- [ ] 7- Google box/Dropbox 8- Google Docs
- [ ] 9- Filme/vídeo
- [ ] 10- Google Class
- [ ] 11- Powerpoint
- [ ] 12- Prezi
- [ ] 13- SurveyM onkey Outro: _____

28. A inovação pedagógica depende das tecnologias digitais. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Discordo totalmente
- ◯ Discordo parcialmente
- ◯ Concordo parcialmente
- ◯ Concordo plenamente

29. A inovação pedagógica é eficaz para um bom ensino e aprendizagem *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Discordo totalmente
- ◯ Discordo parcialmente
- ◯ Concordo parcialmente
- ◯ Concordo plenamente

30. Em minha atuação, a inovação pedagógica é rotineira. *
Marcar apenas uma oval.

- Discordo
- totalmente
- Discordo
- parcialmente
- Concordo
- parcialmente
- Concordo
- plenamente

31. As tecnologias digitais facilitam o acesso à informação, mas não alteram a forma de aprendizagem *
Marcar apenas uma oval.

- Discordo
- totalmente
- Discordo
- parcialmente
- Concordo
- parcialmente
- Concordo
- plenamente

32. Escolha, dentre as características pessoais abaixo, 4 (quatro) essenciais que um professor, ao trabalhar a inovação pedagógica, deve ter: *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] 1- Eficácia
- [ ] 2- Rapidez
- [ ] 3- Expansividade
- [ ] 4- Inteligência
- [ ] 5- Iniciativa
- [ ] 6- Criatividade
- [ ] 7- Curiosidade
- [ ] 8- Confiança
- [ ] 9- Comunicação
- [ ] 10 - Criticidade
- [ ] 11- Organização
- [ ] 12- Dinamismo
- [ ] 13- Concentração
- [ ] 14- Autonomia
- [ ] 15- Trabalho em equipe

33. Assinale as técnicas que você conhece/utiliza em sala de aula: *

Marque todas que se aplicam.

	Não conheço	Conheço, mas não utilizo	Conheço e utilizo
Sala de aula Invertida	☐	☐	☐
Aprendizagem baseada em projetos	☐	☐	☐
Aprendizagem baseada em problemas	☐	☐	☐
Estudo de caso	☐	☐	☐
Aprendizagem baseada em equipes (times))	☐	☐	☐
Design Thinking	☐	☐	☐
Aprendizagem baseada em games	☐	☐	☐
	☐	☐	☐
	☐	☐	☐

34. As perguntas a seguir são relacionadas à PANDEMIA que passamos. Em tempos de pandemia, seu salário continua sendo pago? *

Marcar apenas uma oval

- N
- ã
- o
- S
- i
- m
- Parcialmente

35. Em casa, como você avalia sua conexão de internet? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- disponível Às
- vezes
- disponível
- Pouco
- disponível
- Não tenho
- acesso

36. O que mudou em sua rotina doméstica durante a quarentena? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Aumentou	Nada mudou	Diminuiu	Não se aplica
Realizar as tarefas como:: limpar,, passar, cozinhar,, etc..				
Cuidar de crianças/ adolescentes				
Cuidar de idosos				
Navegar na internet (site de notícias/ blogs)				
Acessar as redes sociais				

37. Na sua casa, você tem acesso a quais equipamentos de tecnologia da informação e comunicação? (Se necessário, marque mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Celular
- [ ] Computador
- [ ] Notebook
- [ ] Tablet/ Ipad

38. Responda às próximas perguntas considerando apenas a escola em que você tem maior carga horária de trabalho como professor/a. Quais estratégias educacionais têm sido utilizadas pela sua escola até o momento? (Se necessário, marque mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Aulas ao vivo (on-line)
- [ ] Aulas gravadas para canais de TV
- [ ] Disseminação de informações por rádio
- [ ] Envio de atividades impressas aos alunos
- [ ] Materiais digitais/orientações via redes sociais (e-mail, WhatsApp, etc.) Materiais disponibilizados no site das secretarias de educação/escola
- [ ] Orientações às famílias para estímulo e acompanhamento das atividades realizadas em casa
- [ ] Videoaula gravada (selecionada ou elaborada por você) Antecipação de férias, dos feriados e dos recessos Nenhuma das opções anteriores

39. Você se considera apoiado pela escola em suas atividades com seus alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sempre
- ◯ Às vezes
- ◯ Nunca

40. Quando solicitados, seus alunos têm conseguido desenvolver as atividades propostas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, a maioria
- Sim, perto da metade
- Sim, a minoria
- Não
- Não sei informar

41. Como professor, o que mudou em sua rotina profissional durante a quarentena? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Aumentou	Nada mudou	Diminuiu	Não se aplica
Planejar/ preparar aulas com novos recursos/ ferramentas				
~~Ministrar aulas com novos recursos/ferramentas~~				
Assistir a /participar de cursos à distância				
Participar de reuniões pedagógicas à distância				
Escrever/responder e--mail/ WhatsApp/SMS				
Apoiio/rrellaciionamentto/ suporrtte às ffamíílliias dos allunos				

42. Na organização/realização de atividades com seus alunos: (Se necessário, marque mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Mantém o conteúdo de sua disciplina
- [ ] Propõe novas experiências de aprendizagem (jogos on-line, visitas virtuais a museus e/ou uso de laboratórios remotos)
- [ ] Divide o tempo entre conteúdo, orientações sobre a pandemia e temas trazidos pelos alunos

43. Com a suspensão das aulas presenciais, pensando em seus alunos, como você avalia as situações abaixo: *

Marque todas que se aplicam.	Aumentou	Não mudou	Diminuiu	Não sei informar
Aprendizagem	☐	☐	☐	☐
Engajamento/motivação nas atividades à distância	☐	☐	☐	☐
Realização das atividades propostas	☐	☐	☐	☐
Risco de evasão/abandono	☐	☐	☐	☐
Cyberbullying (agressões virtuais)	☐	☐	☐	☐
Relação família-escola	☐	☐	☐	☐
Vínculo com a família	☐	☐	☐	☐
Ansiedade/ depressão	☐	☐	☐	☐
Viiollênciia doméstiica	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐

44. Pensando no retorno das atividades presenciais escolares, você estaria de acordo com quais destas ações? *

Marque todas que se aplicam.

	Sim	Não	Não sei
Rodízio de alunos para evitar aglomeração	☐	☐	☐
Continuidade do ensino on-line junto com o ensino presencial	☐	☐	☐
Readequação dos modelos de avaliação Reposição de aulas	☐	☐	☐
Prorrogação do ano letivo de 2020 para 2021	☐	☐	☐
Aumento de carga horária diária para cumprimento de 800 horas/ ano	☐	☐	☐
Cancelamento do ano letivo	☐	☐	☐

45. Na sua opinião, o momento pelo qual estamos passando vai levar a uma valorização ou a uma desvalorização do trabalho docente? Justifique. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Valorização
- ◯ Desvalorização
- ◯ Ficará a mesma coisa de antes

46. Você teria interesse/disponibilidade em participar de uma entrevista online para podermos aprofundar sobre suas práticas usando inovações pedagógicas? Caso positivo, deixe seu nome e e-mail que entraremos em contato. *

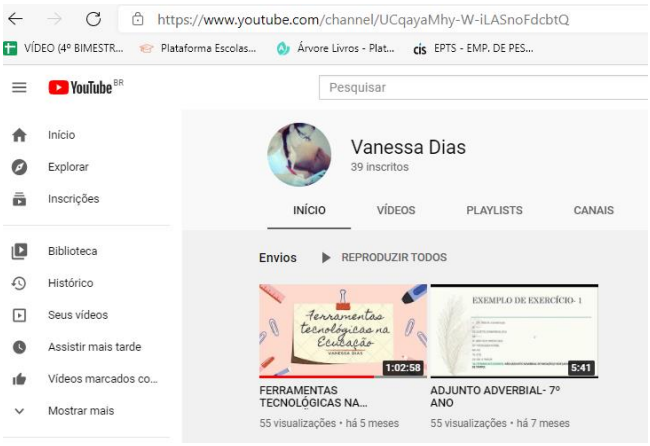
APÊNDICE B

Roteiro para a Entrevista Semiestruturada

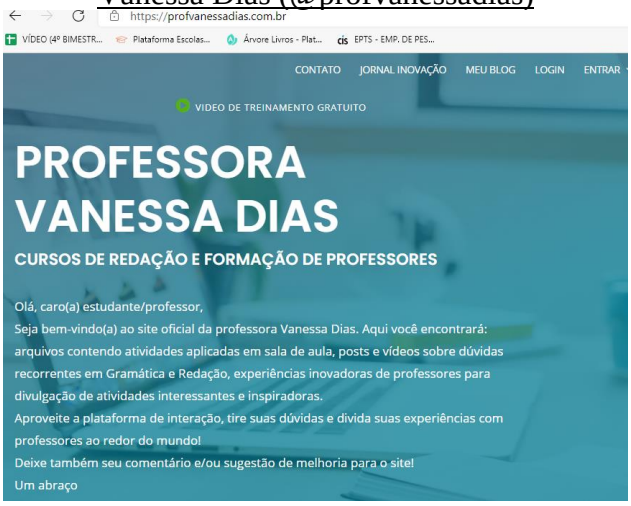
1) Gostaria de agradecer sua participação nesta pesquisa! Para iniciarmos nossa entrevista, preciso registrar alguns dados seus: idade, cidade em que mora.
2) Me conte um pouco sobre a sua formação acadêmica: que curso de graduação você fez, em qual universidade, se foi presencial ou a distância, que ano terminou o curso e se foi seu único curso de graduação ou se você fez outros antes...
3) Você pode me contar o que você lembra de experiências positivas vivenciadas no seu curso de graduação? (Você pode usar o critério que achar melhor para contar essas experiências positivas: atividades dos professores, relação professor-aluno, estratégias, conteúdos, etc.)
4) Você pode me contar como foi seu ingresso como professor? Quando você começou a dar aula, em qual escola foi, como você foi recebido, como você se sentiu, que atividades você fez, como eram seus alunos, se eles tiveram sucesso na aprendizagem....
5) O tema da nossa pesquisa se refere a inovações pedagógicas. Você pode me dizer qual a definição que você tem para o termo inovações pedagógicas?
6) Quando você estudou na graduação, você lembra de algumas práticas de aula que você tenha vivenciado que podem ser consideradas como inovações pedagógicas? Você pode me descrever?
7) Quando você era aluno de Educação Básica, você se lembra de práticas que você considera que foram inovadoras? Você pode me descrever algumas delas?
8) E agora, você, em suas atividades que desenvolve na escola, com seus alunos: tem alguma (ou algumas) que você considera como inovadoras? Você pode me descrever?
9) Agora em relação aos outros professores que trabalham ou trabalharam como você: você reconhece algumas dessas práticas como inovadoras? Você me descrevê-las?
10) E agora, sobre esta época de exceção que estamos vivendo por conta da pandemia: como você vê essa relação entre ensino remoto e inovações pedagógicas? Você pode me dizer o que pensa? Você pode também me contar se você (ou seus colegas) estão realizando atividades inovadoras? Você pode me contar um pouco mais sobre isso?
11) Se você pudesse listar as principais dificuldades de atuar de forma inovadora, quais seriam essas dificuldades? E a que fatores vocês atribuem essas dificuldades?
12) E quais seriam as principais facilidades para se realizar atividades inovadoras? Existem elementos que impulsionem essas atividades?
13) Existe mais algum aspecto que você deseja mencionar? Sinta-se à vontade para falar sobre o que mais você quiser dizer sobre esta temática de inovações pedagógicas!!!

APÊNDICE C
REDES SOCIAIS CRIADAS PARA DIVULGAÇÃO DO PROJETO

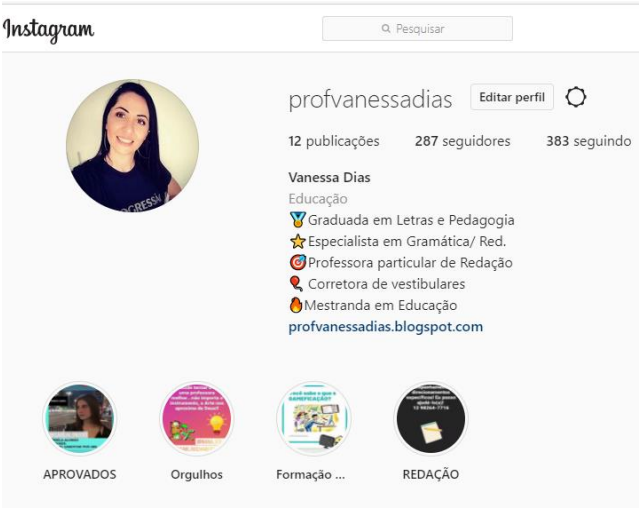
(78) Vanessa Dias - YouTube



Vanessa Dias (@profvanessadias)



(profvanessadias.com.br)



Vanessa Dias (@profvanessadias)

ANEXO A
PARECER CONSUBSTACIANDO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS DEPROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Pesquisador: VANESSA CRISTINA DIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38735520.5.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.402.267

Apresentação do Projeto:

As informações para análise desse item foram retiradas do documentoPB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as representações sociais que os professores do Ensino Fundamental e Médio constroem sobreinovações pedagógicas.

Objetivo Secundário:

• Caracterizar como a inovação pedagógica é abordada teoricamente e qual a importância desta nos documentos oficiais, particularmente na BNCC;

• Delimitar e caracterizar o grupo de professores que são sujeitos da pesquisa, em termos sociodemográficos, de formação acadêmica e atuação profissional;

• Compreender o que se configura uma prática inovadora na perspectiva desses professores;• Investigar práticas inovadoras experenciadas ou observadas por esses professores, compilando-as em um e-book.

- **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**
- Os riscos e benefícios foram relatados pelos pesquisadores adequadamente. Os pesquisadores comprometem a adotar todas as providencias para evitar ou diminuir os riscos associados a pesquisa em consonância com a resolução 510/16. Cap IV .Art. 21
- **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**
- trata-se de um estudo qualitativo serão convidados 376 professores de escolas particulares e públicas que lecionam, no ano de 2020, para turmas do Ensino Fundamental e Médio, e espera-se que pelo menos 100 professores participem da pesquisa.
- **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**
- Apresentação de todos os termos devidamente assinados e redigidos de acordo com as orientações do CONEP
- **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**
- Após analise o projeto foi considerado aprovado
- **Considerações Finais a critério do CEP:**
- O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/11/2020, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

- **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1639878.pdf	02/11/2020 15:35:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Vanessa_Dias_Outubro.docx	02/11/2020 15:34:47	VANESSA CRISTINA DIAS	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_Resposta_as_Pendencias.pdf	02/11/2020 15:28:41	VANESSA CRISTINA DIAS	Aceito
Declaração de	Declaracao.pdf	02/11/2020	VANESSA CRISTINA	Aceito

Pesquisadores		15:22:52	DIAS	
Cronograma	Cronograma_alterado.pdf	02/11/2020 15:21:14	VANESSA CRISTINA DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	02/11/2020 15:20:10	VANESSA CRISTINA DIAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Vanessa_finalizado.	29/09/2020	VANESSA CRISTINA	Aceito
Folha de Rosto	Pdf	22:26:35	DIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador_ok.pdf	29/09/2020 21:50:50	VANESSA CRISTINA DIAS	Aceito
Outros	Roteiro_para_a_Entrevista_Semiestruturada.pdf	29/09/2020 21:49:15	VANESSA CRISTINA DIAS	Aceito
Outros	Questionario_ok.pdf	29/09/2020 21:48:53	VANESSA CRISTINA DIAS	Aceito
Orçamento	Orcamento_ok.pdf	29/09/2020 21:48:09	VANESSA CRISTINA DIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 16 de Novembro de 2020

Assinado por:

Wendry Maria Paixão Pereira(Coordenador(a))

MEMORIAL – VERSÃO COMPLETA

Antes de tornar-me professora, creio que alguns episódios tenham me conduzido a essa profissão, mesmo inconscientemente. Consigo transportar-me aos meus 6/7 anos. Nessa época, lembro-me claramente do melhor presente que ganhei do meu tio: uma lousa.

Figura 1- Esta é a minha primeira lousa

Fonte: A autora (2020)

Não sabia exatamente a que isso poderia remeter-me profissionalmente, porém consigo lembrar-me da sensação de felicidade que sentia ao ter "minha própria" lousa. Isso porque eu tinha profunda admiração pelas minhas primeiras professoras, para quem sempre enviava bilhetinhos carinhosos e lembro-me do meu olhar de admiração para elas. Aos 6 anos, fui matriculada na escola e já tinha muita curiosidade por querer aprender a ler e escrever. Antes mesmo de ir à escola, minha mãe me lembra da ansiedade que eu tinha em querer ler tudo o que passava por mim e nessa época, ela conta-me que eu já "juntava as letrinhas" (com a ajuda dela). Penso, por isso, que minha primeira professora foi minha mãe. Já na Educação Infantil, enquanto muitas crianças choravam, pois não queriam deixar suas mães para trás, minha mãe relata que eu quase nem dormia direito querendo ir à escola e consigo recordar-me do dia que nós fomos conhecer minha primeira escola. Meus olhos brilhavam e eu só conseguia pensar que aquele era meu lugar preferido na vida. As sensações boas relacionadas à escola continuaram e eu fui para outra, pois essa já não recebia crianças com mais de 7 anos. Quando cheguei em minha segunda escola, que por acaso é uma de freiras, lembro-me de ter medo pela primeira vez, pois era uma escola muito grande, com muitos alunos. Passado o medo, consegui me apaixonar

novamente por aquele ambiente e embora o “recreio” ainda me desse medo diante de tantas crianças maiores do que eu, já conseguia sentir-me bem.

Aprender sempre foi para mim muito prazeroso e eu me recordo claramente da admiração que eu sempre tive pelas minhas professoras, tanto que eu só me lembro de pensar em ser professora quando criança, inclusive eu era/sou a filha/neta/sobrinha mais velha da família, então todos os meus primos e meu irmão foram meus “primeiros alunos” naquela sala de aula imaginária em que eu tinha minha própria lousa.

Fiz o Ensino Fundamental nessa mesma escola. Sempre fui uma aluna dedicada, estudiosa, porém não era aluna nota 10, já que tinha muita dificuldade de aprendizagem. Tinha profunda paixão por Língua Portuguesa, ainda mais porque todas as professoras que tive nessa disciplina foram muito especiais e preparavam aulas extremamente interessantes, em especial, a professora Helena, uma japonesa que trazia recortes de jornal e nos fazia pensar na Língua Portuguesa para além da disciplina escolar. Ela nos mostrava como a língua poderia ser nossa aliada ou inimiga. Trazia reflexões e a análise sintática tinha um sentido. A importância da coerência de um texto bem escrito, enfim, essa professora foi e é uma grande inspiração profissional na minha carreira.

Na época do Ensino Médio, eu disse para minha mãe que queria fazer Magistério, mas ela imediatamente relutou e brigou muito comigo. Acabei fazendo o Ensino Médio regular. Venho de uma família que não tem nenhum professor e somente um dos meus tios teve ensino superior, na verdade. Hoje em dia já temos uma médica na família. Naquela época, fiz dois testes vocacionais, pois não conseguia somente com o primeiro ao menos interpretar o resultado que acusava minha vocação especificamente voltada para: LETRAS. Meu pai sonhava que eu fosse advogada e eu cheguei a pensar seriamente nessa hipótese, porém algo me intrigava. Mesmo assim, ele sempre acreditou em mim, investiu e investe em todos os meus sonhos de carreira e enquanto todos me julgavam, ele me apoiava (mesmo a contragosto por minhas escolhas).

Fui ler a respeito e vi sobre a possibilidade de ser professora, a qual eu recusava veementemente devido à pressão familiar, mesmo contraditoriamente tendo sido minha “primeira profissão imaginária”. Prestei alguns vestibulares para Letras, mesmo a contragosto de toda a minha família. Resolvi acatar aquele teste, pois pensei que “ele” poderia ter analisado algo em mim que as pessoas com quem eu convivia não percebiam.

Em 1998 foi quando eu já havia ingressado na faculdade de Letras. Nessa época eu ainda não havia decidido lecionar e fazia este curso a fim de trabalhar na redação de um jornal (Diário

do grande ABC) da minha cidade (Santo André), pois ainda lutava internamente contra ser professora.

Nessa época, minhas amigas que cursavam Letras comigo tinham muitas dúvidas na disciplina de Língua Inglesa e como eu já havia feito Inglês durante toda minha adolescência, resolvi ensiná-las e auxiliá-las em suas dúvidas. Eu chegava mais cedo à faculdade e "dava aulas" para as minhas amigas de curso. Foi aí que descobri que tinha habilidade para isso, pois elas diziam que entendiam melhor quando eu explicava a matéria do que quando a professora o fazia e eu sentia prazer nessa atividade.

Trazendo uma referência do texto de Nóvoa (1992, p.37) estudado, no capítulo que aborda sobre as "Tendências gerais do ciclo de vida dos professores" no livro "Vida de professores" consigo hoje identificar que foi neste momento a minha "entrada na carreira", que seria um estágio de descoberta.

Em sequência a esse "estímulo" das colegas, precisei fazer "estágio" numa escola estadual na cidade de Mauá e lá fui colocada já como professora eventual: assumi salas de aula. Foi assustador e me senti extremamente insegura. Na sala de professores, eu era ironizada, pois muitas vezes estava preparando atividades no mimeógrafo. As professoras achavam-no inútil e desnecessário e inclusive faziam comentários ironizando essa minha atitude, pois as salas "nem eram minhas ainda", segundo elas. Além disso, eu era extremamente jovem, inclusive tendo alguns alunos mais velhos do que eu em algumas salas. Tardif (2013) traz em seu texto: *"*A profissionalização do ensino, passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás" situações que cabem discutir nesse aspecto, quando aborda no capítulo "Rumo à degradação da condição da profissão de docente?" questionamentos importantes:

> Em suma, o mínimo que podemos dizer é que a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida. Longe de verem seu estatuto elevado, os professores estão enfrentando agora deteriorização de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação. Assim, não é de se estranhar que a profissão de docente experimente por toda parte graves problemas de atração e retenção (TARDIF, 2013, p, 564).

Ou seja, isso ilustra não somente quão desvalorizada fui por contraditoriamente tentar exercer minha função de professora, de acordo com o que se espera de um professor, como também as próprias crenças que aqueles professores demonstravam ter sobre a profissão. Os professores estão enfrentando há muito tempo a deterioração de suas condições de trabalho, fato que talvez explique as atitudes de minhas colegas nessa época que relatei.

Figura 2- Momento da minha colação de grau no curso de Letras

Fonte: A autora (2020)

Ainda analisando hoje, com a bagagem profissional de 20 anos de profissão, creio que essas professoras também poderiam ser encaixadas no que é trazido no livro "Vida de professores" de Nóvoa (1992) no capítulo "Conservantismo e lamentações" no que tange o aspecto da tendência, com a idade, para uma maior rigidez, tornando-se mais "rezingões". Segundo Nóvoa (1992):

> As investigações psicológicas clássicas Lowen-thal et al., 1975; Ryff e Baltes, 1976; Riley et al.,1968; Neugarten e Datan, 1973) sublinham a tendência, com a idade, para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro, etc. (NÓVOA, 1992, p.45).

Observando claramente o exemplo dado, também no sentido de que estavam numa situação em suas carreiras em que já não se sentiam estimuladas ou ainda não acreditando numa educação que transforma, podemos referenciar o que Nóvoa (1992) denomina de "desinvestimento" na carreira:

> Outros estudos (cf. Becker, 1970) identificam grupos de docentes que, não tendo podido chegar tão longe quanto as suas ambições os teriam conduzido, desinvestem já a meio da carreira, ou que, desiludidos com os resultados dos seus trabalhos, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias (NÓVOA, 1992, p. 46).

No texto de Tardif e Raymond (2000): "Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério" há um capítulo intitulado: "As fases iniciais da carreira e a experiência de trabalho*"* e neste traz a primeira:

> [...] o início de carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de "choque com a realidade", "choque de transição" ou ainda "choque cultural", noções que remetem ao

> confronto inicial com a dura complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226).

Descobri-me nesta situação quando comecei a participar da sala de professores e a fazer parte desse universo tão novo, porém, no meu caso, foi traumático e muito menos glamuroso do que eu esperava. Professores reclamando o tempo todo das suas jornadas de trabalho, ou ainda desesperados por não saberem como agir em determinadas situações em sala de aula. Isso para mim, que estava começando, era desesperador.

Sobre a segunda fase intitulada *"*Cultura e folclore da escola*",* Tardif e Raymond (2000, p. 227) trazem que essa "corresponde à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola" e quando penso sobre ter feito parte dessa fase, lembro-me ter ficado um tanto indignada, pois imaginava que os professores e toda a equipe pedagógica, na verdade, eram mais disponíveis aos novatos, porém decepcionei-me muito nesse sentido, pois tudo o que eu propunha era descartado e até ironizado.

Na terceira fase, ainda no texto de Tardif e Raymond (2000), que está ligada à descoberta de alunos "reais" temos que "Os alunos não correspondem à imagem esperada ou desejada: estudiosos, independentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender" (EDDY, 1971, p. 186, apud TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 227) e foi aí que eu realmente coloquei em xeque minha escolha profissional. Pensei muitas vezes em desistir do curso, porém estava gostando muito das disciplinas, sentia angústia e temor pelo caminho que minha escolha profissional estava tomando, principalmente porque minha família toda desestimulava e desacreditava que eu poderia ter sucesso profissional sendo professora.

Eles diziam que eu havia estudado demais para passar por tudo isso e que eu merecia mais, todavia eu acreditava realmente que poderia fazer algo por algumas pessoas com quem me deparava. Alguns (poucos) alunos tão interessados em melhorar suas vidas e atingir uma faculdade. Eu realmente tinha uma convicção nesse momento que eu poderia fazer a diferença na vida de algumas pessoas, mesmo sendo poucas.

Deparava-me com diversos tipos de alunos desde traficantes, foragidos, alunos que entravam em minha aula armados, arruaceiros, porém eu via em alguns uma sede de mudança e essa era a ponta de esperança que eu tinha de que poderia estar fazendo a escolha certa.

Depois disso, fui colocada à prova em muitas outras situações, seja pela dificuldade de conseguir aulas no início de carreira, pela falta de direcionamento e até apoio familiar e pedagógico à minha atuação nos anos que vieram, porém nunca deixei de estudar e de procurar formas de melhorar minhas aulas, pois acreditava nas competências e ferramentas que eu

poderia desenvolver ao longo do meu tempo de carreira, que poderiam vir com o tempo. Maria do Céu Roldão (2007) em seu texto: "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional", fala de um momento crítico que vivemos no processo de desenvolvimento do grupo profissional:

> Vive-se de novo, actualmente, um momento particularmente crítico desse processo de desenvolvimento do grupo profissional, em que se joga, quanto a nós, a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente, por força de factores como a massificação escolar com a consequente expansão e diversificação dos públicos escolares, a imobilidade persistente dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geradora do seu anacronismo antes as realidades actuais, a pressão das administrações e dos poderes económicos para uma funcionarização acrescida dos docentes, todavia também largamente alimentada pelos próprios professores, prisioneiros de uma cultura que se instalou ao longo desse processo e que contradiz a alegada reivindicação- no discurso político e no discurso dos próprios docentes – de uma maior autonomia e decisão, desejavelmente associadas a um reforço de profissionalidade (ROLDÃO, 2007, p.96).

Pude vivenciar profundamente esses aspectos em minha experiência profissional desde o início, conforme meu relato. Isso se dá, principalmente, pela dificuldade da especificidade de um conhecimento do professor, ainda segundo a autora, pois o conhecimento seria o "elo mais fraco da profissão docente", infelizmente. Tentei e tento, mesmo que instintivamente, conseguir sobreviver e não "naufragar" nessa árdua missão de tentar professar um saber.

Neste período, tive a oportunidade de lecionar em um colégio particular chamado "Colégio Dom Bosco", na minha cidade de origem (Santo André). Lá permaneci por 4 anos e dava aulas de língua inglesa, língua portuguesa e redação. Foi nesta escola em que eu me notei professora, de fato. Tinha uma rotina de trabalho que se iniciava às 7h e terminava às 18h. Muito trabalho, tanto na escola quanto em casa. Conheci muitos profissionais que me inspiraram, principalmente no sentido de organização, planejamento e responsabilidade com prazos.

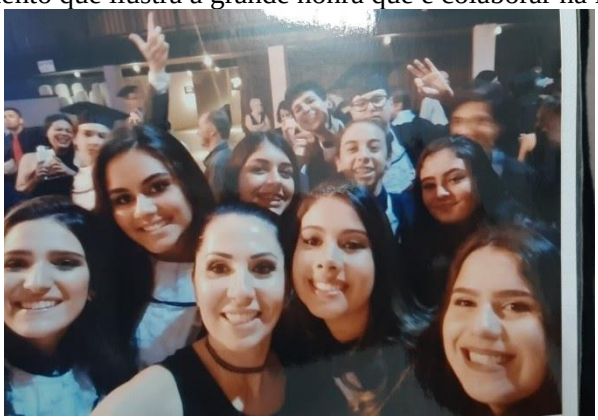
Para finalizar, como dito, investi em conhecimento fazendo mais uma graduação (Pedagogia) formando-me em 2008, fiz pós-graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa e Literatura (2018) e neste intervalo de 10 anos segui em busca de uma atuação profissional na qual eu pudesse sentir-me mais útil na função de professora. Leciono há quase 10 anos em uma mesma instituição particular e nesta venho desenhando uma carreira mais sólida. Penso estar numa fase de mais estabilização, segundo Tardif (2013), porém com certa inquietação, tendo como certeza que quanto mais eu busco conhecimento e estratégias de ensino, menos parece que eu estou próxima deles.

Após esta experiência, me mudei para Taubaté, uma vez que meu pai já morava nesta cidade, com a finalidade de cursar Mestrado em Linguística Aplicada. Passei em todo o processo seletivo, concluí os créditos de quase todas as disciplinas, porém, ao final, sentia que aquilo não era meu objetivo de vida. Não me identificava com o curso, e, além disso, estava passando por uma fase pessoal muito conturbada e incerta.

Já em Taubaté, entreguei currículo em várias escolas particulares, até que tive uma oportunidade de ministrar aulas no "COLÉGIO PROGRESSÃO". Inicialmente eu cobriria somente uma licença-maternidade, mas no mesmo dia que fiz a entrevista, tive a notícia de que outro professor de língua portuguesa estava saindo e eu teria uma carga completa de aulas. Parecia um sonho. Finalmente as coisas pareciam estar se encaixando. Eu estou nessa escola há 11 anos e aqui construí muito do que sou profissionalmente. Aprendi a ser ainda mais disciplinada, responsável e devo muito a este lugar.

Consegui construir uma carreira da qual sinto imenso orgulho. Consegui e creio que consigo diariamente ajudar muitas pessoas a conquistarem sonhos e pretendo continuar nessa caminhada. Hoje olho para trás e vejo quantas coisas conquistei com minha profissão. Trabalho em um bom lugar, tenho alunos que jamais pensei que existissem e faço o que amo. Muitas pessoas me olham com admiração não só pela persistência como pelo esforço e tenacidade que tive e tenho.

Figura 3- Momento que ilustra a grande honra que é colaborar na formação destas pessoas



Fonte: A autora (2020)

Pensando no fato de que me tornarei "mestre em Educação", isso me remete ao passado: se eu pudesse conversar com aquela menina que tinha medo de tudo, diria para ela que haveria um dia que as coisas fariam sentido. Isso não é o fim, mas a consolidação de um grande sonho e eu pretendo ir além.

Realizar o mestrado não foi fácil: aulas até tarde 2 dias por semana, trabalhos infinitos (incluindo finais de semana e feriado), leituras a todo momento, porém vejo que entrei uma pessoa e saio outra. Em meio ao nosso mestrado, ainda enfrentamos uma pandemia que deixou todo o mundo sem saber para aonde ir. Olhando para todos os obstáculos que enfrentei desde o primeiro dia do mestrado como troca de orientadora, dificuldades em conciliar a vida profissional com a de uma pesquisadora, entre muitas outras, consigo entender o porquê de cada situação. Eu já me sentia muito persistente e tenaz, porém hoje me sinto uma profissional e uma pessoa melhor.

Encontrei pessoas que nunca teria a honra de conhecer se não fosse o mestrado: minhas professoras de curso, alguns colegas de sala, MINHA ORIENTADORA. Que grande honra! Pretendo prestar concursos para universidades e continuar minha trajetória que creio muito ser de sucesso.

Gostaria de inspirar mais pessoas a seguirem esse caminho da pesquisa, pois acredito que os professores têm muito a contribuir para o campo acadêmico da Educação (em todos os campos, na verdade). Aliar tudo o que vi como mestranda ao meu repertório profissional é algo muito valioso que pretendo dividir com muitas pessoas. Por este motivo, criei redes sociais (Instagram, Canal no Youtube) e um site a fim de poder proporcionar uma parcela do que me foi proporcionado neste Mestrado Profissional em Educação.

Quando penso nos momentos difíceis que enfrentamos em meio a uma pandemia, no qual tivemos que recalcular toda rota que pretendíamos, acredito que ter uma orientadora séria, competente e audaz fez toda a diferença na minha vida e desejo que todos possam ter a mesma sorte. Faríamos trabalho em campo e as escolas fecharam, muitos foram os obstáculos e vencemos todos! Que orgulho!

Desejo que todos tenham essa sensação de dever cumprido, mas saibam que quanto mais investigamos, lemos, trabalhamos em nosso projeto, mais parece que temos muito ainda pela frente, e temos, na verdade. O que muda hoje é o respiro aliviada de que mais uma etapa importante da minha vida foi concluída: SOU MESTRE.

Agradeço a todos que estiveram comigo nesta luta! E espero que quem esteja lendo este trabalho possa se sentir representado nas lutas, angústias e anseios. Estamos juntos! E em breve vocês também podem sentir essa sensação maravilhosa própria dos vencedores!

Figura 4 - Nossa turma de Mestrado em Educação Unitau- 2019

Fonte: A autora (2020)