

## Perspectivas de inovação na formação docente em cursos de Pedagogia

Perspectives of innovation in teaching training on Pedagogy courses

Perspectives d'innovation dans la formation des enseignants dans les cours de  
Pédagogie

---

Elisa Christina Ferreira<sup>[a]</sup>, Marilandi Maria Mascarello Vieira<sup>[b]\*</sup> & Odilon Luiz Poli<sup>[b]</sup>

<sup>[a]</sup> Faculdade Santa Rita/Centro de Ensino Superior Santa Rita, Chapecó - SC, Brasil.

<sup>[b]</sup> Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó - SC, Brasil.

---

### Resumo

O artigo tem por objetivo explicitar como se caracterizam as concepções e práticas de inovação presentes nos cursos de Pedagogia segundo os/as seus/suas coordenadores/as. Trata-se de pesquisa qualitativa, de campo, cuja produção de dados ocorreu por meio de entrevista com coordenadores/as e análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia de três universidades localizadas na região da Amosc, no Estado de Santa Catarina, Brasil. Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). Os resultados evidenciam que, nos cursos pesquisados, mesmo contando com práticas significativas, que apontam no sentido da inovação pedagógica, nos termos definidos por Leite (2012) e Cunha (2016), a inovação pedagógica se encontra, ainda, em construção e esse conceito ainda não baliza práticas inovadoras, visto que as que ocorrem nos cursos não têm o conceito como referência, o que indica apropriação ainda elementar do tema pelas participantes da pesquisa.

**Palavras-chave:** Pedagogia, inovação pedagógica, formação docente

### Abstract

The article aims to explain how the concepts and practices of innovation present in Pedagogy courses are characterized according to their coordinators. This is a qualitative field research, whose data production took place through interviews with coordinators and documental analysis of the pedagogical projects of the Pedagogy course at three universities located in the Amosc region, in the State of Santa Catarina, Brazil. For data analysis, content analysis was used, according to Bardin (1977). The results show that, in the courses surveyed, even with significant practices, which point towards pedagogical innovation, in the terms defined by Leite (2012) and Cunha (2016), pedagogical innovation is still under construction and this concept still does not mark innovative practices, since those that occur in the courses do not have the concept as a reference, which indicates that the research participants still have an elementary appropriation of the theme.

**Keywords:** Pedagogy, pedagogical innovation, teacher education

---

\*Correspondência: [mariland@unochapeco.edu.br](mailto:mariland@unochapeco.edu.br)

## Résumé

L'article vise à expliquer comment les concepts et pratiques d'innovation présents dans les cours de Pédagogie se caractérisent selon leurs animateurs. Il s'agit d'une recherche qualitative sur le terrain, dont la production de données a eu lieu à travers des entretiens avec des coordinateurs et une analyse documentaire des projets pédagogiques du cours de Pédagogie dans trois universités situées dans la région d'Amosc, dans l'État de Santa Catarina, au Brésil. Pour l'analyse des données, l'analyse de contenu a été utilisée, selon Bardin (1977). Les résultats montrent que, dans les cours recherchés, même s'ils ont des pratiques significatives, qui pointent vers l'innovation pédagogique, dans les termes définis par Leite (2012) et Cunha (2016), l'innovation pédagogique est encore en construction et ce concept ne guide pas encore pratiques innovantes, puisque celles qui se produisent dans les cours n'ont pas le concept comme référence, ce qui indique que les participants à la recherche ont encore une appropriation élémentaire du thème.

**Mots-clés:** Pédagogie, innovation pédagogique, formation des enseignants

## Introdução

Na atualidade, no contexto do que vários/as autores/as denominam de sociedade do conhecimento (Calle & E. Silva, 2005; D'Avila et al., 2015; Wind & Main, 2002), a inovação está presente em muitas dimensões da vida humana. Nos meios de produção, novas tecnologias digitais modificaram a dinâmica dos processos produtivos, desde o fornecimento da matéria-prima e seu processamento, até a distribuição pelas diversas regiões do mundo. Há, ainda, um vasto campo da sociedade em que diferentes inovações incidem, como a cultura, a comunicação, a linguagem, a arte, dentre outros tantos ramos de atividade, produzindo novas soluções disruptivas e também melhorias contínuas de processos e produtos. É num desses campos sociais que se insere o objeto deste estudo: a educação e a formação de professores no curso de Pedagogia.

Estudar a inovação e sua relação *com a/na* formação de professores não tem sido tarefa fácil. Porém, entendemos que o estudo desse tema é indispensável, dadas suas implicações e influências na formação de um dos protagonistas centrais da escola – o/a estudante – o/a qual deverá constituir-se num/a profissional preparado/a para novos tempos, em que a inovação desempenha papel fundamental. É nessa direção que, na labuta do/a professor/a, têm sido depositadas muitas esperanças, no sentido de se propor e desenvolver iniciativas inovadoras, tendo em vista a necessidade de se operar mudanças na realidade escolar e, por conseguinte, nos/as estudantes e na sociedade. Nesse sentido, conforme afirma Leite (2009), sem os/as professores/as não há inovação, nem mudança, nem projeto de escola e, muito menos, projeto de nação.

Compreendida na perspectiva de apresentar certa capacidade de transformar/mudar o estado das coisas e dos modos de pensar/agir das pessoas, a inovação se constitui como agente

problematizador, catalisando esforços para novas tomadas de posição (Audy, 2017; Leite, 2009). Acreditamos, assim, que os estudos sobre a inovação na formação de pedagogos tornam-se fundamentais para subsidiar a elaboração de políticas públicas e definir ações institucionais em relação aos cursos envolvidos. O presente estudo situa-se nessa perspectiva e teve por objetivo identificar as principais concepções e práticas de inovação presentes nos cursos de Pedagogia.

Em nossa experiência profissional observamos, ainda com frequência, tanto nas escolas de educação básica quanto no próprio ensino superior, o predomínio de práticas de vinculadas ao paradigma de ensino tradicional, entendido como aquele centrado na transmissão e no qual o/a professor/a assume o papel de fonte quase que exclusiva dos conhecimentos em estudo. Diante do cenário acima descrito, esse modelo parece estar superado enquanto paradigma de formação das pessoas para a inserção social na atualidade. Esse fato, aliás, tem gerado inquietações em diferentes setores da sociedade. Entre intelectuais e educadores/as de perspectiva crítica, desde longa data, o modelo de ensino tradicional tem sido criticado. Um exemplo bem conhecido é a categoria “educação bancária”, cunhada por Freire (1968), a qual tem sido considerada um limite fundamental à construção da sociedade democrática. Numa outra perspectiva, bem diferente, mais recentemente lideranças do setor produtivo (empresários/as, executivos/as e mesmo gestores/as públicos/as) têm tecido duras críticas à formação oferecida por escolas e universidades, a qual já não atende a demanda de formação de pessoas para inserção no mundo produtivo, na perspectiva da chamada sociedade do conhecimento. Novas competências e habilidades passaram a ser reivindicadas, as quais, ao que tudo indica, não são desenvolvidas de modo suficiente num contexto de ensino tradicional.

Nessa perspectiva, passaram a ganhar relevância os estudos que se voltam a compreender a inovação nos processos de formação de professores, figura essencial à transformação do paradigma que orienta o processo de educação escolar em todos os níveis. É nessa perspectiva que situa o presente estudo. Desenvolvido no Brasil como parte de uma pesquisa mais ampla, realizada na forma de estudo de caso multicasos, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação por uma das autoras, o estudo foi desenvolvido a partir do problema de pesquisa: como se caracterizam as concepções e práticas de inovação presentes nos cursos de Pedagogia presenciais existentes na região da Associação dos Municípios do Oeste Catarinense - Amosc?<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (Amosc) é uma entidade sem fins lucrativos, criada em 11 de fevereiro de 1968 com o objetivo de defender os interesses institucionais dos municípios integrantes. Formada, inicialmente, por trinta e quatro municípios, sua constituição foi se alterando ao longo do tempo, em função do processo de fragmentação territorial, o qual fez o número de municípios aumentar. Com isso, novas associações similares foram criadas, abrigando parte dos municípios que integravam a Amosc. Em 2019, momento em que a presente pesquisa foi planejada, a região da Amosc estava formada por 20 municípios, os quais totalizavam 316.155 habitantes.

No recorte realizado para embasar o presente artigo, o estudo teve como objetivos específicos: a) Analisar as principais concepções de inovação presentes nos discursos dos/as gestores/as (coordenadores/as) dos cursos de Pedagogia presenciais existentes na região da Amosc; b) Identificar os incentivos à inovação proporcionada pelos/as gestores/as dos cursos de Pedagogia presenciais da região da Amosc; c) Caracterizar as principais atividades inerentes à inovação efetivamente desenvolvidas no cotidiano dos cursos de Pedagogia existentes na região da Amosc.

## 1. Fundamentação teórica: docência e inovação no contexto da sociedade do conhecimento

Vivemos num contexto em que mudanças têm sido recorrentes nos diversos setores da atividade humana. As formas como a sociedade produz seus bens e serviços, como os utiliza e os distribui, isto é, os *modos de produção*, têm se modificado ao longo da História. Com o advento das tecnologias digitais, a economia, as formas de trabalho, o processamento de dados e informações, as diferentes formas de comunicação, dentre outras áreas essenciais de atividade humana, alcançaram patamares de inovação inimagináveis em outras épocas. Em ritmo acelerado, novas tecnologias são criadas e recombinaadas, gerando inovações em níveis sem precedentes (Chinkes & Julien, 2019; Pérez Gómez, 2015).

A incorporação massiva das novas tecnologias digitais vem promovendo profundas e rápidas transformações na sociedade, nas formas de trabalhar, de se relacionar, de se divertir, de produzir, de aprender e de gerar o conhecimento. Diversos/as autores/as definem a atual forma de organização social como sociedade do conhecimento (Calle & E. Silva, 2005; D'Avila et al., 2015; Wind & Main, 2002). A definição de sociedade do conhecimento, segundo Calle e E. Silva (2005), é aquela onde o conhecimento é tido como o principal fator estratégico de riqueza e poder, tanto para as organizações quanto para os países. Numa perspectiva semelhante, Theis (2013) afirma que é uma sociedade de abrangência global que procura impulsionar o desenvolvimento econômico e social, indistintamente, a partir do fomento à produção e disseminação de conhecimento.

Vive-se um momento histórico marcado pelo protagonismo das tecnologias da informação e comunicação que geram, processam, armazenam e transmitem dados e informações (Chinkes & Julien, 2019) que, para Schwab (2016), pode ser definido como “A Era Digital”. Já Chinkes e Julien (2019) preferem referenciá-lo como uma “mudança de era (em direção à era digital)” (p. 22). A era digital reduz barreiras para a circulação de informações e, conseqüentemente, possibilita que emerjam inovações que conduzam à afirmação de uma nova economia baseada no conhecimento.

Nesse novo cenário, a inovação torna-se estratégica e desempenha papel fundamental na afirmação de organizações, regiões e países no contexto de uma economia globalizada. Segundo Audy (2017), pode-se definir inovação como a “efetiva implementação, com sucesso (valor agregado), de novas ideias, em um determinado contexto” (p. 76). Ou seja, só se caracteriza a inovação quando ocorre a implementação real de uma ideia, sendo esta aceita pelas pessoas, que passam a incorporá-la no seu cotidiano, gerando um resultado efetivo e agregando valor no contexto de seu uso. Esse valor pode ser econômico, social, científico ou cultural. Tem-se, assim, que a criatividade ou uma invenção, por si só, não configuram uma inovação. Esta inclui (também) outras etapas de gestão, que viabilizam a aplicação prática de uma boa ideia (Kotler et al., 2011; Tidd & Bessant, 2015). A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o propósito de orientar e padronizar conceitos e, assim, formar uma base de comparação entre pesquisas realizadas em diferentes países, definiu a inovação como

a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de *marketing*, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas. (OCDE, 2005, p. 55)

Para Audy (2017), há dois tipos de inovação: *inovação incremental* e *inovação disruptiva*. A inovação incremental tem por objetivo gerar melhorias contínuas e sustentação nas diferentes fases do ciclo de vida de um produto ou processo. Engloba melhorias, geralmente modestas e sempre no mesmo patamar tecnológico no qual se aplica. Gera, ainda, melhorias incrementais nos indicadores de desempenho ou qualidade em que se aplicam. A inovação disruptiva, por sua vez, associa-se às mudanças mais radicais, o que provoca ruptura com os paradigmas atuais e conduz à geração de novo nível tecnológico que abre novas possibilidades de desenvolvimento e novos ciclos de inovação incremental. Essa inovação é capaz de gerar novas demandas, indústrias, mercados, aplicações e processos, econômicos ou sociais. Também gera melhorias significativas nos indicadores de qualidade ou desempenho onde se aplicam.

A inovação, por sua vez, implica em grandes desafios à universidade enquanto espaço de produção de conhecimento e respostas à sociedade, como sinalizam Chinkes e Julien (2019), que enfatizam que as universidades e membros da comunidade educacional e científica podem desempenhar papel central nesse ecossistema focado no conhecimento e na inovação.

Nessa era digital, à educação superior cabe não somente dispor esse acesso aos/as estudantes, mas também, e principalmente, proporcionar formas de articulação, mobilização, construção e desenvolvimento de conhecimentos que, mediados por professores/as, contribuam para que eles/as (os/as estudantes) atinjam os mais altos níveis de

desenvolvimento cognitivo e de formação de habilidades e competências, fundamentais para sua inserção nesse novo contexto. Como afirma Kenski (2012, p. 47) “As mudanças contemporâneas advindas do uso das redes transformaram as relações com o saber. As pessoas precisam atualizar seus conhecimentos e competências periodicamente, para que possam manter qualidade em seu desempenho profissional”.

Deve-se observar que, mesmo com o grande avanço das tecnologias, o/a professor/a continua a ser fundamental no desenvolvimento dos processos educativos. Contudo, nesse contexto, requer-se um/a professor/a que tenha recebido formação superior de qualidade e esteja habilitado/a a compreender e intervir nesse novo contexto. Com isso, uma das condições para a formação de um/a estudante com perfil transformador, proativo e reflexivo, capaz de enfrentar os diferentes desafios a ele/a impostos e criar novas possibilidades, perpassa, necessariamente, pela formação superior docente de qualidade, em sintonia com as condições atuais de vida e de trabalho, em que a inovação desempenha um papel fundamental.

As novas demandas, geradas pela sociedade do conhecimento, exigem cada vez mais dos/as profissionais, em especial os/as ligados à educação, e passam a afetar “diretamente a universidade em seu papel de formação do profissional (...), o que necessariamente leva a se pensar em inovação na educação superior” (Masetto, 2004, p. 199).

Refletindo sobre o processo de inovação no campo da educação, Leite (2009) e Cunha (2016), entre outros/as, compreendem que se faz necessária uma mudança nos paradigmas de ensino, isto é, a passagem dos paradigmas tradicionais e conservadores, focados na transmissão e acúmulo de conhecimentos e informações, para o paradigma emancipatório, centrado no/a estudante, ancorado em processos democráticos, com foco na busca autônoma e permanente da informação para a produção de novos conhecimentos, como fundamentos para o exercício da crítica e da reflexão.

As principais discussões acerca da inovação no paradigma emancipatório encontram em Cunha (2016) e Leite et al. (2011), entre outros/as, as ancoragens mais significativas. Nessa perspectiva, para Cunha (2016) as inovações encontram materialidade por meio do reconhecimento “de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos” (p. 94).

Para Cunha (2016) a inovação deve ser entendida como uma “ruptura paradigmática” que exige a “reconfiguração de saberes, (...) a necessidade de trabalhar no sentido de transformar, (...) o reconhecimento da diferença” (p. 94). A ideia da necessária ruptura paradigmática teve origem, nos estudos de Cunha (2003, 2004, 2016), em pesquisas que levaram em consideração análises de experiências relatadas por professores/as. Assim, “compreender os impasses da prática pedagógica como possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação” (Cunha, 2016, p. 97). É a partir dessa compreensão que Cunha apresenta sete

diferentes categorias de análise que contribuem para o entendimento acerca da inovação na perspectiva emancipatória: a necessária ruptura com as formas tradicionais de se ensinar e aprender, gestão participativa, reconfiguração dos saberes, reorganização da relação teoria/prática, perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, mediação e protagonismo.

A primeira categoria é a necessária ruptura com as formas tradicionais de se ensinar e aprender, que consiste em “compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna” (Cunha, 2016, p. 97). Essa ruptura pressupõe que se compreendam as origens das práticas pedagógicas e curriculares da universidade. Nessa perspectiva, Cunha pondera que “a adesão à ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica, que une sujeito e objeto” (p. 97). Assim, estabelece-se a ecologia de saberes, que se relaciona à diversidade e à pluralidade de saberes existentes, fundamentais para a construção de ações emancipatórias.

Para Cunha (2016), a segunda categoria de análise é a gestão participativa que também caracteriza experiências inovadoras na medida em que “os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados”. Assim, conforme a autora, o poder evade da estrutura vertical e passa a localizar-se no coletivo, responsabilizando-o como protagonista do processo. Essa prática não retira o papel do/a professor/a, que mantém a condução do processo, mas partilha decisões e acolhe sugestões e encaminhamentos: “A gestão participativa requer atitudes reflexivas perante o conhecimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para lidar com a complexidade” (p. 98).

A terceira categoria caracterizadora da inovação como ruptura paradigmática diz respeito à reconfiguração dos saberes, pois exige a redução ou eliminação das dualidades clássicas impostas pelas epistemologias da ciência moderna. Assim, o que a reconfiguração de saberes pretende é o reconhecimento da legitimidade de diferentes fontes de saber, bem como da necessária percepção integradora existente entre o ser humano e a natureza (Cunha, 2016).

A autora enuncia como quarta categoria de análise a reorganização da relação teoria/prática. Nesse sentido, observa que, desde a modernidade, a teoria assumiu papel hierárquico superior e a ordem hegemônica presente nos currículos escolares é a de que ela é determinante da prática. Assim, a ruptura nessa relação coloca a dúvida epistemológica como elemento que dá sentido à teoria: “ela nasce da leitura da realidade, portanto, a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir (...) a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte” (Cunha, 2016, p. 98). Diante disso, por seu caráter multifacetado, a prática requer “intervenção refletida da

teoria numa visão interdisciplinar” e isso se torna fundamental para a compreensão da inovação paradigmática.

Assume igual importância, no contexto da inovação, segundo Cunha (2016), a quinta categoria, que denomina perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação das experiências e que tange às relações entre as decisões pedagógicas que acompanham o processo de ensinar e aprender. De certa forma, está relacionada à gestão participativa, pois exige um pacto entre professor/a e estudantes no que diz respeito às regras do trabalho pedagógico e avaliação.

A mediação constitui-se na sexta categoria importante para a compreensão do processo de inovação, na medida em que assume a inclusão das relações socioafetivas enquanto condição da aprendizagem significativa, incluindo relações de respeitabilidade entre as partes, o prazer de aprender e o entusiasmo na execução das tarefas. A mediação, assim, inclui atividades que pressupõem a habilidade de se trabalhar com as subjetividades dos envolvidos e a articulação com o conhecimento (Cunha, 2016).

Por fim, o protagonismo explicita a perspectiva de reconhecer que estudantes e docentes são protagonistas da prática pedagógica, mesmo ocupando posições diferentes. Engloba a participação dos/as estudantes nas decisões pedagógicas, valorizando as suas capacidades criativas, o que contribui para o estímulo de processos mentais e intelectuais mais complexos rumo às múltiplas possibilidades de autoria em relação à produção do conhecimento (Cunha, 2016, p. 99).

Cada categoria se materializa, criticamente, em relação à compreensão do conhecimento, às experiências vividas, ao posicionamento das ciências hegemônicas, à relação teoria-prática, às decisões envolvidas no processo de ensinar e aprender, às habilidades do docente na lide com as relações socioafetivas e ao protagonismo de estudantes e docentes na relação sujeito-objeto da aprendizagem historicamente constituído. Embora diferentes, todas as categorias apresentam convergência às práticas pedagógicas, ou seja, apontam para um caminho de ruptura com o paradigma tradicional, buscando oxigenar o processo de construção do conhecimento e aprendizagem e, por isso mesmo, atuam no sentido de repensar a prática pedagógica numa perspectiva crítica.

Essa perspectiva emancipatória, que tem forte aderência ao conceito de inovação, segundo Cunha (2016), objetiva um olhar mais atento aos diferentes saberes, não em contraposição aos hegemônicos, mas em consonância com os mesmos, no sentido de uma ecologia de saberes e de responsabilização do coletivo na constituição do processo de ensinar e aprender, cuja complexidade não retira o papel profissional do/a professor/a, mas atua no sentido de acolher as impressões dos/as estudantes na edificação do processo (gestão participativa); no reconhecimento da legitimidade de diferentes fontes de saber (reconfiguração dos saberes); na reconfiguração da relação teoria x prática e da prática x teoria;

no pacto entre professor/a e aluno/a no tangente às regras do trabalho pedagógico (perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida); nas capacidades de lidar com as subjetividades dos indivíduos (mediação) e no rompimento da relação sujeito-objeto (protagonismo).

A perspectiva emancipatória proposta por Cunha (2016) é coerente com a abordagem de Leite et al. (2011), que compreende que a inovação pedagógica se situa em um campo de disputa. Para os/as autores/as, “em não sendo simples e intuitiva, torna-se campo de disputa quando questiona pressupostos filosóficos, entre os quais a concepção do humano, de conhecimento e de valores que constituem o ato educativo e a cientificidade do fazer docente na universidade” (p. 24). Assim, a inovação pedagógica responde ao compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno/a. Ela se afirma numa universidade que forma para a cidadania democrática nos contextos contemporâneos, em suas contradições e paradoxos.

Leite (2012) contextualiza os desafios emergentes e inerentes à sociedade do conhecimento e à economia baseada no conhecimento, que tem levado muitos/as docentes a situações de ansiedade e adoecimento, em função da perda de poder em sala de aula, da expectativa de sua produtividade e competitividade. Faz menção ao surgimento de uma categoria de “trabalhadores/as do conhecimento” em oposição aos/às “capitalistas do conhecimento”. Nesse contexto, “há gritos e sussurros nas margens, os educadores reclamam, criticam, esbravejam, alteiam suas vozes para denunciar. Adoecem e se reestruturam psicologicamente para continuar a sobreviver” (p. 31) e, assim, emergem diferentes tipos de inovação, que tem em seu horizonte diferentes perspectivas de mundo. No caso da inovação pedagógica, a autora sinaliza a essencialidade da perspectiva da ruptura paradigmática, mais focada no desenvolvimento humano, para além das preocupações com o lucro e os ganhos de capital.

No que diz respeito à inovação pedagógica, Leite (2012) desenvolveu pesquisa cujo objetivo foi estabelecer um conjunto de indicadores da inovação e envolveu diversas universidades nacionais e internacionais. Para a construção dos indicadores, Leite utilizou seis dimensões caracterizadoras da inovação pedagógica na universidade: memória educativa, protagonismo, territorialidade, ruptura, historicidade do conhecimento e democracia pedagógica. As dimensões caracterizam-se por indicadores relativos ao sujeito, em nível individual, em suas relações com a instituição e com o conhecimento.

Os dois primeiros indicadores consistem no fenômeno da memória pedagógica educativa e do protagonismo de estudantes e docentes. Já os demais consistem no nível institucional do lugar da aprendizagem, que é feita pela apropriação de espaços pelos sujeitos, incluindo a categoria territorialidade. Posteriormente, situa-se o indicador do conhecimento, fundamental ao fazer docente, em que se circunscrevem os valores, ideologias, políticas,

práticas e as ideias que se produzem na universidade. Neste nível estão as dimensões da ruptura, historicidade do conhecimento e democracia pedagógica.

Para Leite (2012), a memória educativa compreende um conjunto de recortes e vivências “trazidos em narrativas pelos sujeitos, as quais são a representação de suas realidades engravidadas de significados; recortes reinterpretados na dialética relação universidade, conhecimento e vida” (p. 34). Isso implica em trazer, para o currículo e a sala de aula, as experiências de conhecimento que docentes e estudantes vivenciam e que delimitam um território em comum.

Outra dimensão da inovação pedagógica, o protagonismo, consiste no exercício da autoria de decisões no âmbito da sala de aula, na elaboração de trabalhos, na realização de pesquisas, no exercício da escrita, no desenvolvimento da capacidade argumentativa dos/as estudantes, no desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, entre outros, como a apropriação da realidade e do coletivo no processo de aprendizagem (Leite, 2012).

A dimensão territorialidade implica no estabelecimento de diferentes configurações desenvolvidas a partir de vínculos construídos por meio do trabalho com o conhecimento que estudantes e docentes edificam em sala de aula e por meio de relações socioculturais com o conhecimento e a vida cotidiana para além da sala de aula (Leite, 2012).

A dimensão da ruptura epistemológica com o paradigma dominante da ciência envolve a busca por diferentes epistemologias que implicam em diferentes racionalidades, como forma de superação do conhecimento como algo estático e monolítico. Isso implica, também, na superação de formas de ensinar e aprender ancoradas no modo reprodutivista do positivismo. Implica, ainda, na construção de uma ecologia de saberes (Leite, 2012).

A inovação pedagógica pressupõe, também, a historicidade do conhecimento, que se manifesta com a ruptura com a crença de superioridade do conhecimento científico, o que implica na promoção de diferentes interpretações da realidade, como o reconhecimento da intencionalidade e dos interesses que sustentam a história do conhecimento, entre outras questões, como o entendimento de que o conhecimento integra uma construção individual e coletiva da humanidade (Leite, 2012).

Ainda, a inovação pedagógica pressupõe a democracia pedagógica, que consiste no estabelecimento de relação pedagógica coletiva e partilhada, que se manifesta entre professores-alunos/as-alunos/as, ancorada num pacto de decisões partilhadas para o desenvolvimento do processo pedagógico. Pressupõe, também, relação ética e de confiança, de afeto e de diálogo (Leite, 2012).

Os resultados da pesquisa de Leite (2012) indicam a definição de inovação pedagógica como a busca de diferentes racionalidades para além da cognitivo-instrumental. “Uma ruptura que coloca em perspectiva formas de ensinar e aprender que ultrapassam o modo reprodutivo e positivista e que compreende a busca de diferentes epistemes para ampliar a compreensão

de conhecimento, ciência e mundo” (p. 38). Nessa compreensão, a ruptura que evidencia a inovação pedagógica na universidade produz a superação do conhecimento como conteúdo estático.

A autora reforça a tese de que a inovação pedagógica constitui um desafio para a universidade que aspira responder ao “novo com o novo e realizar seu compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno” (Leite, 2012, p. 38). No entanto, ela alerta que há um desafio da universidade socialmente empreendedora em dar respaldo mais adequado aos indicadores de qualidade, “que revelam as faces ainda ocultas da inovação pedagógica vivida na prática e não apenas no discurso” (p. 38).

Com base nos estudos de Cunha (2016) e Leite (2012), podemos perceber que os limites e desafios à inovação são de toda ordem. Em relação à prática pedagógica, observa-se que tanto Leite et al. (2011) quanto Cunha (2016) evidenciam que o espaço pedagógico no interior dos cursos, embora fundamental, no modelo tradicional têm efeito endógeno, isto é, limita-se à sala de aula, no espaço de circunscrição do/a professor/a, e isso traz limitações importantes. Em relação às questões digitais e tecnológicas, na visão de Leite et al. (2011) há o grande desafio de colocar em evidência a inovação pedagógica e não somente a tecnológica. No entanto, para Cunha (2016), as tecnologias podem contribuir para que o/a professor/a encontre novas formas de ensinar, fazendo emergir a inovação pedagógica.

## **2. Procedimentos metodológicos**

O presente estudo é parte de uma pesquisa mais ampla, realizada na forma de estudo de caso multicase, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação por uma das autoras. Se caracteriza como uma pesquisa descritiva, pois “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (E. Silva & Menezes, 2001, p. 21). Em relação à abordagem, classifica-se como pesquisa qualitativa, a qual busca a apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do/a pesquisador/a (Alves & M. H. Silva, 1992).

A pesquisa foi realizada em três instituições de educação superior localizadas na área de abrangência da Amosc, estado de Santa Catarina – Brasil, que oferecem cursos de Pedagogia na modalidade presencial. Segundo dados disponíveis no sistema e-MEC, que reúne os dados do censo educacional do país, no ano de 2019, 11 instituições ofereciam cursos na modalidade presencial na região da Amosc. Destas, apenas quatro ofereciam o curso de Pedagogia, a saber: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Faculdade Horus, Universidade Federal da Fronteira Sul e Faculdade Santa Rita. Desses quatro cursos, três localizam-se no município de

Chapecó e um no município de Pinhalzinho. Nos demais municípios não foram encontrados, no sistema e-MEC, cursos de Pedagogia na modalidade presencial.

Diante do exposto, a opção por pesquisar os cursos de Pedagogia inseridos naquela região reside no fato de que, no contexto histórico de formação/criação dessa Associação, percebemos que os municípios que a compõem estabelecem, entre si, uma relação mais forte de interesses, o que se demonstra em sua constituição histórica, bem como na estreita ligação entre as esferas produtivas, culturais, políticas e econômicas.

Como uma das pesquisadoras trabalha numa das instituições que oferecem o curso de Pedagogia presencial, essa instituição (Faculdade Santa Rita) foi excluída como *lócus* da pesquisa por conta da necessária preservação da imparcialidade.

No recorte apresentado no presente artigo, voltado a caracterizar concepções e práticas de inovação presentes nos cursos em estudo, bem como os incentivos oferecidos pelas instituições para estimular atividades de inovação entre seus/suas professores/as, a geração das materialidades empíricas foi realizada com a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos em estudo e a realização entrevistas em profundidade com seus/suas coordenadores/as.

Segundo Gil (2008), a análise documental se caracteriza pela busca sistemática e objetiva em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Trata-se de uma importante estratégia de pesquisa, em vista a complementar e qualificar a busca de elementos empíricos que auxiliem na resposta ao problema de pesquisa.

A entrevista em profundidade, por sua vez, é uma técnica de entrevista, de caráter aberto, bastante empregada na pesquisa qualitativa, que permite explorar um ou mais temas com maior profundidade que as entrevistas face a face comuns. As entrevistas em profundidade

são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (Duarte, 2004)

Nesta pesquisa, a opção pela entrevista em profundidade deveu-se à necessidade de realizar um mergulho no contexto dos cursos em estudo, por intermédio do olhar dos/as seus/suas coordenadores/as, visto que, geralmente, estes/as são atores fundamentais na definição e condução dos rumos do curso.

O PPC de cada curso foi disponibilizado, a pedido, por cada uma das instituições envolvidas. Em função do processo de distanciamento social motivado pela pandemia do Covid-19, as entrevistas foram realizadas por meio do aplicativo *Google Meet* durante o mês de setembro de 2020. Após realizadas, foram transcritas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Os dados foram organizados em categorias que serão explicitadas na próxima seção.

### **3. Concepções e práticas de inovação na formação inicial de pedagogos na percepção dos/as coordenadores/as de cursos de Pedagogia: os resultados da pesquisa**

Para preservar a identidade e facilitar a análise, os/as entrevistados/as foram identificados/as da seguinte forma: Universidade Pública: CPUP (Coordenador/a de Pedagogia da Universidade Pública); Universidade Comunitária: CPUC (Coordenador/a de Pedagogia da Universidade Comunitária) e Faculdade Privada: CFPF (Coordenador/a de Pedagogia da Faculdade Privada).

A partir da análise de conteúdo, os discursos expressos pelos/as coordenadores/as de cursos foram agrupados em cinco categorias: 1) concepções de inovação pedagógica; 2) articulação entre teoria e prática no currículo como indutora da inovação pedagógica; 3) articulação entre ensino, pesquisa e extensão como mobilizadora da inovação pedagógica; 4) incentivos proporcionados pela instituição em relação à formação de professores para a inovação pedagógica; 5) atividades e experiências de inovação pedagógica desenvolvidas nos cursos de Pedagogia.

#### **3.1. Concepção de inovação pedagógica e sua presença no currículo dos cursos em estudo**

No que diz respeito à primeira categoria, ou seja, a concepção de inovação pedagógica, as entrevistadas<sup>2</sup> assim se manifestaram:

Nós não temos usado muito fortemente essa terminologia. Mas sim, *processo criador* (...) E esse processo criador, como o próprio nome já diz, ele *não é algo mágico*, que dá um *insight*, que ele vem de repente. Mas ele é resultado de uma construção que envolve questões já discutidas, portanto não são novas, nós temos que nos apropriar de conhecimentos já dados, e nos perguntarmos sobre a realidade atual, quais são as questões que a realidade atual nos coloca (...) E isso *nós entendemos que é um processo de criação, é a capacidade humana de resolver problemas e criar situações novas ou inovadoras dentro de um processo criador de inteligência, de interrogação, de compromisso com*

---

<sup>2</sup> As três participantes da pesquisa são do sexo feminino.

*uma mudança profunda na cultura.* (CPUP)

No nosso curso de Pedagogia, a gente tem duas disciplinas (...) nessa primeira turma que era referente à questão das inovações, a gente tinha (...) as *tecnologias da informação e da comunicação*, (...) começaram a trabalhar com o *Google Drive* para fazer compartilhamentos, criaram várias questões do e-mail... aí a gente utilizou dessas formas. Num segundo momento, (...) tiveram a disciplina voltado para *a questão do uso das tecnologias como era da informação e da comunicação*, que pontuou também as diferentes formas de se comunicar através dos recursos da tecnologia. (CPFP)

O discurso evidencia que a CPUP enfatiza a inovação como processo criador, construído processualmente, como resultado de confronto das problemáticas presentes no cotidiano em diálogo com o conhecimento disponível, o que demonstra ruptura com o paradigma tradicional de ensino-aprendizagem, dimensão essencial do processo de inovação pedagógica, conforme destacam Cunha (2016) e Leite (2012). Além disso, a ênfase na participação dos sujeitos (professor/a e estudantes) nesse processo criador evidencia outra importante dimensão da inovação, o protagonismo, pois ficou evidente a participação ativa dos sujeitos no processo de formação profissional.

Em relação à CPFP, a concepção de inovação está limitada à inserção de disciplinas relativas às novas tecnologias digitais e, embora haja a preocupação em “fazer diferente”, a inovação é tida, praticamente, como equivalente à inserção de TICs no processo pedagógico. Assim, parece-nos que o depoimento da entrevistada indica que não há mudanças significativas no paradigma pedagógico predominante, o que repercute nas possibilidades de manifestações das demais categorias indicadas por Cunha (2016) e Leite et al. (2011) para a compreensão da inovação pedagógica.

Na universidade comunitária, por seu turno, a CPUC orienta-se pela perspectiva de Cunha (2016), que enseja a ruptura com a forma tradicional e conservadora de ensinar baseada no protagonismo do/a estudante em assumir seu itinerário formativo.

Para identificar a presença de elementos relacionados à inovação pedagógica no currículo dos cursos, consultamos seus PPC e concluímos que o termo é pouco abordado. No curso de Pedagogia ofertado pela universidade pública, ele consta na ementa do componente curricular Linguagens, Alfabetização e Letramentos I, que se encontra assim registrado: “a necessária construção de práticas e processos de criação, inovação e protagonismo na e para a aprendizagem na atualidade” (Universidade Federal da Fronteira Sul, 2019, p. 116).

Em relação ao PPC da universidade comunitária, observou-se que não há referência direta ao termo “inovação pedagógica”, mas consta que o objetivo do curso é formar profissionais pautados na “busca da compreensão dos problemas educacionais e assumindo postura investigativa”, o que pode indicar uma postura inovadora, tendo em vista a preocupação em se “formar um/a profissional ativo, capaz de protagonizar suas próprias ações” (Universidade

Comunitária da Região de Chapecó, 2014, p. 3), fato que encontra ancoragem em autores/as como Leite (2009) e Cunha (2016). Já no PPC da instituição privada, não identificamos referência ao termo “inovação”, somente a presença do componente curricular Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), como informado pela coordenadora do curso.

Observa-se, assim, que a inovação pedagógica, na perspectiva definida por Leite (2012) e Cunha (2016), mesmo que não tenha sido expressa de modo explícito, está presente no cotidiano das instituições pública e comunitária, com ênfase na ideia de ruptura com o paradigma tradicional e no protagonismo dos sujeitos. Na instituição particular, por sua vez, a compreensão de inovação se revelou restrita à incorporação das TIC no processo ensino-aprendizagem.

### 3.2. Inovação pedagógica e a relação teoria e prática nos cursos de Pedagogia

Em relação à segunda categoria, na entrevista as coordenadoras foram solicitadas a descrever como se caracteriza a inovação no curso de Pedagogia que coordenam e um dos elementos destacado diz respeito à *relação entre teoria e prática no currículo como indutora da inovação pedagógica*, conforme atestam os excertos a seguir:

O teor, o eixo de todo o nosso (...) PPC, (...) *é uma forte articulação entre teoria e prática*. (...) Então nós temos insistido com os professores para que eles ajudem o aluno a entender que um texto teórico, ele é também prático. Ele está... *ele está colado numa prática, é os dois lados da mesma moeda. Então, nós nunca usamos aqui, por exemplo, teoria e prática*. É uma briga, né, é uma briga conceitual. Mas sim, teoria/prática, para dar de entender que são duas dimensões do mesmo processo. *Porque quando você diz teoria e prática, é como se fossem duas coisas, dois processos*. (CPUP)

Eu acho que *aí depende também do modelo que a gente entende como inovação*. Mas assim, para mim a gente trabalha muito essa questão da inovação na prática, por exemplo, eu daria o exemplo *do Projeto Valores, que é um projeto que a gente... cada semestre trabalha atividades, a nossa aula integrada foi sobre isso*. (CPUC)

Há uma ligação muito forte com a *prática*, a instituição nossa aqui. (...) a gente também *faz (...) essa ligação muito forte entre teoria e prática* e a gente busca usar os diferentes recursos votados da tecnologia no preparo das nossas *aulas*, (...) essa questão de unir a (...) teoria e [a] prática, então a gente sempre senta com os nossos docentes do curso (...) Então, também tem forte essa parte dessa ligação com a comunidade externa através dos projetos de extensão, então a gente vai para as escolas, (...) faz eventos (...) leva os acadêmicos para fazer as atividades complementares, então eles se envolvem. E aí com isso, eles também vão tendo essa *experiência*, porque quando a gente vai fazer uma brincadeira, por exemplo, de como uma criança, um educando, lá *na praça*, um exemplo, na

semana da criança, a gente também está *usando essa parte de teoria junto com a prática*. (CPFP)

Nas respostas, embora haja evidências de articulação entre teoria e prática nos cursos, parece plausível afirmar que apenas a CPUP a compreende, de fato, como elemento caracterizador de inovação pedagógica na perspectiva de Cunha (2016), que defende que a prática “nasce da leitura da realidade, portanto, a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir (...) a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte”. Sendo assim, por seu caráter plural, a prática exige “intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar” (p. 98) e isso se torna basilar para a compreensão da inovação paradigmática.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão como mobilizadora da inovação pedagógica constituiu a terceira categoria, pois também foi um dos elementos caracterizadores da inovação pedagógica presente nas respostas das entrevistadas:

Nós instituímos, em cada fase do curso de Pedagogia, um componente chamado seminário de *docência, pesquisa e extensão* em educação, que articula e organiza o pensamento pedagógico daquela fase. (...) Nós estamos buscando implementar alguns aspectos daquilo que comumente nós chamamos de perspectiva interdisciplinar (...) e, ao mesmo tempo, que se abre para problemas sociais educacionais. (...) *Então, isso para nós é considerado uma inovação, porque os alunos têm, têm que fazer*. (CPUP)

*Eu acho que o que a gente tem, trabalhos de extensão, a gente tem trabalho de projeto da inovação, mas a gente não tem essa articulação no curso, não consigo perceber muito isso, eu acho que para mim é um caminho que a gente está trilhando* assim, que a gente até já tem conversado e agora a gente tem... *a universidade tem, está fazendo uma mudança bem grande na questão da extensão* (...). Mas não é uma coisa que a gente trabalha muito. Efetivamente, ele não acontece. (...) *o principal eixo de trabalho com a pesquisa é de fato o TCC*. (...) *Além disso, a gente tem os projetos... os grupos de pesquisa que ele impacta mais na [articulação] dos professores*. Mas assim, o que *eu percebo é que essa articulação de grupo de pesquisa, ele perpassa muito aos professores que estão no mestrado*. (CPUC)

A gente tem hoje voltado sim ao *ensino e pesquisa, mais assim à pesquisa*. (...) Então a gente faz a parte prática, *mas os acadêmicos têm que elaborar artigos* em cima dessas práticas para a gente utilizar. E, dentro da matriz tem uma prática de ensino voltada para a parte de tecnologia da informação. (...) a gente criou uma revista (...) e daí a gente faz a seleção de alguns artigos, tanto artigos de final de curso, que a gente também tem os *TCCs com o artigo final e também*, dentro dessas práticas também, alguém para publicar. A gente tem algumas *bolsas de pesquisa* também aqui (...) que os alunos produzem artigos voltados a isso e as bolsas do UNIEDU. (CPFP)

As entrevistadas apontam experiências de ensino, de pesquisa e de extensão, embora não se evidencie a articulação entre as três dimensões nos cursos. A pesquisa parece ser a atividade mais lembrada quando se trata de inovação pedagógica e está presente nos TCCs, em disciplinas, projetos e no trabalho docente, enquanto a extensão é pouco destacada. No entanto, embora não evidente, é perceptível que todas as instituições têm a compreensão dessa necessidade, que se encontram em processo de construção e que a entendem como fundamental à construção da mudança de paradigma nos cursos de Pedagogia, no sentido da construção da formação pautada na aprendizagem, na capacidade investigativa do/a estudante, na interação com diferentes saberes e realidades, diferentes contextos e práticas.

### 3.3. Inovação pedagógica e formação docente

Considerando a importância da formação docente na inclusão de iniciativas de inovação pedagógica nos cursos, indagamos as entrevistadas acerca dos incentivos proporcionados pela instituição à formação docente e suas respostas constituíram a quarta categoria, pois responderam:

Então a gente tem (...) isso é muito rigoroso. É muito rigoroso, isso. Nós temos o NAP também, que tem feito um trabalho (...) de apoio agora aos professores, está um trabalho, assim, fantástico. Temos grupos de colegas que estão criando programas para uns ajudar os outros. Então, existe sim, há sempre... Todas as áreas estão sempre se mobilizando. E também, assim, é muito apoio institucional. (CPUP)

*Assim, a universidade tem ofertado alguns momentos pontuais para os professores de forma geral. E um curso de especialização orientado para que os coordenadores participassem. (...) No curso de Pedagogia, especificamente, a gente não fez (...) nenhum curso de formação específico para a inovação. Ao mesmo tempo, o que é que eu acho? Por exemplo, nós temos um projeto no curso de Pedagogia que se chama Educação para Valores. Eu acho que é um projeto de inovação, e nesse projeto que é Educação para Valores, a gente fez formação, mas a gente não fez formação no sentido: "Ó, essa é uma formação de inovação. (CPUC)*

Então, quando a gente fez a nossa capacitação para a rede municipal, essa parceria que a gente fez, *a gente fez uma formação geral para todos os professores da instituição (...)*, para os docentes também. Então a gente tem (...) essas oportunidades de estar participando de eventos (...) a gente fez uma capacitação *também* para os docentes que atuam dentro da educação superior. Então, a gente tem isso, faz momentos de capacitação para os professores também, que nem agora, com a pandemia a gente teve que se reinventar na utilização das tecnologias também. Então a gente também fez uma capacitação voltada para preparar as aulas com os recursos *da* tecnologia. (CPFP)

Os dados indicam que a formação dos/as professores/as que atuam nos cursos é uma realidade e ocorre mediante ações de setores das instituições, via órgãos específicos, por ações da direção das instituições ou iniciativa das próprias coordenações de cursos. No entanto, não está evidenciado, nos discursos, que a formação dos/as docentes ocorra em direção à inovação pedagógica. Ou, se ela ocorre, não é intencional, isto é, no sentido da inovação, mas num sentido específico, como por exemplo, de capacitar docentes para o uso de TIC em função de uma demanda, como a pandemia.

Por fim, na quinta categoria agrupamos as respostas relativas à questão das atividades e experiências desenvolvidas no interior dos cursos em direção à inovação. Sobre isso percebemos que as coordenadoras de curso apontam as seguintes atividades:

Nós fizemos (...) o que chamamos de *Rádio Fronteirinha*. A Rádio Fronteirinha (...) rádio mesmo (...). E esse trabalho nos rendeu também textos didáticos, (...) e também *os alunos aprenderam uma linguagem curricular no rádio*, mas o pessoal do rádio pôde entender que nós poderíamos levar para a rádio uma estrutura curricular, não é? Com muita música, muita informação, então nós tínhamos, assim, um quadro bem variado de sessões durante esse processo. Nós mesmos, como professores, estamos entrando agora num outro momento de domínio tecnológico, né? Outra inovação que nós temos feito, por exemplo, nós temos um laboratório de ensino aqui. É bem interessante, o laboratório é bem grande, inclusive. *Mas eu entendo que a inovação pedagógica não é só tecnologias, obviamente, né? Então, experiências de avaliação* têm sido bastante interessante, coletivizadas. (CPUP)

O Projeto Valores... é um projeto que iniciamos em 2016, fizemos uma eleição de valores no curso de Pedagogia e as alunas escolheram 4 valores para o curso. (...) que são: compromisso, cuidado, respeito e responsabilidade. E aí assim, a gente trabalha muita coisa em cima disso. Cada turma tem um professor (...) mediador, que é o professor que trabalha um pouco com esses valores. *E a cada semestre a gente faz coisas diferentes. Alguns semestres tem estudado alguns textos, outro semestre a gente tem feito atividade específica* (...) e depois juntado turmas, enfim, a gente avalia e planeja cada semestre nesse sentido. (CPUC)

A gente também *cria situações práticas* desde (...) uma aula, de a gente fazer a questão da sala de aula que ele vai preparar a aula, vai trabalhar, vai explicar, então alguns conteúdos também a gente envolve eles *trazendo essa questão prática*, de eles estarem explicando também (CPFP).

Os depoimentos indicam a existência de projetos institucionais nos cursos da universidade pública e comunitária. Nesses dois casos, se trata de projetos de caráter coletivo, articulados no âmbito do curso, que apresentam aspectos inovadores, com destaque para o protagonismo, a articulação teoria-prática, a gestão participativa e a ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender. Em ambos os casos, contudo, observa-se que, em seu

cotidiano, os cursos não estabelecem relação significativa dessas iniciativas com o conceito de inovação, embora, a partir da temática da entrevista, consigam estabelecer relação entre as práticas citadas e o conceito em tela.

Na instituição de ensino particular, por sua vez, as iniciativas parecem ocorrer de modo pontual, a partir das iniciativas dos/as docentes, muito embora contem com o apoio da coordenação do curso, e não se observa referência explícita ao conceito de inovação pedagógica.

Vale destacar que, no caso das instituições particular e comunitária, a pressão institucional por resultados, principalmente financeiros, pode limitar o espaço para a inovação, tendo em vista que os docentes são levados a outra lógica, muitas vezes pautada na captação de alunos/as e nos desafios impostos pela carga horária reduzida para se manter empregado. Essa situação se constitui numa realidade difícil, que ficou evidente na fala de duas entrevistadas:

Na verdade, acho que a crise que a gente está passando, e aí assim, toda a instituição (...) o que... a primeira coisa que leva em consideração é a questão financeira, né? Então você é parte da questão financeira para essa instituição, enfim, continuar. Caso contrário... então nessa conjuntura que estamos, de uma conjuntura de Brasil, de economia mundial, é complicado. Porque assim, a educação superior vem decaindo e tal, (...) quem mais está perdendo alunos são os cursos de... das licenciaturas, né? Então, nas licenciaturas é cada vez um grupo menor, e a gente fica pensando: “Olha, daqui a pouco o curso vai terminar”. Então é um pouco isso. Mas ao mesmo tempo, compreendo algumas questões porque, em alguns momentos, devido à crise que a gente tem passado, não tem muito o que fazer, sabe? Me parece assim, aonde que a instituição vai tirar? Claro, vai tirar horas do professor. Mas o que eu penso assim, que não dá para a gente ir por um viés assim, a gente só vai poupar tirando hora de professor. Vamos tentar equilibrar um pouco. (CPUC)

A gente vê uma mercantilização de 3 pós por R\$ 100,00... um exemplo. Que a gente não tem... olha, o que vai ter é só diplomas? Então digo que eu estou numa fase da vida que o objetivo não é a gente... por exemplo: “Ah, gente vai ter montes de diplomas”, a gente não está para colecionar diplomas e parece que tem gente que está aí para colecionar. A gente está numa busca de criar uma coisa com uma qualidade melhor, que a gente se envolva mais, que tenha um suporte maior, então acho que é esse o contexto que a gente tem. (CPFP, 2020)

Por outro lado, percebe-se, nas entrevistas, o desejo em formar profissionais mais atentos e preparados para atuar na escola em sua multiplicidade de desafios, o que poderia contribuir para a mudança paradigmática, necessária e prudente, que exige a passagem da formação focada no ensino para a formação focada na aprendizagem e no/a estudante. No entanto, a formação desse/a estudante, na perspectiva de mudança de paradigma, encontra resistências no interior desses cursos, seja por questões financeiras, de carga-horária, curricular, entre

outras.

## Conclusões

Este trabalho teve por objetivo compreender como se caracterizam as concepções e práticas de inovação presentes nos cursos de Pedagogia ofertados em três instituições de ensino superior localizadas no Estado de Santa Catarina, Brasil, a partir das percepções das suas coordenadoras de curso.

Na segunda seção, apresentamos o referencial teórico da pesquisa, que encontrou ancoragem em Leite (2009, 2012), Leite et al. (2011) e Cunha (2016), dentre outros/as, que contribuíram para o entendimento de que as atitudes emancipatórias exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução. Isso significa que a competência se situa justamente em agir diferenciadamente em cada situação e momento, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre os/as estudantes e seus/suas professores/as.

Nessa direção, a inovação na educação consiste no esforço relativo ao rompimento com as práticas e métodos típicos do ensino tradicional e cartorário no sentido da passagem do paradigma tradicional, com foco no ensino, para o paradigma emancipatório, crítico e reflexivo, pautado no/a estudante e sua aprendizagem, fundamental à formação do egresso preparado para enfrentar os desafios postos no âmbito das escolas de educação básica.

Na quarta seção, analisamos os dados relativos à pesquisa de campo, produzidos por meio de entrevista e análise documental, organizados em cinco categorias: concepções de inovação pedagógica; articulação entre teoria e prática no currículo como indutora da inovação pedagógica; articulação entre ensino, pesquisa e extensão como mobilizadora da inovação pedagógica; incentivos proporcionados pela instituição em relação à formação de professores para a inovação pedagógica; e atividades e experiências de inovação pedagógica desenvolvidas nos cursos de Pedagogia.

Por fim, é importante compreender que, nos cursos pesquisados, constatou-se que há preocupação pontual com o momento em que se vive (pandemia) porque ela desencadeou uma busca frenética pela apropriação, principalmente por parte dos/as professores/as, das TIC. Há, em relação a isso, um alerta e uma compreensão por parte das coordenadoras da instituição pública e comunitária de que o emprego das TIC pouco tem a ver com inovação pedagógica. Também nos parece evidente que suas preocupações estão mais voltadas ao sentido que os currículos formativos imprimem na formação dos/as estudantes e na construção dos seus perfis do que qualquer outra coisa, o que nos parece bastante positivo e se encontra em direção à

formação emancipatória.

Nos pareceu evidente, contudo, que, nos cursos pesquisados, a inovação pedagógica se encontra em construção porque esse conceito ainda não baliza práticas inovadoras e as que ocorrem nos cursos não têm o conceito como referência, o que indica apropriação ainda elementar do tema pelas participantes da pesquisa. Esse fato, por sua vez, pode indicar que essa falta de foco no conceito de inovação possa estar ocorrendo no conjunto do corpo docente. Porém, uma percepção mais clara dessa realidade exigiria a realização de novas pesquisa, envolvendo o conjunto dos/as docentes destes cursos.

## Referências bibliográficas

- Alves, Zélia, & Silva, Maria Helena (1992). Análise qualitativa de dados de entrevista: Uma proposta. *Paidéia*, 2, 61-69. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>
- Audy, Jorge (2017). A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. *Estudos Avançados*, 31(90), 75-87. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142017.3190005>
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Kotler, Philip, Bes, Fernando, & Szlak, Carlos (2011). *A bíblia da inovação*. Leya.
- Calle, Guillermo, & Silva, Edna (2005). Inovação no contexto da sociedade do conhecimento. *Textos de la CiberSociedad*, 8, 1-20.
- Chinkes, Ernesto, & Julien, Davi (2019). Las instituciones de educación superior y su rol em la era digital. La transformación digital de la universidad: ¿transformadas o transformadoras? *Ciencia y Educación*, 3(1). <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i1.pp21-33>
- Cunha, Maria Isabel (2003). Inovações pedagógicas: Tempos de silêncios e possibilidades de produção. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 7(13), 149-158. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832003000200011>
- Cunha, Maria Isabel (2004, 17 setembro). *Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade* [Comunicação]. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A questão social no novo milênio. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Portugal. <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MARIAIsabelCunha.pdf>
- Cunha, Maria Isabel (2016). *Inovações pedagógicas na universidade*. Editora da UFRB. <https://www.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-universitaria?download=18:inovaes-pedaggicas-na-universidade-maria-isabel-da-cunha>
- D'Avila, Jones, Bilessimo, Simone, Esteves, Paulo, & Vargas, Cristiane (2015). A tríplice hélice como fator de desenvolvimento regional: Um estudo de casos no Brasil. *Espacios*, 36(11),

17. <https://www.revistaespacios.com/a15v36n11/15361117.html#cuatro>
- Duarte, Rosália (2004). Entrevistas em pesquisa qualitativas. *Educar*, 24, 213-225. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Freire, Paulo (1968). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Gil, Antônio Carlos (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.ª ed.). Atlas.
- Kenski, Vani (2012). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Papirus.
- Leite, Denise (2009). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Papirus.
- Leite, Denise (2012). Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século XXI. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 21(38), 29-39. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432012000200004&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432012000200004&lng=pt&tlng=pt)
- Leite, Denise, Genro, Maria Ely, & Braga, Ana Maria (Orgs.). (2011). *Inovação e pedagogia universitária*. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Masetto, Marcos (2004). Inovação na educação superior. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 8(14), 197-202. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832004000100018>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2005). *Oslo Manual 2005: Guidelines for collecting and interpreting innovation data* (3.ª ed.). OCDE.
- Pérez Gómez, Angel (2015). *Educação na era digital: A escola educativa*. Penso.
- Schwab, Klaus (2016). *A quarta revolução industrial*. Edipro.
- Silva, Edna, & Menezes, Estera (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação* (3.ª ed.). UFSC.
- Theis, Ivo (2013). A sociedade do conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. *Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 5(1), 133-148. <https://doi.org/10.7213/urbe.7790>
- Tidd, Joe, & Bessant, Jhon (2015). *Gestão da inovação* (5.ª ed.). Bookman.
- Universidade Comunitária da Região de Chapecó. (2014). *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia (licenciatura)*. UNOCHAPECÓ.
- Universidade Federal da Fronteira Sul. (2019). *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia (licenciatura)*. UFFS.
- Wind, Jeremy, & Main, Jerry (2002). *Provocar mudanças: Como as melhores empresas estão se preparando para o século XXI*. Qualitymark.