



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA SCATOLIN

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E *ENGAGEMENT* DE ESTUDANTES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES
DE ESCOLAS PRIVADAS DE ERECHIM/RS**

ERECHIM
2021

PATRÍCIA SCATOLIN

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E *ENGAGEMENT* DE ESTUDANTES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES
DE ESCOLAS PRIVADAS DE ERECHIM/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt

**ERECHIM
2021**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Scatolin, Patricia

Inovação pedagógica e engagement de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva dos professores de escolas privadas de Erechim/RS / Patricia Scatolin. -- 2021.
195 f.

Orientadora: Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2021.

1. Inovação pedagógica. 2. Engagement estudantil. 3. Anos Iniciais. 4. Ensino Fundamental. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

PATRÍCIA SCATOLIN

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E *ENGAGEMENT* DE ESTUDANTES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES
DE ESCOLAS PRIVADAS DE ERECHIM/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho de conclusão foi defendido e aprovado pela banca em: 13/08/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS
Orientadora

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos – UFFS
Avaliador

Prof^a. Dr^a. Carla Spagnolo – PUCRS
Avaliadora

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Corte Vitória – USC
Avaliadora

Dedico esta pesquisa a todos os profissionais da área da educação que, assim como eu, acreditam numa mudança possível e necessária.

AGRADECIMENTOS

Esta Dissertação não foi realizada somente por mim. Apesar de ter dedicado dois anos para que esta pesquisa se realizasse, contei com a ajuda, apoio e participação de muitas pessoas que merecem meu agradecimento. Por isso, agradeço:

À Universidade Federal da Fronteira Sul por, mais uma vez, ter sido minha referência de centro de pesquisa e espaço de formação;

À minha competente orientadora, Zoraia Aguiar Bittencourt, por tanto apoio, conduções, paciência e sensibilidade. Faltam-me adjetivos para elogiar tua pessoa e teu trabalho;

Ao meu noivo, Darlan Balbinot, por acreditar na minha capacidade enquanto pesquisadora e por me incentivar e auxiliar nestes dois anos, e tantos outros, a alcançar meus sonhos;

À minha querida amiga, Emili Rossi, por compartilhar e viver todas as etapas dessa pesquisa ao meu lado;

À minha família: pais, avós, irmão, cunhada e todos aqueles que se fazem família, abrigo e acalento;

A todas as professoras que dedicaram seu tempo em colaborar com a realização dessa pesquisa, compartilhando suas experiências profissionais em instituições de ensino que também merecem meu agradecimento;

A Deus. Minha fé alcança uma dimensão difícil de ser expressada, tampouco é necessário fazê-la.

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções e as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. (FREIRE, 2013, p. 141)

RESUMO

A presente Dissertação discorre sobre os conceitos de Inovação Pedagógica e *Engagement* estudantil, aqui tratado como envolvimento dos estudantes, a partir da articulação entre a teoria e a realidade investigada. O objetivo central desta pesquisa se constitui em compreender a relação existente entre o *engagement* de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas inovadoras de escolas privadas de Erechim/RS. Para atingir o objetivo central desta pesquisa, foi necessário estabelecer alguns objetivos específicos, sendo estes: Analisar aporte teórico referente a práticas pedagógicas inovadoras e *Engagement* estudantil; Identificar os fatores que contribuem para o *Engagement* dos estudantes a partir desta análise teórica; Estabelecer diferenciações entre as práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras apresentadas em estudos relativos à temática; Constatar as características que compõem uma prática inovadora a partir do conceito de inovação pedagógica construído pelos professores; Identificar exemplos de práticas pedagógicas inovadoras compreendidas pelos próprios docentes; Construir indicadores de inovação pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir dos dados construídos. Os conceitos centrais desta pesquisa foram tratados a partir de autores que contribuíram com a discussão teórica e científica da mesma. Os principais autores consultados foram Tardiff e Lessard (2012), Cunha (2012) e Freire (2013; 2019) para abordar o conceito de práticas pedagógicas e Rigo, Moreira e Vitória (2018) e Martins e Ribeiro (2017) para conceituar *engagement* estudantil. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa e efetivou-se a partir de uma investigação com professoras regentes de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede privada de ensino localizadas na cidade de Erechim/RS. A construção de dados deu-se, inicialmente, pelo intermédio de um questionário on-line encaminhado às professoras por meio da equipe gestora das instituições participantes, totalizando a participação de 16 professoras que responderam ao questionário com perguntas referentes à sua compreensão dos conceitos de Inovação Pedagógica e do envolvimento dos estudantes, além de exemplos de propostas desenvolvidas por elas e da indicação de uma colega de profissão considerada inovadora em suas práticas pedagógicas. Destas indicações, cinco professoras aceitaram o convite para a realização de uma entrevista semiestruturada a fim de discorrer de maneira mais aprofundada sobre suas concepções e práticas. A análise dos dados construídos ao longo da pesquisa aponta para um conceito de inovação pedagógica construído pelas professoras participantes com destaque à ruptura de concepções e práticas tradicionais, ao olhar atento e escuta sensível do estudante, à realização de propostas que se articulem com o contexto da turma, à utilização de recursos tecnológicos e à promoção de estratégias para envolver os estudantes. Esses aspectos foram os mais citados pelas docentes ao longo de seus discursos, com destaque ao último, e elucidam um conceito de inovação pedagógica de compreensão, valorização e interferência na realidade. No que diz respeito ao conceito de *engagement* estudantil, foi possível perceber que, segundo as docentes, o engajamento dos estudantes é percebido quando há um ambiente acolhedor e um clima confortável a fim de que o estudante possa se expressar. Essa oportunidade de expressão, por sua vez, permite que se compreenda a realidade da turma e se estabeleça relação entre as propostas realizadas, que devem ser diversificadas e desafiadoras, e o contexto. Conclui-se, portanto, que há uma estreita relação entre os conceitos centrais desta pesquisa, uma vez que, quando desenvolvidas, as práticas pedagógicas inovadoras objetivam, principalmente, contribuir com o envolvimento dos estudantes. O *engagement*, por sua vez, se manifesta em práticas semelhantes às aquelas consideradas inovadoras pelas professoras participantes.

Palavras-chave: Inovação pedagógica. *Engagement* estudantil. Anos Iniciais. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present dissertation discusses the concepts of Pedagogical Innovation and student engagement, here treated as student involvement, from the articulation between theory and the investigated reality. The central objective of this research is to understand the relationship between the engagement of students in the Early Years of Elementary School and the innovative pedagogical practices of private schools in Erechim/RS. To achieve the central objective of this research, it was necessary to establish some specific objectives, namely To analyze the theoretical contribution referring to innovative pedagogical practices and student Engagement; To identify the factors that contribute to student Engagement from this theoretical analysis; To establish differentiations between traditional and innovative pedagogical practices presented in studies on the theme; To verify the characteristics that make up an innovative practice from the concept of pedagogical innovation built by teachers; To identify examples of innovative pedagogical practices understood by the teachers themselves; To build indicators of pedagogical innovation in the Early Years of Elementary School from the data built. The central concepts of this research were treated based on authors who contributed to the theoretical and scientific discussion of this research. The main authors consulted were Tardiff and Lessard (2012), Cunha (2012), and Freire (2013; 2019) to address the concept of teaching practices, and Rigo, Moreira, and Vitória (2018) and Martins and Ribeiro (2017) to conceptualize student engagement. The research is qualitative in nature and was carried out through an investigation with teachers of the Early Years of Elementary School classes from private schools located in the city of Erechim/RS. The data construction initially occurred through an online questionnaire sent to the teachers by the management team of the participating institutions, totaling the participation of 16 teachers who answered the questionnaire with questions regarding their understanding of the concepts of Pedagogical Innovation and student involvement, in addition to examples of proposals developed by them and the indication of a professional colleague considered innovative in their pedagogical practices. Of these indications, five teachers accepted the invitation to conduct a semi-structured interview in order to discuss in more depth their conceptions and practices. The analysis of the data constructed throughout the research points to a concept of pedagogical innovation built by the participating teachers with emphasis on the rupture of traditional conceptions and practices, the attentive look and sensitive listening to the student, the realization of proposals that are articulated with the context of the class, the use of technological resources and the promotion of strategies to involve students. These aspects were the most cited by the teachers throughout their speeches, especially the last one, and elucidate a concept of pedagogical innovation of understanding, appreciation, and interference in reality. Regarding the concept of student engagement, it was possible to notice that, according to the teachers, the engagement of students is perceived when there is a welcoming environment and a comfortable climate so that the student can express himself. This opportunity for expression, in turn, allows us to understand the reality of the class and establish a relationship between the proposals made, which should be diverse and challenging, and the context. We conclude, therefore, that there is a close relationship between the central concepts of this research, since, when developed, innovative pedagogical practices aim, above all, to contribute to the students' involvement. This engagement, in turn, manifests itself in practices similar to those considered innovative by the participating teachers.

Key-words: Pedagogical innovation. Student engagement. Early Years. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões envolvidas no processo de <i>engagement</i> acadêmico.....	19
Quadro 2 – “Exemplos de engajamento positivo e negativo”	20
Quadro 3 – “Evolução do conceito de <i>engagement</i> ”	21
Quadro 4 – Dimensões e indicadores de qualidade da educação.....	26
Quadro 5 – Fatores que contribuem para o <i>engagement</i> dos estudantes.....	31
Quadro 6 – Características das práticas pedagógicas tradicionais.....	40
Quadro 7 – Características das práticas pedagógicas inovadoras.....	46
Quadro 8 – Quadro de Bibliografia Sistematizada.....	48
Quadro 9 – Principais conceitos e autores abordados nesta pesquisa a partir dos critérios da pesquisa bibliográfica de Lima e Mioto (2007).....	64
Quadro 10 – Incidência dos aspectos relativos à inovação pedagógica apresentados pelas professoras como exemplos de práticas.....	91
Quadro 11 – Incidência de aspectos relativos ao conceito de <i>engagement</i> estudantil apresentados pelas professoras e classificados de acordo com as dimensões deste conceito...	97
Quadro 12 – Incidência de unidades de registro das práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelas professoras participantes.....	104
Quadro 13 – Incidência de unidades de registro das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras nas quais há maior envolvimento dos estudantes.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Publicações por ano sobre inovação pedagógica.....	49
Gráfico 2 – Publicações por ano sobre práticas pedagógicas inovadoras.....	49
Gráfico 3 – Teses e dissertações após a seleção das pesquisas.....	51
Gráfico 4 – Publicações por ano após seleção das pesquisas.....	51
Gráfico 5 – Universidades das quais se originaram as pesquisas.....	52
Gráfico 6 – Incidência de pesquisas sobre inovação pedagógica por região.....	53
Gráfico 7 – Níveis de ensino sobre os quais as pesquisas se desenvolveram.....	54
Gráfico 8 – Utilização de recursos tecnológicos em práticas pedagógicas inovadoras.....	57
Gráfico 9 – Características de inovação pedagógica analisadas em cada pesquisa.....	58
Gráfico 10 – Principais instrumentos utilizados para coleta de dados.....	59
Gráfico 11 – Ocupação das professoras participantes.....	80
Gráfico 12 – Idade das professoras participantes.....	81
Gráfico 13 – Ano escolar de atuação das professoras participantes.....	81
Gráfico 14 – Nível de formação acadêmica das professoras participantes.....	82
Gráfico 15 – Realização de formações continuadas na área da educação.....	83
Gráfico 16 – Professoras que consideram suas aulas inovadoras.....	84
Gráfico 17 – Classificação dos aspectos apresentados pelas professoras como características da inovação pedagógica.....	87
Gráfico 18 – Professoras que consideram seus alunos envolvidos com as atividades propostas em sala de aula.....	96
Gráfico 19 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos relacionados à dimensão afetiva no desenvolvimento das aulas.....	113
Gráfico 20 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos relacionados à dimensão afetiva como garantia do envolvimento dos estudantes nas propostas desenvolvidas.....	113
Gráfico 21 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos relacionados à dimensão cognitiva no desenvolvimento das aulas.....	115
Gráfico 22 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos relacionados à dimensão cognitiva como garantia do envolvimento dos estudantes nas propostas desenvolvidas.....	116
Gráfico 23 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos relacionados à dimensão comportamental no desenvolvimento das aulas.....	117

Gráfico 24 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos relacionados à dimensão comportamental como garantia do envolvimento dos estudantes nas propostas desenvolvidas.....	118
Gráfico 25 – Grau de relevância atribuído pelas professoras a aspectos pragmáticos no desenvolvimento das aulas.....	120
Gráfico 26 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos pragmáticos como garantia do envolvimento dos estudantes nas propostas desenvolvidas.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estado do Conhecimento – Bibliografia anotada.....	66
Tabela 2 – Estado do Conhecimento – Bibliografia sistematizada.....	67
Tabela 3 – Estado do Conhecimento – Bibliografia categorizada.....	67

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 O CONCEITO DE <i>ENGAGEMENT</i> NO CENÁRIO EDUCACIONAL	18
2.1 <i>ENGAGEMENT</i> NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS A SEREM TRILHADOS	
.....	22
2.2 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O <i>ENGAGEMENT</i> DOS ESTUDANTES	28
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: MOBILIZANDO CONCEITOS	34
3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS	36
3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS	41
3.2.1 Estado do Conhecimento.....	47
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	61
4.1 PESQUISA QUALITATIVA	62
4.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	63
4.3 ESTADO DO CONHECIMENTO	65
4.4 PESQUISA DE CAMPO.....	68
4.4.1 Participantes da pesquisa	68
4.4.2 Construção dos dados.....	70
4.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	74
4.6 PRODUTO FINAL	76
5 ANÁLISE DE DADOS.....	78
5.1 COM QUEM ESTAMOS FALANDO?	80
5.2 CONCEPÇÕES SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E <i>ENGAGEMENT</i> ESTUDANTIL.....	85
5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A INOVAÇÃO E O <i>ENGAGEMENT</i> NA REALIDADE INVESTIGADA	103
6 CONCLUSÕES.....	123
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	138
ANEXOS	183

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No conflito entre inovar ou permanecer realizando propostas que trazem segurança ao professor, buscar novas perspectivas de atuação ou aproveitar os materiais e atividades já produzidos, conhecer novas possibilidades através de estudos recentes ou acreditar na verdade absoluta de suas concepções, as escolhas feitas pelos docentes, muitas vezes, tendem a ser as segundas opções. Esta tendência acaba gerando, além da perpetuação de práticas pedagógicas tradicionais, uma resistência à mudança dos paradigmas escolares. Vê-se, de forma quase generalizada, a reprodução de atividades impressas ou desenvolvidas com os estudantes tal e qual eram feitas anos atrás na esperança de que sejam aceitas e alcancem hoje os mesmos objetivos necessários àquele tempo.

Propostas de inovação, de mudanças, de pensar e repensar as práticas pedagógicas, de entender as necessidades atuais, os motivos que geram o envolvimento dos estudantes e a forma como estes aprendem nem sempre são bem-vindas, pois necessitam de estudo, de participação, de esforço e, principalmente, de disposição para mudar aquilo que já vem sendo feito. A abertura para o “novo” acarreta no reconhecimento, por parte das professoras¹, de que algumas de suas práticas pedagógicas podem estar ultrapassadas e necessitam de modificações. Inovar, para além de ser uma atividade visionária, passa a ser, antes de tudo, uma manifestação de humildade profissional.

Entende-se, aqui, como práticas pedagógicas o “[...] cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino” (CUNHA, 2012, p. 93). Esse cotidiano se constitui de inúmeras formas, visto que a realidade de cada instituição escolar, assim como a realidade de cada professor, é única e particular. É importante destacar que, apesar da dinamicidade da profissionalidade docente² e da necessidade de tomadas de decisões durante a própria prática, na interação com os estudantes (TARDIF; LESSARD, 2012), a maior parte das práticas pedagógicas pensadas e organizadas pelas professoras se constitui previamente ao desenvolvimento da aula e, desta forma, acaba por servir, muitas vezes, como “modelos” e “receitas” prontas, distribuídos, muitas vezes, em blogs e páginas de redes sociais.

Esta oferta de atividades prontas ou modelos de desenvolvimento de aulas desconsideram a singularidade de cada escola, de cada professor e, principalmente, de cada

¹ Utilizarei o termo “professoras”, pois o índice de mulheres ocupando esta profissão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, campo em que será desenvolvida esta pesquisa, é quase absoluto.

² A expressão “profissionalidade docente” é conceituada por Gatti (2010, p. 1360) como um “conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional”.

estudante. E é nessa singularidade que se podem perceber as necessidades e as potencialidades de cada estudante para, então, promover situações que possibilitem a aprendizagem dos mesmos. Se esta subjetividade não for levada em conta, como é possível garantir que os estudantes se envolvam em determinada atividade e aprendam a partir dela?

Entra em cena, nesta discussão, um novo conceito na área da educação que pode ajudar na compreensão do envolvimento e da aprendizagem dos estudantes e que se constitui, aliado às práticas pedagógicas, como tema desta pesquisa: o *engagement* estudantil. Ainda pouco estudado, este conceito será tratado, aqui, como um “processo que envolve múltiplos aspectos (afetivos, cognitivos e comportamentais), que, quando mobilizados, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e com as atividades acadêmicas³.” (VITÓRIA *et al.*, 2018, p. 263). Trata-se, essencialmente, do envolvimento do estudante com a sua aprendizagem.

Este conceito ainda é pouco tratado em pesquisas da educação, mas já vem ganhando espaço ao longo do tempo. Alguns estudos apontam para os fatores que promovem o *engagement* estudantil, além de razões, focos, tipos e outras particularidades desse conceito (RIGO; VITÓRIA; MOREIRA, 2018). Acredita-se, nesta pesquisa, que as práticas pedagógicas inovadoras possuem relação direta com o *engagement* dos estudantes e podem ser determinantes para que este ocorra ou não, fazendo-se necessário investigar estas práticas e estabelecer uma relação entre ambos os conceitos.

Esta investigação aproxima-se do eixo estruturante da Linha de Pesquisa 1 – Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional – do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, quando traz à discussão conceitos diretamente ligados à prática docente, à sala de aula e aos processos educacionais.

A pesquisa se torna importante à medida que, além de contribuir para a ampliação do campo de estudos e de publicações sobre o *engagement* estudantil, visto que ainda é recente na área da educação, também abrirá mais espaço para o conhecimento desta temática na região em que se desenvolveu, contribuindo, assim, para o planejamento de propostas que levem em conta o envolvimento dos estudantes e garantam sua participação efetiva no processo de aprendizagem.

³ Esse termo vem sendo estudado no Brasil majoritariamente no campo da Educação Superior e, por este motivo, os conceitos referentes a esta etapa serão utilizados como parâmetro de contextualização para a aproximação do mesmo à etapa da Educação Básica.

Estudar algo novo é sempre desafiador e mobilizador e encaixa-se perfeitamente a um segundo tema desta investigação, a inovação nas práticas pedagógicas docentes. Além disso, mobiliza minhas dimensões pessoal, acadêmica e profissional, uma vez que sempre fui movida por desafios. Desde cedo, me encantei e me dediquei à área da educação. Saí do interior do município de São Valentim/RS aos 14 anos de idade para cursar o Ensino Médio Normal em Erechim/RS e deste ano até o momento, minha graduação e, agora, pós-graduação são movidas pelo desejo de transformar a educação, ao menos, para aquelas crianças que comigo tiverem contato.

Ao longo de minha caminhada profissional, sempre compartilhei momentos de planejamento e formação com outros professores e muitos deles exercem/exerciam esta profissão há mais tempo que eu – em alguns casos o tempo de profissão era superior a minha idade de vida. Compartilhar ideias implica em exposição de concepções, preferências e ideologias, o que gera conflito e, também, possibilidades. Acredito que este é o cenário ideal para a construção de novas propostas e validação das que já existem.

Entretanto, minhas experiências nestes espaços sempre foram permeadas por resistência ao novo e repetição do que já existia e já havia sido posto em prática. Minha esperança na educação jamais foi abalada nem minha inquietação em comprovar que as práticas pedagógicas necessitam de uma “atualização” para atender às demandas de um mundo que se desenvolveu e não corresponde mais ao tempo escolar.

Desta forma, a presente pesquisa tem o objetivo de compreender a relação existente entre o *engagement* de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas inovadoras de escolas privadas de Erechim/RS⁴. A partir de uma análise empírica, a proposta de investigação aqui apresentada propõe discutir os conceitos de *engagement* e de práticas pedagógicas, atrelados à perspectiva teórica e à realidade investigada, possibilitando a aproximação da prática educacional à reflexão e à ação sobre o meio em que estão sendo desenvolvidas, visto que as práticas educacionais ocorrem há tempos e, também há tempos, permanecem com as mesmas estruturas, enquanto surgem novos debates no campo da educação.

Partindo destas concepções, a pesquisa proposta não tem o objetivo de identificar o nível de *engagement* (RIGO; VITÓRIA; MOREIRA, 2018) dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou verificar a quantidade de professores deste nível que desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras nas escolas privadas de Erechim/RS, mas busca compreender

⁴ A escolha pelas instituições da rede privada de ensino se deu pelo próprio contato da pesquisadora com duas dessas instituições em oportunidades de vínculos trabalhistas, facilitando a abertura para a investigação.

a relação existente entre estas práticas e o *engagement* dos estudantes, observando em que realidade estes sujeitos se encontram, o ambiente em que esta relação se estabelece, o conhecimento docente a respeito do assunto, além de outros fatores que podem influenciar estas práticas.

Essa pesquisa se mostra relevante, pois assume, nesta perspectiva, um caráter esperançoso de descoberta de práticas pedagógicas inovadoras, bem como de proposições de indicadores que caracterizem a inovação em práticas pedagógicas e sirvam como parâmetro de reflexão dessas mesmas práticas, a fim de romper com o paradigma tradicional da reprodução e repetição, visto que:

Se se observa uma aula típica de um curso de doutorado e se compara com uma aula típica do primeiro ano do ensino fundamental, se percebe a vigência da mesma forma de relação entre educador e educandos: o professor explicando um conteúdo a um grupo de alunos sentados a sua frente e confinados numa sala de aula, por um período de quatro a cinco horas diárias. (PARO, 2010, p. 2)

Buscando responder a questão central que gera esta pesquisa: Qual a relação entre as práticas pedagógicas inovadoras das escolas privadas de Erechim/RS e o *engagement* dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental destas instituições?, surgem outras duas questões subjacentes que serão respondidas ao longo deste estudo e dão origem aos objetivos específicos da investigação: O que se pode definir como prática pedagógica inovadora? E como se compreende o *engagement* estudantil?

Para responder a primeira questão, foi necessário: Analisar aporte teórico referente a práticas pedagógicas inovadoras; Estabelecer diferenciações entre as práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras apresentadas em estudos relativos à temática; Constatar as características que compõem uma prática inovadora a partir do conceito de inovação pedagógica construído pelos professores; Identificar exemplos de práticas pedagógicas inovadoras compreendidas pelos próprios docentes; e Construir indicadores de inovação pedagógica do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – a partir dos dados construídos.

Já para a segunda questão, referente ao *engagement* dos estudantes, foi necessário: Analisar aporte teórico referente ao conceito de *engagement* e Identificar os fatores que contribuem para o *engagement* dos estudantes a partir desta análise teórica, para, enfim, ser possível compreender a relação entre ambos os conceitos tratados nesta pesquisa e, logo, atingir o objetivo geral da mesma.

Para realizar tal proposta, percorreu-se um caminho metodológico em etapas bem definidas e direcionadas aos objetivos desta investigação. De caráter qualitativo, este estudo

contou com uma “pesquisa bibliográfica” (LIMA; MIOTO, 1986), que promoveu o estudo e a discussão dos conceitos centrais, um Estado do Conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014), que possibilitou um levantamento das pesquisas sobre a temática, e uma “pesquisa de campo” (MINAYO, 1994), cuja construção de dados deu-se a partir da utilização de questionário e entrevista semiestruturada com posterior “análise de conteúdo” (BARDIN, 2016) como método de análise dos dados construídos.

Auxiliaram na fundamentação teórica desta pesquisa autores como Tardif e Lessard (2012), Cunha (2012) e Freire (2013; 2019) para abordar o conceito de práticas pedagógicas e Rigo, Vitória e Moreira (2018) e Martins e Ribeiro (2017) para conceituar *engagement* estudantil. É relevante destacar que ainda existem poucas publicações referentes ao *engagement* de estudantes do Ensino Fundamental e, portanto, a base teórica deste conceito será constituída a partir de um referencial teórico relativo à Educação Superior, campo ao qual são predominantes os estudos relativos a este conceito.

Desta forma, apresento esta Dissertação. Seguindo uma sequência lógica de organização textual, este estudo será apresentado em suas partes. Após esta introdução, configurada como primeiro capítulo, o segundo capítulo apresenta uma discussão dos aspectos teóricos que compõem o conceito de *engagement* estudantil, estabelecendo uma breve trajetória histórica de sua utilização e as dimensões que o abarcam, além dos instrumentos de avaliação já utilizados em alguns países. No terceiro capítulo, encontra-se a perspectiva teórica das práticas pedagógicas, numa tentativa de distinção entre práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras, bem como o Estado do Conhecimento sobre esta temática. Já no quarto capítulo, são apresentados os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa, enquanto o quinto capítulo trata da análise dos dados construídos ao longo da pesquisa de campo. Por fim, o sexto capítulo abordará algumas considerações sobre todo o processo.

2 O CONCEITO DE *ENGAGEMENT* NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Num cenário de mudanças constantes na estrutura das relações estabelecidas na sociedade e na forma como o trabalho, o consumo e o lazer se constituem, é necessário reconhecer que estas mudanças atingem, em cheio, a educação e que, conseqüentemente, a mesma precisa estar em processo de aperfeiçoamento a fim de acompanhar e atender as necessidades advindas deste novo cenário. Uma das necessidades percebidas nas instituições de ensino gira em torno de estratégias que garantam o envolvimento dos estudantes taxados, cada vez mais, como desinteressados e pouco comprometidos com sua aprendizagem.

Um conceito ainda pouco estudado no Brasil, o *engagement*, atenta justamente para o processo de envolvimento, compromisso, comprometimento, engajamento de uma pessoa com determinada ação, situação, pessoa, razão. A repetição de adjetivos e situações citadas não é por descuido, mas sim para caracterizar a polissemia deste conceito que abarca uma dinamicidade de empregos em situações, áreas e perspectivas distintas entre si, mas com uma aproximação conceitual.

Utilizado em diversas áreas, o termo *engagement* ganha um leque gigante de significados e usos e, por este mesmo motivo, é possível perceber a existência de diferentes “tipos de *engagement*” (VITÓRIA *et al.*, 2018, p. 263) – pessoal, social, moral, profissional, relacional, acadêmico, entre outros, ao passo que está relacionado “à maneira como as pessoas se envolvem em casos, atividades ou projetos, mantendo o foco de atuação e persistindo da busca dos objetivos relacionados” (KAMPFF, 2018, p. 86).

Dentre este rol de possibilidades de *engagement*, trataremos aqui, especificamente, do conceito aplicado à área da educação, abordado em estudos deste campo como *engagement* acadêmico ou *engagement* estudantil ou ainda como engajamento. Apesar das diferentes nomenclaturas, este conceito é pouco estudado no cenário brasileiro e a escassez de trabalhos acadêmicos sobre este assunto ainda é significativa.

O *engagement*, portanto,

quando se refere ao contexto educacional, [...] é visto com um processo multidimensional que engloba, sobretudo, as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva dos indivíduos que, quando mobilizadas conjuntamente, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e as atividades acadêmicas, gerando, de fato, o engajamento (COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2262).

Para que o *engagement* acadêmico ocorra, é necessário que as três dimensões envolvidas neste processo sejam igualmente desenvolvidas, pois são interdependentes e

necessárias para que o estudante atinja o sucesso escolar, objetivo maior das instituições escolares e dos próprios sujeitos estudantes. Nessa perspectiva, Pirot e De Ketele (2000 apud COSTA; VITÓRIA, 2017) caracterizam estas dimensões, assinalando que a dimensão afetiva, a que impulsiona a ação, refere-se à vontade de aprender, aos desejos e à mobilização empreendida pelos estudantes, a dimensão comportamental faz alusão à quantidade de energia física e psíquica investida pelos estudantes nas atividades realizadas, e a dimensão cognitiva aponta para o trabalho intelectual efetivamente desenvolvido pelos estudantes. De forma sistematizada, estas dimensões podem ser apresentadas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Dimensões envolvidas no processo de *engagement* acadêmico

Dimensão Afetiva	Dimensão Comportamental	Dimensão Cognitiva
- Desejo de aprender; - Aspirações; - Mobilização empreendida pelos estudantes; - Origem e motor da ação.	- Quantidade de energia física e psíquica investida nas atividades de aprendizagem; - Atitudes e comportamentos que demonstram engajamento (entrega de trabalhos, participação nas aulas, comprometimento com os estudos, etc.)	- Trabalho intelectual colocado em prática pelos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pirot e Ketele (2000 apud COSTA; VITÓRIA, 2017).

É possível perceber que o *engagement* acadêmico é um processo complexo e dinâmico, visto que seu desenvolvimento depende de fatores internos e externos ao estudante de forma equilibrada e indissociável. Pensar o *engagement* no ambiente escolar é, portanto, estar atento a esta complexidade e contribuir para que as dimensões envolvidas sejam potencializadas cada qual à sua particularidade. Num ambiente em que práticas tradicionais são perpetuadas, a atenção dada ao estudante, necessária para a identificação de suas fragilidades e potencialidades, ainda reluta para ganhar espaço nas instituições de ensino.

A falta de conhecimento a respeito do assunto e, conseqüentemente, a não existência de intencionalidade nas práticas escolares a fim de contribuir para o desenvolvimento do *engagement* dos estudantes pode ser um dos fatores que desencadeia outras duas facetas deste processo, que, segundo Trowler (2010 apud VITÓRIA *et al.*, 2018, p. 265), podem ser caracterizadas como “engajamento negativo” (*negative engagement*) e “não engajamento” (*non-engagement*). Nestes casos, o processo envolvido faz referência ao pouco interesse do estudante ou, até mesmo, ao investimento de tempo e energia em situações consideradas negativas para a aprendizagem.

Uma possibilidade de caracterização dos processos do “engajamento negativo” e do “não engajamento” em cada dimensão do *engagement* acadêmico (afetiva, cognitiva e comportamental) e a comparação com o que seria o engajamento positivo pode ser vista no quadro abaixo de maneira elucidativa:

Quadro 2 – “Exemplos de engajamento positivo e negativo”

Dimensões	Engajamento positivo	Não engajamento	Engajamento negativo
Cognitiva	Atende ou excede no que se refere às atividades e aos trabalhos solicitados.	Entrega trabalhos solicitados com atraso ou os realiza de maneira apressada e, muitas vezes, não os executa.	Redefine os parâmetros das atividades e/ou dos trabalhos.
Afetiva	Manifesta interesse.	Manifesta tédio.	Manifesta rejeição.
Comportamental	Assiste às aulas, participa com entusiasmo.	Falta às aulas sem justificativas.	Boicota, impede as atividades/o trabalho, interrompe as aulas.

Fonte: Trowler (2010, p. 6 apud VITÓRIA *et al.*, 2017, p. 265).

Apesar de, no Brasil, as pesquisas sobre este conceito ainda serem muito escassas, o termo *engagement* vem sendo utilizado na área da educação há muito tempo. Segundo Kuh (2009 apud RIGO; VITÓRIA; MOREIRA, 2018), o primeiro registro de utilização desta ideia no cenário da educação se deu em Chicago, nos anos de 1930, abordado por Tyler numa perspectiva de tempo que o estudante se dedicava aos estudos. Já nos anos de 1960 e 1970, Pace refina o conceito de Tyler, preocupando-se com a qualidade dos esforços do estudante no tempo dedicado aos estudos. Em 1984, Astin atenta para o envolvimento dos estudantes nas tarefas realizadas e, em 1985, Pascarella dá sequência aos estudos direcionando-o para a avaliação dos resultados de aprendizagem. Em 1987, Chickering e Gamson dão atenção maior às boas práticas desenvolvidas nas instituições de Educação Superior, e Tinto, no mesmo ano, introduz a ideia de estabelecer uma relação entre a vida social e acadêmica do estudante. Em 1991, o vocábulo *engagement* tornou-se apropriado ao contexto educacional, contemplando o vigor, a dedicação e a absorção dos estudantes em relação aos estudos a partir das contribuições de Kuh, Schunh, Whitt e associados.

Na sequência, outros estudos vêm sendo realizados utilizando-se do conceito de *engagement* para discorrer a respeito do processo de envolvimento efetivo dos estudantes em suas tarefas educacionais. É possível observar este breve panorama histórico, de forma sistematizada, no quadro abaixo:

Quadro 3 – “Evolução do conceito de *engagement*”

Anos 30	Anos 60 e 70	1984	1985	1987	1987 e 1993	1991 e 2005
Tyler	Pace	Astin	Pascarella	Chickering e Gamson	Tinto	Kuh, Schunh, Whitt e associados e Kuh <i>et al.</i>
Tempo na tarefa	Qualidade do esforço	Envolvimento do estudante	Resultados de aprendizagem	Boas práticas na Educação Superior	Integração social e acadêmica	<i>Engagement</i> do estudante

Fonte: Kuh (2009 apud RIGO; VITÓRIA; MOREIRA, 2018, p. 18).

Em alguns países, a relevância deste conceito nas instituições de Educação Superior é tão elevada que já foram criados sistemas de avaliação que acompanham este processo a fim de garantir o sucesso acadêmico de seus estudantes e diminuir o índice de evasão. Este método iniciou na Universidade Indiana após algumas agências de acreditação norte-americanas solicitarem às universidades, nos anos 90, que demonstrassem como estavam avaliando seus estudantes e utilizando estas evidências para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem.

Percebendo que a atenção maior dada pelas universidades girava em torno de recursos físicos, pesquisadores daquela instituição decidiram elaborar um instrumento que avaliasse o nível de engajamento de seus estudantes (MARTINS; RIBEIRO, 2017). Nos Estados Unidos, portanto, o engajamento acadêmico é avaliado através do *National Survey of Student Engagement* (NSSE), instrumento criado em 1998 e utilizado até hoje como forma de obter informações a respeito de cinco aspectos capazes de influenciar no *engagement* acadêmico:

1. Nível de desempenho acadêmico: investiga se o estudante acredita que seus trabalhos realizados são desafiantes e criativos.
2. Aprendizagem ativa e colaborativa: esse grupo de questões é baseado na premissa de que estudantes aprendem mais quando eles estão intensamente envolvidos em sua própria aprendizagem e são chamados para refletir sobre tal. Esses itens questionam sobre em que extensão os estudantes estão ativamente discutindo durante as aulas, questionando ou apresentando trabalhos, se eles são envolvidos em projetos da instituição de ensino ou estão engajados em discussões sobre os temas que envolvem seu aprendizado fora de sala de aula.
3. Interações dos estudantes com os membros do corpo acadêmico das instituições de ensino: como os estudantes se relacionam com os professores e outros membros da instituição tanto no ambiente de sala de aula como fora dela. Neste momento, são feitas questões se os estudantes discutem suas notas e planos de futuro, se eles realizam trabalhos em parceria com professores fora de sala de aula e como eles acessam feedbacks relativos a essas atividades desenvolvidas.

4. Experiências educacionais: avalia o uso de oportunidades para complementar a aprendizagem dos estudantes como estágios, serviços comunitários e outras experiências nas quais os estudantes possam aplicar seus conhecimentos desenvolvidos.

5. Ambiente de apoio do campus: os estudantes são questionados sobre como convivem no campus e como é sua relação com os seus colegas. (KUH, 2005 apud MARTINS; RIBEIRO, 2017, p. 235-236)

O NSSE também serviu de inspiração para outros países, como a Austrália, que desenvolveu o *Australian Survey of Student Engagement* (AUSSE), e a África do Sul, que avalia o *engagement* acadêmico através do *South Africa Survey of Student Engagement* (SASSE) (COSTA; VITÓRIA, 2017). Com características próprias, os instrumentos de avaliação se aproximam pelo mesmo objetivo: melhorar a Educação Superior por meio do desenvolvimento de fatores que contribuam para o *engagement* acadêmico.

No Brasil, os sistemas de avaliação utilizados na Educação Superior preocupam-se com aspectos mais técnicos, referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes, infraestrutura das universidades e organização didático-pedagógica, sem o intuito de estabelecer relação entre estes aspectos. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), de acordo com Costa e Vitória (2017, p. 2268), avalia apenas “os saberes formais construídos (ou não) ao longo do processo formativo universitário, direcionando, assim, o olhar para uma única dimensão (a cognitiva) e deixando à margem as dimensões comportamental e afetiva sem as quais o engajamento acadêmico não se efetiva”, estando longe, portanto, de utilizar-se deste conceito como forma de potencialização da qualidade da Educação Superior deste país.

Como já mencionado, o conceito de *engagement* ainda é pouco utilizado no Brasil. Mesmo em outros países onde já se utilizam instrumentos, inclusive de avaliação, para facilitar o desenvolvimento deste processo, os níveis de educação aos quais são dirigidos estudos que abordam o *engagement* acadêmico se restringem à Educação Superior, sendo pouco explorado nos demais. Entretanto, apesar deste cenário, é possível perceber que o conceito de *engagement* acadêmico pode ser utilizado perfeitamente na Educação Básica, salvo algumas adaptações necessárias em sua utilização, visto que cada nível de ensino possui suas particularidades.

2.1 *ENGAGEMENT* NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS A SEREM TRILHADOS

Em uma busca rápida por teses e dissertações produzidas no Brasil tratando do tema *engagement*, é possível perceber o quanto este conceito ainda é pouco explorado no campo da

educação e, principalmente, na Educação Básica. Com o auxílio da plataforma de busca da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), foi realizada uma busca pelo termo “engajamento” nos títulos dos trabalhos ali publicados nos últimos 10 anos, entre 2009 e 2019⁵.

Dentre os 595.647 documentos presentes nesta plataforma em fevereiro do ano de 2020 – mês em que ocorreu a busca –, foram encontrados apenas 289 teses e dissertações que possuíam em seus títulos o termo “engajamento”. Destes 289 documentos, apenas 29 deles discorriam diretamente sobre o engajamento de estudantes da Educação Básica. Outros tantos tratavam de engajamento acadêmico na Educação Superior, mas, em sua maioria, as teses e dissertações que falam sobre o conceito de *engagement*, ou engajamento como utilizado na busca, giram em torno de áreas comerciais, sociais, políticas e, principalmente, empresariais.

Este número, que se torna alarmante por ser muito baixo em relação à quantidade de pesquisas realizadas no país, denuncia o quanto a Educação Básica ignora este conceito e, intrínseco a ele, os aspectos necessários para se (re)pensar uma educação de qualidade, capaz de ultrapassar as barreiras construídas por anos de práticas pedagógicas tradicionais.

A necessidade de se pensar o *engagement* dos estudantes e, a partir disso, atribuir intencionalidade às práticas educacionais é cada vez mais significativa e pertinente ao cenário nacional, visto que, se na Educação Superior se dá a maior parte das pesquisas sobre o *engagement* acadêmico, iniciar seu desenvolvimento ainda na Educação Básica contribuiria para os resultados obtidos nos níveis posteriores de ensino.

Pensando no *engagement* como o processo de engajamento dos estudantes com sua instituição de ensino a partir das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental, Martins e Ribeiro (2017), utilizando-se das ideias de Kuh, atentam para a existência de duas perspectivas de representação do conceito: a primeira diz respeito ao *engagement* do estudante, ou seja, seu processo de envolvimento com as tarefas de aprendizagem, o tempo e esforço investidos e a motivação presente neste processo; a segunda diz respeito ao *engagement* da instituição, ou seja, a forma como esta se articula a fim de promover situações e oportunidades de promoção e potencialização do *engagement* dos estudantes.

Costa e Vitória (2017, p. 2262) nomeiam estas duas perspectivas como “engajamento acadêmico estudantil” e “engajamento acadêmico institucional”, reforçando a necessidade de as instituições de ensino estarem atentas aos aspectos necessários para o desenvolvimento do

⁵ Disponível em:

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=engajamento+&type0%5B%5D=Title&bool0%5B%5D=AND&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2009&publishDateto=2019>. Acesso em: 5 fev. 2020.

engagement dos seus estudantes e contribuindo para que as situações necessárias ocorram, numa lógica de desenvolvimento dos aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais de forma sinérgica e inerente.

As autoras ainda apontam que, segundo Barkley (2010 apud COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2262), o engajamento acadêmico é um processo complexo e ocorre a partir de dois eixos centrais: 1) “a quantidade de tempo e esforço que os estudantes colocam em seus estudos e outras atividades que levam a experiências e resultados que constituem seu sucesso”, ou seja, o engajamento acadêmico estudantil e; 2) “as formas através das quais a instituição de ensino aloca recursos e organiza oportunidades de aprendizagem e serviço para induzir os alunos a participar e se beneficiar de tais atividades”, o engajamento acadêmico institucional.

Neste sentido,

o engajamento acadêmico se apresenta como um processo dualístico que envolve não apenas o esforço (físico e psicológico) e a motivação por parte dos estudantes nas suas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, mas, também, engloba as ações que as instituições de ensino promovem com o intuito de engajar os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. (COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2263)

Se a realidade à qual estes estudos correspondem diz respeito à Educação Superior, é pertinente destacar que as mesmas perspectivas e características podem ser comparadas à Educação Básica, visto que, com exceção da diminuição da evasão escolar (menos frequente na Educação Básica devido à obrigatoriedade da matrícula de estudantes menores de idade enquanto na Educação Superior, apesar de necessária para uma formação de qualidade, é legalmente opcional), as demais contribuições do *engagement* dos estudantes podem ser aplicadas a este nível de ensino sem nenhuma alteração. Ademais, promover o *engagement* dos estudantes da Educação Básica pode garantir menores índices de reprovação, aumento na qualidade de ensino, estabelecimento de boas relações entre professores e estudantes, além da participação efetiva dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Já é possível identificar alguns instrumentos de avaliação e acompanhamento do engajamento dos estudantes na Educação Básica, entretanto, estes foram desenvolvidos em Portugal e ainda são pouco conhecidos no Brasil. Inspirados em estudos sobre o *engagement* e utilizando-se de aspectos conceituais semelhantes, estes instrumentos tratam de forma mais específica sobre o envolvimento dos estudantes na escola. Suas nomenclaturas variam sutilmente transitando entre alguns termos, mas partem da análise do Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE).

Veiga (2013) aponta para a escassez de instrumentos de avaliação multidimensionais que envolvam, assim como visto no processo de *engagement* acadêmico, as dimensões cognitivas, afetivas e emocionais e soma a estas uma outra dimensão, a agenciativa. Esta última dimensão, segundo o autor, trata da ação realizada pelo estudante quando assumido seu papel de agente. Veiga (2013, p. 442) parte de um estudo realizado em diversos países e adapta a escala “*Students Engagement in School International Scale (SEIS)*” para Portugal. Nesta adaptação, acrescentou-se, portanto, a quarta dimensão citada, a agenciativa, tornando-a quadridimensional.

A escala quadridimensional desenvolvida por Veiga (2013) para avaliar o Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D) é estruturada por frases afirmativas às quais os estudantes atribuem um valor de acordo com sua concordância. Estas frases, dispostas em uma planilha, são organizadas por categorias referentes às dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. A aplicação da escala fora testada e aprimorada com estudantes da Educação Básica e, desta forma, apresenta validade em sua eficácia. Segundo Veiga (2013, p. 446), conhecer o estudante possibilita a “implementação de medidas educacionais e de política educativa, direcionadas para a promoção de uma vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa”.

A escala EAE-E4D também foi utilizada em diversas instituições de ensino de Portugal, permitindo seu aprimoramento e colaborando com o conhecimento dos estudantes daquelas instituições. Sua dimensão agenciativa, apesar de se mostrar semelhante aos aspectos da dimensão comportamental, aponta para a importância atribuída à autonomia dos estudantes em seu processo de aprendizagem. Esta prioridade se mostra, também, na participação dos estudantes neste instrumento de avaliação, uma vez que o instrumento utilizado é respondido pelos próprios estudantes e partem de sua realidade. Desta forma:

A Escala EAED-E4D, enquanto instrumento de auto-preenchimento, permite ao investigador estudar o envolvimento escolar de uma perspectiva intra-subjetiva, isto é, a partir de uma visão interna, permitindo assim um melhor conhecimento dos alunos, podendo desta forma ser útil na aplicação de medidas educativas direcionadas para a promoção de uma ligação centrípeta à escola. (SILVA; RIBAS; VEIGA, 2016, p. 44)

No Brasil, de forma ainda distante do que é utilizado em Portugal, mas aproximando-se, em alguns aspectos, do conceito de *engagement* acadêmico, é possível encontrar um documento que trata dos “indicadores da qualidade na educação” e instruções de como avaliá-

los. Este documento foi organizado pela Ação Educativa - Assessoria, Pesquisa e Informação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNDP) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e lançado em 2004 a fim de “ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola” (AÇÃO EDUCATIVA *et al.*, 2004, p. 5).

O documento é um guia de acompanhamento dos indicadores de qualidade da educação numa proposta de participação da comunidade escolar para a avaliação destes indicadores. Os indicadores sugeridos foram agrupados por dimensões, sendo que a cada indicador a comunidade deve atribuir uma cor coerente para a prática, atitude ou situação que está sendo relatada e que corresponde ao indicador. São as cores: verde (se a afirmativa é real e recorrente), amarela (se é real, mas não é recorrente) e vermelha (se aquela afirmativa não se valida na escola).

Ao todo, o documento apresenta sete dimensões e para cada dimensão um grupo de indicadores. Abaixo, é possível observar as dimensões e seus respectivos indicadores, a partir da apresentação do documento:

Quadro 4 – Dimensões e indicadores de qualidade da educação

DIMENSÕES	INDICADORES
Ambiente educativo	Amizade e solidariedade; Alegria; Respeito ao outro; Combate à discriminação; Disciplina; Respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes.
Prática pedagógica	Proposta pedagógica definida e conhecida por todos; Planejamento; Contextualização; Variedade das estratégias e dos recursos de ensino-aprendizagem; Incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo; Prática pedagógica inclusiva.
Avaliação	Monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos; Mecanismos de avaliação dos alunos; Participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem; Avaliação do trabalho dos profissionais da escola; Acesso, compreensão e uso dos indicadores de avaliação da escola e das redes de ensino.
Gestão escolar democrática	Informação democratizada; Conselhos escolares atuantes; Participação efetiva de estudantes, pais, mães e comunidades em geral; Parcerias locais e relacionamento da escola com os serviços públicos; Tratamento aos conflitos que ocorrem no dia-a-dia da escola; Participação da escola no Programa Dinheiro Direto na Escola; Participação em outros programas de incentivo à qualidade da educação do governo federal, dos governos estaduais e municipais.
Formação e condições de	Habilitação;

trabalho dos profissionais da escola	Formação continuada; Suficiência da equipe escolar; Assiduidade da equipe escolar; Estabilidade da equipe escolar.
Ambiente físico escolar	Suficiência do ambiente físico escolar; Qualidade do ambiente físico escolar; Bom aproveitamento do ambiente físico escolar.
Acesso, permanência e sucesso na escola	Número total de falta dos alunos; Abandono e evasão; Atenção aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem; Atenção às necessidades educativas da comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Indicadores da Qualidade da Educação (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004)

Apesar de ser possível a percepção de alguns elementos que vêm ao encontro das dimensões respectivas do *engagement* acadêmico, em especial a afetiva e a cognitiva, é nítida a relevância dada, primordialmente, ao desempenho escolar. Os instrumentos de avaliação desenvolvidos e aplicados em outros países acompanham o *engagement* acadêmico dos estudantes e, a partir desta compreensão, estabelecem planos de ações das instituições a fim de colaborar com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Já os instrumentos de avaliação utilizados no Brasil, em sua maioria, percorrem o caminho contrário, avaliando as práticas institucionais, deixando de conhecer seus principais atores e, conseqüentemente, dificultando o planejamento de estratégias institucionais coerentes e significativas. São exemplos destas avaliações externas na Educação Básica do Brasil, especificamente nos anos iniciais, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Provinha Brasil. Ambas utilizam-se de estratégias de medição de resultados, concepção distante da proposta que avalia o *engagement* dos estudantes.

Se considerarmos o termo *engagement* acadêmico como um processo multidimensional, que, na perspectiva dos estudantes, envolve as dimensões afetiva, cognitiva e comportamental e se, enquanto educadores, tomarmos consciência desta complexidade, este processo contribuirá para o aperfeiçoamento das práticas educacionais ofertadas pelas escolas da Educação Básica. Neste caso, ocorrerá, também, o *engagement* acadêmico na perspectiva das instituições de ensino.

Uma das estratégias educacionais que oportunizam o *engagement* dos estudantes, de acordo com Vitória *et al.* (2018, p. 268), são as relações estabelecidas no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à relação entre professor e estudantes, visto que “quanto mais os docentes interagem e prestam suporte aos discentes, maiores são a mobilização por parte destes e o conseqüente engajamento”. Na Educação Básica, principalmente nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é comum que os estudantes

tenham contato com um número reduzido de professores, se comparado com as etapas seguintes da Educação Básica e da Educação Superior, e possuam professores regentes de turma. Este contato de tempo quantitativamente significativo pode potencializar o estabelecimento de relações potentes.

O estabelecimento de boas relações entre professor e estudante, intencionalmente construídas, garante que a dimensão afetiva seja mais facilmente desenvolvida. Estas relações, somadas ao planejamento de espaços potentes e agradáveis, ofertam propostas de situações de aprendizagem criativas e desafiadoras e a oportunidade de participação ativa dos estudantes. Além disso, garantem que as dimensões cognitiva e comportamental possam se desenvolver de forma equiparada e, conseqüentemente, promover o *engagement* dos estudantes da Educação Básica de forma colaborativa entre estudantes e instituição.

Dito de outra forma, o “engajamento acadêmico estudantil” e o “engajamento acadêmico institucional” (BARKLEY, 2010 apud COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2262), mesmo sendo termos oriundos da Educação Superior e pensados através de exemplos constituintes daquele espaço, podem ser aplicados e desenvolvidos na Educação Básica de forma igualmente possível, pertinente e satisfatória. Para que isto ocorra, portanto, é necessário que haja, cada vez mais, espaço de pesquisa nesta realidade e que, a partir destes estudos, sejam criados ambientes e situações que possam promover o *engagement* dos estudantes envolvidos. Para tal, se faz necessário, sobretudo, (re)conhecer os fatores que contribuem para o *engagement* destes estudantes.

2.2 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O *ENGAGEMENT* DOS ESTUDANTES

Tendo em vista que o *engagement* acadêmico se dá a partir de dois eixos – estudante e instituição – e que envolve dimensões distintas entre si (afetiva, cognitiva e comportamental), mas que necessitam ser desenvolvidas de forma integral e equivalente, é pertinente ilustrar este conceito para que seja possível a visualização de situações concretas que possam contribuir para o desenvolvimento do *engagement* dos estudantes.

Os conceitos de “engajamento acadêmico estudantil” e “engajamento acadêmico institucional” (BARKLEY, 2010 apud COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2262) são tratados como perspectivas diferentes do *engagement* e, portanto, possuem características particulares. Enquanto o primeiro diz respeito ao tempo e ao esforço despendidos pelos estudantes nas tarefas educacionais a partir do desenvolvimento das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental, o segundo remete às ações desenvolvidas para que os estudantes possam

aproveitar os recursos e ambientes da escola em situações de aprendizagem ofertadas pela instituição, contribuindo, assim, para seu envolvimento efetivo. Apesar de distintas e particulares, estas perspectivas, se desenvolvidas de forma sinérgica, podem potencializar o *engagement* dos estudantes daquela instituição.

Pensando na interdependência entre as perspectivas apresentadas, é possível deixar de lado a cobrança, exclusiva, do estudante como sujeito unicamente responsável pelo seu envolvimento efetivo nas atividades educacionais propostas pela instituição e, portanto, passa-se a conceber a ideia de que a instituição escolar é tão responsável por este envolvimento quanto o seu estudante. Neste sentido, cabe ressaltar que, assim como defendido por Costa e Vitória (2017), a dimensão afetiva do estudante seria responsável pelo início deste processo, necessitando, portanto, de situações, espaços e relações que despertem seu entusiasmo, interesse e desejo.

Por vezes, mesmo não havendo contribuições por parte das instituições, alguns estudantes se mostram engajados em seu processo de aprendizagem e obtêm bons resultados ao longo de sua trajetória escolar. Este fato pode ser justificado por experiências externas, ou até mesmo internas, à escola que influenciam a forma como cada estudante recebe e interpreta determinados estímulos. Acontece, portanto, que, se a instituição escolar estiver atenta às particularidades de seus estudantes, as chances de um número maior de estudantes se sentirem motivados por meio das ações dispendidas pela escola podem aumentar significativamente.

É necessário estar atento para o fato de que, por vezes, o que é considerado pela escola como motivador e interessante pode ser visto pelo estudante como algo banal. Ao invés de motivar o estudante, é necessário mobilizá-lo, e o que determina que ocorra o processo de “mobilização” (CHARLOT, 2009), ou não, é a atenção do professor e da instituição escolar às características próprias de cada estudante. Diferente do processo de motivar o estudante, que se trata de convencer este, por meio de estratégias diversas, a estudar o que está sendo proposto, o processo de mobilização está relacionado ao interesse e ao movimento do próprio estudante. O professor, atento a essa mobilização, é que se utilizará dos fatores que fazem o estudante investir em seus estudos e oportunizará situações semelhantes (CHARLOT, 2009).

O processo de mobilização do estudante implica diretamente na dimensão afetiva do mesmo, uma vez que abre possibilidade para o que é de interesse do estudante ser facilmente acessado. Essa aproximação garante que os esforços necessários para o desenvolvimento das atividades educacionais se tornem mais leves e, até mesmo, interessantes, pois “essa dimensão envolve os aspectos subjetivos dos estudantes e que são os desencadeadores de toda e

qualquer ação, sobretudo no que se refere às ações e aos processos educativos” (VITÓRIA *et al.*, 2018, p. 265).

Os fatores de mobilização dos estudantes podem ser diversos, desde a organização de um espaço acolhedor, a utilização de recursos específicos e/ou espaços diversos, a oportunidade de troca e interação com os demais colegas. Só será possível identificar estes fatores se a escola estiver atenta às manifestações dos estudantes, o que rompe com a concepção de uma educação centrada no professor e sem a participação ativa dos estudantes. Para além dos exemplos citados, a dimensão afetiva também implica nas relações estabelecidas no ambiente escolar, seja com os demais colegas de turma, com os professores ou com a própria instituição. O sentimento de pertencimento só se dará quando o estudante se sentir ouvido, ou seja, reconhecido como sujeito ativo pela instituição.

Além da dimensão afetiva, ainda há as dimensões cognitivas e comportamentais. É pertinente ressaltar que, apesar de ser o desencadeador do processo de envolvimento efetivo dos estudantes, a dimensão afetiva, se mobilizada exclusivamente, não garantirá o *engagement* dos estudantes, uma vez que “um estudante motivado nem sempre significa um estudante engajado, de fato, se não houver, ao mesmo tempo, um trabalho intelectual consistente traduzido em ações concretas” (VITÓRIA *et al.*, 2018, p. 266). Os aspectos comportamentais do estudante, traduzidos em atitudes concretas que demonstram seu engajamento (assiduidade, entrega de trabalhos, participação ativa), só serão desenvolvidos e, portanto, percebidos se as atividades propostas pela instituição escolar forem potencialmente equivalentes em relação aos estímulos afetivos.

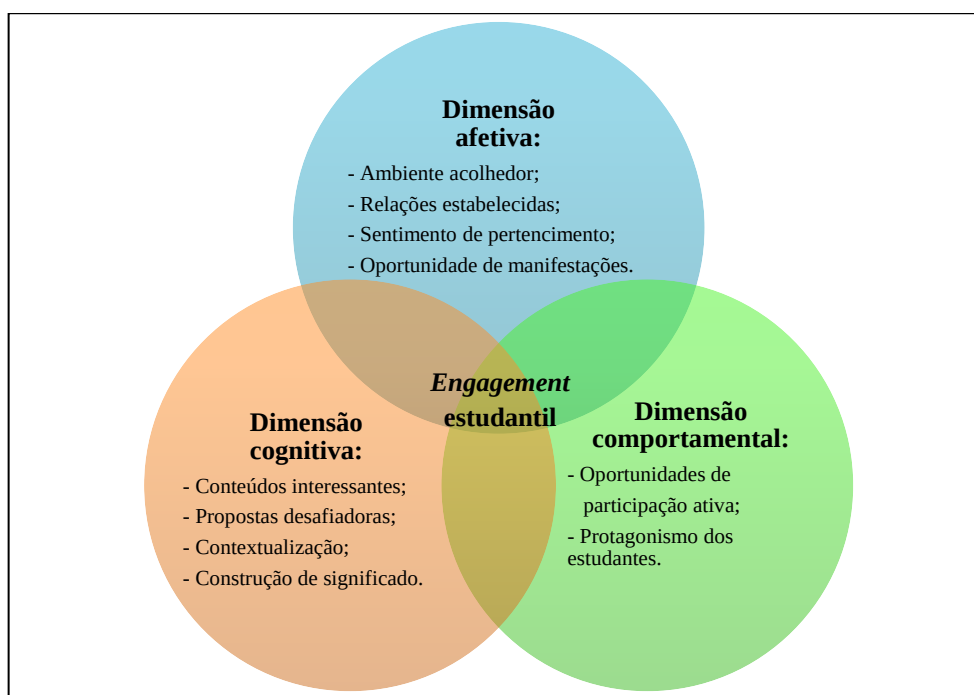
De outro modo, não é suficiente que a instituição escolar se esforce em oferecer um ambiente acolhedor, estabelecer relações afetivas, promover a interação entre os sujeitos, mas também oportunize situações de aprendizagem que desafiem e envolvam o estudante a fim de que ele possa retribuir de forma engajada em atitudes referentes à dimensão comportamental do *engagement*.

Por fim, mas não menos importante, visto que as três dimensões envolvidas neste processo necessitam ser mobilizadas de forma equivalente, a dimensão cognitiva, relativa ao trabalho intelectual do estudante, ou seja, àquilo que está sendo aprendido durante todo o processo, pode ser potencializada através de propostas de conteúdos interessantes, assuntos contextualizados, situações desafiadoras e, principalmente, experiências significativas. A participação dos estudantes por meio da expressão de seus interesses e aspirações, novamente, se faz imprescindível para o desenvolvimento do *engagement* dos estudantes, uma vez que as

dimensões envolvidas neste processo são permeadas de subjetividade e só serão conhecidas se os estudantes foram, primeiro, (re)conhecidos pela instituição.

De forma ilustrada, o quadro abaixo retrata alguns fatores que contribuem para o *engagement* dos estudantes levando em consideração as dimensões afetiva, cognitiva e comportamental, responsáveis por este processo:

Quadro 5 – Fatores que contribuem para o *engagement* dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Para garantir que estes fatores se efetivem na prática educacional, Kuh *et al.* (2006 apud MARTINS; RIBEIRO, 2017, p. 239) apontam como central para o *engagement* dos estudantes a figura de um professor atuante, afirmando que “professores que promovem e conduzem experiências de aprendizagem adequadas e com significado conseguem obter maiores níveis de engajamento de seus alunos”. Lembram ainda que, para que o professor consiga conduzir seu trabalho desta forma, é necessário que as escolas deem oportunidade e condições adequadas para tal.

Conforme já discutido neste capítulo, o conceito de *engagement* acadêmico implica na necessidade de repensar a estrutura e a organização atual das instituições de ensino, visto que estas, muitas vezes, reproduzem práticas educacionais de forma a perpetuar uma pedagogia tradicional e que não faz sentido para os estudantes que hoje a frequentam. Não fazendo sentido, a atribuição de significado aos conteúdos estudados e propostas pedagógicas

oferecidas, um dos fatores que podem contribuir para o *engagement* dos estudantes, se torna, praticamente, impossível.

Para Vitória *et al.* (2018, p. 266), para que o *engagement* dos estudantes seja efetivo e as constantes reclamações dos professores em relação ao desinteresse e à falta de comprometimento de seus alunos sejam extintas, é necessário

encontrar maneiras de ‘motivar’ os estudantes através de inovações didático-pedagógicas que possam encantar os estudantes, trazê-los para o ambiente acadêmico, fazê-los participar e permanecer nesse espaço. Ademais, a busca por inovações no fazer pedagógico tem afligido grande parte dos docentes que são ou se responsabilizam pela falta de interesse dos estudantes.

A palavra “motivar” encontra-se em destaque na citação justamente pelo fato de ser um termo comum na área da educação, mas, como abordado por Charlot (2009) e visto anteriormente, não é suficiente para garantir o envolvimento dos estudantes. Vitória *et al.* (2018) compartilham desta concepção e, por este motivo, utilizam-se do conceito entre aspas. Pode-se ler, portanto, mobilizar ou motivar se assumirmos o conceito de motivação defendido por Fita (2010, p.77) como “um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”.

Schwartz (2006, p. 114), em sua tese sobre motivação, pautas de ação docente e orientação paradigmática na alfabetização de jovens e adultos, também compartilha desta concepção de motivação e acrescenta que “motivar para aprender também significa compreender que na aprendizagem interagem componentes físicos, mentais, afetivos, sociais, que, quando o/a professor/a e o/a aprendiz se mobilizam para construir conhecimentos, isso ocorre integralmente, estes aspectos interagem”. Nota-se, portanto, a complexidade deste conceito e sua relação íntima com o *engagement* dos estudantes.

A necessidade de inovação pedagógica se faz presente num novo cenário que vem se constituindo há tempos e, se neste momento se discute a possibilidade de construção de oportunidades para o desenvolvimento do *engagement* dos estudantes, é imprescindível que se (re)pensem com urgência as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, em especial, neste caso, na Educação Básica.

Segundo Costa e Vitória (2017, p. 2264), é grande a incidência de trabalhos acadêmicos que discorrem sobre o aspecto motivacional, exclusivamente, como fator responsável pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, atribuindo a este fator e, portanto, ao estudante a responsabilidade total sobre seu desempenho acadêmico. Entretanto,

sabe-se que para a promoção do engajamento acadêmico, além de estarem motivados, os estudantes precisam estar envolvidos em atividades que os mobilizem intelectualmente, que façam sentido (*sense-making*), que envolvam o protagonismo, a interação entre pares, o trabalho colaborativo em redes de cooperação nacional e internacionalmente, a pesquisa e a inovação – elementos cruciais na formação e atuação profissional dos sujeitos na contemporaneidade.

Desta forma, Costa e Vitória (2017, p. 2264) apontam que é necessário que se volte ao professor e à sua prática, também, a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem dos estudantes e, a partir deste olhar de autocritica, buscar estratégias de envolver os estudantes por meio de propostas pedagógicas “que possam encantar, mobilizar, seduzir os estudantes com a intenção de trazê-los para o ambiente acadêmico, fazê-los participar e permanecer neste espaço”. As autoras também afirmam que, nos casos em que os professores se responsabilizam por esta tarefa de inovar, há um sentimento de angústia e busca incessante por novas teorias que deem conta de suprir esta carência pedagógica, didática e tecnológica e que possam, desta forma, potencializar os processos de ensino e de aprendizagem.

Para Barkley (2010 apud VITÓRIA *et al.*, 2018, p. 266), a aprendizagem ativa é um componente de extrema relevância para a garantia do *engagement* acadêmico. Entretanto, ela só pode acontecer “através de atividades acadêmicas que superam as tradicionais práticas didático-pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos e envolvem a aprendizagem centrada na resolução de problemas, a aprendizagem colaborativa e a pesquisa científica na graduação”. Essa nova perspectiva ainda precisa ser bastante discutida, visto que estas mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar não ocorreram, em muitas escolas, de forma significativa.

Falar de práticas pedagógicas envolve uma gama de conceitos e significados complexos que precisam ser discutidos em suas particularidades. Sem que haja uma compreensão clara de seu conceito, a transformação das práticas pedagógicas de tradicionais para inovadoras pode não assumir um caráter eficaz. Neste sentido, no próximo capítulo, serão tratados alguns aspectos referentes às práticas pedagógicas, buscando apresentar alguns dos conceitos e significados envolvidos neste processo e estabelecer uma distinção entre práticas tradicionais e inovadoras.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: MOBILIZANDO CONCEITOS

O trabalho docente se constitui de forma dinâmica e interativa, diariamente, no contexto escolar. É entre estas interações que o professor estabelece sua prática de ensino e possibilita a aprendizagem dos estudantes. Todavia, apesar da docência ser caracterizada pela sua dinamicidade e interações constantes, sua prática necessita de aspectos previamente estabelecidos que são constituintes e fundamentais para estas interações, afinal, “o professor não apenas interage com os alunos, mas também busca com eles atingir fins e visa alguns resultados” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 280). Para que o estudante alcance objetivos de aprendizagem traçados pelo professor e/ou pela instituição de ensino, ou seja, para que a aprendizagem seja construída, o professor lança mão de algumas estratégias, as quais podemos denominá-las como práticas pedagógicas.

Entende-se, aqui, como práticas pedagógicas o “[...] cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino” (CUNHA, 2012, p. 93). Esse cotidiano se constitui de inúmeras formas, visto que a realidade de cada instituição escolar, assim como a realidade de cada professor, é única e particular. Desta forma:

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2015, p. 608)

As práticas pedagógicas são, portanto, o fazer docente. Elas estão presentes desde o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das mesmas. Não se limitam, neste caso, às atividades elaboradas em folhas A4 ou dinâmicas de grupo desenvolvidas em espaços distintos da sala de aula. As práticas pedagógicas fazem alusão às concepções de educação, de aprendizagem, de docência, de estudante e se materializam nas estratégias de ensino escolhidas e desenvolvidas pelo professor.

Assumindo a característica dinâmica do trabalho docente, compreende-se que é durante o desenvolvimento de sua aula que o professor “identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento. Ele não conhece de antemão a solução dos problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 11). Este processo, no entanto, não

será possível se o professor assumir como sua prática pedagógica a utilização de modelos prontos e descontextualizados da realidade de seu estudante.

É importante destacar que, apesar da dinamicidade da profissionalidade docente e da necessidade de tomadas de decisões durante a própria prática, na interação com os estudantes (TARDIF; LESSARD, 2012), a maior parte das práticas pedagógicas pensadas e organizadas pelas professoras se constitui previamente ao desenvolvimento da aula e, desta forma, acaba por servir, muitas vezes, como “modelos” e “receitas” prontas, distribuídos em blogs e páginas de redes sociais.

Esta oferta de atividades prontas ou modelos de desenvolvimento de aulas desconsidera a singularidade de cada escola, de cada professor e, principalmente, de cada estudante. E é nessa singularidade que se podem perceber as necessidades e as potencialidades de cada estudante para, então, promover situações que possibilitem a aprendizagem dos mesmos. Se esta subjetividade não for levada em conta, como é possível garantir que os estudantes se envolvam em determinada atividade e aprendam significativamente a partir dela?

Mesmo que o professor reflita sobre a realidade em que o estudante se encontra e estabeleça uma reflexão crítica sobre a teoria que fundamenta sua prática, mesmo assim, pode estar fadado a enfrentar a resistência por parte do estudante, visto que:

A resistência estabelece-se naturalmente nas práticas pedagógicas, porque as lógicas de ensinar e de aprender não são lógicas lineares, nem lógicas paralelas. São, antes de tudo, lógicas que se embatem, que se contradizem e que se fundem em alguns momentos. O ensino implica: o planejamento das metas; a organização dos conteúdos de aprendizagem; os recortes daquele que ensina; a posição social e acadêmica do professor que supostamente sabe e do aluno que está ali para aprender com o professor. Já a aprendizagem implica especialmente o envolvimento, a adesão, a participação, a vontade e o desejo de aprender. (FRANCO, 2015, p. 612)

As práticas pedagógicas, por este motivo, se tornam tão dinâmicas quanto o trabalho docente, uma vez que um complementa o outro e são constituídos numa lógica de flexibilidade e remodelação constantes. Afinal, não se pode esquecer que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 141). Neste trabalho que o professor constrói sua profissionalidade docente e coloca em prática suas concepções. Se é nessa dinamicidade e nesse compromisso de ressignificação que o professor constrói sua identidade docente é também nela que os estudantes se constituem, uma vez que, segundo Leite (2011, p. 41),

é possível sugerir que professores tornam-se inesquecíveis porque desenvolvem práticas pedagógicas que possibilitam aos jovens experienciarem sucesso nas situações de aprendizagem e, ao vivenciarem tais situações, vão gradualmente se fortalecendo, como indivíduos afetivamente seguros, melhor preparados para vivenciar as relações com o mundo.

Já, em outros casos, as práticas docentes também podem contribuir de forma negativa para o desenvolvimento dos estudantes. Como afirma Franco (2015, p. 612), “as práticas pedagógicas podem caminhar na direção da domesticação ou da emancipação” dependendo das concepções que as acompanham e da realidade em que elas são desenvolvidas.

Há, no cenário das escolas, diversos tipos de práticas pedagógicas, cada qual acompanhada de teorias distintas e atores ainda mais distintos. Dois tipos de práticas pedagógicas foram se destacando ao longo do tempo devido às transformações ocorridas tanto no cenário escolar quanto social – se é que eles podem ser conceitualmente separados, mas, neste caso, serão assim tratados para compreender as características que distanciam um tipo de prática da outra –, são elas: as práticas pedagógicas tradicionais e as práticas pedagógicas inovadoras.

É necessário que se compreenda em que aspectos estas práticas se distinguem e quais são os elementos teóricos que as acompanham para, assim, compreender sua interferência no processo de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, serão discutidos, a seguir, alguns aspectos característicos de cada tipo de prática pedagógica.

3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS

Um discurso bastante presente nas instituições escolares, desde as consideradas mais tradicionais àquelas com características contemporâneas, é o da educação como meio determinante para a construção da cidadania. Os objetivos escolares e a missão da escola emoldurados nas paredes das mesmas ou presentes nos outdoors espalhados pelas ruas trazem em sua mensagem os conceitos de cidadania e criticidade como um produto a ser alcançado ao longo da trajetória escolar. Mas o que, de fato, é a cidadania?

Segundo Foucault (1987), a cidadania pode ser entendida como o processo em que o “sujeito” se formata a partir de padrões que já estão estabelecidos pela sociedade, ou seja, ele passa a atender às expectativas de uma sociedade já constituída e em andamento. As escolas foram fundadas em meio a essa necessidade.

Entre os séculos XVIII e XIX, a escola emerge como uma instituição fundamental para uma etapa histórica conhecida como modernidade. A modernidade pode ser entendida

como a construção de um mundo regido pelo capitalismo, pela ciência e pelo poder político que emana do povo. Neste período, destaca-se a ascensão da burguesia (classe que detém os meios de produção) como classe social, mostrando-se necessária a constituição de uma massa disciplinada para trabalhar e produzir capital.

A escola surge neste cenário, portanto, com um grande potencial de disciplinarização. O poder disciplinar da escola, segundo Foucault, é um poder positivo (no sentido de produzir e não de ser algo “bom”), pois cria um indivíduo formatado, qualificado em sua forma de vida. A escola era, portanto, capaz de construir indivíduos e moldá-los de acordo com as necessidades apresentadas para o momento em questão.

Percebe-se, assim, que, neste período, impera a lógica de obediência hierárquica que rege a organização das fábricas, exércitos, presídios, famílias, escolas, ou seja, as instituições exigiam do indivíduo obediência e produção. Além de exigir, elas criam situações que moldam, cotidianamente, esse perfil de sujeito.

O objetivo primeiro era o da produção em massa pela obediência, ou seja, a constituição de um “indivíduo dócil e útil” (FOUCAULT, 1987). Isso se dava por meio da disciplinarização do corpo para atender essa nova estrutura, cujo objetivo central é a acumulação do capital, base do capitalismo. Se nos atentarmos às características das escolas atuais, percebemos que a mesma sirene que toca na escola é a que toca na fábrica. Essa lógica vem ao encontro da concepção do utilitarismo, ou seja, só serve, só é importante aquilo que torna alguém “útil”, regado. Nesta mesma percepção, Santos (2007, p. 197) afirma que:

A modernidade construiu em seus ideais a capacidade de levar a humanidade ao progresso pelas bases tecnicistas, contendo em si uma visão linear de tempo vinculada a uma razão instrumental, em um processo onde tudo é fundamentado racionalmente, através de um valor, de um ter. Percebemos, assim, que os ideais iluministas desconsideraram o sujeito humano e a própria ciência humana fornecendo valoração à tecnicidade e aos ideais de progressos cumulativos, considerando o processo histórico fundamentado na realidade sensível, materializada.

Neste sentido, a escola “adotou formas e procedimentos característicos das instituições mais respeitadas na época em que foi implementada – aplicou modos de organização dos espaços e métodos utilizados em casernas, conventos e prisões” (PACHECO, 2019, p. 14). Esse modelo, por ser reproduzido há tempos com poucas alterações, passou a ser admitido como o que se conhece pelo modelo “tradicional” de educação.

Essa estrutura se caracteriza por uma educação vertical, numa lógica de hierarquização do conhecimento. Nesse modelo de educação, o detentor do conhecimento é a figura docente

e a ele também é atribuída a missão de transmitir estes conhecimentos aos seus alunos. Nessa lógica, um bom estudante é aquele que sabe ouvir e apreender as informações dadas pelo professor. Concebe-se, portanto, “a prática pedagógica tradicional como uma metodologia centrada no professor, a autoridade máxima detentora do conhecimento e sua relação com o aluno é vertical, professor fala e alunos ouvem, não existindo uma construção dialógica do conhecimento.” (SANTANA, 2019, p. 61) Em suma: as práticas pedagógicas tradicionais são aquelas que não alteram a estrutura hierárquica do processo de ensino, permanecendo numa lógica de que há quem ensina e quem aprende, não devendo ser confundidos estes papéis.

O que causa estranheza é que, apesar de muito tempo ter se passado desde a instituição da escola até os dias atuais, estas práticas ainda são muito comuns e familiarizar-se com a descrição anterior não é nada espantoso, pois esta é a maneira como muitas pessoas foram e ainda são “ensinadas” ao longo de suas trajetórias escolares. Conforme afirma Cunha (2012, p. 122), “é provável que os professores e alunos assim se comportem por falta de vivência em outro tipo de abordagem metodológica” e, se assim for, estas práticas serão repercutidas até o momento em que se instalem novas perspectivas metodológicas.

Entretanto, é necessário que se perceba que, em meio ao cenário escolar, muitas estratégias metodológicas foram utilizadas de maneiras diversificadas, tais como livros didáticos, recursos tecnológicos e digitais, reconhecimento parcial do protagonismo estudantil e, mesmo assim, ainda se vive em uma realidade próxima do que é considerado tradicional. Buscando compreender esta lógica, se faz pertinente a reflexão sobre o uso destas novas tendências metodológicas e a permanência de uma estrutura tradicional nas escolas. A utilização de tecnologias digitais é um exemplo de tendência pedagógica muito comum nas instituições escolares e, apesar de ser uma nova abordagem metodológica, não foi capaz de transformar as práticas pedagógicas de “tradicionais” para “inovadoras”, pois foi apenas incorporada às estratégias de ensino já existentes que eram desenvolvidas pelas professoras, permanecendo na lógica vertical de ensino.

O que isso quer dizer? Quer dizer que não basta introduzirmos estratégias metodológicas diferenciadas dentro das escolas e esperar que elas, por mais promissoras que possam parecer, modifiquem a organização dos processos de ensino. Por vezes, a utilização destes recursos nas práticas pedagógicas vem acompanhada da resistência das próprias professoras que as assumem como uma necessidade frente ao modismo percebido nas demais instituições de ensino, sem compreendê-lo de fato.

Outras vezes, as professoras, reconhecendo que suas práticas necessitam de mudanças, mas não sendo capazes de modificá-las, uma vez que isso implicaria na construção de uma

nova identidade profissional, passam a incorporar estas estratégias diferenciadas em uma ou outra prática corriqueira, buscando, assim, camuflar aquilo que, em sua essência, permanece intacta. Neste sentido, as práticas caracterizadas como tradicionais dificilmente serão superadas por tendências metodológicas, uma vez que estas são adotadas como pequenos movimentos de disfarce para suprir uma “necessidade” de mudança ou para satisfazer a inquietude dos alunos.

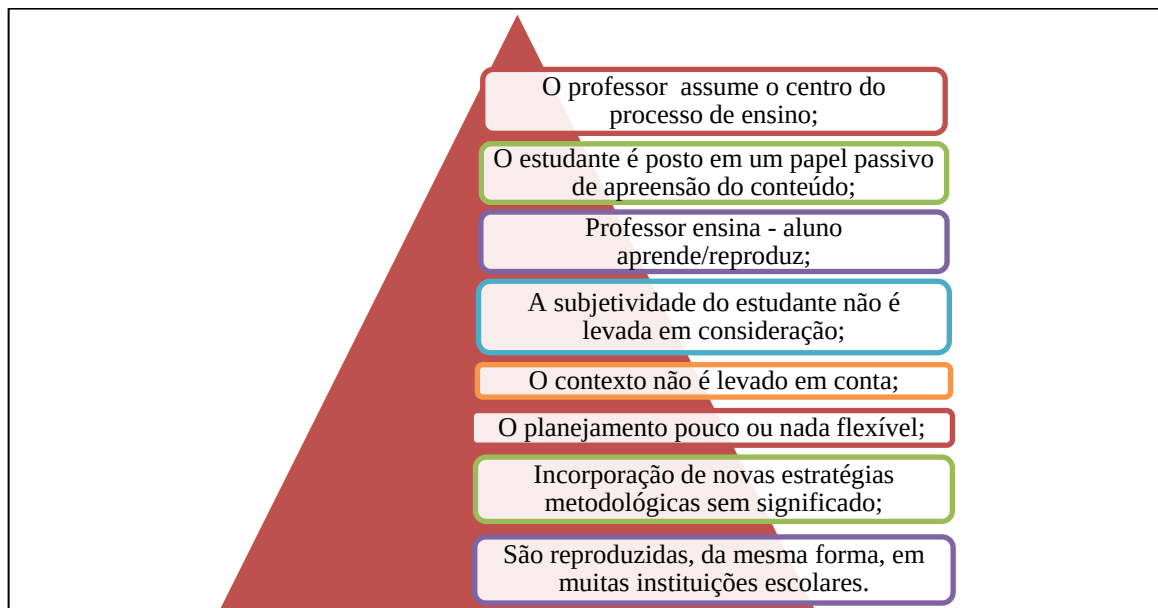
É possível afirmar, também, que as práticas pedagógicas tradicionais ignoram a riqueza subjetiva da cultura presente em sala de aula, uma vez que possuem como característica a utilização de modelos prontos para serem reproduzidos em qualquer realidade. Essa desconsideração pela pluralidade existente em sala de aula não só deixa de lado as particularidades do estudante, o contexto em que este, a escola e o professor estão inseridos, mas também – sim, ainda há um também – não oportuniza a construção de uma aprendizagem significativa a partir do envolvimento do estudante com o objeto estudado. Segundo Paro (2008, p. 46):

Para o ensino tradicional, existe uma espécie de estrada de mão única que vai do professor, que ensina, para o aluno, que apreende passivamente o que lhe é ensinado. Ignora-se, assim, o complexo processo pelo qual os componentes da cultura se incorporam na personalidade viva de cada ser humano e o necessário envolvimento do educando como sujeito nesse processo.

A colocação do estudante em um papel passivo de apreensão do conteúdo, além de não oportunizar a construção da aprendizagem de forma significativa, deixa de reconhecê-lo como agente protagonista deste processo, transformando-o em um simples reprodutor daquilo que lhe é imposto, ou seja, reproduzindo o mesmo ideal discente que emergiu das primeiras instituições escolares.

Ademais, as práticas tradicionais se caracterizam, portanto, pela perpetuação de uma organização e compreensão escolar que nega as transformações da realidade em que as instituições escolares se encontram. Negando tal subjetividade, perpetuam-se concepção, práticas e formas de organização escolares que podem ser “encaixadas” em qualquer instituição escolar, uma vez que não partem de necessidades contextuais e tampouco possuem o objetivo de interferir nesta realidade.

De forma ilustrativa, pode-se assumir as práticas pedagógicas tradicionais a partir das características organizadas no quadro abaixo, intencionalmente, dispostas em forma de pirâmide que remete à estrutura hierárquica em que estas práticas estão solidificadas:

Quadro 6 – Características das práticas pedagógicas tradicionais

Fonte: Elaborado pela autora.

Prosseguindo com a análise do contexto histórico, após a Segunda Guerra Mundial, a sociedade começou a deixar de seguir uma lógica disciplinar. Esse período é caracterizado por uma transição de modelos de organização da sociedade: deixa de ser uma sociedade disciplinar para ser uma sociedade de controle. A democracia liberal passa a ser um modelo a ser considerado no mundo ocidental a partir da visão catastrófica do modelo fascista que ocasionou a guerra e o holocausto (DELEUZE, 1992). O contexto histórico, que passou a privilegiar a ideia de ter cidadãos minimamente críticos e reflexivos, oportunizou a construção deste sujeito. O objetivo era de que estes pudessem, ao menos, refletir e não permitir a dominação de um regime totalitário como o vivido até então.

Esse novo prisma oportunizou a compreensão de que as instituições sociais deveriam se reorganizar a fim de “contribuir” com a formação de sujeitos críticos e reflexivos, ou seja, indivíduos participantes. Criam-se, portanto, políticas públicas e reorganizam-se as instituições sociais para atender às demandas dessa nova era: de indivíduos dóceis e úteis para cidadãos ativos.

A necessidade de um indivíduo diferente do que estava sendo formado implicou na elaboração de novas estratégias metodológicas de ensino. O mesmo ocorreu com outras instituições sociais – hospitais passaram a ser clínicas e fábricas se tornaram empresas. O que também acompanhou essa mudança de modelo foi a cultura do consumismo. O que antes era

procrastinado e projetado para o futuro, agora se torna um desejo imediato. As poupanças foram substituídas por financiamentos e, desta forma, desenvolve-se a cultura do imediatismo.

A lógica que norteia essa nova organização é a exploração da capacidade cognitiva, da criatividade, da capacidade intelectual de construir o novo. Essa nova perspectiva também é conhecida como sociedade do controle, vistas as mudanças significativas “no regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 1992, p. 4). A escola passa percorrer um caminho de reorganização de suas práticas para atender à demanda de formação de um novo indivíduo.

As práticas pedagógicas tradicionais já não se mostravam suficientes para o momento, necessitando uma remodelação e superação. Libâneo (2013, p. 38) assume que, para ser possível a superação deste modelo tradicional de ensino, “precisamos, pois, ter uma atitude positiva frente à mudança, reconhecendo que ela faz parte da nossa vida e das instituições, que ela não é uma ameaça, mas sim, uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.” Esta forma de encarar as transformações do meio escolar permite ao educador uma oportunidade de reflexão e reconstrução de sua identidade pedagógica, assumindo um caráter reflexivo de sua prática e promovendo práticas pedagógicas, de fato, inovadoras.

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

As transformações sociais e a transição de um sistema liberal para uma lógica neoliberal geram uma competição ferrenha e uma lógica de necessidade de invenção e inovação. Passamos de uma modernidade sólida baseada em princípios de construção de seu futuro por meio do trabalho e do acúmulo de capital para o que Bauman chama de uma modernidade líquida focada no consumo e no imediatismo (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009). O objetivo principal, nesta nova organização social, é o de produzir cérebros flexíveis e articulados, e não mais corpos dóceis e úteis. Este processo de transformação também reflete na realidade educacional: as aulas precisam ser inovadoras, diferentes, atrativas.

Se compreendido o caráter tradicional das práticas pedagógicas, é possível inferir que as práticas pedagógicas inovadoras são aquelas que rompem com esta visão hierarquizada dos processos de ensino e de aprendizagem e com as demais características das práticas pedagógicas tradicionais. Pacheco (2019, p. 50) afirma que inovar:

No campo da educação, será um processo transformador que promova ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento.

A ruptura paradigmática apontada por Pacheco (2019) põe à prova a segurança de muitos professores, visto que é esta lógica de ensino que garante sua autoridade em sala de aula. Segundo Freire (2019, p. 115), “requerendo, embora, a presença marcante do professor ou da professora, sua orientação, seu estímulo, sua autoridade, essa disciplina tem de ser construída e assumida pelos alunos”, ou seja, a autoridade docente se constitui em um processo de construção, e não de imposição. O professor, tanto na perspectiva de Pacheco quanto de Freire, necessita enxergar a existência de outras possibilidades de organização escolar.

É importante levarmos em conta os processos de transformações históricas, culturais e sociais destas práticas, uma vez que “a inovação sempre emerge em um processo histórico de uma instituição, em determinado tempo, e ela mesma tem sua história, pois é um processo e não se esgota em medidas pontuais” (MASETTO, 2012, p. 17). Na mesma perspectiva, Cunha (2001, p. 128) salienta que:

Não é possível pensar os processos inovativos sem levar em conta seu caráter histórico-social. Eles se constroem num tempo e espaço e não podem ser percebidos como mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente. Percebe-se que a inovação é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos modernizantes.

Inovar pedagogicamente é, portanto, transformar-se internamente. É romper conceitos cristalizados e reconstruir processos. É entender a realidade da instituição e dos estudantes e agir de forma a transformar aquela realidade. De acordo com Pacheco (2019, p. 45), “no campo da educação, um projeto inovador é sempre um ato coletivo”, pois modifica a realidade de uma instituição, mesmo que em pequenas dimensões. Para tanto, é necessário que se reconheça a possibilidade (e a necessidade) de transformação e se passe a assumir as mudanças possíveis.

Se “inovar equivale a operar rupturas paradigmáticas [...]” (PACHECO, 2019, p. 46), é na forma de ver a realidade das escolas que se inicia o processo de inovação. É no reconhecimento de uma estrutura horizontal em que professores e estudantes ocupam o mesmo espaço que se constituem as relações. Estas relações estabelecidas, por sua vez, dão a

oportunidade de percepção não só das “dificuldades de aprendizagem”, mas também as “dificuldades de ensinagem” (PACHECO, 2019, p. 45).

Em um estudo realizado por Cunha (2012, p. 121) sobre os bons professores e suas práticas, a autora relata: “Em todos os casos observei a preocupação dos professores com o clima favorável no ambiente escolar e com a participação dos alunos”, numa lógica de interação e reconhecimento do outro como agente de sua aprendizagem. Práticas pedagógicas inovadoras partem das posturas assumidas pelos professores, de sua relação com o conhecimento e com seus estudantes. A construção dessas concepções, por parte dos docentes, ocorre de forma dinâmica e permanente, visto que este também é um processo de aprendizagem e ocorre:

[...] na interação com o outro, entre colegas, na prática docente e na troca com os alunos. Acontecem em todo o momento na sala de aula, na fusão e na conexão entre a teoria e a prática, sem ordem hierárquica. Ocorre, ainda, na interdisciplinaridade, no compartilhar ideias, por meio da experiência e vivências cotidianas, mediante reflexões sobre as práticas e na observação dos colegas. Os saberes são constituídos continuamente, em diferentes tempos e espaços. (SPAGNOLO, 2017, p. 189)

Esta flexibilidade para a construção de um novo posicionamento frente às concepções de educação justifica a comum percepção de que professores mais jovens são os que se dispõem, com maior facilidade, à inovação. Acredita-se que fazem parte de uma nova geração, dominam as tecnologias digitais com maior facilidade e são mais flexíveis. Todavia, mesmo que as características citadas sejam afirmativas, a inovação pedagógica não se limita à nova geração de professores, mas àquela que esteja disposta a reconstruir conceitos e a própria identidade docente. A inovação pedagógica implica, primeiramente, na constituição de uma nova identidade do professor.

O professor que estiver disposto a inovar e que, efetivamente, fará isso deve encarar as mudanças internas que ocorrerão, pois a utilização de recursos tecnológicos ou atividades dinâmicas, sem um contexto e uma intencionalidade coerente, servirão apenas como camuflagem para uma prática que é essencialmente tradicional. Libâneo (2013, p. 38) sugere que “uma das formas mais eficazes de aprender a enfrentar as mudanças e ir, ao mesmo tempo, construindo uma nova identidade profissional é o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva, isto é, o desenvolvimento da capacidade reflexiva com base na própria prática”.

A reflexão sobre a própria prática aponta para a preocupação com os objetivos traçados pelo professor ou pela instituição e a eficácia das estratégias utilizadas. Esta reflexão

crítica só ocorre quando há uma concepção clara e coesa de aprendizagem e a intenção de repensar as próprias práticas docentes. Inovar, se pensado no sentido de adequação à realidade do estudante e contribuição de sua aprendizagem superando paradigmas cristalizados, torna-se sinônimo de flexibilidade e reconstrução e só ocorre através de uma relação consistente entre teoria e prática. Freire (2013, p. 24) defende que tanto a teoria quanto a prática são fundamentais no trabalho docente e que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Pacheco (2019, p. 49) defende, portanto, que “[...] inovação é efetivamente algo novo, que contribui para a melhoria de algo ou de alguém e que pode ser replicado, por exemplo, a partir da criação de protótipos”. Diante disso, é de fundamental relevância esclarecer um aspecto: por que as inúmeras propostas de atividades encontradas em sites ou compartilhadas em redes sociais, facilmente encontradas por um grande número de professores, não foram capazes de modificar o cenário de grande parte das escolas brasileiras? Porque não se podem inserir propostas “inovadoras” em ambientes onde isso não se caracterizará como inovação.

Em outras palavras, a inovação pedagógica só acontece quando empregada de forma contextual e necessária. Por este mesmo motivo, pode-se compreender por que em algumas escolas determinadas práticas pedagógicas alcancem bom êxito, enquanto em outras não. A característica inovadora das práticas pedagógicas se dá pela sua intencionalidade e capacidade de transformar, de inovar, de modificar a realidade em que está sendo desenvolvida.

Neste sentido, Pacheco (2019, p. 94) alerta: “Cuidado com as imitações! Porque há inovações, mas também há equívocos”. Uma prática só pode ser caracterizada como inovadora se ela for promovida de forma intencional sobre uma realidade observada, vivida e conhecida. O contrário disso são o que Pacheco (2019) chama de pseudoinovações, ou seja, a inserção de propostas, métodos e estratégias em realidades descontextualizadas.

É importante destacar que, apesar da necessidade de inovação que se apresenta, “a escola não pode ser tomada e organizada pela lógica empresarial, sob pena de perdermos um espaço formativo para a democracia”. (ALMEIDA; TREVISOL, 2019, p. 203) A concepção de inovação aqui apresentada se dirige à compreensão da necessidade de práticas emancipatórias, críticas e significativas, e não a de inovação para a competitividade presente neste século.

Para além de atender as novas demandas organizacionais de uma sociedade, a inovação pedagógica surge, da forma como está sendo discutida neste estudo, como uma oportunidade de transformação da realidade educacional vivida até então. Este movimento de

transformação vem acontecendo, segundo Carbonell (2002), em muitas instituições de ensino, mas em poucas delas podem ser observados processos de caráter inovador. São apenas resquícios da modernidade aquelas práticas que não se baseiam, segundo o mesmo autor, numa concepção de inovação pedagógica como:

Um conjunto de intervenções, decisões e processos, com intencionalidade e sistematização que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e introduzir novos materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (CARBONELL, 2002, p. 19)

Carbonell (2002, p. 16) também atenta para o fato de que, quando falamos em inovação educacional, é pertinente que se associe, “em qualquer proposta educativa, o conhecimento e o afeto, o pensamento e os sentimentos, o raciocínio e a moralidade, o acadêmico e a pessoa, as aprendizagens e os valores. Estamos falando de educação integral.” Inovar, no campo da educação, extrapola os parâmetros apenas cognitivos ou metodológicos, uma vez que a inovação educacional se dá, pois, na educação como um todo, não se limitando às estratégias de ensino ou de aprendizagem.

A educação, acima de tudo, é uma ferramenta de transformação social, pois lida com seres humanos, sujeitos e subjetividades. Lida com a forma como a sociedade se estrutura, sendo influenciada por ela na mesma medida que interfere em sua estruturação. A atualidade se move sob engrenagens de competitividade e imediatismo e sob estas mesmas engrenagens a escola, como instituição social, tende a ser conduzida.

Se os princípios opostos à competitividade são os da colaboração e da solidariedade, são estes que se almeja alcançar nas instituições escolares por meio de práticas pedagógicas inovadoras. Busca-se por meio destas práticas a emancipação dos sujeitos ali presentes, sejam eles docentes ou discentes, uma vez que “a educação como emancipação é o contraponto ao modelo de escola empresa e à racionalidade neoliberal.” (ALMEIDA; TREVISOL, 2019, p. 216). Essa perspectiva de atuação é permeada pela dimensão, também, pessoal e implica no desenvolvimento de práticas que promovam solidariedade, cooperação e empatia.

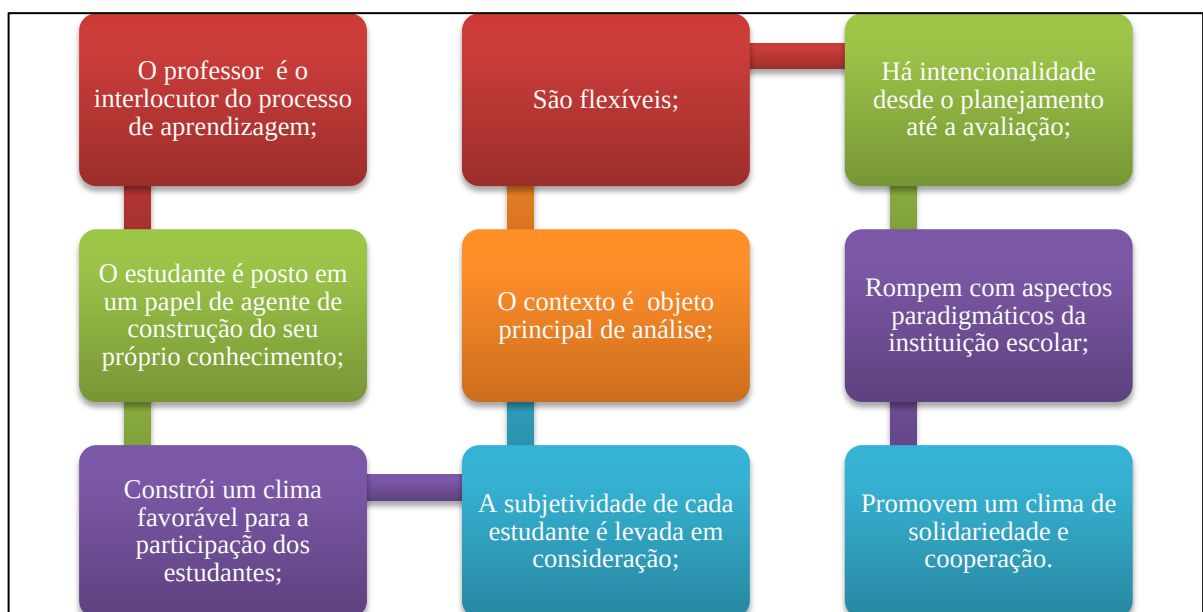
De acordo com Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018, p. 80), para ser possível promover uma ação pedagógica colaborativa, se faz necessário investir em uma formação docente coerente com esta perspectiva. É necessário, portanto, “reconhecer o professor como sujeito aprendente, protagonista, que constrói saberes decorrentes da prática cotidiana, das situações-problema interligadas ao conhecimento teórico e às relações inter e intrapessoais. As atividades colaborativas, nesse âmbito, potencializam a qualidade das aprendizagens”.

Este processo, iniciado desde a formação docente, promove práticas cooperativas a partir do desenvolvimento de aspectos interpessoais seja por parte das professoras ou dos estudantes. Destaca-se, dentre estes aspectos, a empatia, visto que esta “é uma necessidade fundamental na vida dos seres humanos, pelas possibilidades de observação, escuta e compreensão do outro e com o outro. Esse movimento ocasiona reflexos importantes sobre a vida da própria pessoa que ‘pratica’ a empatia” (SANTOS; SPAGNOLO; STÖBAUS, 2018, p. 81) e reflete, conseqüentemente, naqueles que convivem com esta experiência: os estudantes.

A inovação pedagógica, portanto, extrapola as dimensões técnicas do ensino. Ela perpassa as diversas dimensões presentes no âmbito escolar, uma vez que este é composto por agentes sociais, humanos e subjetivos. Seria incoerente, desta forma, limitar a discussão apenas a aspectos práticos, teóricos ou metodológicos da educação.

Desta forma, e a partir dos aspectos discutidos até então, é possível apontar para alguns pontos centrais que caracterizam as práticas pedagógicas inovadoras. A fim de elucidar estes aspectos, os mesmos foram organizados em um quadro que os sintetizam e ilustra o caráter dinâmico destas práticas, rompendo com a lógica de hierarquia e passando para uma lógica de ciclo:

Quadro 7 – Características das práticas pedagógicas inovadoras



Fonte: Elaborado pela autora.

O tema “inovação pedagógica” vem ganhando relevância no campo educacional e muitas pesquisas já foram desenvolvidas sobre o assunto. Na sequência, serão conhecidas algumas delas e compreendidas suas estratégias e motivações.

3.2.1 Estado do Conhecimento

Com o intuito de conhecer as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre este tema em Programas de Pós-Graduação do Brasil, realizou-se um mapeamento das teses e dissertações publicadas nos últimos anos sobre inovação pedagógica. Esta estratégia de levantamento de documentos publicados sobre determinado assunto é conhecida como “Estado do Conhecimento” (MOROSINI; FERNANDES, 2014) e consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155)

Tal estratégia de levantamento de informações permite conhecer a forma como este tema de investigação vem sendo tratado nas últimas pesquisas realizadas e auxilia na elaboração de uma pesquisa coerente à temática, pois aponta para algumas incidências destas pesquisas e possíveis propostas de potencialização dos dados encontrados pelos pesquisadores. Por este motivo, a etapa do Estado do Conhecimento foi realizada de forma cautelosa, seguindo os passos indicados pelas referências bibliográficas que orientam esta estratégia de levantamento, além da escolha de uma plataforma de pesquisa que abarque um vasto repertório de pesquisas realizadas no meio acadêmico.

A plataforma escolhida para este levantamento foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁶, que, até o momento em que esta investigação foi realizada⁷, contava com 116 instituições cadastradas e 574.767 documentos entre teses (152.525) e dissertações (422.242). A BDTD possui um sistema de busca avançada que possibilita a delimitação de temas, idiomas, autores, tipos de documento e período de publicação da pesquisa, facilitando, assim, a localização de trabalhos relacionados aos assuntos pretendidos. Neste caso, foram utilizados os descritores *inovação pedagógica* e *práticas pedagógicas inovadoras*,

⁶ A plataforma BDTD, encontrada através do site <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, foi constituída em 2002 e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) com o objetivo de centralizar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações desenvolvidas nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, estimulando suas publicações e facilitando o acesso a estas.

⁷ O levantamento destas publicações ocorreu no dia 10 de setembro de 2019. Podem ser encontradas variações nas informações aqui apresentadas se a pesquisa for realizada em outro período.

delimitando sua localização aos títulos das teses e dissertações publicadas nos últimos 10 anos, entre 2008 e 2018, no idioma português.

O Estado do Conhecimento, segundo Morosini e Nascimento (2015, p. 3), permite o levantamento de teses e dissertações através de uma organização destes documentos em três etapas: a *bibliografia anotada* – organização da referência bibliográfica completa dos resumos das teses e dissertações encontradas; a *bibliografia sistematizada* – organização destas informações de forma mais específica, subdividindo a tabela em itens de análise, como título, ano de publicação, autor...; e a *bibliografia categorizada* – organização dos documentos em blocos temáticos, ou seja, a partir do estabelecimento de categorias de análise destas informações.

Os documentos encontrados e organizados na *bibliografia anotada*, portanto, passaram, num segundo momento, por um processo de análise de seus resumos, dos quais foram extraídas, na etapa da *bibliografia sistematizada*, algumas informações, como ano de publicação, nome do autor, instituição de origem, título da pesquisa, objetivos, metodologia utilizada para a construção de dados, além dos resultados encontrados e conclusões da pesquisa.

Estas informações foram organizadas em um quadro de bibliografia sistematizada⁸, como visto no modelo abaixo, o qual possibilitou uma visão vertical comparativa entre as pesquisas encontradas:

Quadro 8 – Quadro de Bibliografia Sistematizada

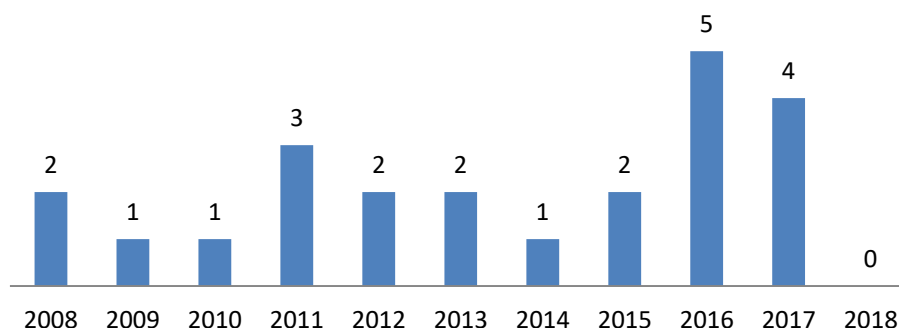
Nº	Ano	Instituição	Autor	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusões
1								
...								

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira busca, utilizando os descritores *inovação pedagógica*⁹, foram localizados 23 documentos, sendo 15 dissertações e oito teses. Entre os anos de 2008 e 2018, apenas neste último não foi encontrada nenhuma publicação, podendo ser observada uma maior incidência entre os anos de 2016 e 2017, conforme ilustrado no gráfico abaixo:

⁸ Os exemplos dos quadros de organização de bibliografia anotada e categorizada, além de detalhes mais específicos sobre este processo, podem ser encontrados no capítulo metodológico desta Dissertação.

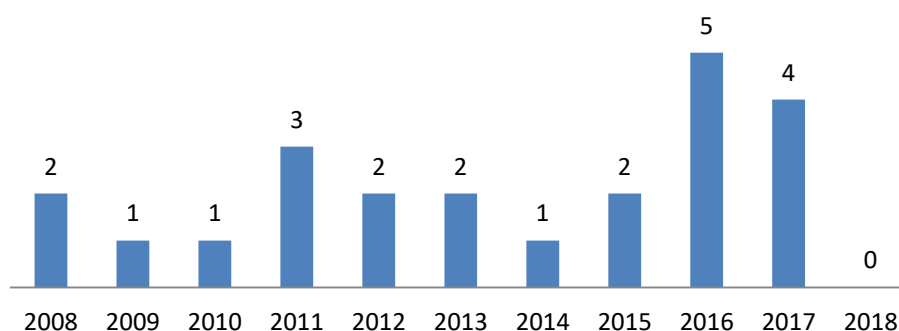
⁹ Esta busca foi realizada em setembro de 2019 e pode ser verificada através do link: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?join=AND&lookfor0%5B%5D=inova%C3%A7%C3%A3o+pedag%C3%B3gica&type0%5B%5D=Title&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2008&publishDateto=2018>. Acesso em: 10 set. 2019. **Uma nova data de acesso pode alterar o número de documentos encontrados.**

Gráfico 1 – Publicações por ano sobre *inovação pedagógica*

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar, também, que, dentre estas pesquisas, 10 delas foram desenvolvidas na Educação Básica, outras 10 na Educação Superior, enquanto uma tem como foco um curso de especialização e outras duas a educação de forma geral.

Na segunda busca, utilizando os descritores *práticas pedagógicas inovadoras*¹⁰, foram localizados 11 documentos, sendo que um deles era idêntico ao seu precedente. Desta forma, contabiliza-se 10 documentos, sendo quatro teses e seis dissertações, com maior incidência de publicação entre os anos de 2015, 2016 e 2017, conforme o gráfico abaixo representado:

Gráfico 2 – Publicações por ano sobre *práticas pedagógicas inovadoras*

Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁰ Esta busca foi realizada em setembro de 2019 e pode ser verificada através do link: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor0%5B%5D=pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas+inovadoras&type0%5B%5D=Title&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&lookfor0%5B%5D=&type0%5B%5D=AllFields&bool0%5B%5D=AND&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2008&publishDateto=2018>. Acesso em: 10 set. 2019. Uma nova data de acesso pode alterar o número de documentos encontrados.

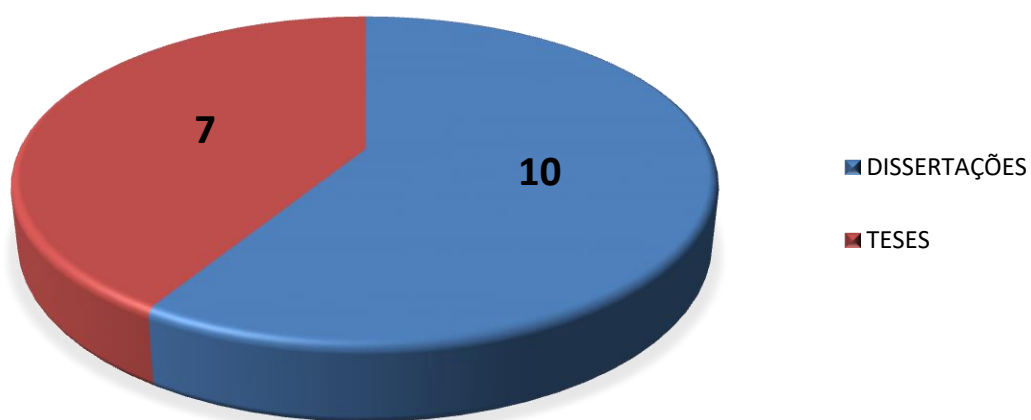
Destas, sete delas foram desenvolvidas na Educação Básica, duas na Educação Superior, enquanto uma tem como foco principal a educação de forma geral. Percebe-se que, em nenhuma das duas buscas, encontraram-se publicações no ano de 2018. Tal fato aponta para a necessidade de novas pesquisas a respeito da temática e a observação desta possível tendência de diminuição das discussões a respeito das práticas pedagógicas inovadoras.

Após este primeiro levantamento de publicações, observou-se com maior atenção as especificidades de cada uma delas a partir do resumo das mesmas. Constatou-se, portanto, que variavam em relação ao seu campo específico de análise, sendo que algumas discutiam conceitos e abordagens particulares de áreas específicas. A partir desta constatação, os documentos encontrados passaram por um novo crivo e, destes, foram eliminadas do quadro de análise as publicações que tratavam de áreas específicas, como a Educação Física (SILVA, 2008; SABÓIA, 2016), a Matemática (FARIA, 2012), a Gramática (MEDEIROS, 2008), a Língua Inglesa (SGORLA, 2016), a Enfermagem (MARUXO, 2015) e a Engenharia (YANAZE, 2015) ou tratavam de temas particulares, como o empreendedorismo (HINCKEL, 2016), aspectos históricos e culturais de locais e teorias específicas (PEREIRA, 2017; SILVA, 2017) e estratégias de formação (KURLAK, 2009; SILVA, 2011; CHAGAS, 2012).

Desta forma, dos 23 documentos encontrados inicialmente utilizando os descritores *inovação pedagógica*, mantiveram-se 10 após esta seleção mais detalhada. Já entre os 10 documentos encontrados na segunda busca a partir dos descritores *práticas pedagógicas inovadoras*, apenas um foi eliminado, pois se referia especificamente à modalidade de educação a distância em cursos da área da Teologia (SOUZA, 2016), preservando-se, assim, nove arquivos. Totalizaram-se 19 pesquisas neste momento.

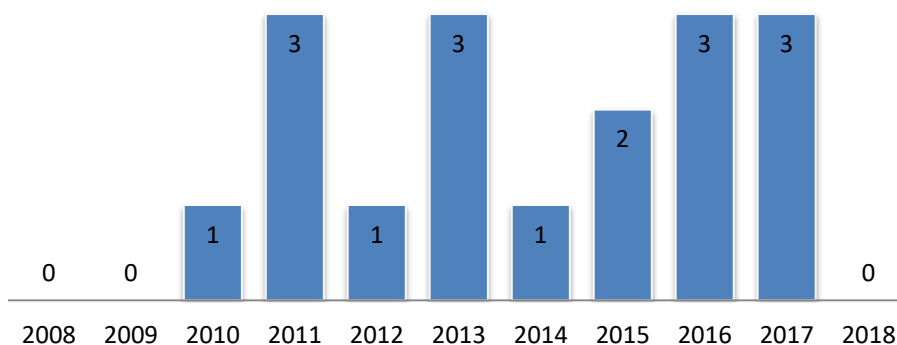
A partir desta seleção e percebendo a existência de documentos idênticos nos dois quadros de análise, optou-se por unir os arquivos em um quadro geral realizando a eliminação das pesquisas idênticas. A partir desta ação, restaram 17 pesquisas distintas entre si, as quais passaram por uma análise mais criteriosa de seus resumos. A análise se deu através de algumas categorias específicas, tais como os objetivos gerais de cada pesquisa, as estratégias de investigação, os resultados alcançados, assim como outras informações relevantes para compreender a recorrência do tema *inovação pedagógica* e as perspectivas de abordagem deste conceito.

Neste novo patamar, é possível perceber que, dentre as 17 pesquisas, 10 delas são dissertações, decorrentes de pesquisas realizadas em mestrados, enquanto as outras sete são teses, resultantes das pesquisas realizadas em doutorados, conforme explicitado no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Teses e dissertações após a seleção das pesquisas

Fonte: Elaborado pela autora.

Estas pesquisas foram realizadas em anos distintos, sendo que, nos primeiros dois anos investigados (2008 e 2009), não foi encontrado nenhum arquivo, bem como no último ano ao qual se delimitou esta busca (2018). Entretanto, nos demais anos, elas se apresentaram num número de incidência equilibrado, conforme ilustrado abaixo:

Gráfico 4 – Publicações por ano após seleção das pesquisas

Fonte: Elaborado pela autora.

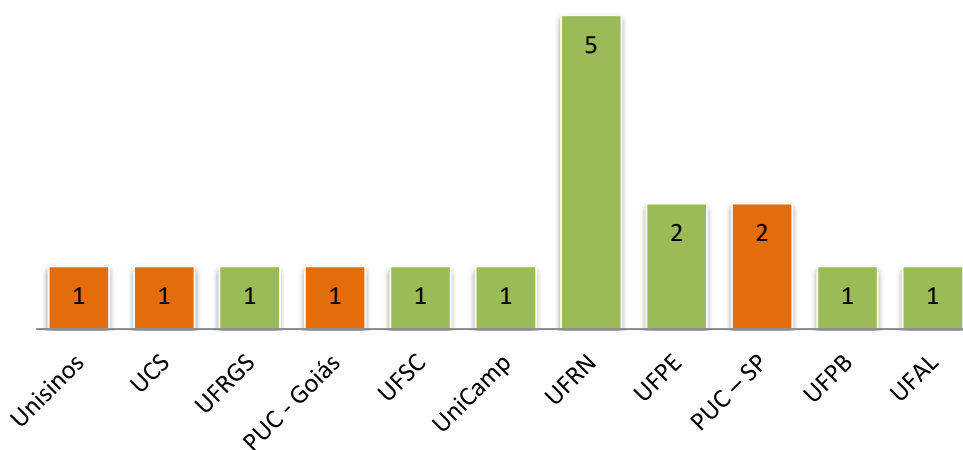
Diferentemente do número de pesquisas publicadas por ano, número que se apresenta de forma balanceada, um fator de destaque frente à observação das informações de cada pesquisa é o seu local de origem. Das 17 pesquisas analisadas, cinco delas são oriundas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), isso porque grande parte das escolas

do estado aderiu ao Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI)¹¹, enquanto as demais partem de instituições distintas entre si.

É interessante ressaltar, também, que, dentre estas pesquisas, cinco delas são originárias de universidades pertencentes à rede privada de ensino, enquanto as outras 12 foram realizadas em universidades públicas (11 federais e uma estadual). Esta incidência aponta para a importância das instituições públicas enquanto espaço de investigação e construção de propostas pedagógicas inovadoras, ressaltando o caráter esperançoso destas instituições de ensino. Além disso, os dados também apontam para a relevância dada por estas instituições públicas ao tema em questão, especialmente a instituição que se destaca pela concentração de pesquisas (UFRN – 5) relacionadas ao próprio contexto em que está inserida.

O gráfico a seguir expõe a disparidade entre as universidades das quais se originaram as pesquisas e sua classificação entre pública (destaque com a cor verde) e privada (destaque com a cor laranja), conforme pode ser observado:

Gráfico 5 – Universidades das quais se originaram as pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima ilustração, pode-se observar a incidência destas pesquisas por regiões, constatando-se que a maior parte delas (52,9%) é originária da região Nordeste do Brasil, seguidas pela região Sul (23,5%), Sudeste (17,6%) e Centro-Oeste (5,9%). Nenhuma pesquisa fora encontrada na região Norte do país. Observa-se abaixo esta incidência ilustrada num

¹¹ Informações mais detalhadas do ProEMI podem ser encontradas no site do Ministério da Educação (MEC) através do endereço: <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>.

protótipo de mapa brasileiro, a fim de que se torne clara esta visualização. Os dados foram apresentados em números para permitir a comparação entre estes e as porcentagens citadas anteriormente:

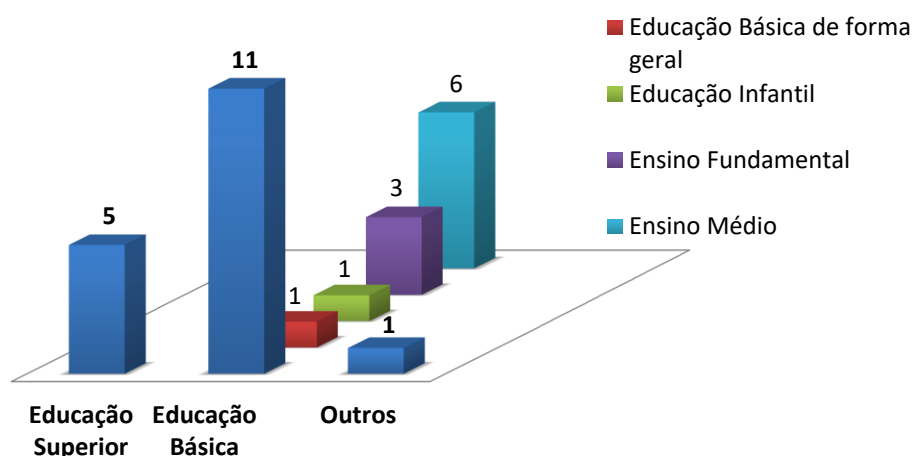
Gráfico 6 – Incidência de pesquisas sobre inovação pedagógica por região



Fonte: Elaborado pela autora.

Fora possível constatar, também, o nível de ensino no qual cada pesquisa se desenvolveu. Dentre as 17 pesquisas selecionadas a partir do crivo descrito anteriormente para análise, 11 delas são oriundas da Educação Básica, enquanto cinco tomaram como foco de estudo a inovação pedagógica na Educação Superior e uma analisou este tema de forma geral no macrocampo da educação. As 11 pesquisas debruçadas sobre a Educação Básica subdividem-se nas modalidades de Educação Infantil (uma), Ensino Fundamental (três) e Ensino Médio (seis), enquanto uma trata da Educação Básica de forma geral, não limitando-se a uma ou outra modalidade de ensino.

Observam-se estas constatações no gráfico a seguir, que se subdivide de acordo com as informações citadas neste parágrafo:

Gráfico 7 – Níveis de ensino sobre os quais as pesquisas se desenvolveram

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa que tratava da educação de forma mais abrangente (RIBEIRO, 2012), classificada no gráfico anterior como “outros”, deteve-se em um levantamento de publicações de um blog criado a partir de um seminário específico sobre currículo, buscando analisar uma tendência de propostas pedagógicas inovadoras. A autora detectou, a partir da análise destas publicações, que as tendências de inovação pedagógica se caracterizam pela integração de recursos tecnológicos no currículo.

Já na Educação Superior, das cinco pesquisas realizadas, uma delas trata especificamente da inovação curricular universitária (MENGARELLI, 2017), apontando para a necessidade da escuta e participação ativa de todos os envolvidos no processo de aprendizagem para a constituição de um currículo coerente. Neste sentido, a inovação está presente na forma como se compõe o currículo daquela instituição. Outras duas pesquisas (MORES, 2011; QUEIROZ, 2011) apontam para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como um processo de inovação na formação acadêmica, tomando como campo de investigação os cursos de licenciatura a distância. Já a pesquisa de Bortolato (2016) deteve-se em analisar a Plataforma Moodle como um AVA no ensino presencial, investigando como se dava o processo de utilização e suas consequências nas práticas pedagógicas dos docentes universitários. O estudo concluiu que, mesmo com o domínio desta plataforma, os professores não as utilizavam potencialmente, limitando suas inovações pedagógicas. Já no caso da pesquisa feita por Vidal (2015), as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) colaboram para a compreensão da importância do protagonismo do sujeito da aprendizagem e da autoavaliação docente.

No caso das pesquisas realizadas na Educação Básica, uma delas (DANTAS, 2011), a partir de um estudo de caso, analisou a influência de um projeto de formação sobre inclusão nas práticas docentes inovadoras neste nível de ensino. A partir do estudo, a pesquisadora pôde constatar que o programa ofertado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação havia contribuído para a modificação de algumas práticas que antes eram tradicionais, mas que não foram potencializadas devido à falta de tempo e recursos para planejamento e desenvolvimento destas práticas.

Observa-se que as demais pesquisas realizadas no âmbito da Educação Básica se concentram, na maioria dos casos, no Ensino Médio. Como já apontado anteriormente, esta grande incidência se deve à implementação do Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que tem por objetivo:

apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual.¹²

Das pesquisas desenvolvidas a partir deste programa, seja a que tomava como foco as concepções dos professores a respeito da criatividade e inovação dos estudantes (SANTOS, 2013) ou as que investigavam práticas pedagógicas inovadoras nesta etapa de ensino (BEZERRA, 2017; CARVALHO, 2016; LIMA, 2017; ROCHA, 2016), em sua maioria utilizaram-se de questionários e entrevistas semiestruturadas e puderam constatar que o conhecimento dos professores, em grande medida, é restrito à compreensão de que as práticas inovadoras estão sempre atreladas à utilização de recursos tecnológicos. Além disso, destacam a necessidade de formações inicial e continuada que tratem da questão para efetivar práticas pedagógicas inovadoras e, conseqüentemente, atender às demandas do programa.

Outra pesquisa também desenvolvida no Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental (BOEIRA, 2014) se utilizou de um curso de capacitação para utilização de um Ambiente Virtual de Aprendizagem como foco central de construção de dados e investigação de possíveis práticas inovadoras, ao qual foi constatado que este recurso digital colaboraria com a interação entre os pares e estratégias de intervenção pedagógica.

Na etapa de Educação Infantil, apenas uma pesquisa fora encontrada (GOMES, 2010) e, assim como a citada anteriormente, também tratava de inovação pedagógica a partir da

¹² Informações encontradas no site do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>. Acesso em: 20 out. 2019.

lógica de utilização de recursos tecnológicos e digitais. Neste caso, a pesquisadora analisava a utilização da lousa interativa como inovação didática nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e apontou para a boa receptividade dos professores à nova ferramenta didática, assim como a necessidade de instruções sobre o uso potente da mesma.

Por fim, e totalizando as 17 pesquisas analisadas, encontram-se as três pesquisas desenvolvidas no Ensino Fundamental. Estas três pesquisas se distinguem quanto aos objetivos propostos e às concepções de inovação e, conseqüentemente, em suas formas de construção de dados. No caso da pesquisa desenvolvida por Cavalcanti (2013), a análise documental teve a finalidade de compreender os aspectos históricos presentes na constituição das inovações pedagógicas na área da alfabetização a partir de um estudo de caso, percebendo, desta forma, a necessidade de componentes formativos e de tempo para adaptação neste processo de transição.

Já na pesquisa de Melo (2015), as concepções de inovação pedagógica estão atreladas ao uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas e, para tanto, utilizou-se de um questionário on-line do formulário Google para a construção de seus dados. A pesquisa concluiu que, assim como percebido na maioria das pesquisas analisadas, a formação dos professores, seja a inicial ou a continuada, apresenta grandes lacunas e precisa ser remodelada garantindo a maior compreensão da necessidade de práticas inovadoras e possível desenvolvimento destas nas escolas.

A terceira e última pesquisa analisada, desenvolvida no Ensino Fundamental e parte do Ensino Médio, é também a que mais se aproxima do intuito deste estudo. Levando em consideração o caráter inovador das práticas pedagógicas, não o limitando apenas ao uso de tecnologias digitais em sala de aula, Salami (2013) buscou analisar como as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos professores influenciam em práticas pedagógicas inovadoras. O pesquisador também estabeleceu relação entre indicadores de inovação pedagógica já existentes na Educação Superior e sua aplicabilidade na Educação Básica a partir de classificações estabelecidas pelos docentes¹³. Para alcançar seus objetivos, o pesquisador utilizou-se de questionários que conduziam os professores a indicarem um colega do mesmo nível que apresentasse práticas inovadoras. Os mais indicados participaram de uma entrevista semiestruturada. Os resultados desta pesquisa apontam para uma concepção de

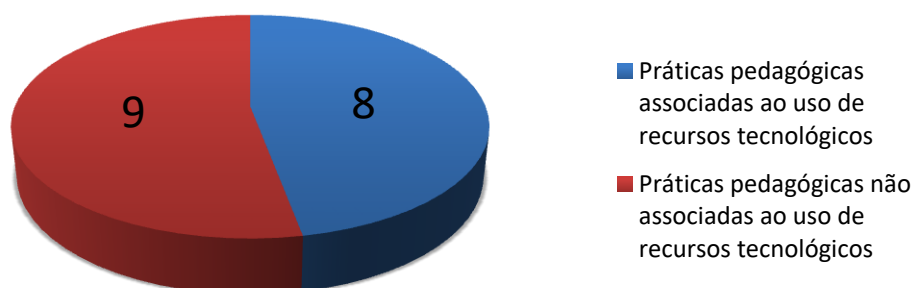
¹³ Salami (2013) utilizou-se de indicadores de inovação pedagógica para a Educação Superior já propostos, principalmente por Cunha (1998; 2006 apud SALAMI, 2013) e Lucarelli (2003; 2004 apud SALAMI 2013). Seu objetivo estava em estabelecer uma relação entre estes indicadores e sua aplicabilidade em uma escola de Educação Básica (Colégio La Salle Esteio) a partir de relatos dos professores participantes. Os indicadores sugeridos por ele aos professores foram: Rupturas; Gestão Participativa; Reconfiguração dos saberes; Reorganização; Perspectiva Orgânica; Mediação; e Protagonismo.

inovação pedagógica que ultrapassa os limites da utilização de recursos tecnológicos e digitais e que a formação pessoal, profissional e acadêmica dos professores indicados influencia diretamente em suas práticas pedagógicas.

Desta forma, a pesquisa proposta neste estudo compartilha desta ideia de inovação pedagógica e utilizar-se-á do Ensino Fundamental como *locus* da investigação. Além disso, buscando estabelecer indicadores de inovação pedagógica que contribuam para o *engagement* dos estudantes e compreender quais práticas inovadoras vêm sendo desenvolvidas nesta etapa da Educação Básica, os caminhos metodológicos se aproximam dos utilizados por Salami (2013). Entretanto, o objetivo central desta pesquisa é o de identificar a relação existente entre as práticas pedagógicas inovadoras e o *engagement* dos estudantes, diferentemente da pesquisa de Salami (2013), que se dedicou a compreender a trajetória formativa dos profissionais docentes que desenvolvem práticas inovadoras, necessitando, portanto, de análises distintas.

Dentre as 17 pesquisas descritas até agora, observou-se uma característica principal da inovação pedagógica: aspectos relativos ao uso de tecnologias como instrumento de aprendizagem é uma tendência de caracterização de inovação pedagógica. De forma quantitativamente equilibrada, este aspecto se equipara a outras práticas pedagógicas observadas e que fazem alusão à ideia de inovação, deixando claro, nessa perspectiva, a concepção de inovação atrelada ao uso de tecnologias digitais ainda muito presentes nos discursos pedagógicos.

Gráfico 8 – Utilização de recursos tecnológicos em práticas pedagógicas inovadoras



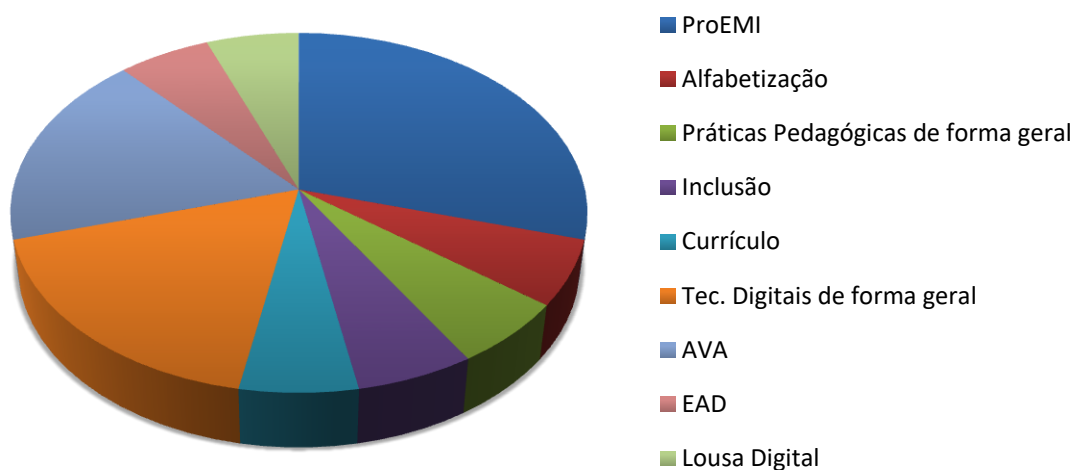
Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que, apesar de todas as pesquisas fazerem alusão à inovação pedagógica, há uma ênfase na concepção da utilização de elementos tecnológicos como fator determinante para a caracterização de práticas pedagógicas inovadoras ou não. A utilização de

recursos tecnológicos está cada vez mais comum nas escolas pela sua manipulação cada vez mais frequente, também, no cotidiano dos estudantes. Desta forma, será ilustrada a seguir a incidência de pesquisas que focaram em práticas pedagógicas inovadoras a partir da utilização de recursos tecnológicos, confrontando estes dados à incidência de pesquisas que tratam da inovação pedagógica por meio de outros instrumentos, como práticas, programas e propostas diferenciadas e que não se utilizaram, necessariamente, de recursos tecnológicos e digitais, o que se aproxima mais da compreensão apresentada na seção anterior dessa Dissertação.

Dentre as características da inovação pedagógica que não apresentavam, necessariamente, elementos tecnológicos ou digitais, destacaram-se aspectos do currículo (uma), das práticas do professor (uma), do Programa do Ensino Médio Inovador (cinco), da inclusão (uma) e de processos de alfabetização (uma). Já nas características de inovação vinculadas ao uso de tecnologias em sala de aula, destacam-se o uso destas de forma geral (três), a utilização de plataformas nomeadas como Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA (três), modalidades de Ensino a Distância – EAD (uma) e a utilização da lousa digital (uma). No gráfico a seguir, observam-se estas informações de forma ilustrada:

Gráfico 9 – Características de inovação pedagógica analisadas em cada pesquisa



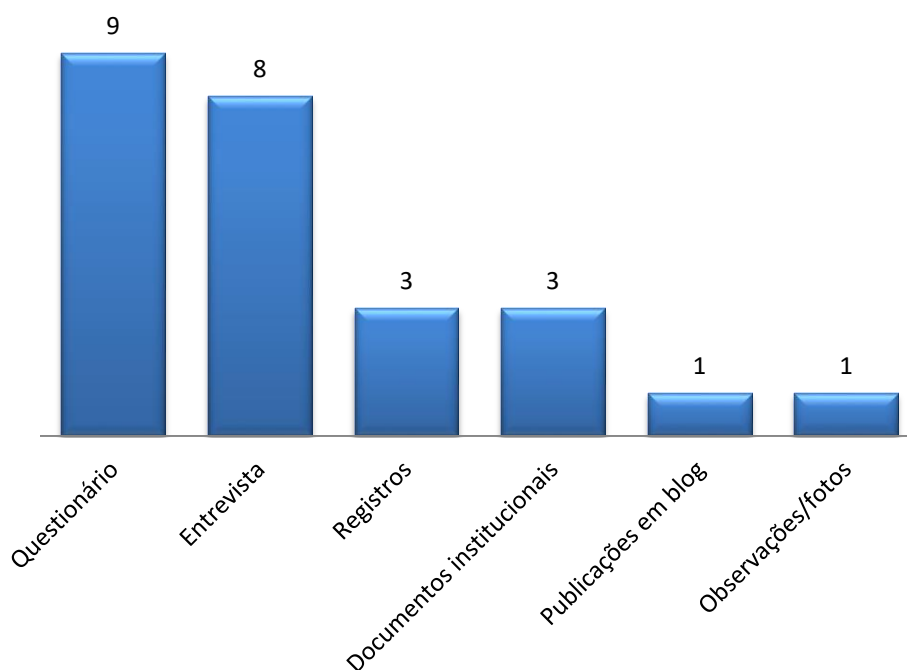
Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando as concepções de inovação tomadas como foco central de cada pesquisa e observadas no gráfico anterior, pode-se verificar, também, os principais instrumentos de coleta de dados utilizados pelos autores das pesquisas a fim de atingir os objetivos propostos para as mesmas. Dentre os mais utilizados, destacam-se o questionário e a entrevista. É

importante ressaltar que alguns pesquisadores utilizaram mais de um instrumento de coleta de dados de acordo com a proposta a ser investigada. Estes instrumentos foram escolhidos pelos pesquisadores como forma de construir os dados necessários para alcançar os objetivos de sua pesquisa. A intenção de analisá-los, aqui, é a de perceber as tendências e estratégias mais recorrentes neste campo de pesquisa, destacando que todas elas tratam de pesquisas qualitativas.

A seguir, pode-se observar a incidência dos instrumentos utilizados, segundo apontamento presente nos resumos de cada pesquisa. Reitera-se que a soma total dos dados apresentados ultrapassa o número correspondente ao total de pesquisas analisadas devido à utilização de mais de um instrumento de construção de dados em algumas das pesquisas encontradas:

Gráfico 10 – Principais instrumentos utilizados para coleta de dados



Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber uma tendência na utilização de questionários e entrevistas como principais instrumentos de construção de dados utilizados em pesquisas sobre esta temática. Tomando como premissa a ideia de que as práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos professores, torna-se coerente a utilização destes instrumentos, uma vez que o discurso dos docentes se encontra ao alcance dos investigadores, seja em larga escala, no caso do questionário, ou em menor escala, no caso da entrevista. Seguindo esta mesma tendência e

julgando-a adequada para a investigação, esta pesquisa também se utilizará destes dois instrumentos como forma de construção de dados, numa perspectiva semelhante à desenvolvida por Salami (2013) partindo da utilização do questionário para, depois, realizar as entrevistas com os professores indicados por suas práticas inovadoras.

A partir das observações apresentadas até aqui a respeito das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre práticas pedagógicas inovadoras, destacando, especialmente, os instrumentos de construção de dados mais utilizados e sua relação com esta pesquisa, apresenta-se, a seguir, a metodologia que foi utilizada nesta pesquisa, caracterizando seu tipo de investigação, bem como o *lócus* da pesquisa, seus participantes e os instrumentos escolhidos para a construção dos dados que possibilitaram o alcance dos objetivos propostos para a mesma.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Partindo do problema central desta pesquisa: Qual a relação existente entre as práticas pedagógicas inovadoras das escolas privadas de Erechim/RS e o *engagement* dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental destas instituições?, traçou-se como objetivo geral desta investigação Compreender a relação existente entre o *engagement* de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelos professores das escolas privadas de Erechim/RS.

Outros objetivos de caráter específico também foram delineados a fim de contribuir com o processo de investigação. São eles: Analisar aporte teórico referente ao conceito de *engagement*; Identificar os fatores que contribuem para o *engagement* dos estudantes a partir de uma análise teórica; Analisar aporte teórico referente a práticas pedagógicas inovadoras; Estabelecer diferenciações entre as práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras apresentadas em estudos relativos à temática; Constatar as características que compõem uma prática inovadora a partir do conceito de inovação pedagógica construído pelos professores; Identificar exemplos de práticas pedagógicas inovadoras compreendidas pelos próprios docentes e; Construir indicadores de inovação pedagógica do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – a partir dos dados construídos. Desta forma, fez-se necessário desenhar os caminhos metodológicos que foram percorridos a fim de alcançar tais objetivos, observando e selecionando as melhores estratégias para potencializar esta investigação.

É importante ressaltar que, “para realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1) a fim de garantir que a investigação se transforme em uma pesquisa científica e relevante para o campo da educação, campo este que por muito tempo não foi visto em suas particularidades, muito menos na subjetividade que o cerca, sofrendo as influências das pesquisas de outras áreas que contemplavam apenas questões quantitativas e analíticas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Essas influências sobre as pesquisas educacionais só foram superadas na medida em que se percebeu que apenas o levantamento de informações quantitativas não era o suficiente para responder às questões da educação, aos seus problemas e seus déficits, mas que era necessário utilizar novas estratégias metodológicas, que respondessem às novas questões da educação, reveladas pela prática educacional e, também, pela curiosidade do investigador, agora visto como protagonista da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Desta forma, e independente da metodologia adotada,

[...] utilizando as técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar a ser o mesmo. Sem exageros que imobilizem o seu trabalho, em vez de estimulá-lo, o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 9)

Neste sentido, e tomando como ponto de partida o conceito de metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p. 16), a inquietude frente à temática proposta nesta pesquisa necessitou de um esboço teórico a fim de planejar esta abordagem e garantir que a partir dela se produza um conhecimento científico e possível de ser reproduzido, dando continuidade a estudos relacionados à área e contextualizando-os a partir da realidade encontrada.

A seguir, portanto, serão apresentadas as etapas percorridas ao longo desta investigação, destacando seu caráter qualitativo e investigativo. De forma detalhada e justificada, a pesquisa bibliográfica, o Estado do Conhecimento, a pesquisa de campo e a análise dos dados serão descritos, bem como os instrumentos utilizados para a construção dos dados e os participantes envolvidos nesta investigação.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa realizada neste trabalho é caracterizada como uma pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), pois se preocupa em analisar os dados construídos, caracterizados como descritivos, de forma a contemplar o significado presente em cada elemento, ou seja, se preocupa com todo o processo, e não apenas com o resultado final. A subjetividade presente nas informações coletadas é reconhecida e valorizada, pois se compreende a importância de sua função como influenciadora dos resultados finais.

Consequentemente, considerando a relação existente entre os dados construídos e os aspectos sociais, estruturais e organizacionais da realidade em que estes participantes estão inseridos e, portanto, de onde esta análise parte, a pesquisa qualitativa:

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Desta forma, esta pesquisa não tem o objetivo de identificar o nível de *engagement* (RIGO; VITÓRIA; MOREIRA, 2018) dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou verificar a quantidade de professores deste nível que desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras nas escolas privadas de Erechim/RS, mas buscou compreender a relação existente entre estas práticas e o *engagement* dos estudantes, observando em que realidade estes participantes se encontram, o ambiente em que esta relação se estabelece, o conhecimento docente a respeito do assunto, além de outros fatores que podem influenciar estas práticas.

As informações que contribuem para a interpretação desta subjetividade podem ser observadas no próprio espaço em que os dados são construídos, nas características dos participantes da pesquisa e, especialmente, no discurso destes. Desta forma, deu-se importância a cada item da pesquisa de forma a contemplar todos os discursos e situações possíveis de serem analisadas e que contribuíram para a construção de dados significativos, considerando o anonimato dos participantes envolvidos na pesquisa e a eficácia dos procedimentos de construção de dados.

É importante ressaltar que a relevância dos aspectos subjetivos que caracterizam uma pesquisa qualitativa é um dos fatores de análise que constituem sua cientificidade, ou seja, além da valorização destes aspectos, a análise de referenciais teóricos, a escolha de procedimentos adequados para a construção de dados e a interpretação minuciosa destes são outros fatores que compõem esta pesquisa. Caracterizada a abordagem, na sequência será apresentado o percurso metodológico delineado para a realização deste estudo.

4.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica foi um dos primeiros passos a serem trilhados após a definição do tema da pesquisa. Classificada como uma fase exploratória (MINAYO, 1994), a pesquisa bibliográfica é responsável pela construção de um marco teórico acerca do tema investigado e, por este motivo, possui grande relevância e implicações no desenvolver do estudo proposto, tendo em vista que é nesta etapa que o pesquisador se debruça a investigar e compreender melhor o assunto e, a partir de suas constatações, desenvolverá sua intervenção.

É importante ressaltar que, para a realização da pesquisa bibliográfica, método “importante na produção do conhecimento científico, capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 43), existem alguns critérios para sua

realização. Esses critérios definiram como a pesquisa seria desenvolvida e quais materiais seriam encontrados a partir dos parâmetros utilizados.

Para Lima e Mito (2007), os critérios utilizados para a pesquisa bibliográfica são: a) O *parâmetro temático*, que norteará a seleção de materiais a partir do tema da pesquisa, que, neste caso, girou em torno da prática docente, inovação pedagógica e *engagement* estudantil; b) O *parâmetro linguístico*, que determinará a origem das fontes coletadas, dando-se destaque, aqui, às produções de língua portuguesa; c) As *principais fontes* que foram consultadas, neste caso, livros, capítulos e artigos, garantindo uma construção teórica a partir de autores clássicos que discorrem sobre o assunto, bem como pesquisas mais recentes que demonstram um parâmetro atual da discussão do tema; d) O *parâmetro cronológico*, que nesta pesquisa foi aplicado apenas para o Estado do Conhecimento, enquanto para a pesquisa bibliográfica foram consultadas publicações que contribuíram com a pesquisa de forma significativa, independente do ano de publicação.

Neste sentido, ao longo da pesquisa, alguns conceitos centrais foram estudados a partir da análise bibliográfica, buscando, assim, estabelecer um aporte teórico consistente e suficiente para sustentar a discussão estabelecida após a construção dos dados, além de apontar para as concepções que nortearão esta investigação. Dito isto, os principais conceitos abordados neste estudo e os respectivos autores que os fundamentam de forma teórica são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 9 – Principais conceitos e autores abordados nesta pesquisa a partir dos critérios da pesquisa bibliográfica de Lima e Mito (2007)

Temas (conceitos)	Principais fontes	Ano	Idioma
<i>Engagement</i> estudantil	Rigo, Moreira e Vitória	2018	Português
	Martins e Ribeiro	2017	
Práticas pedagógicas	Tardif e Lessard	2012	
	Maria Isabel da Cunha	2012	
	Paulo Freire	2013 e 2019	

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes autores e suas respectivas produções acerca dos conceitos de *engagement* estudantil e práticas pedagógicas contribuíram para a condução e realização desta pesquisa. Outros estudos realizados no meio acadêmico sobre a temática, e encontrados durante o Estado do Conhecimento, também forneceram elementos teóricos para a mesma.

4.3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Após a delimitação do tema proposto para esta investigação e tomando como foco central as práticas pedagógicas inovadoras como fator de influência para o *engagement* dos estudantes, realizou-se um mapeamento das teses e dissertações publicadas nos últimos 10 anos a respeito deste assunto. Este levantamento de informações permite o conhecimento da incidência de publicações sobre o tema estudado, auxiliando na percepção de sua relevância, bem como na compreensão dos aspectos mais destacados, estratégias de investigação e resultados encontrados nestas investigações.

Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155), que conceituam esta estratégia de investigação como “Estado do Conhecimento”, tal mapeamento trata-se da “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” Parte da escolha de cada pesquisador a seleção da fonte de busca destes materiais, bem como dos descritores de pesquisa e outros critérios que influenciam no resultado encontrado.

Para realizar o Estado do Conhecimento, é necessário iniciar a construção do *corpus* de análise da pesquisa seguindo algumas fases metodológicas. Após a delimitação do tema a ser investigado, os pesquisadores, segundo Morosini (2015, p. 112), partem para a:

- Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional;
- Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligadas ao tema;
- Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos);
- Identificação de fontes e constituição do *corpus* de análise.

Nesta pesquisa, a fonte de produção científica selecionada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴, plataforma digital que concentra grande número de repositórios digitais das universidades brasileiras e possibilita uma “busca avançada”, como o próprio site refere, das publicações contidas ali. Nesta busca avançada, que funciona como um filtro para selecionar as teses e dissertações a partir de critérios de escolha que aproximam as publicações da plataforma ao interesse do pesquisador, foram utilizados

¹⁴ A Biblioteca Digital de Teses e dissertações pode ser acessada no endereço eletrônico: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

critérios como a presença dos descritores *inovação pedagógica* e *práticas pedagógicas inovadoras* encontrados no título das publicações, teses e dissertações em língua portuguesa e publicadas entre os anos de 2008 e 2018.

Após a construção do *corpus* de análise a partir da pesquisa realizada na BDTD, uma “leitura flutuante” permitiu a construção da “bibliografia anotada, sistematizada e categorizada” (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015, p. 3). A *bibliografia anotada* partiu da organização, em uma tabela, da referência bibliográfica completa e dos respectivos resumos das teses e dissertações encontradas. Essa organização permitiu a concentração de todas as informações necessárias para a análise destes documentos de forma sequencial, seja pela ordem alfabética dos nomes dos autores ou, neste caso, sua ordem de apresentação nas buscas realizadas, tornando prático o acesso a estas informações.

Um exemplo de como esta tabela se constituiu pode ser verificado abaixo, considerando os aspectos apontados em cada coluna:

Tabela 1 – Estado do Conhecimento – Bibliografia anotada

Nº	Autor	Título	Resumo
Referência completa do documento			
01	Nome do autor	Título da pesquisa	Resumo da pesquisa
Referência completa do documento			
02	Nome do autor	Título da pesquisa	Resumo da pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Morosini e Nascimento (2015).

Após essa concentração, a *bibliografia sistematizada* permitiu a organização destas informações de forma mais específica, subdividindo a tabela em itens de análise, como o ano de publicação, instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, nome do autor, título da pesquisa, objetivos traçados, metodologia adotada, resultados e conclusões.

Neste novo layout, a tabela permitiu uma visualização vertical de informações técnicas facilitando a localização das mesmas e possíveis aproximações entre as pesquisas analisadas. Estas informações e tentativas de aproximação, por sua vez, permitiram a identificação de incidências e a reorganização dos documentos a partir de agrupamentos por semelhança. A tabela abaixo é um exemplo de como esta nova estrutura se apresentou com a descrição dos aspectos analisados em cada coluna:

Tabela 2 – Estado do Conhecimento – Bibliografia sistematizada

Nº	Ano	Instituição	Autor	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados	Conclusões
12								
28								
...								

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Morosini e Nascimento (2015).

Na sequência, a *bibliografia categorizada* permitiu a reorganização dos documentos em blocos temáticos, ou seja, foi possível estabelecer categorias de análise destas informações e aproximar os documentos que se encaixavam em cada uma das categorias. As categorias podem variar de acordo com o interesse dos pesquisadores, tais como metodologia utilizada, instituição, entre outras. Neste caso, a pesquisa tomou como categoria preestabelecida apenas o nível de educação em que as práticas pedagógicas inovadoras foram desenvolvidas, sendo que as demais categorias foram constituídas a partir da análise da bibliografia sistematizada. Abaixo, há um exemplo de como estes documentos foram organizados a partir das categorias estabelecidas:

Tabela 3 – Estado do Conhecimento – Bibliografia categorizada

CATEGORIA 1 – Nível de ensino em que as práticas pedagógicas inovadoras foram desenvolvidas na pesquisa									
Nº	Ano	Instituição	Autor	Título	Objetivos	Metodologia	Nível	Resultados	Conclusões
1									
...									

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Morosini e Nascimento (2015).

Posteriormente, foi feita uma segunda categorização, agora levando em consideração a compreensão das teses/dissertações quanto ao conceito de inovação pedagógica. Essas categorias foram elaboradas a partir da leitura dos resumos das teses e dissertações e aproximação de aspectos específicos dos assuntos tratados neste projeto de pesquisa. Assim, foram novamente organizadas quatro categorias: (a) Concepções de inovação pedagógica; (b) Pesquisas que apontavam a utilização de recursos tecnológicos em práticas pedagógicas inovadoras; (c) Características de inovação pedagógica analisadas em cada pesquisa; e (d)

Principais instrumentos utilizados para coleta de dados utilizados pelos pesquisadores desta temática.

A anotação, sistematização e categorização das bibliografias permitiram a constatação de informações relevantes a respeito das teses e dissertações encontradas e, a partir destas constatações, foi possível estabelecer uma relação entre estes documentos e a pesquisa proposta neste projeto. As informações encontradas e as relações estabelecidas contribuíram para o delineamento da pesquisa de campo.

4.4 PESQUISA DE CAMPO

Depois de estabelecido o marco teórico relativo ao tema central desta pesquisa e mapeadas as publicações que se aproximam desta temática, foi hora de sair a campo para realizar a pesquisa empírica e lá construir os dados necessários para compreender a relação existente entre as práticas pedagógicas inovadoras e o *engagement* dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede privada da cidade de Erechim/RS.

Esta etapa da pesquisa é de extrema relevância, pois “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (MINAYO, 1994, p. 51).

Apesar da flexibilidade da pesquisa e do conhecimento, é necessário que o projeto de pesquisa esteja bem organizado e as estratégias utilizadas bem projetadas, garantindo que a intervenção no campo de pesquisa ocorra de forma objetiva e potencialize os dados construídos e, posteriormente, analisados. Desta forma, apresento os participantes desta pesquisa e os instrumentos utilizados para a construção dos dados.

4.4.1 Participantes da pesquisa

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Fundamental é uma das etapas da Educação Básica (BRASIL, 1996). Ela se constitui por nove anos da trajetória escolar dos estudantes que ingressam no 1º ano aos seis e, geralmente, concluem o 9º ano aos 14 anos de vida. Esta etapa, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é subdividida em duas categorias: os anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e os anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Participaram desta pesquisa os professores regentes das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de três escolas da rede privada da cidade de Erechim/RS, pois uma delas não aceitou participar da mesma, o que totalizaria, assim, todas as turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede privada de ensino deste município.

A escolha pelas instituições da rede privada de ensino se deu pelo próprio contato da pesquisadora com duas dessas instituições em oportunidades de vínculos trabalhistas, facilitando a abertura para a investigação. Não sendo possível realizar a pesquisa em todas as instituições de ensino da cidade de Erechim/RS e também não havendo um critério plausível para a escolha de instituições que contemplassem as redes municipais, estaduais e privadas da cidade, a escolha pelas instituições privadas se deu, portanto, pela facilidade de acesso.

Os professores envolvidos nesta pesquisa, bem como as instituições de ensino nas quais possuem vínculo trabalhista, não foram identificados, garantindo seu direito de anonimato comunicado e registrado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁵ apresentado aos educadores no momento da coleta de dados.

Esse acordo de anonimato garantiu que os professores envolvidos na pesquisa não se sentissem comprometidos ou receosos com suas respostas, facilitando a construção de dados significativos e contribuindo com a segurança ética destes, uma vez que a “garantia do anonimato pode favorecer uma relação mais descontraída, mais espontânea, e consequentemente a revelação de dados que poderão comprometer o entrevistado se sua identidade não for protegida”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50). É necessário reiterar que o sigilo dos participantes da pesquisa, além de outros aspectos éticos, como a liberdade de escolha de participação ou não e o conhecimento das estratégias de realização da pesquisa, foram acordados através do TCLE elaborado conforme Resolução do Conselho Nacional da Saúde Nº 466 de 2012 no item IV.3.¹⁶

Todos os documentos construídos neste estudo, assim como os caminhos metodológicos escolhidos, foram submetidos à Plataforma Brasil e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 12/04/2021¹⁷.

Além das questões éticas, é importante destacar que, posteriormente, na análise dos dados encontrados, foram levados em consideração, especialmente, os que correspondem às “categorias de análise” criadas para a interpretação dos dados, sem que haja uma seleção injusta ou partidária dos mesmos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Desta forma, torna-se necessário

¹⁵ Vide apêndice A. Considera-se apêndice todo o material produzido pela autora para utilização nesta pesquisa.

¹⁶ Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 18 maio 2020.

¹⁷ Vide anexo A.

estabelecer estratégias de construção destes dados levando em consideração os objetivos desta pesquisa e os participantes dela.

4.4.2 Construção dos dados

Definidos o campo de pesquisa e os participantes desta investigação, julguei adequado, neste caso, a utilização de dois instrumentos para construção de dados, os quais foram desenvolvidos em oportunidades distintas, mas se tornaram dependentes entre si. Inicialmente, os professores regentes das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas privadas de Erechim/RS responderam a um questionário on-line com perguntas relativas ao tema desta pesquisa: práticas pedagógicas e *engagement* estudantil. Nesta mesma oportunidade, deram exemplos de colegas de profissão que, segundo eles, desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras. Os professores indicados, por sua vez, participaram de uma entrevista semiestruturada virtual a fim de discorrer sobre aspectos mais específicos de suas concepções e práticas e, desta forma, possibilitaram uma análise mais minuciosa dos dados construídos.

A escolha pelo desenvolvimento da etapa da construção de dados a partir de estratégias on-line se deu frente à pandemia do Covid-19, que impossibilitou a realização de aulas presenciais nas instituições de ensino conforme a portaria do MEC nº 544, de 16 de junho de 2020¹⁸. Por este motivo, optou-se por garantir a saúde da pesquisadora e dos participantes da pesquisa evitando qualquer contato físico.

Segundo Gil (2008, p. 120), “pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, [...] etc.” Neste caso, os professores que participaram da pesquisa responderam a um questionário on-line com perguntas relativas às suas práticas pedagógicas, à concepção de inovação, à percepção do envolvimento de seus estudantes nas propostas pedagógicas e à intencionalidade de seus planejamentos. Desta forma:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a

¹⁸ Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário. (GIL, 2008, p. 121)

O questionário¹⁹ continha nove questões, sendo sete discursivas e dois quadros de assinalar. Iniciando com perguntas relativas à organização e intencionalidade do planejamento dos professores, o questionário parte para questões referentes à compreensão dos professores acerca do conceito de inovação e estabelece uma autocaracterização da prática docente, além da caracterização da prática docente dos colegas de profissão num intuito de identificar exemplos de práticas pedagógicas inovadoras. Na sequência, iniciam as questões relativas ao envolvimento dos estudantes e à percepção dos professores sobre a relação existente entre o engajamento e a proposição de práticas pedagógicas.

Assim, além das questões discursivas, foram elaborados dois quadros com elementos possíveis de serem levados em conta numa sala de aula, tais como a escolha de conteúdos, a relação entre professor e estudantes, a utilização de recursos tecnológicos, entre outros, num total de 18 tópicos. Estes elementos foram organizados de forma intercalada e enumerados para posterior análise, numa lógica de correspondência entre:

1. Aspectos pragmáticos (práticas comuns nas escolas, mas que não apresentam relação direta com o *engagement* acadêmico);
2. Aspectos relativos à dimensão afetiva;
3. Aspectos relativos à dimensão cognitiva;
4. Aspectos relativos à dimensão comportamental.

Os tópicos seguem esta sequência até o elemento 18. Ambos os quadros possuem três opções a serem assinaladas para cada item: Pouco importante; Importante; Muito importante. Apesar de possuírem as mesmas informações, os quadros foram utilizados em situações diferentes: 1º para classificar o nível de importância dado a cada tópico no momento do planejamento das aulas; 2º para classificar o nível de importância de cada tópico para garantir o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. A utilização de quadros iguais para propostas diferentes permitirá uma comparação entre a compreensão dos professores sobre o que é necessário para o envolvimento dos estudantes e se estes aspectos são levados em conta no planejamento das aulas.

Além destas questões, o questionário também continha perguntas referentes ao nível de escolaridade, tempo de atuação na profissão, frequência com que realiza cursos de

¹⁹ Vide Apêndice B.

atualização profissional, entre outras que deram acesso a informações que permitiram descrever o perfil sociodemográfico dos professores participantes da pesquisa, possibilitando a identificação e a compreensão de fatores que influenciam em suas práticas pedagógicas.

Após a aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa, durante o mês de abril de 2021, o questionário foi disponibilizado por mim aos professores, através da equipe gestora de cada uma das instituições selecionadas para este estudo. Juntamente ao questionário on-line estava disposto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁰, que explicitou os objetivos da pesquisa e as condições de utilização dos dados coletados, garantindo o anonimato destes e das respectivas instituições. O Termo foi disponibilizado através do mesmo link do questionário, devendo ser marcada a opção do aceite para dar acesso às perguntas do questionário. O professor participante também teve a possibilidade de receber uma cópia do TCLE assinada pela pesquisadora. O questionário on-line foi organizado a partir das estratégias metodológicas sugeridas por Carlomagno (2018)²¹ utilizando a plataforma Google *Forms*.

Após uma primeira leitura das respostas dadas aos questionários e identificação dos docentes sugeridos como colegas de profissão que desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras, estes foram contatados e convidados a participar de uma entrevista semiestruturada com o objetivo de compreender, de maneira mais profunda, suas concepções sobre inovação pedagógica, suas práticas e se havia este autorreconhecimento, ou seja, se havia intencionalidade e correspondência entre as propostas desenvolvidas em sala de aula e as concepções destes profissionais.

A segunda etapa da construção de dados, portanto, oportunizou uma participação mais dinâmica dos envolvidos, uma vez que a entrevista semiestruturada possibilita que “o entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 33-34). É essa dinâmica de maior envolvimento dos participantes que torna a utilização da entrevista um instrumento potente na construção dos dados. Além disso:

²⁰ Vide Apêndice A.

²¹ Carlomagno (2018) propõe alguns elementos fundamentais para a construção de um bom questionário on-line e que inspiraram a construção do instrumento utilizado nesta pesquisa. São eles: Utilização de perguntas específicas; Fluidez; Escolha das palavras adequadas; A ordem das perguntas (e das respostas); O cuidado com respostas exaustivas e mutuamente exclusivas; A opção de não resposta; A utilização de escalas adequadas; A atenção à forma visual; e o tamanho.

o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Partindo destas concepções e respeitando os participantes envolvidos, foram mantidos os mesmos cuidados éticos já citados para a utilização do questionário. Os professores foram contatados para agendamento da entrevista em horário mais adequado para a realização desta, sem que houvesse perturbação de seu trabalho ou qualquer outro inconveniente. Nesta etapa, os professores contatados que aceitaram participar da entrevista autorizaram a utilização de suas respostas para compor esta pesquisa sendo referenciados com descritores representativos, garantindo o anonimato dos mesmos. Os objetivos da pesquisa, a autorização da gravação do áudio da entrevista e o acordo de anonimato foram realizados no momento do início da entrevista e o arquivo do TCLE²² foi enviado para o e-mail do professor participante.

Acordada a participação e autorizada a gravação do áudio da entrevista, os professores responderam a questões relativas a suas concepções e práticas pedagógicas, que, segundo seus colegas, foram caracterizadas como inovadoras. Foram estabelecidos, portanto, alguns blocos para compor a entrevista e guiar a realização da mesma. Esse guia de realização de entrevista semiestruturada²³ auxiliou na organização e condução da entrevista, pois permitiu a construção de blocos temáticos, o que facilitou a realização de perguntas e a organização mental do próprio entrevistado.

Na oportunidade de realização da entrevista, as professoras entrevistadas foram convidadas a responder perguntas relativas à inovação pedagógica e ao *engagement* estudantil em cinco blocos: Bloco 1 – Introdução: Foram explicitados os acordos e as estratégias utilizadas durante a entrevista, e as professoras foram motivadas a participar da pesquisa respondendo às perguntas feitas pela pesquisadora; Bloco 2 – Identificação: As professoras falaram sobre sua formação inicial, atuação e possíveis cursos de formação continuada; Bloco 3 – Concepções e práticas sobre inovação pedagógica: As professoras discorreram sobre suas concepções e práticas a respeito deste tema, exemplificando ações desenvolvidas e a aceitação dos estudantes frente estas propostas; Bloco 4 – Concepções e práticas sobre *engagement* estudantil: As professoras discorreram sobre suas concepções e práticas a respeito deste tema, exemplificando ações desenvolvidas e relatando aspectos do envolvimento dos estudantes de sua turma.

²² Vide Apêndice C.

²³ Vide Apêndice D.

A utilização de questionário e de entrevista proposta nesta pesquisa possibilitou a construção de dados significativos e coerentes à realidade, uma vez que oportunizaram o contato com as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede privada de Erechim/RS de uma forma mais próxima (no caso da entrevista) e menos próxima (no caso do questionário). Essa aproximação e/ou distanciamento dos sujeitos envolvidos com a pesquisa permite um alcance maior de informações, pois contempla estratégias distintas de contato e, conseqüentemente, também distintas respostas a esta interferência. Os dados construídos, portanto, permitiram uma análise potente e complexa da realidade estudada.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

A forma de análise dos dados escolhida para esta pesquisa é “Análise de Conteúdo”. Este método de análise pode ser caracterizado como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44). Para que isto se torne possível, é necessário que os dados construídos ao longo da pesquisa sejam submetidos à decomposição destas mensagens para, assim, realizar sua descrição, inferência e interpretação por meio da categorização dos dados (GOMES, 2009).

A descrição, a inferência e a interpretação são etapas fundamentais do método de Análise de Conteúdo e não ocorrem de forma técnica e dissociável, mas se complementam na medida em que os dados são submetidos à análise por categorização e o pesquisador identifica os elementos fundamentais das mensagens presentes no discurso dos participantes da pesquisa.

A categorização das mensagens por meio de “unidades de registro” e “unidades de contexto” (BARDIN, 2016) facilita a interpretação das mesmas, pois permite a compreensão e a inferência a partir de elementos concretos, como palavras, frases ou mensagens que se repetem, no caso da unidade de registro, e a compreensão do contexto em que estas palavras, frases ou mensagens foram utilizadas, no caso da unidade de contexto. Logo, a partir dos dados construídos pela aplicação dos questionários, entregue aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede privada de ensino da cidade de Erechim/RS e as posteriores participações em entrevistas, as mensagens presentes nestes registros foram organizadas em categorias, as quais facilitaram e potencializaram a interpretação das mesmas.

As mensagens construídas por meio do questionário e da entrevista foram, inicialmente, analisadas a partir das unidades de registro. Essas fizeram alusão à repetição de palavras, frases ou expressões relativas às práticas pedagógicas inovadoras, concepções de inovação pedagógica, relação entre tais práticas e o *engagement* dos estudantes e a intencionalidade docente. As categorias elaboradas a partir das unidades de registros, também caracterizadas como “categorias descritivas” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 48), variaram de acordo com a incidência de palavras, frases ou expressões contidas ao longo dos discursos apresentados pelos professores que participaram da pesquisa.

Identificadas as unidades de registro, o segundo passo foi compreender em que contexto elas se encontram, ou seja, de que maneira foram abordadas dentro do conteúdo analisado. Essa etapa foi fundamental para analisar a mensagem como um todo, visto que expressões como “inovação pedagógica” ou qualquer outra relacionada ao tema da pesquisa e, por isso, levadas em consideração, podem ter sido empregadas em frases distintas, sejam de valorização destas práticas ou de negação de novas tendências. Somente após esta etapa foi possível estabelecer categorias coerentes, uma vez que, para Bardin (2016, p. 148), “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”. A unidade de contexto, portanto, permite fazer essa aproximação ou distanciamento entre as unidades de registro do conteúdo analisado.

Após a categorização das mensagens, o conteúdo analisado passou pelas etapas de: a) descrição: consiste na seleção de mensagens que contemplam as categorias escolhidas para análise; b) inferência: referente à comparação entre os elementos presentes nas mensagens e sua relação subjetiva com a situação e o meio; e c) interpretação: realizada a partir do confronto entre as descrições e as inferências realizadas e um aporte teórico que fundamente de forma sólida e concreta estas análises (GOMES, 2009). Reitera-se aqui que as etapas de tratamento de conteúdo ocorrem de forma simultânea e indissociável.

Desta forma, os discursos obtidos por meio dos questionários e entrevistas, após passarem por uma categorização, foram descritos buscando contemplar os objetivos específicos propostos para esta pesquisa. Os discursos foram analisados em sua totalidade para, a partir daí, identificar elementos textuais e discursivos que apresentavam maior potencial para a interpretação do mesmo. As mensagens também foram submetidas a inferências entre suas características subjetivas e elementos textuais, buscando identificar fatores ou características que condicionem determinado discurso ou influenciem determinada concepção a respeito das práticas docentes.

Por fim, as inferências realizadas a partir da observação e análise dos discursos descritos foram interpretadas a partir do confronto com referenciais bibliográficos, fundamentando teoricamente as mesmas. Os autores utilizados para esta etapa da Análise de Conteúdo foram selecionados a partir das categorias estipuladas como unidades de registro e sua relação com o campo de pesquisa dos mesmos. Buscou-se contemplar as concepções de autores clássicos, bem como pesquisas recentes referentes aos temas apresentados para fundamentar de forma coesa e significativa, numa tríplice discussão entre o discurso dos participantes da pesquisa, conceitos teóricos relativos à análise e as inferências por mim realizadas.

O questionário com perguntas que permitiram o conhecimento do perfil sociodemográfico dos professores também auxiliou na compreensão da realidade destes profissionais e, conseqüentemente, na análise das informações construídas ao longo do processo, visto que permitiram a percepção de elementos subjetivos presentes nos discursos dos docentes. Esses elementos foram fundamentais para inferir sobre o conteúdo analisado, possibilitando uma interpretação contextualizada, pois, neste caso, ao analisar as práticas pedagógicas inovadoras e sua relação com o *engagement* dos estudantes, é de grande importância conhecer a trajetória destes professores, o histórico empregatício, sua formação, especialização, participação recente em cursos ou formação continuada, assim como outros fatores que podem interferir nas respostas dadas.

Esse conjunto de informações, após ser analisado, serviu como norteador de uma possível interferência na realidade investigada. A pesquisa como um todo possibilitou a elaboração de um produto final com o intuito de ser coerente à realidade das escolas privadas da cidade de Erechim/RS e para as demais instituições de ensino em que se encontram turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4.6 PRODUTO FINAL

O Mestrado Profissional em Educação, cujo “objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social” (RIBEIRO, 2005, p. 15), busca estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática educacional. Uma das características dos Mestrados Profissionais, portanto, é a construção de um produto de intervenção na realidade investigada. Este produto pode ocorrer durante ou

após a pesquisa e busca responder ao problema inicial da investigação. Partindo desta premissa:

Quando conseguimos saber o que temos, podemos construir o que queremos. Nesse sentido, o diagnóstico é entendido como parte de um esforço de intervenção, ainda que não realizado diretamente. Sem um diagnóstico de qualidade, dificilmente poderemos avançar no enfrentamento dos problemas que nos desafiam como educadores(as). (SARTORI; PEREIRA, 2019, p. 30)

O problema que mobiliza esta investigação: Qual a relação existente entre as práticas pedagógicas inovadoras das escolas privadas de Erechim/RS e o *engagement* dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental destas instituições? também foi o norte da construção deste produto. Buscando estabelecer uma resposta (ou novos questionamentos) ao problema proposto nessa Dissertação, projeta-se uma devolutiva de intervenção na realidade investigada a partir dos dados construídos ao longo do estudo.

Nessa direção, foi criado, portanto, um produto final resultante da investigação e da sintetização das descobertas feitas ao longo da pesquisa. Esta sintetização baseia-se na construção de **Indicadores de Inovação Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**.²⁴

O material constituído a partir da análise deste estudo conta com uma breve revisão teórica do conceito de *engagement* estudantil, bem como de práticas pedagógicas inovadoras, culminando na apresentação dos Indicadores de inovação pedagógica que poderão servir como parâmetro de autoavaliação das instituições que participaram desta pesquisa, além das outras instituições escolares da cidade de Erechim/RS.

Este material visa, além dos parâmetros de autoavaliação, ampliar o repertório de concepções acerca da temática das práticas pedagógicas e do *engagement* estudantil, conceito ainda pouco conhecido e explorado no Brasil. As escolas participantes desta pesquisa receberão o documento produzido pela pesquisadora em formato de livreto e, posteriormente, o mesmo poderá ser disponibilizado no formato digital para as demais instituições de ensino da cidade. Este material, tal qual será disponibilizado para as instituições, se encontra nos apêndices desta Dissertação.

²⁴ Vide Apêndice F.

5 ANÁLISE DE DADOS

Traçou-se como objetivo principal desta pesquisa a intenção de compreender a relação existente entre o *engagement* de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas inovadoras das escolas privadas de Erechim/RS. Para compreender esta relação entre ambos os conceitos, foi necessário estipular objetivos específicos para cada tema. No que tange ao conceito de inovação pedagógica, almejou-se: Analisar aporte teórico referente a práticas pedagógicas inovadoras; Estabelecer diferenciações entre as práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras apresentadas em estudos relativos à temática; Constatar as características que compõem uma prática inovadora a partir do conceito de inovação pedagógica construído pelos professores; Identificar exemplos de práticas pedagógicas inovadoras compreendidas pelos próprios docentes; Construir indicadores de inovação pedagógica do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – a partir dos dados construídos. Já, em relação ao *engagement*, objetivou-se: Analisar aporte teórico referente ao conceito de *engagement* e Identificar os fatores que contribuem para o *engagement* dos estudantes a partir desta análise teórica, para, enfim, ser possível compreender a relação entre ambos os conceitos tratados nesta pesquisa e, logo, atingir o objetivo geral da mesma.

A análise teórica que compõe os primeiros capítulos desta Dissertação permitiu alcançar os objetivos correspondentes a esta etapa da pesquisa, enquanto os demais só foram possíveis de se atingir com a utilização dos instrumentos de construção de dados selecionados para este estudo: questionário e entrevista semiestruturada realizados de maneira on-line. Durante os meses de abril e maio do ano de 2021, esta construção de dados se efetivou com a participação de professores regentes de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da interlocução das equipes gestoras das escolas privadas de Erechim/RS.

Inicialmente, estipulava-se que uma média de 60 professores regentes de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental participasse desta pesquisa. Este número diminuiu diante da recusa de uma das instituições de ensino em participar do estudo alegando uma sobrecarga de trabalho de seus professores enfrentada desde o início da pandemia da Covid-19. Desta forma, o número aproximado de professores que ainda poderiam participar, baseado na aceitação das outras três instituições de ensino da rede privada da cidade de Erechim/RS, caiu para 45.

As equipes gestoras destas três instituições de ensino foram contatadas e, mediante assinatura declarando ciência e concordância de sua participação²⁵, receberam o link para encaminhamento às professoras regentes das turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além do link para acesso ao questionário on-line, também foi encaminhada a orientação para que as professoras o respondessem dentro do prazo de uma semana. Entretanto, apenas oito respostas foram contabilizadas neste tempo. A partir disso, foi encaminhado um novo e-mail estendendo o prazo para mais uma semana e, nesse movimento, obtiveram-se mais cinco respostas. Após mais uma tentativa de ampliação de tempo de disponibilidade para aceitação de respostas, obteve-se o total de 16 respostas ao questionário on-line, totalizando 35% dos 45 docentes.

Um número reduzido de participação dos professores, comparado à média de profissionais de cada instituição, o que já era esperado pelo fato do questionário ter sido disponibilizado de forma on-line. Esta estratégia, seguramente, foi a mais adequada para garantir a integridade dos profissionais e da pesquisadora mediante a pandemia da Covid-19. Entretanto, o não contato presencial com os participantes da pesquisa aumenta a chance de não participação dos mesmos, pois implica na incerteza das condições estabelecidas entre a equipe diretiva e estes professores para a realização, especialmente no que diz respeito ao momento destinado para esta realização.

Além disso, podem-se levantar outras duas hipóteses para este reduzido número de participação: a confirmação da sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação durante a pandemia da Covid-19, motivo pelo qual uma das instituições de ensino se recusou a participar da pesquisa, e a irrelevância dada à realização de pesquisas, por parte dos próprios professores. A discussão acerca destas hipóteses não será aprofundada aqui, mas é motivo de reflexão para futuras pesquisas no cenário educacional.

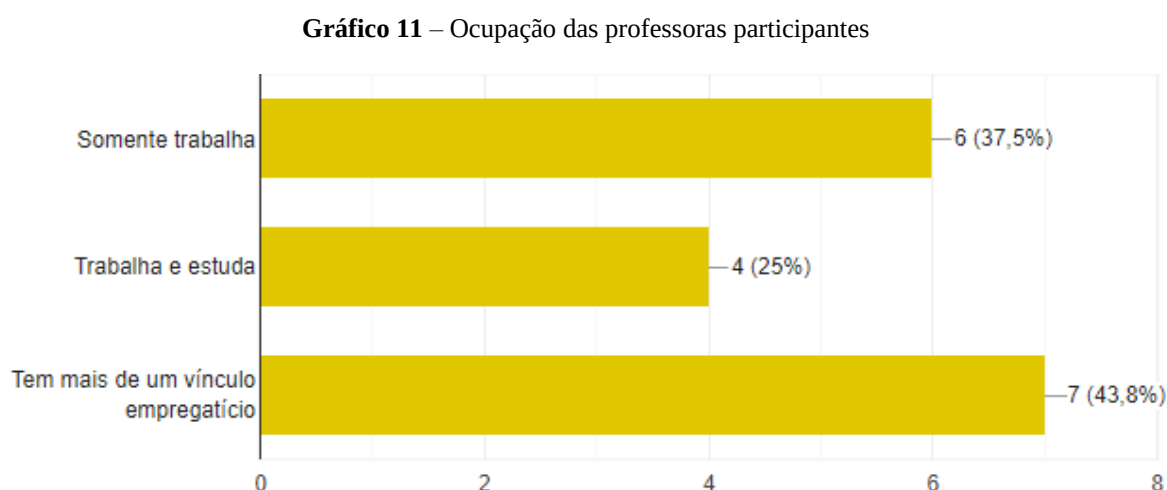
Apesar do número reduzido de participantes desta pesquisa se comparado à expectativa inicial, os dados encontrados foram relevantes e contribuíram de forma significativa para esta análise, visto que permitiram a construção de um repertório de discursos sobre os conceitos e as práticas pedagógicas assumidas pelas professoras participantes. Antes de adentrarmos à discussão dos mesmos, cabe conhecer o perfil sociodemográfico destas profissionais, uma vez que estas informações são pertinentes para compreender em que condições estão baseados os dados construídos nesta pesquisa.

²⁵ Vide apêndice E (Modelo de Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida).

5.1 COM QUEM ESTAMOS FALANDO?

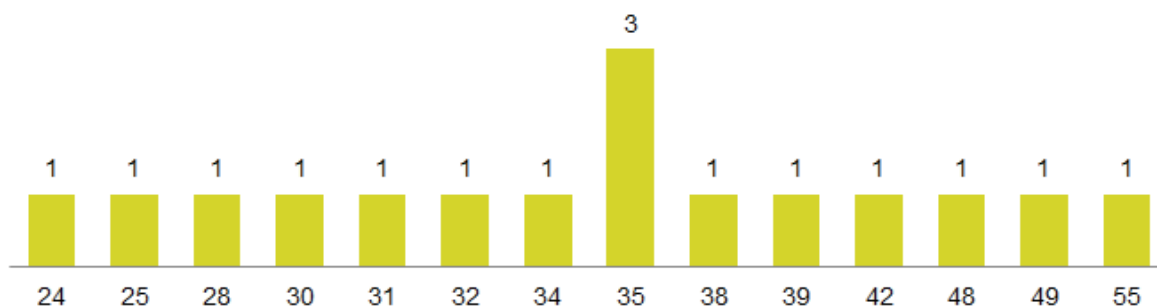
As perguntas presentes no questionário on-line que deram acesso ao perfil sociodemográfico permitiram constatar que todas as 16 professoras participantes são mulheres residentes na cidade de Erechim/RS. Destas 16 professoras, apenas uma considera-se parda, sendo que as demais se consideram brancas. Cinco delas são naturais de outras cidades, mas apenas uma é natural de outro estado. Quatro destas profissionais revezam sua rotina entre trabalho e estudo, enquanto seis dedicam-se exclusivamente à instituição pela qual foram contatadas para esta pesquisa e seis trabalham em mais de uma instituição de ensino.

O gráfico abaixo, gerado pelo próprio site em que o questionário foi elaborado, ilustra esta última constatação, apontando para 17 respostas totais, pelo fato de uma das professoras participantes possuir mais de um vínculo empregatício e ainda revezar sua rotina entre trabalho e estudo:



Fonte: Gerado pela plataforma *Google Forms* a partir das respostas dadas ao questionário.

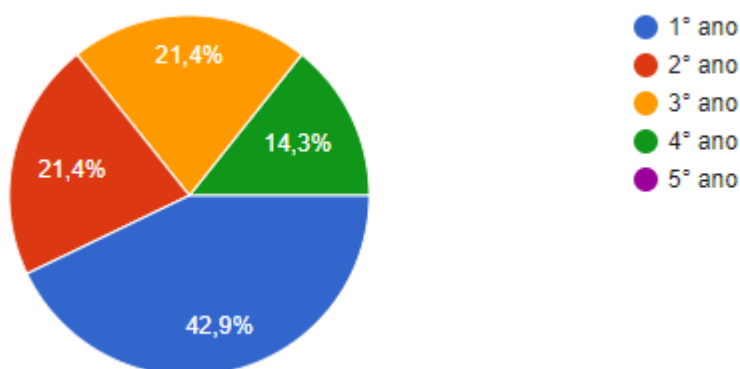
A faixa etária destas profissionais varia entre 24 e 55 anos. Esta informação esclarece que serão apresentados dados construídos a partir de profissionais que possuem uma vasta experiência no ambiente escolar, assim como profissionais relativamente mais jovens. Consequentemente, os discursos destas profissionais poderão se aproximar das concepções que as mesmas construíram a partir da realidade educacional e social em que viveram. Destes números, houve a incidência de três professoras que possuem 35 anos, conforme ilustrado no gráfico que segue:

Gráfico 12 – Idade das professoras participantes

Fonte: Gerado pela plataforma Google Forms a partir das respostas dadas ao questionário.

Em relação ao tempo de trabalho na área educacional, a média é de 14 anos, variando entre a professora participante que atua há mais tempo nesta área (35 anos) e a que atua há menos tempo (5 anos). Todas elas tiveram mais de uma experiência profissional nesta área de atuação. Entre estas experiências, podem ser citadas: Auxiliar de desenvolvimento infantil e professora de níveis diferentes (Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental), sendo que duas delas ainda relataram a experiência de trabalhar desempenhando funções de gestão escolar ou em serviços de administração.

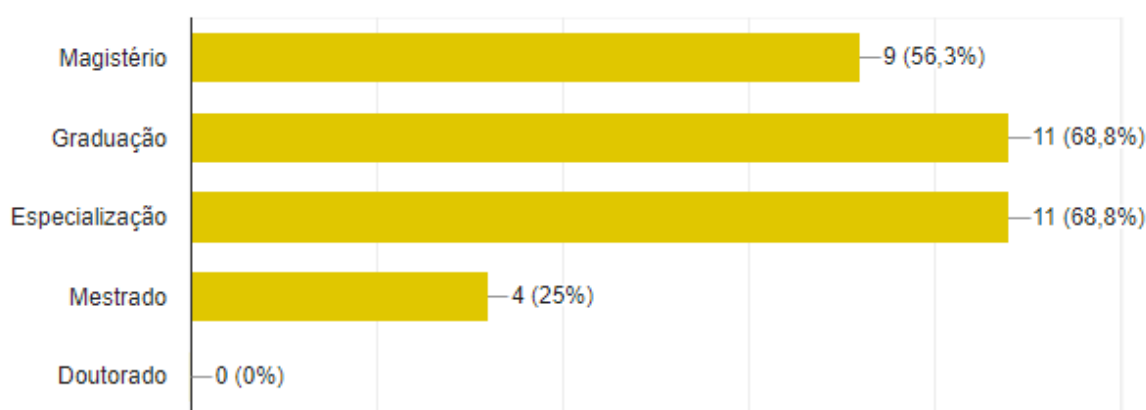
Atualmente todas trabalham como professoras regentes de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas privadas no município de Erechim/RS, requisito para a participação das mesmas neste estudo. A partir das informações dadas por estas profissionais, constatou-se que as mesmas regem turmas, respectivamente, do 1º ano (seis), do 3º ano (três), do 2º ano (três) e do 4º ano (duas) do Ensino Fundamental. Duas professoras não responderam a esta questão, como ilustrado no gráfico abaixo:

Gráfico 13 – Ano escolar de atuação das professoras participantes

Fonte: Gerado pela plataforma Google Forms a partir das respostas dadas ao questionário.

Em relação à formação acadêmica das professoras participantes, não foi possível realizar uma análise clara quanto à formação acadêmica em nível médio (curso Normal) e de graduação, pois algumas participantes que possuem especialização ou mestrado assinalaram apenas esta opção. Desta forma, os números que indicam o total de professoras que cursaram magistério e graduação não correspondem ao número total de respostas e não condizem com a realidade investigada, visto que um requisito necessário para a realização de uma especialização ou mestrado é o título de graduação. É possível observar isto no gráfico abaixo:

Gráfico 14 – Nível de formação acadêmica das professoras participantes



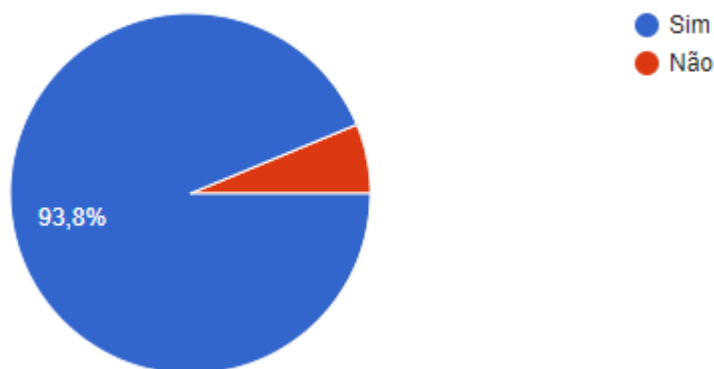
Fonte: Gerado pela plataforma *Google Forms* a partir das respostas dadas ao questionário.

Na oportunidade de discorrer sobre a formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação, apenas nove professoras nomearam o curso de graduação realizado. Destas nove professoras, seis citaram o curso de Licenciatura em Pedagogia e outras três citaram cursos de licenciatura em outras áreas (Química, Ciências Biológicas e História). Destas últimas, duas afirmaram estar cursando Licenciatura em Pedagogia atualmente. Uma professora também afirmou que atualmente está cursando graduação em Psicologia.

Os cursos de especialização realizados pelas onze professoras que assinalaram esta opção variam entre Psicopedagogia (quatro), Educação Especial (uma), Educação Infantil (uma), Educação Infantil e Séries Iniciais (uma), Gestão Escolar (uma) e Gestão Escolar e Formação de Professores (uma). Duas delas não informaram o curso de Pós-Graduação realizado. As quatro professoras que assinalaram a opção de Mestrado realizaram este curso na área da educação, variando entre Acadêmico (duas) e Profissional (duas).

Sobre a formação continuada destas profissionais, 15 delas assinalaram que costumam realizar cursos de extensão ou outras formações na área educacional, enquanto apenas uma assinalou que não tem este costume, conforme observado no gráfico a seguir:

Gráfico 15 – Realização de formações continuadas na área da educação



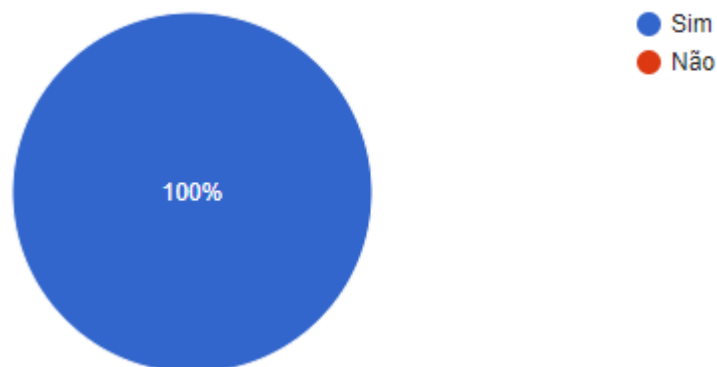
Fonte: Gerado pela plataforma Google Forms a partir das respostas dadas ao questionário.

Treze professoras deram exemplos de cursos que costumam realizar e a periodicidade em que estes ocorrem, mostrando que, em sua maioria, estes cursos são realizados anualmente e ofertados pela(s) própria(s) instituição(ões) de ensino onde elas trabalham. Estas formações, além de outros cursos realizados pelas professoras em instituições distintas, variam entre as temáticas: Práticas pedagógicas (seis); Alfabetização (cinco); Currículo (quatro); Tecnologias educacionais (duas); Literatura Infantil (uma); Inclusão (duas); Liderança (uma); Inovação Pedagógica (uma); Educação Corpo e Alma (uma).

É importante ressaltar que nem todos os questionamentos previstos no instrumento de construção de dados obtiveram resposta das 16 participantes da pesquisa. Algumas professoras abstiveram-se de algumas respostas, sem nenhuma justificativa. Esta situação é de direito das participantes e estava prevista em acordo estabelecido pelo TCLE, mas implicará no total de respostas encontradas para cada questão. Neste sentido, nenhuma participação será excluída da análise e será estabelecida uma média de 14 respostas sempre que esta totalidade não for informada ao longo do texto.

Uma situação em que esta média se aplica é quando 14 professoras afirmaram que consideram sua aula inovadora, totalizando 100% das respostas dadas a esta questão. A porcentagem, portanto, é referente ao total de professoras que responderam a esta pergunta, e não ao total de participantes da investigação. O gráfico abaixo ilustra esta constatação:

Gráfico 16 – Professoras que consideram suas aulas inovadoras



Fonte: Gerado pela plataforma Google Forms a partir das respostas dadas ao questionário.

Todas estas informações permitiram conhecer o perfil sociodemográfico das professoras participantes deste estudo e, assim, compreender alguns fatores que impactam nos dados construídos ao longo desta pesquisa. Cabe ainda informar que, durante o final do mês de abril e início do mês de maio, foram contatadas as profissionais cujas práticas pedagógicas são consideradas inovadoras pelas suas colegas de profissão. Esta indicação foi realizada na última pergunta do questionário on-line. As professoras indicadas foram convidadas a participar de uma entrevista semiestruturada realizada de maneira virtual.

Das 16 respostas dadas ao questionário, 13 professoras afirmaram que conhecem e/ou consideram as aulas de alguma de suas colegas de trabalho inovadoras, enquanto uma afirmou que não conhece e/ou considera e duas não responderam a esta questão. Das 13 respostas afirmativas, 10 justificaram e deram exemplos destas práticas e cinco realizaram a indicação deste colega de profissão.

Entretanto, na resposta dada à última questão, algumas professoras indicaram até sete colegas de profissão. Realizando um levantamento da identificação destas profissionais e desconsiderando a repetição de nomes nesta contagem, além das professoras que não atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, encontrou-se um total de nove docentes indicadas como inovadoras em suas práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estas nove profissionais indicadas foram contatadas e convidadas para a realização de uma entrevista semiestruturada de maneira virtual. Cinco delas aceitaram este convite e contribuíram para a construção dos dados aqui analisados, recorrendo de maneira mais profunda sobre suas concepções e práticas acerca dos conceitos de inovação pedagógica e *engagement* estudantil.

Para garantir o anonimato das professoras que participaram desta pesquisa, previamente acordado em TCLE, os recortes realizados dos questionários e entrevistas foram identificados a partir da utilização do descritor “PROFESSORA”, acompanhado por um número atribuído aleatoriamente para cada participante. Os recortes retirados exclusivamente das entrevistas foram identificados com o acréscimo do descritor inicial “ENTREVISTA” para que se compreenda o detalhamento, em muitos casos, destas respostas.

Diante disto, os dados encontrados ao longo da pesquisa apontam para alguns conceitos construídos pelas professoras participantes acerca da temática desta investigação, bem como exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas por elas. Desta forma, e dialogando com os objetivos específicos traçados para este estudo, os dados serão apresentados subdivididos em categorias de análise que contemplam as constatações feitas, indicando para a incidência de palavras, temas e expressões utilizadas pelas professoras ao longo de seus discursos.

As categorias de análise as quais os dados foram submetidos são, portanto, referentes às (i) concepções de inovação pedagógica e *engagement* estudantil e às (ii) práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras participantes. A organização dos dados a partir desta lógica de análise permitirá uma aproximação entre os conceitos centrais desta pesquisa e contribuirá com a compreensão da relação que há entre ambos.

5.2 CONCEPÇÕES SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E *ENGAGEMENT* ESTUDANTIL

Como tratado desde o início deste estudo, as concepções que cada sujeito constrói sobre determinado assunto determinam sua prática na medida em que justificam suas escolhas, intenções e compreensões sobre algo. Em relação às práticas pedagógicas não seria diferente. Retomo, aqui, o conceito de práticas pedagógicas apresentado por Cunha (2012, p. 93) e assumido nesta investigação como o “[...] cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino”. Este conceito deixa claro que a ação docente é permeada por aspectos subjetivos que dizem respeito à realidade em que o profissional e sua prática estão inseridos, à trajetória de formação acadêmica e pessoal deste professor e, também, às condições adversas vivenciadas pelo mesmo ao longo de sua experiência profissional.

As práticas pedagógicas das professoras participantes desta pesquisa são, por estes motivos, também determinadas por suas compreensões. Os conceitos que construíram ao longo de suas formações contribuem para a determinação daquilo que é desenvolvido em sala

de aula com os estudantes. Cabe, portanto, compreender que conceito(s) de inovação pedagógica e de *engagement* estudantil as mesmas assumem para, posteriormente, perceber a influência que estas concepções exercem sobre as práticas pedagógicas das mesmas.

Iniciando a discussão pela análise do conceito de inovação pedagógica construído pelas professoras, é possível perceber que os dados encontrados aproximam-se, em grande parte, entre os discursos das mesmas. Apesar de terem utilizado termos distintos, as participantes apontam para uma preocupação central, que é a de conhecer a realidade da turma para garantir o envolvimento dos estudantes, seja pela utilização de estratégias diversificadas, pela escuta e olhar atento perante estes sujeitos ou pela oportunidade de participação e expressão dos mesmos.

Uma prévia das unidades de registro mais evidenciadas ao longo dos discursos das professoras pode ser observada na nuvem de palavras a seguir. Esta nuvem foi elaborada dando destaque às palavras e expressões com maior incidência:

Imagem 1 – Nuvem de palavras referente ao conceito de inovação pedagógica construído pelas professoras



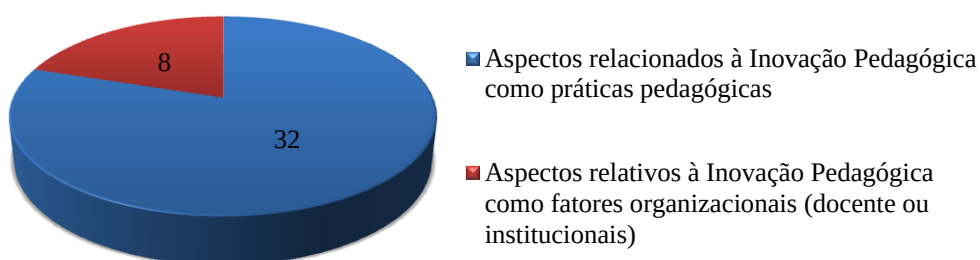
Fonte: Elaborado pela autora.

Se observadas as particularidades de cada um dos aspectos apontados, nota-se que os mesmos se aproximam em algumas características. Um exemplo disso pode ser percebido quando as professoras apontam propriedades da inovação pedagógica atreladas aos aspectos de sala de aula, tais como a utilização de metodologias ativas e recursos tecnológicos, práticas que promovam a autonomia e o envolvimento dos estudantes, olhar atento e escuta destes

sujeitos, enquanto outras características fazem alusão a aspectos organizacionais, tanto docentes quanto institucionais. Estes aspectos, por mais que reflitam na prática desenvolvida pelo professor na sala de aula, não dizem respeito, diretamente, a estas práticas. Estão, na verdade, condicionados a fatores externos, mas que comprometem e influenciam aquilo que será desenvolvido em sala de aula.

Se analisarmos estes aspectos a partir dessa classificação proposta, subdividindo-os entre os aspectos relacionados à inovação pedagógica como práticas pedagógicas e os aspectos relativos à inovação pedagógica como fatores organizacionais, teríamos uma ilustração como a do gráfico a seguir:

Gráfico 17 – Classificação dos aspectos apresentados pelas professoras como características da inovação pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar de a proporção parecer pequena quando comparada ao total dos aspectos analisados, o teor das características citadas nos aspectos organizacionais deve ser levado em consideração. Segundo as professoras participantes, o conceito de inovação pedagógica está diretamente ligado à intencionalidade docente, à ruptura de conceitos, àquilo que foge do tradicional, às formações, à reflexão sobre a prática e podem ser potencializados, ou não, pela condução da gestão escolar. Cada um desses fatores foi citado, de forma direta, uma vez ao longo dos 16 discursos analisados, com exceção da reflexão sobre a prática e da oposição àquilo que é considerado tradicional, os quais foram citados, diretamente, duas vezes. Somados, estes fatores foram apontados oito vezes pelas professoras e, segundo as mesmas, são importantes para que haja inovação em suas práticas pedagógicas.

Exemplos disso podem ser encontrados em trecho das falas destas profissionais que evidenciam sua compreensão sobre o conceito de inovação e sua relação com os fatores organizacionais. No trecho a seguir, observa-se a presença de três desses fatores: a

intencionalidade, a ruptura de conceitos cristalizados e a reflexão sobre a própria prática. Vejamos:

Uma prática pedagógica inovadora, na minha concepção, é algo que signifique a aprendizagem. É uma intervenção com intencionalidade transformadora. Para o professor, inovar precisa ser uma ruptura de conceitos e ideias já formalizadas e convencionais, é se permitir refletir sobre a sua ação, sobre os impactos que ela tem no processo de aprendizagem e também no seu próprio processo de ensinagem (ENTREVISTA – PROFESSORA 2).

Esta afirmação vai ao encontro de aspectos apontados por Pacheco (2019, p. 50) – já problematizados no capítulo teórico dessa Dissertação, mas sendo pertinente sua retomada –, quando este defende que a inovação, na educação, “será um processo transformador que promova ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto”.

Nesta mesma perspectiva, o discurso apresentado pela professora e o conceito de inovação defendido por Pacheco se aproximam da ideia de Carbonell (2002, p. 19), quando este defende que a inovação pedagógica pode ser considerada como:

Um conjunto de intervenções, decisões e processos, com intencionalidade e sistematização que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e introduzir novos materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Para estes dois autores, assim como para a professora mencionada, a inovação pedagógica ocorre na transformação da própria realidade, de conceitos já estabelecidos e das práticas desenvolvidas, por meio de um conjunto de ações em prol do desenvolvimento significativo dos estudantes.

Não distante desta compreensão, outra professora aponta para as formações docentes como uma estratégia de atualização de suas práticas para o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras. Para esta mesma profissional, a inovação pedagógica está em compreender a realidade e as particularidades da turma em questão: “*A gente tem que tentar ver o quê que a turma está pedindo. As turmas não são todas iguais e ser inovadora é uma busca constante. As formações que as próprias escolas nos dão estão sempre nos atualizando nessa troca de ideias*” (ENTREVISTA – PROFESSORA 13).

Assim como citado pela docente, Libâneo (2013, p. 187-188) defende que a formação continuada:

é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. [...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.

Freire (2013), que na essência de sua teoria se mostra inovador, também acredita que a prática docente se faz por meio da atualização constante. A busca constante por esta atualização, reflexão e questionamento, para ele, é fator intrínseco à prática docente, uma vez que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2013, p. 31).

A necessidade de estar atento às particularidades da turma e traçar estratégias novas e coerentes a esta realidade, refletindo sobre sua própria prática e fugindo do que é considerado tradicional, são fatores defendidos pelas professoras e apontados ao longo de seus discursos como necessários para que haja inovação pedagógica. Masetto (2012, p. 28) acredita que:

Docentes com essa visão e essas posturas pedagógicas exigem preparação para participar das inovações e assumir compromisso com elas; incentivos para a manutenção desse compromisso e acompanhamento dos professores na implantação do novo projeto. O que pressupõe a criação de condições de formação docente contínua e em serviço que permitam ao professor refletir e discutir sobre suas atividades docentes, intercambiar suas experiências com os colegas e dialogar sobre elas, procurando sempre o melhor desempenho.

Por este motivo, as formações continuadas, assim como as iniciais, se mostram tão relevantes para que, de fato, seja possível inovar pedagogicamente, uma vez que, segundo o mesmo autor, “há projetos prontos que desmoronam completamente por não terem tido esse cuidado com a formação docente” (MASETTO, 2012, p. 34).

Ainda na discussão sobre os aspectos organizacionais presentes nos discursos analisados, a importância de uma condução da gestão escolar para a inovação pedagógica também foi apontada por uma das professoras: “[...] *Pedagógica não é só o trabalho com o estudante. Pedagógico como toda escola, né?! Então também se tem que ter o olhar da gestão e o que a gente pode também criar como profissionais ali dentro. No trabalho a gente*

pode inovar juntos” (ENTREVISTA – PROFESSORA 3). No discurso apresentado pela professora, evidencia-se que sua compreensão a respeito desse conceito está atrelada ao trabalho em conjunto, ou seja, a inovação pedagógica, para ela, não acontece só no ambiente da sala de aula, mas faz parte de um processo de construção coletiva, assim como defendido por Pacheco (2019, p. 45), quando afirma que, “no campo da educação, um projeto inovador é sempre um ato coletivo”.

Apesar de ser oportuna a constatação feita pela professora, é importante ressaltar que, pelo fato da inovação ser um processo coletivo, não cabe esperar que a mesma parta, exclusivamente, da gestão escolar, uma vez que:

Não há possibilidade de qualquer inovação acontecer e se implantar quando imposta de cima para baixo ou de fora para dentro, por melhor que seja o projeto. O sentimento de ‘pertença’ ao projeto é requisito básico a ser vivenciado e trabalhado desde o início. [...] Na sequência dessa ideia, a interação entre professores e professores, professores e alunos, professores e direção se apresenta como as inter-relações que podem dar suporte à construção da inovação (MASETTO, 2012, p. 26).

Estes aspectos comungam com o conceito de inovação pedagógica discutido ao longo deste estudo e assumido pela “professora 3”, em oportunidade de entrevista, uma vez que denunciam a importância da participação de um conjunto de sujeitos para que haja a continuidade de projetos inovadores. Desta forma, pode-se compreender que não é possível haver inovação se limitada apenas às práticas pedagógicas isoladas.

Para além destes aspectos, aqui classificados como organizacionais, ao longo do discurso das professoras sobre sua compreensão acerca da inovação pedagógica, também foram identificados elementos diretamente ligados às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula que, para elas, caracterizam este conceito. Apesar de as práticas pedagógicas comporem a segunda categoria de análise de dados desta Dissertação, estas propostas serão apresentadas aqui, pois foram utilizadas pelas professoras como tentativa de explicitar suas compreensões sobre o conceito, e não necessariamente são as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas.

Desta forma, as professoras participantes se utilizaram de 11 aspectos como referência do conceito de inovação pedagógica construído por elas, apresentando-os por meio de exemplos de práticas. Se somadas as incidências destes aspectos ao longo da análise dos discursos encontrados, obteve-se um total de 32 vezes em que as professoras participantes recorreram aos exemplos de práticas pedagógicas como fatores de inovação pedagógica. Os

aspectos citados, bem como a incidência dos mesmos, podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 10 – Incidência dos aspectos relativos à inovação pedagógica apresentados pelas professoras como exemplos de práticas

Unidades de Registro	Incidência
Desenvolvimento socioemocional	1
Olhar atento/Escuta do estudante	5
Relação com o contexto da turma	5
Metodologias ativas	1
Atividades significativas	1
Tecnologias	5
Conteúdo essencial ao nível	1
Ineditismo	3
Criatividade	1
Autonomia	3
Jeitos e métodos de estimular/envolver o estudante	6

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes aspectos, como visto no quadro, apesar de referenciados como exemplos de práticas pedagógicas, apontam para a compreensão do conceito de inovação pedagógica atrelado a alguns pilares, tais como a importância de compreensão da realidade da turma, a forma como as propostas são planejadas e apresentadas aos estudantes e a aproximação destas propostas com a realidade percebida, respeitando o contexto em que ambos estão inseridos.

Três dos aspectos mais citados pelas professoras compõem estes pilares e elucidam um conceito de inovação pedagógica construído pelas professoras que reconhece a necessidade da compreensão da realidade de cada turma para que haja, de fato, a inovação pedagógica. São eles: “olhar atento/escuta do estudante”, “relação com o contexto da turma” e “jeitos e métodos de estimular/envolver o estudante”.

Também reconhecendo esta necessidade, Libâneo (2013, p. 49-50) atenta para a função da escola na atualidade, afirmando que:

A escola de hoje não pode limitar-se a passar informações sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significado às mensagens e informações recebidas de fora, dos

meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionadas pela cidade, pela comunidade.

Os aspectos apontados pelas professoras para caracterizar a inovação pedagógica fazem alusão a estes pilares e foram analisados a partir das unidades de registro mencionadas no quadro anterior. Analisando os discursos em que essas unidades de registro foram utilizadas, é possível perceber, ainda mais, a aproximação entre os aspectos e compreender como estão articulados com os fatores organizacionais apresentados pelas professoras e discutidos anteriormente.

Iniciaremos pela escuta dos estudantes ou “olhar atento”, expressão utilizada por algumas professoras com a mesma conotação. Este aspecto esteve presente em cinco dos discursos analisados, apontando para a importância dada pelas professoras à necessidade de envolver seus estudantes nas propostas realizadas a fim de oportunizar momentos de participação efetiva dos mesmos. Para além do “desenvolvimento socioemocional” destes estudantes, a expressão dos mesmos gera subsídios para guiar o planejamento das professoras de acordo com a atual necessidade. Vejamos:

Me parece que o professor tem que estar muito comprometido e às vezes limitado à trazer as coisas novas ou materiais mirabolantes e às vezes a inovação está na simples escuta do teu estudante. É o que eu sinto. Eu acho que a gente escutando, trazendo antes o tema que vai trabalhar, trazendo a proposta e escutando eles a gente consegue ampliar o nosso olhar e ter uma inovação que é uma ideia que parte dali (PROFESSORA 3).

Outra professora ainda afirma que, para ela, “*uma prática pedagógica inovadora é aquela que valoriza os saberes e as contribuições das crianças, percebendo seus diferentes jeitos e tempos de aprender, demonstrando interesse ao que os pequenos têm a trazer e acrescentar*” (PROFESSORA 5).

Estas afirmações indicam que, assim como defendido por Morán (2015, p. 22), “podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas e disruptivas.” O mesmo autor também aponta que, diante destas mudanças:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas). Isso exige profissionais melhor preparados,

remunerados, valorizados. Infelizmente não é o que acontece na maioria das instituições educacionais (MORÁN, 2015, p. 24).

Aspectos relacionais sempre se fazem presentes e relevantes quando o assunto é educação. Percebido no recorte da fala da professora, que se refere aos estudantes como “pequenos”, e na reflexão teórica apontada por Morán (2015), que ressalta a responsabilidade afetiva do professor diante de seus alunos, a escuta se apresenta como oportunidade de estabelecimento e fortalecimento destas relações. Freire (2013, p. 111) nos lembra que: “Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles.”

Além do caráter afetivo, este fator também implica na dinamicidade do planejamento docente, uma vez que, se a realidade de cada turma for analisada e as propostas desenvolvidas pelas professoras forem articuladas com este contexto, não poderão, pois, ser tomadas como modelos de repetição. Uma das professoras tornou clara esta percepção em seu discurso quando afirmou que “*desenvolver uma prática pedagógica inovadora é desafiador, pois nada se repete, visto que são realidades diferentes a cada ano, dia, hora...*” (PROFESSORA 2).

O caráter de ineditismo apresentado por essa professora e presente em outros dois discursos analisados também é apontado por Pacheco (2019, p. 50) como “primeira característica de um projeto inovador”. É inédito porque deve atender a uma necessidade local, de maneira contextualizada, o que significa que, portanto, ainda não foi desenvolvido desta forma. Se o tivesse sido, esta necessidade não estaria latente.

Neste mesmo sentido, entra em cena um quarto elemento bastante citado pelas professoras, o uso de recursos tecnológicos:

Considero importante diversificar o planejamento. A cada ano as turmas são diferentes e os alunos nos instigam a inovar, por isso modificamos atividades já realizadas, pesquisamos atividades novas, estudamos, nos aperfeiçoamos. As questões tecnológicas estão muito presentes na vida dos alunos, precisamos trazer isto também para a sala de aula (PROFESSORA 4).

Mais uma vez, o elemento de análise trazido pela professora está atrelado à necessidade de contemplação da realidade da turma e adequação das propostas planejadas ao contexto vivido. A utilização de recursos tecnológicos foi citada por cinco professoras, número idêntico ao atribuído à escuta atenta dos estudantes e à relação com o contexto da turma. Entretanto, além destas cinco vezes em que a utilização de recursos tecnológicos foi

citada como aspecto característico das práticas pedagógicas inovadoras, duas professoras também se utilizaram deste termo atribuindo-o uma conotação negativa.

Uma das professoras, enquanto discorria sobre o conceito de inovação pedagógica que conhecia, apresentou o seguinte discurso:

De maneira simples: fazer o óbvio de forma criativa. Aprender não precisa ser igual para todo mundo, mas o conhecimento escolar deve estar presente. Então para mim é óbvio que o estudante precisa aprender, mas não precisa aprender apenas com o material didático e com o caderno. Podemos extrapolar nossas capacidades criativas para trabalhar o que realmente importa dentro da escola. A tão popular aula invertida não vai funcionar se os alunos não souberem o que é e como funciona uma aula "de verdade". Então, acredito que as inovações não são necessariamente uso de tecnologias, mas sim jeitos e métodos de estimular o estudante para que aprenda, não porque lhe é ensinado somente, mas também pelo fato de que quer, busca e tem curiosidade em saber (PROFESSORA 1).

A fala da professora demonstra uma compreensão clara de que a inovação pedagógica não está condicionada à utilização de recursos tecnológicos, assim como defendido por Masetto (2012). O autor aponta que:

Não será suficiente que alterações sejam promovidas apenas em sua metodologia ou no uso de recursos tecnológicos, ou em construções de laboratórios. Há que pensar e planejar para que toda a organização curricular responda ao projeto inovador, oferecendo condições adequadas para que a resposta esperada para as atuais necessidades possa ser alcançada (MASETTO, 2012, p. 26).

Masetto (2012, p. 17) ainda afirma que “inclusive o uso da tecnologia que pode abrir caminho no campo da inovação em geral se apresenta apenas como enganoso valor agregado: com o domínio de algumas habilidades instrumentais e o acesso ao crescente arsenal informativo”, desconsiderando a totalidade da formação do estudante.

Em pesquisa de mestrado realizada por Bortolato (2016, p. 213) sobre a utilização de plataformas digitais como instrumento de inovação pedagógica, os resultados encontrados permitiram uma constatação semelhante à discussão aqui proposta sobre a utilização de recursos tecnológicos. A autora constatou que a plataforma digital *Moodle* utilizada pelos docentes, por si só, não promovia a inovação,

já que a maioria dos professores usava o Moodle mais como um apoio logístico para entrega e recebimentos, além do envio de alguns avisos, com poucos casos em que desenvolveram atividades de ensino-aprendizagem na plataforma. Mas também encontramos alguns inovadores, que com as estratégias assertivas podem se transformar em agentes de mudanças.

A mesma fala da professora também aponta para o aspecto mais presente nos discursos das professoras: os “jeitos e métodos de estimular/envolver o estudante”. Presente em seis dos discursos analisados, este fator está intimamente ligado à compreensão das características dos estudantes, ao caráter de ineditismo para atender as necessidades daquele contexto e à diversidade das propostas pedagógicas desenvolvidas a fim de contemplar seu objetivo maior: o envolvimento dos estudantes.

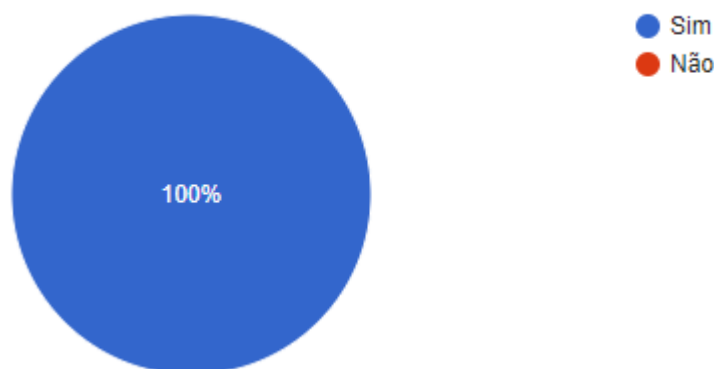
A autonomia, citada três vezes, aproxima-se dessa ideia e pode ser associada à utilização de metodologias ativas, ao desenvolvimento de atividades significativas, à seleção de conteúdos essenciais ao nível de ensino e à criatividade presente no momento da elaboração destas propostas. Cada um destes aspectos recebeu uma citação apenas, mas aproximam-se da ideia de oportunizar estratégias diversificadas aos estudantes como garantia do envolvimento dos mesmos.

A necessidade de variação das propostas pedagógicas levantada pelas professoras dialoga com a concepção de Freire (2013, p. 47), quando este ressalta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esta maneira de encarar a docência também se aproxima do que é defendido por Soares e Sales (2015, p. 14) quando apontam para as práticas pedagógicas inovadoras como aquelas que “rompem com o estilo tradicional de ensinar e aprender centrado em uma didática da transmissão do conhecimento fechado, que reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento que não se coaduna ao contexto de complexidade e incerteza”.

O aspecto mais citado pelas professoras nos discursos relativos ao conceito de inovação pedagógica construído pelas mesmas – jeitos e métodos de estimular/envolver o estudante – aponta, justamente, para o segundo conceito investigado nesta pesquisa: o *engagement* estudantil. Este conceito foi apresentado às professoras, por meio do questionário, como envolvimento dos estudantes, sendo utilizado apenas na oportunidade das entrevistas. Das cinco professoras entrevistadas, apenas uma conhecia o termo *engagement*, mas as respostas obtidas nas questões relativas ao envolvimento dos estudantes foram todas consideradas como relacionadas a este conceito.

Uma das professoras não forneceu resposta quando questionada se considerava seus alunos envolvidos com as atividades propostas em aula. As outras 15 professoras que responderam a esta pergunta afirmaram que sim, consideram seus alunos envolvidos com as atividades propostas, totalizando 100% das respostas fornecidas ao questionário, como visto no gráfico a seguir:

Gráfico 18 – Professoras que consideram seus alunos envolvidos com as atividades propostas em sala de aula



Fonte: Gerado pela plataforma Google Forms a partir das respostas dadas ao questionário.

O conceito de *engagement* estudantil construído pelas professoras e apontado pelas mesmas como estratégias de envolvimento de seus estudantes se baseou em fatores que contribuem para este envolvimento e características observadas em seus alunos quando estes demonstram envolvimento com as propostas realizadas pelas professoras. É possível ter uma visão geral do conceito de *engagement* estudantil construído pelas professoras participantes observando a nuvem de palavras a seguir. A mesma foi organizada a partir da identificação dos principais fatores apontados pelas professoras sobre esse conceito, dando destaque para aqueles com maior índice de repetição ao longo dos discursos analisados:

Imagem 2 – Nuvem de palavras referente ao conceito de *Engagement* estudantil construído pelas professoras



Fonte: Elaborado pela autora.

Os aspectos presentes na nuvem de palavras são passíveis de classificação a partir das dimensões afetiva, cognitiva e comportamental, apontadas por Pirot e De Ketele (2000 apud COSTA; VITÓRIA, 2017) como mobilizadoras desse processo, uma vez que, conforme já mencionado neste estudo, o *engagement*:

quando se refere ao contexto educacional, [...] é visto com um processo multidimensional que engloba, sobretudo, as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva dos indivíduos que, quando mobilizadas conjuntamente, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e as atividades acadêmicas, gerando, de fato, o engajamento (COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2262).

Se organizados conforme as dimensões propostas pelos autores acima citados, estes fatores estariam dispostos dentro das três dimensões centrais do *engagement*: dimensão afetiva, dimensão cognitiva e dimensão comportamental. Teriam, portanto, a seguinte apresentação, a qual também indica o número de repetição desses aspectos ao longo da análise dos discursos das professoras participantes:

Quadro 11 – Incidência de aspectos relativos ao conceito de *engagement* estudantil apresentados pelas professoras e classificados de acordo com as dimensões deste conceito

Classificação	Unidades de Registro	Incidência	Total por classificação
Dimensão Afetiva	Ambiente acolhedor	1	13
	Oportunidade de participação oral	10	
	Clima confortável	2	
Dimensão Cognitiva	Propostas diversificadas	2	8
	Apresentação do conteúdo	2	
	Relação com o contexto	4	
Dimensão comportamental	Encantamento	2	6
	Entusiasmo	1	
	Interesse	2	
	Autonomia	1	

Fonte: Elaborado pela autora a partir das dimensões de *engagement* propostas por Pirot e De Ketele (2000 apud COSTA; VITÓRIA, 2017).

Os aspectos descritos no quadro anterior não foram apontados pelas professoras, assim, dissociados. Pelo contrário, em seus discursos foi possível identificar a presença destes fatores de forma inter-relacionada. Por este motivo, a soma total da incidência desses fatores

extrapola o número de professoras participantes deste estudo. Tampouco os autores que propuseram estas dimensões, assim como citado anteriormente, acreditam que é possível haver *engagement* se apenas uma ou outra dimensão for mobilizada. A tentativa de organização das unidades de registro através de uma classificação das dimensões do *engagement* tem, justamente, o intuito de elucidar o conceito construído pelas professoras por meio de comparação com estudos teóricos.

Diante desta organização, é possível perceber que os aspectos que compõem o conceito de *engagement* construído pelas professoras apontam para uma maior incidência de respostas relacionadas à dimensão afetiva. Das 13 vezes em que foi mencionada, a dimensão afetiva esteve, principalmente, representada pela oportunidade de participação dos estudantes de maneira oral, ou seja, por meio de comentários, questionamentos, exposição de ideias.

Trechos das falas das docentes elucidam este aspecto quando apontam que “*percebe-se o envolvimento nas atividades, relacionando com suas vivências, contando fatos, expondo seus pontos de vista, demonstrando interesse pelo assunto trabalhado*” (PROFESSORA 5) ou, ainda, quando observam este envolvimento “*pela insistência em querer falar, deixar seu relato, sua opinião. E também pela forma que se manifestam na realização das atividades individuais*” (PROFESSORA 12).

Também relacionado a este fator, a construção de um clima favorável e a organização de um ambiente acolhedor foram apontados pelas professoras como fatores que contribuem para o envolvimento dos estudantes de forma a oportunizar um sentimento de segurança e conforto para que houvesse a participação dos mesmos. Essas constatações podem ser percebidas quando as professoras afirmam que:

Durante as aulas, procuro construir com as crianças um ambiente acolhedor, com espaço e oportunidade de participação, questionamento, constatações e reflexões espontâneas, de modo que não haja constrangimento e ridicularizações. Dessa forma, as crianças se sentem confortáveis e confiantes para participar e se envolver nas aulas. Nem sempre dá certo, nem todas as crianças participam, mas de modo geral, funciona (PROFESSORA 2).

Alguns autores vêm debruçando seus estudos sobre a presença de fatores afetivos no ambiente escolar como determinantes para a aprendizagem efetiva dos estudantes. Leite (2011, p. 38) é um desses estudiosos que acreditam que “a qualidade da mediação vivenciada pelo aluno, em muitos casos, determina toda a história futura da relação entre ele e os diversos conteúdos estudados. Tal relação, em muitos casos, é essencialmente afetiva”.

É necessário reconhecer que estes aspectos constituem o caráter relacional da docência, que, para além de fatores puramente afetivos, constitui-se pela dimensão ética desses relacionamentos. Segundo Rios (2008, p. 80), “falamos na presença de uma dimensão ética na aula quando nela a ação é orientada pelos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo”. Para que haja a orientação mencionada pela autora, é necessário, antes de tudo, que exista o reconhecimento do caráter relacional na prática docente.

Apesar de as relações estabelecidas entre professores e estudantes e de estudantes com estudantes não ser algo possível de planejamento efetivo, como ocorre com atividades docentes, quando o professor reconhece as interações ali presentes pode utilizá-las como potencializadoras da aprendizagem dos estudantes, uma vez que, “à medida que consideram a sala de aula como lugar de relacionamento, passam a vislumbrar um horizonte de possibilidades, inclusive didáticas” (GIL, 2015, p. 58).

Esta outra professora manifesta uma compreensão da necessidade de construção de um ambiente acolhedor para o desenvolvimento do *engagement* dos estudantes atrelado a um papel docente reconhecido no cenário da inovação pedagógica:

fazer se sentirem à vontade, que ali é um espaço de troca de que não é só a profe que ensina, a profe também está ali para aprender. Eu acho que manter a sala num ambiente leve e que onde ele não precisa ter vergonha de falar, que não precisa ter medo, acho que facilita tanto engajamento porque ele se sente pertencente e se sente a vontade de dizer isso ou aquilo ou dizer que não gostou, mas ele tem outra ideia sobre aquilo que é tão mais fácil para o professor também né?! Eu acho que é mais fácil porque eu era mais estanke, tinha que fazer isso, isso e isso, aí depois não mais. Eu acho que essa escuta vale muito a pena em fazer (ENTREVISTA – PROFESSORA 3).

É possível perceber que, neste caso, há uma relação entre o *engagement* estudantil e o conceito de inovação pedagógica assumido nesta pesquisa, uma vez que os papéis de professor e estudante assumem uma nova perspectiva de compreensão. Se “inovar equivale a operar rupturas paradigmáticas” (PACHECO, 2019. p. 46), reconhecer que o estudante é protagonista de sua aprendizagem e que o professor não é aquele que domina o conteúdo a ser transmitido, concepções relativas às práticas tradicionais de ensino, é um grande passo para inovar pedagogicamente.

Nessa nova perspectiva assumida pela professora citada, o professor é encarado como um interlocutor da aprendizagem do estudante, auxiliando-o na construção do conhecimento. Nessa lógica,

as tarefas do professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais das crianças, às suas histórias de vida e contextos sociais (HOLLY, 1992, p. 86).

Apesar de a utilização de recursos tecnológicos ter sido citada como importante fator para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, no contexto do *engagement*, as tecnologias foram mencionadas, quando relacionadas ao desenvolvimento de aulas de maneira remota, como fator de dificuldade para o envolvimento dos estudantes. Duas professoras relataram esta percepção, como visto neste trecho no qual uma delas responde sobre sua percepção acerca do envolvimento de seus alunos: *“Em muitos momentos sim, apesar de estarmos vivendo uma realidade diferente, onde as tecnologias limitam contatos”* (PROFESSORA 11).

O distanciamento físico dos (e entre os) estudantes foi percebido pelas professoras como dificultoso no estabelecimento das relações interpessoais presentes em sala de aula, uma vez que *“as emoções e sentimentos de fundo que permeiam as interações em aula são determinantes no envolvimento e motivação do estudante”* (SANTOS, 2007, p. 184). À luz dessa compreensão, *“componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura do espírito, etc., constituem, então, os trunfos inegáveis do trabalho interativo”* (TARDIF, LESSARD, 2012, p. 33) e podem contribuir para o *engagement* dos estudantes.

Manifestações de interesse, entusiasmo e encantamento, fatores relacionados à dimensão comportamental, também foram citados pelas professoras e podem ser interpretadas como estratégias de envolvimento dos estudantes para além da manifestação/participação oral. Apesar da relação com o aspecto da dimensão afetiva, estes fatores são caracterizados como comportamentais, pois fazem alusão à quantidade de energia física e psíquica investida pelos estudantes nas atividades realizadas Pirot e De Ketele (2000 apud COSTA; VITÓRIA, 2017).

Entretanto, algumas professoras apontaram para elementos que contribuem, ou não, com a manifestação de interesse, o entusiasmo e o encantamento dos estudantes. Como afirmado por uma das professoras, *“caso isso não ocorra repenso as estratégias e busco criar este envolvimento com nova proposta”* (PROFESSORA 14). Outra professora defende que *“toda atividade apresentada com entusiasmo é recebida com entusiasmo e nos momentos de reflexões há participação em massa dos estudantes”* (PROFESSORA 7).

Mesmo não explicitando de que forma ocorre essa participação, é possível perceber que ambas atribuem ao docente a tarefa de promover estratégias diversificadas de forma que os estudantes sintam-se *“mobilizados”* (CHARLOT, 2009) para estas propostas.

Esta concepção vai ao encontro do conceito de *engagement* institucional proposto por Barkley (2010 apud COSTA; VITÓRIA, 2017) quando o apresenta como a responsabilidade de promover situações favoráveis para o processo de envolvimento dos estudantes. Estas situações podem variar desde a oferta de estratégias pedagógicas diversificadas, recursos físicos e materiais adequados, construção de um ambiente colaborativo, entre outros aspectos de mobilizem as dimensões afetiva, cognitiva e comportamental dos estudantes. Desta forma, “não basta pensar no que se diz e no que se faz, mas principalmente no como se diz e como se faz” (TASSONI, 2011, p. 70).

Outra professora, ainda, afirmou que percebe o *engagement* dos estudantes como, na fala dela, “encantamento... é, encantamento!” E em oportunidade de entrevista fez a seguinte colocação:

Eu te digo assim: é necessário a ferramenta do livro didático? É. Mas eu te digo que uma profissional, se não tivesse o livro didático, eu acho que nós buscaríamos muito mais. A gente busca, mas buscaríamos muito mais porque há essa busca ativa das crianças de pesquisar e de fazer. Então, não sou contra o livro didático, mas eu acho que se não tivesse, a nossa busca seria muito maior (ENTREVISTA – PROFESSORA 13).

Além de limitar a pesquisa, a criatividade e a construção do professor, como dito pela entrevistada e apontado por outras três professoras, a utilização de livros didáticos, quando feita de forma quase exclusiva, pode dificultar o envolvimento dos estudantes, visto que parte de um contexto distante e não favorece o envolvimento dos estudantes a partir de oportunidades de reflexões e ações sobre a sua própria realidade.

Seria necessário, de outro modo, destinar o planejamento, ou um espaço dele, para contemplar as inquietações que movem os estudantes e despertam seus interesses, uma vez que “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda” (FREIRE, 2013, p. 114).

Ainda relacionada à dimensão comportamental, a autonomia também esteve presente nos discursos das professoras como forma de perceber o envolvimento dos estudantes. A autonomia, utilizada pelas professoras com uma conotação semelhante ao protagonismo, diz respeito à forma como o estudante se relaciona com o objeto estudado, mas também ao envolvimento condicionado pelo seu interesse com o mesmo. Novamente, discute-se a importância da participação do estudante nas tomadas de decisão da sala de aula, de forma colaborativa e construtiva. Essa perspectiva concebe a educação como “desinibidora e não restritiva” (FREIRE, 1979, p. 32). Freire (1979, p. 32) ainda acrescenta que “é necessário

darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação.”

A autonomia e o protagonismo dos estudantes, desta forma, implicam no desenvolvimento de propostas relacionadas ao contexto dos mesmos. A relação com o contexto, assim como a oferta de propostas variadas e a maneira como o conteúdo é apresentado aos estudantes, compõem os aspectos da dimensão cognitiva presentes nos discursos analisados.

Segundo as professoras participantes, o envolvimento dos estudantes é percebido quando as propostas desenvolvidas partem da realidade e dos questionamentos dos próprios estudantes. Essa dinamicidade também permite a utilização de estratégias variadas para a efetiva aprendizagem dos estudantes. Daí, também, a queixa das professoras em relação à utilização dos livros didáticos. Segundo Charlot (2009), só é possível que haja o envolvimento dos estudantes se estes conseguirem estabelecer relação entre o objeto investigado e o contexto em que vivem, atribuindo, desta forma, sentido ao que está sendo estudado. Neste sentido:

Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja numa atividade quem lhe confere sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser desenvolvida (CHARLOT, 2009, p. 93).

Como já mencionado, apenas uma das professoras que participaram da entrevista, oportunidade em que foi apresentado o termo *engagement*, afirmou já conhecer este conceito. Nesta mesma oportunidade, a professora discorreu sobre sua concepção, afirmando que o que mais lhe chama atenção neste conceito:

É a questão de quantas coisas ele envolve e como ele tira a responsabilidade só de uma pessoa porque para você se envolver não depende só de você, depende de todas as condições. Por exemplo, para o aluno se envolver, ele depende daquilo que o professor possibilita, daquilo que o espaço possibilita, mas também é dele. Então é o conjunto de ações que resultam no engajamento, no envolvimento realmente, porque, às vezes, tem muito discurso que essa pessoa não se esforça, ela não tem vontade de aprender, mas, às vezes, só vontade de aprender não é suficiente para realmente conseguir se envolver. Tem muitos fatores (ENTREVISTA – PROFESSORA 2).

Ela ainda exemplifica estes fatores, dizendo:

Por exemplo, para uma criança se envolver e aprender um conceito novo, não basta só a vontade dela se interessar. Eu preciso, enquanto professora, dar uma oportunidade para que as perguntas que ela tem a respeito disso sejam respondidas. Então, vai da minha abertura para deixar que ele participe, vai, de repente, do ambiente que ele está. Na aula on-line, por exemplo, a atenção é diferente do que na aula presencial. Então, o próprio ambiente físico em que ele está favorece ou não. Enfim, eu acho que tem, também, muito da parte da criança. Elas são curiosas naturalmente, mas a forma como você aborda o assunto faz com que a curiosidade aumente ou reduza (ENTREVISTA – PROFESSORA 2).

Percebe-se que a compreensão do conceito de *engagement* por parte desta professora vai ao encontro do conceito assumido ao longo desta pesquisa, uma vez que reconhece que o envolvimento dos estudantes não é de responsabilidade exclusiva dos mesmos, mas que

o engajamento acadêmico se apresenta como um processo dualístico que envolve não apenas o esforço (físico e psicológico) e a motivação por parte dos estudantes nas suas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, mas, também, engloba as ações que as instituições de ensino promovem com o intuito de engajar os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem (COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2263).

Explorados os conceitos de inovação pedagógica e de *engagement* estudantil construídos pelas professoras, é possível perceber que há uma estreita relação entre ambos, seja quando o envolvimento é apontado, por elas, como principal objetivo da inovação pedagógica ou quando a participação dos estudantes, expressão de seu envolvimento, é assumida numa lógica de compreensão de novos papéis dos agentes escolares.

Esta aproximação, ou seja, a compreensão da relação existente entre a inovação pedagógica e o *engagement* dos estudantes, que constitui o objetivo central deste estudo, será ainda mais explorada ao longo da próxima categoria. Nela, serão apresentadas as práticas pedagógicas desenvolvidas e apontadas pelas professoras, a fim de compreender se aquilo que assumiram como conceitos de inovação pedagógica e *engagement* estudantil pode ser percebido nas propostas realizadas com os estudantes.

5.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A INOVAÇÃO E O *ENGAGEMENT* NA REALIDADE INVESTIGADA

Depois de conhecidos os conceitos de inovação pedagógica e *engagement* estudantil construídos e assumidos pelas professoras participantes dessa pesquisa, é possível analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes compreendendo a influência que estes conceitos podem estar exercendo sobre as mesmas. Daremos ênfase, portanto, nas práticas

pedagógicas realizadas pelas professoras docentes em seu cotidiano escolar, assim como nos aspectos levados em consideração no momento de planejar suas aulas.

Serão inicialmente apresentadas, assim como feito na categoria anterior, as propostas pedagógicas citadas pelas professoras que fazem alusão à inovação pedagógica e, posteriormente, as que dizem respeito ao *engagement* estudantil. Ao longo da apresentação e discussão dos dados encontrados para análise, serão feitas algumas retomadas dos conceitos construídos pelas professoras, problematizados na categoria anterior, bem como uma tentativa de aproximação ainda maior entre as práticas pedagógicas caracterizadas como inovadoras e as que contribuem para o *engagement* dos estudantes, segundo as professoras.

Diante disso, ao longo da análise das respostas dadas pelas professoras ao questionário e cinco delas, também, à entrevista semiestruturada, foi possível observar algumas unidades de registro que caracterizam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e que são consideradas por elas como inovadoras. Estas unidades de registro podem ser observadas no quadro abaixo, acompanhadas pela sua incidência:

Quadro 12 – Incidência de unidades de registro das práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelas professoras participantes

Unidades de Registro		Incidência
Estratégias diversificadas	Recursos tecnológicos (6)	18
	Jogos (2)	
	Experiências (4)	
	Outras (6)	
Sugestões dos alunos		8
Contexto		8
Protagonismo		6
Ambiente favorável		1

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do quadro apresentado, é possível reconhecer as unidades de registro mais utilizadas pelas professoras quando estas citaram exemplos de práticas pedagógicas que desenvolvem e consideram inovadoras. Dentre essas unidades de registro, a utilização de estratégias diversificadas se apresenta como o fator mais citado ao longo dos exemplos de práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelas docentes.

No quadro apresentado, as “estratégias diversificadas”, citadas 18 vezes pelas professoras, foram subdivididas de acordo com os exemplos dados pelas mesmas. Dentre estes exemplos, encontra-se a utilização de recursos tecnológicos, de jogos e a realização de

experiências práticas. Em seis casos, não foi exemplificada, de forma objetiva, a diversificação das estratégias de ensino, classificadas, nestes casos, como “outras”.

A utilização de estratégias de ensino e recursos variados nas práticas pedagógicas inovadoras comunga com o conceito de inovação pedagógica assumido por Masetto (2012, p. 27), quando este afirma que “não há como projetar um currículo inovador baseando-nos em métodos tradicionais como as aulas expositivas e as aulas práticas, nas quais o interesse está na comunicação de informações”.

Os recursos tecnológicos também estiveram presentes em seis dos discursos que apontavam para a utilização de estratégias diversificadas. Em quatro casos, as professoras discorreram sobre a necessidade da variação das propostas ofertadas e, para além dela, ainda citaram a utilização das tecnologias digitais como prática pedagógica inovadora. Por este motivo, mesmo que o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas não tenha sido citado por todas as professoras, o número total dos exemplos dessas estratégias extrapola o número de participantes da pesquisa.

Se retomarmos, nesse momento, o conceito de inovação pedagógica construído pelas professoras participantes, é possível perceber que a utilização de recursos tecnológicos também foi apontada como aspecto que caracteriza a inovação pedagógica. Em contrapartida, o mesmo fator foi mencionado por uma das professoras com o intuito de desmistificar a relação comumente estabelecida entre a utilização de recursos tecnológicos e a inovação pedagógica.

Já nos exemplos das práticas pedagógicas inovadoras, sempre que descritas as metodologias e estratégias diversificadas utilizadas pelas professoras, os termos “tecnologias”, “recursos tecnológicos” ou “mídias” eram apontados de forma enfática, como no trecho a seguir: “*Materiais diversificados, atividades que envolvam a participação das crianças (não são atividades prontas), histórias dramatizadas, utilização de recursos tecnológicos*” (PROFESSORA 4).

A redundância identificada nos discursos analisados permite constatar que há um condicionamento, por parte das professoras participantes, da compreensão de inovação pedagógica atrelada à utilização de tecnologias digitais, mesmo não tendo sido mencionado de forma tão direta nos dados analisados na categoria anterior que tratava da compreensão desse conceito. Essa concepção, como discutida no Estado do Conhecimento realizado para este estudo e apresentado em um dos capítulos teóricos que compõem essa Dissertação, ainda é bastante comum na área da educação. Salami (2013), em sua pesquisa de mestrado sobre a constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica, também reconheceu a

presença de uma compreensão de inovação pedagógica, assumida pelos professores que colaboraram com sua pesquisa, muito próxima da utilização de recursos tecnológicos.

É fato que as tecnologias digitais fazem parte da realidade dos estudantes e, em muito, facilitam as tarefas do cotidiano, tais como a realização de consultas, a digitação e formatação de trabalhos, entre outros diversos programas e aplicativos que aproximam o estudante do objeto de estudo. Para além deste aspecto, é pertinente que se reconheça o papel social e cultural das tecnologias, visto que estas fazem parte do processo de desenvolvimento da sociedade e foram, por ela mesma, criadas (OLIVEIRA, 2001).

Nessa mesma perspectiva, Melo (2015, p. 102), em sua pesquisa de mestrado, afirmou que:

É possível perceber que a inserção de tecnologias nas escolas não garante nada, muito menos treinamentos rápidos para o seu uso. Precisamos de cursos de formação que possibilitem ao professor vivenciar experiências que desenvolvam simultaneamente as capacidades técnicas e principalmente as pedagógicas.

Desta forma, é possível concordar com o posicionamento de Freire (2013, p. 34), quando afirma que “não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza”. À luz dessa perspectiva, a utilização de recursos tecnológicos pode ser vista como uma ampliação do repertório de propostas ofertadas aos estudantes como ferramenta de construção de seu conhecimento. Entretanto, não se pode assumir “a ilusão de se atribuir aos recursos tecnológicos um valor acima de suas possibilidades de influência na melhoria do processo ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2001, p. 103-104), tampouco a ideia de que a inovação pedagógica está condicionada à sua utilização.

Pode-se observar, também, a ênfase dada à importância da relação com o contexto e da escuta de sugestões dos estudantes. Ambos os aspectos foram citados oito vezes e podem estar intimamente atrelados. Quando os estudantes encontram a oportunidade de se manifestar, estão, também, dando indícios de sua realidade, de suas compreensões e necessidades. Isso tudo pode ser considerado como o contexto que estes estudantes, assim como a escola e a própria professora, estão inseridos.

A importância do estabelecimento de uma relação direta com o contexto e a necessidade de uma escuta atenta dos estudantes foram igualmente apontadas como aspectos

que caracterizam a inovação pedagógica, indicando a coerência existente entre as práticas desenvolvidas pelas professoras e suas concepções no que tange a estes fatores.

No discurso apresentado por uma das professoras, e que resume os demais discursos que apontaram oito vezes para a necessidade de atender as sugestões dos alunos e aproximar as práticas do seu contexto, é elucidada esta relação íntima entre ambos os aspectos. Vejamos:

Abordar questões que permitam que todos os estudantes possam interagir e se posicionar. Variar os recursos utilizados nas aulas para ser sempre algo atrativo para os estudantes. Permitir e estimular a participação de todos os estudantes nas aulas. Uso das tecnologias nas aulas presenciais e online (PROFESSORA 10).

A identificação do contexto, permitida pela oportunidade de manifestação dos interesses, conhecimentos e inquietudes dos estudantes, pode ser caracterizada como prática pedagógica inovadora, pois, segundo Carbonell (2006, p. 205):

Nessa tessitura, a sala de aula se converte em um espaço aberto, onde penetram ideias, saberes, desejos, linguagens e realidades; onde se travam conversações e geram vínculos; e onde, de maneira individual e coletiva, os alunos crescem em sua experiência de aprendizagem.

O protagonismo esteve presente em seis dos exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e consideradas por elas como inovadoras. Este aspecto tem relação direta com o envolvimento dos estudantes nas propostas desenvolvidas por eles e pode estar ligado à relação estabelecida com o contexto vivido, uma vez que, quando citado pelas professoras, esteve atrelado à ideia de aproximação com a sua realidade. Isso pode ser entendido no exemplo recortado da fala de uma das professoras, que afirma o seguinte: “*Procuró sempre fazer com que o estudante participe, trazendo para sala sua realidade, ou realidade do contexto*” (PROFESSORA 9).

A ideia de um protagonismo assumido como interferência na realidade e no contexto do estudante também vai ao encontro da concepção de Carbonell (2006), visto que implica no envolvimento do estudante diante de propostas contextualizadas, que partem de sua curiosidade e interesse e, por estes motivos, necessitam de sua interferência.

Esta lógica de organização de propostas pedagógicas aproxima o conteúdo estudado aos interesses, demandas e necessidades dos estudantes e se distancia de uma organização disciplinar dos objetos de estudo. Segundo Carbonell (2006, p. 191), “a organização do conhecimento em disciplinas foi contestada pelas pedagogias inovadoras, com maior ou menor contundência e com argumentos de diferentes valores”.

Também relacionados ao protagonismo dos estudantes, outros dois trechos das falas das professoras apontam para a utilização de estratégias de ensino e recursos variados como potencializadores da autonomia e participação dos alunos. Neste recorte, a professora afirma que se utiliza de “[...] *estratégias que colocam o estudante como responsável sobre sua aprendizagem*” (PROFESSORA 14). Esta outra professora, quando indicou seus colegas de profissão que considera inovadores, afirmou que estes “*utilizam metodologias ativas, colocando o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem*” (PROFESSORA 6).

Os trechos anteriores descrevem a estreita relação que há entre os aspectos apontados pelas professoras e que compõem exemplos de práticas pedagógicas inovadoras. Todos os exemplos dados se aproximam dos aspectos citados pelas professoras participantes como característicos da inovação pedagógica.

Para além dos exemplos diretos de práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelas professoras, também foram apontados outros dois aspectos necessários para que estas práticas aconteçam. São eles: flexibilidade do planejamento (citado duas vezes) e reflexão sobre a prática (citado uma vez). Uma das professoras, enquanto descrevia dois exemplos de práticas inovadoras desenvolvidas por ela, elucidou estes aspectos. Ela inicia seu relato dizendo que:

Um exemplo que acredito que ilustre o que considero uma prática pedagógica inovadora foi uma discussão que estava prevista no currículo para ser desenvolvida com os estudantes acerca dos imigrantes. A proposta inicial era falar, de forma geral, sobre as pessoas que saem de seus países de origem e buscam abrigo em outros países. No entanto, no decorrer da discussão, a reflexão foi se tornando bastante específica, pois as crianças começaram a questionar e problematizar os imigrantes que eles viam na nossa cidade. Desenvolvemos uma reflexão sobre como estas pessoas se sentem aqui, se o ambiente é acolhedor, se as crianças e suas famílias fazem ou poderiam fazer algo para que essas pessoas se sentissem acolhidas. Por fim, a turma elaborou uma espécie de campanha para conscientizar os cidadãos sobre o acolhimento aos imigrantes. Considero isso uma prática pedagógica inovadora, pois interferiu na realidade das crianças, fez com que elas enxergassem uma situação que até então estava apagada, fez com que refletissem e se transformassem, assim como fez comigo, pessoal e profissionalmente. Naquela situação, eles foram os protagonistas, eu fiz algumas intervenções necessárias, mas as crianças é que conduziram todo o processo. Ressignificou meu papel enquanto professora, os deles enquanto estudantes e o nosso enquanto cidadãos (PROFESSORA 2).

A ideia de ressignificação do papel de professor, estudante e cidadão, mencionada pela professora, indica uma compreensão de inovação pedagógica que altera conceitos já estabelecidos culturalmente e, desta forma, promove uma ruptura das práticas pedagógicas tradicionais. Essa ressignificação é possível quando se reconhece a inovação no campo da educação como “as intervenções que ocorrem em nível local, por iniciativa de estudantes,

educadores, escolas ou comunidades, e que possibilitam a produção de novos significados, respostas e hipóteses em relação aos desafios do presente” (CAVALLO *et al.*, 2016, p. 144).

A resignificação mencionada pela professora também diz respeito à constituição de uma nova identidade docente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2011, p. 114-115), a construção dessa autoimagem é uma atividade constante e reflete:

[...] sobre o que deve ser mantido e alterado, sendo, portanto, fundamental a clareza dos fins e valores. As raízes, crenças, hábitos e formas de ação podem significar resistências às práticas transformadoras. Daí a importância da clareza e compreensão do eu-professor existente em cada um de nós. Por isso, esse aspecto tem sido abordado nos processos de profissionalização não só da área da educação, mas também em diversas áreas.

A professora continua sua reflexão apontando para outro exemplo de prática pedagógica inovadora:

Outro exemplo que posso citar foi um trabalho sobre o Sistema Solar. Estavam previstas algumas habilidades sobre este conteúdo, mas no decorrer das aulas as crianças tinham muitos questionamentos que transcendiam o "planejado". Sendo assim, desenvolvemos um projeto de investigação. Fizemos um levantamento dos conhecimentos prévios que eles já tinham, listamos aquilo que eles gostariam de saber e, após as pesquisas de cada um, elaboramos uma lista do que aprendemos. Este tópico retornava às nossas aulas muitas vezes no decorrer do ano, pois eles continuavam pesquisando e aprendendo sobre este assunto. Todo este movimento transcendeu os meus objetivos enquanto professora, mas atingiu novos objetivos traçados e construídos coletivamente. Essas situações só foram possíveis, pois houve flexibilidade pedagógica, houve espaço para questionar, para discutir, para repensar e construir (PROFESSORA 2).

A conclusão feita pela docente indica sua compreensão da necessidade de uma flexibilidade no planejamento, uma vez que considera, assim como Cunha (2001, p. 128), que a “inovação é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades [...]”. Diante dessa perspectiva, o professor, por si só, não será inovador se levar para a sala de aula diversas estratégias jamais vivenciadas pelos estudantes, mas se der espaço para que estes tragam as suas realidades para aquele espaço, uma vez que a inovação pedagógica, nesta lógica, permite “interpretar os recursos do contexto de forma original, e, muitas vezes, imprevisível, mantendo viva aquela margem de extraordinário inesperado” (FORTUNATI, 2016, p. 77).

Essa constatação “nos leva a afirmar que uma inovação constitui-se, portanto, pela atitude que assume diante da realidade em que vise intervir e que depende fundamentalmente do contexto político, social, econômico e/ou cultural como suporte(s) para sua validação”

(CAVALCANTI, 2013, p. 236). Desta forma, só há inovação quando há relação com o contexto vivido de forma que se interfira, direta ou indiretamente, no mesmo. A inovação pedagógica, portanto, não se restringe a ações específicas em práticas pedagógicas isoladas.

Apesar da necessidade de reflexão sobre a prática e a flexibilidade do planejamento terem sido mencionadas pelas professoras, em nenhum momento da fala das mesmas foi apontado o caráter colaborativo da inovação pedagógica. Segundo Masetto (2012, p. 17), “a inovação sempre emerge em um processo histórico de uma instituição, em determinado tempo, e ela mesma tem sua história, pois é um processo que não se esgota em medidas pontuais”.

Dantas (2011, p. 102), em sua pesquisa de mestrado, também constatou a importância do envolvimento intencional dos diversos agentes escolares, principalmente da equipe pedagógica (demais professores, coordenação, direção), uma vez que “os achados revelam que professoras que recebem apoio da equipe pedagógica conseguem inovar”.

É verdade que os dados concentrados nesta categoria de análise foram retirados de perguntas diretamente relacionadas aos exemplos de práticas pedagógicas, mas o fato de nenhuma professora ter levantado esta discussão, assim como o fizeram sobre o planejamento flexível e a reflexão sobre a prática, faz com que esta análise seja considerada pertinente.

Intrínseca às práticas pedagógicas exemplificadas pelas professoras participantes está a intencionalidade de garantir o envolvimento dos estudantes. Esta mesma relação foi encontrada ao longo da análise sobre a concepção de inovação pedagógica das docentes realizada na categoria anterior. Segundo as professoras, em algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas mesmas, é possível perceber um maior envolvimento de seus estudantes se comparado a outras práticas.

Num movimento de exemplificar estas práticas, as professoras citaram propostas de atividades escolares nas quais percebem seus estudantes mais envolvidos/engajados com o assunto estudado. Diante de uma análise geral destas práticas, foi possível encontrar alguns aspectos em comum entre as práticas que envolvem os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo que se considerem as diferentes faixas etárias dos estudantes em questão e, conseqüentemente, suas particularidades de interesses, alguns aspectos estiveram presentes nos discursos das professoras de diferentes anos escolares.

Estes aspectos, e o número de vezes em que foram citados pelas professoras, podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 13 – Incidência de unidades de registro das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras nas quais há maior envolvimento dos estudantes

Classificação	Unidades de Registro	Incidência	Total por classificação
Dimensão Afetiva	Expressão	4	11
	Interesse	4	
	Curiosidade	3	
Dimensão Cognitiva	Propostas diversificadas	5	13
	Desafio	5	
	Contexto	3	
Dimensão Comportamental	Autonomia	3	6
	Atividades práticas	3	

Fonte: Elaborado pela autora a partir das dimensões de *engagement* propostas por Pirot e De Ketele (2000 apud COSTA; VITÓRIA, 2017).

Assim como na categoria anterior, os dados apresentados no quadro acima foram organizados a partir das dimensões do *engagement* estudantil defendidas por Pirot e De Ketele (2000 apud COSTA; VITÓRIA, 2017) com o intuito de aproximar algumas características das práticas pedagógicas, que, segundo as professoras, garantem um maior envolvimento dos estudantes.

Para esta etapa da análise, além da descrição das práticas pedagógicas, também serão analisados os gráficos oriundos dos quadros do questionário disponibilizado às professoras. Estes quadros continham aspectos relativos às três dimensões do *engagement* estudantil (afetiva, cognitiva e comportamental), bem como aspectos pragmáticos. Para cada aspecto apontado, as professoras atribuíram um grau de importância assumido por elas quanto ao planejamento e desenvolvimento das atividades e a percepção do envolvimento dos estudantes nas mesmas.

Os gráficos construídos a partir dos dados encontrados permitirão visualizar, de forma objetiva, a intencionalidade das professoras envolvidas no desenvolvimento destas práticas, visto que isto implica na importância dada a cada um dos aspectos desde o planejamento das propostas, o desenvolvimento e a análise da realização das mesmas. Iniciaremos a discussão a partir das práticas pedagógicas relativas à dimensão afetiva.

Desta forma, os gráficos referentes aos aspectos relativos às dimensões afetiva, cognitiva, comportamental e, também, aos aspectos pragmáticos serão apresentados em duas etapas. O primeiro gráfico de cada dimensão apontará para as classificações relativas ao grau de importância atribuído pelas professoras no momento em que planejam suas aulas e o segundo, apresentado sempre na sequência e utilizando as mesmas cores, apresentará os graus

de importância atribuídos pelas docentes para a promoção do envolvimento de seus estudantes.

O fator afetivo esteve presente em muitos dos discursos das professoras, principalmente no que diz respeito ao exercício de escuta do estudante e, conseqüentemente, à oportunidade de participação e expressão do mesmo. Esse movimento permite identificar quais são os interesses e curiosidades dos alunos e, a partir desses indícios, pode influenciar no planejamento de propostas pedagógicas que se articulam com os anseios percebidos, favorecendo, assim, o envolvimento dos estudantes.

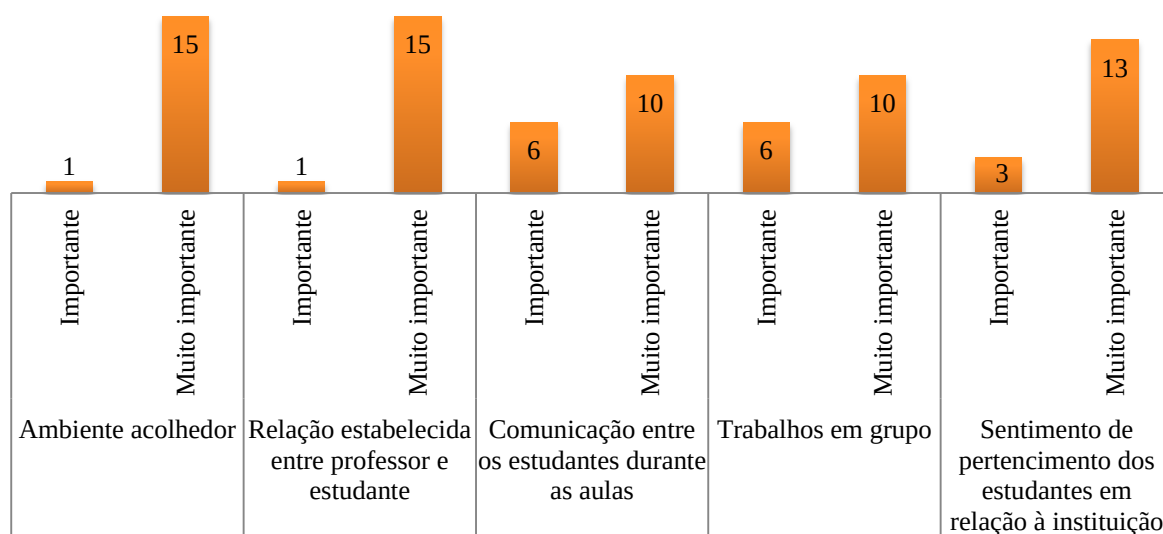
Apontados 11 vezes ao longo dos exemplos de práticas pedagógicas em que as professoras percebem seus alunos mais envolvidos, os aspectos relacionados à dimensão afetiva podem ser identificados em trechos de falas das professoras, como estes: “*Atividade onde todos podem dialogar, se posicionar*” (PROFESSORA 10); “*Todas as propostas ofertadas que despertam interesse das crianças, tem correspondido com questionamentos e desafios. Atitudes de ‘quero saber mais...’*” (PROFESSORA 7). Atitudes de “quero saber mais”, como citado pela docente, ilustra o envolvimento de seu estudante a partir da manifestação de interesse sobre o que está sendo estudado.

Quando questionadas sobre a importância dada aos aspectos afetivos no planejamento e desenvolvimento de suas aulas, as professoras atribuíram graus de relevância para cada aspecto representativo dessa dimensão. Os aspectos apresentados às docentes foram inspirados nos exemplos de situações que mobilizam a dimensão afetiva, conforme apresentado nos estudos de Pirot e De Ketele (2000 apud COSTA; VITÓRIA, 2017), e em situações que podem, facilmente, ser percebidas no cotidiano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No gráfico a seguir estão descritos estes aspectos e o total de atribuições recebidas pelas professoras como “importante” e “muito importante”. Além dessas duas classificações, no questionário também havia a opção de classificar cada um dos aspectos como “pouco importante”. Quando esta classificação não aparecer nos gráficos de análise que serão apresentados na sequência do texto, é sinal de que não foi assinalado por nenhuma das professoras naquela oportunidade.

Vejamos, portanto, as constatações percebidas neste primeiro momento, em que as professoras elucidaram o grau de relevância que atribuem aos aspectos relativos à dimensão afetiva para o planejamento e desenvolvimento de suas aulas:

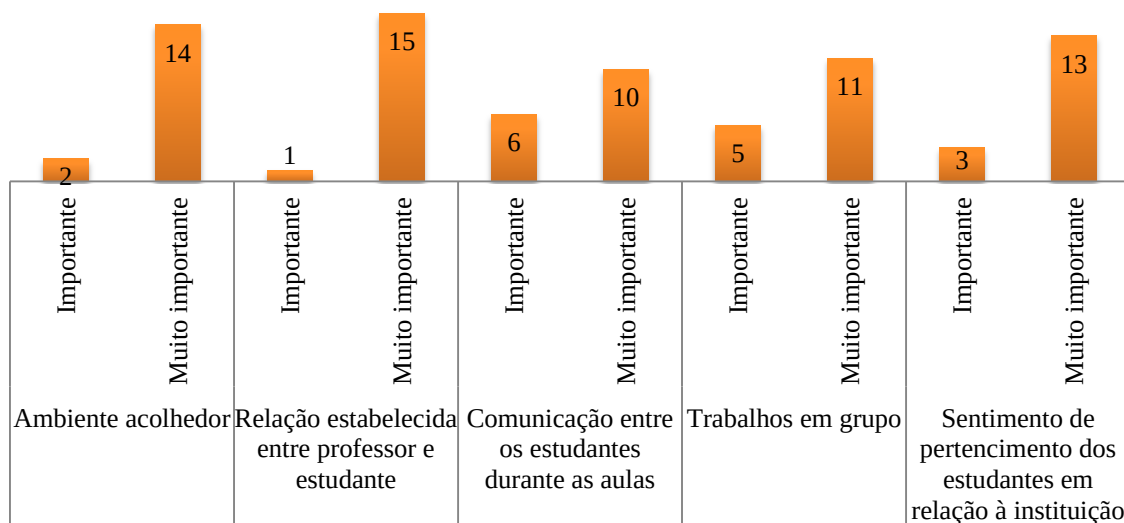
Gráfico 19 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos relacionados à dimensão afetiva no desenvolvimento das aulas



Fonte: Elaborado pela autora.

Com pouquíssimas alterações na relevância dada aos trabalhos em grupos e ao ambiente acolhedor, a correspondência entre esse gráfico e o que será apresentado na sequência é quase idêntica. No gráfico a seguir, foram ilustradas as atribuições das professoras sobre a relevância de aspectos afetivos como garantia do envolvimento de seus alunos nas propostas desenvolvidas:

Gráfico 20 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos relacionados à dimensão afetiva como garantia do envolvimento dos estudantes nas propostas desenvolvidas



Fonte: Elaborado pela autora.

Esta aproximação entre os dados encontrados relativos aos mesmos aspectos, mas em situações distintas, ora para o planejamento e desenvolvimento das práticas, ora para o envolvimento dos estudantes, indica uma coerência e intencionalidade entre as concepções das professoras participantes e as práticas pedagógicas realizadas por elas.

A dimensão afetiva, como impulsionadora do processo de *engagement* dos estudantes, não deve ser assumida como algo distante do caráter acadêmico e cognitivo da aprendizagem. Pelo contrário, assim como assumido pelas professoras ao longo de seus discursos, a afetividade se apresenta como uma estratégia de envolvimento dos estudantes e, consequentemente, de potencialização da construção de sua aprendizagem. Nesta perspectiva, concebe-se que

o ato de ensinar envolve grande cumplicidade do professor a partir do planejamento das decisões de ensino assumidas, mas tal cumplicidade também se constrói nas interações, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno (LEITE, 2006, p. 42).

Há pouco tempo “o trabalho pedagógico vinha sendo tratado como se as decisões docentes em sala de aula envolvessem apenas a dimensão cognitiva do aluno, desconsiderando-se o aspecto afetivo” (FALCIN, 2011, p. 75). Quando se reconhece a dimensão afetiva como parte do desenvolvimento integral do estudante, os aspectos relativos a essa dimensão são assumidos como ferramenta de ensino e de aprendizagem e se reconhece que a afetividade não diz respeito ao papel do professor como um amigo.

Rios (2008, p. 76) problematiza esta questão quando aponta que:

A ideia de que o professor é antes de tudo um amigo traz guardada a negação de que ele é, enquanto professor, antes de tudo um profissional que, sem dúvida, deveria ter consciência da relação estreita que se estabelece entre ele e os alunos, mas que se torna amigo em virtude do que faz como professor.

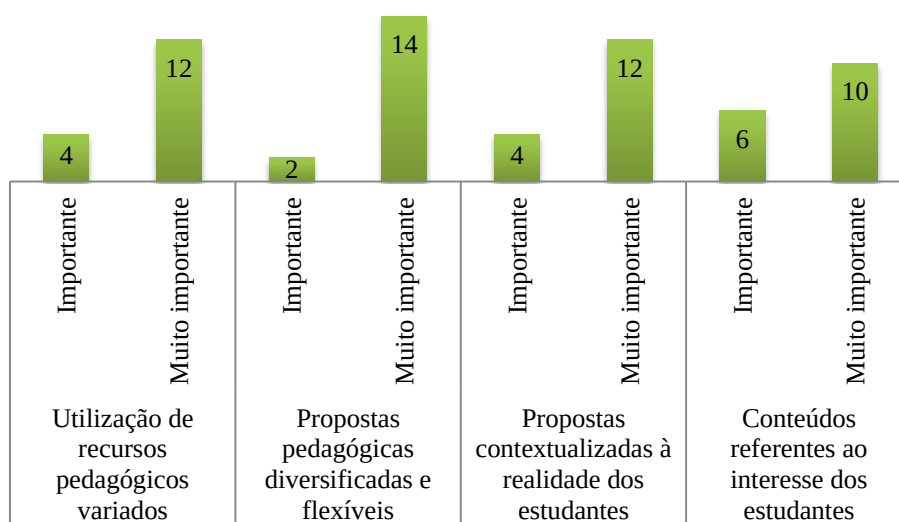
No que tange aos aspectos relativos à dimensão cognitiva, as professoras apontaram para propostas pedagógicas diversificadas e desafiadoras e que se articulam com o contexto dos estudantes. Estes aspectos foram os mais apontados ao longo dos discursos das docentes acerca das práticas em que percebem seus estudantes mais envolvidos. Segundo as docentes, “*com toda certeza, nas atividades que levam a conhecimentos novos, ou como posso explicar algo que os desafiem a querer saber mais sobre. Atividades com experiências, com relação à realidade*” (PROFESSORA 14).

Outra professora, em oportunidade de entrevista, também afirmou que o envolvimento dos seus alunos é perceptível:

Quando eles trazem coisas que eles conseguem associar. [...] Por exemplo, a rotina familiar, que é um estudo que a gente faz durante o ano, eles conseguem ‘linkar’ com o que a rotina da vida deles, atividades simultâneas que eles conseguem perceber: ‘Bom, enquanto eu estou estudando a minha mãe está trabalhando, meu pai está no trabalho dele’. Que eles conseguem fazer esse link com a vida deles. É diferente, por exemplo, de matemática. Estamos estudando subtração, mas o que da minha vida que eu consigo relacionar? Não é que eles não aprendem, mas eles se envolvem mais quando eles conseguem fazer uma ponte com a vida deles (ENTREVISTA – PROFESSORA 8).

Assim como em suas falas, os aspectos relativos à dimensão cognitiva também foram classificados pelas professoras como “importante” ou “muito importante” para o planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas. No quadro a seguir, estão descritos os aspectos relativos à dimensão cognitiva apresentados às professoras e o grau de relevância atribuído pelas mesmas a cada um destes aspectos:

Gráfico 21 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos relacionados à dimensão cognitiva no desenvolvimento das aulas



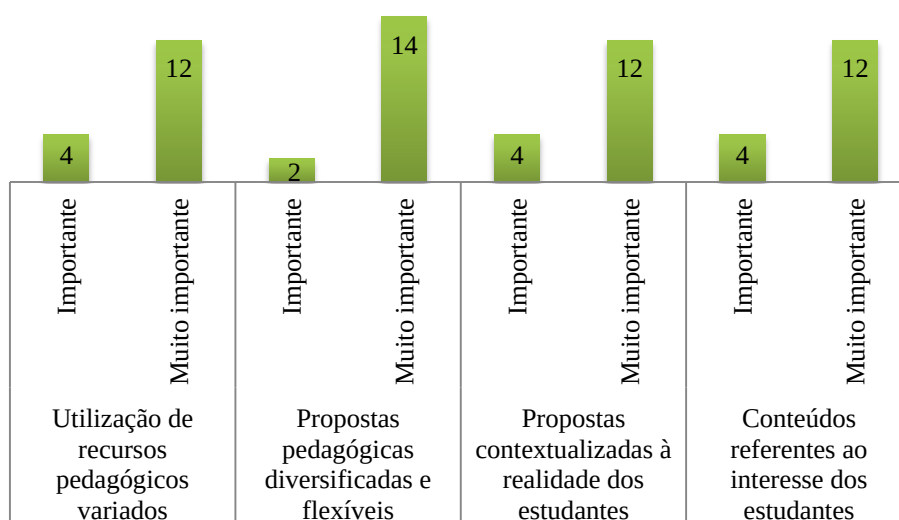
Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse quadro, é pertinente nos atentarmos ao último aspecto descrito: “conteúdos referentes ao interesse dos estudantes”. Ao longo da análise das concepções e práticas das professoras participantes, a escuta dos estudantes e a oferta de propostas e conteúdos que atendam às demandas, anseios e motivações dos alunos se mostrou um fator de grande

relevância para o planejamento e desenvolvimento das aulas, contribuindo, também, para o envolvimento dos estudantes.

Apesar de esse aspecto ter sido apontado por seis professoras como “importante” e pelas outras 10 docentes como “muito importante”, o que já demonstra certa relevância a esse fator no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas, quando o mesmo foi analisado pelas professoras como proposta que contribui para o envolvimento dos estudantes, o número de atribuições à característica “muito importante” foi elevado, enquanto todos os demais aspectos permaneceram com os mesmos índices, como se observa no gráfico a seguir:

Gráfico 22 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos relacionados à dimensão cognitiva como garantia do envolvimento dos estudantes nas propostas desenvolvidas



Fonte: Elaborado pela autora.

Reconhecendo a compreensão das professoras sobre a importância de contemplar conteúdos referentes ao interesse dos estudantes, mas percebendo esta diferença entre o planejamento e o desenvolvimento de propostas desse cunho, é possível sugerir que as professoras encontrem alguns entraves em seu fazer docente.

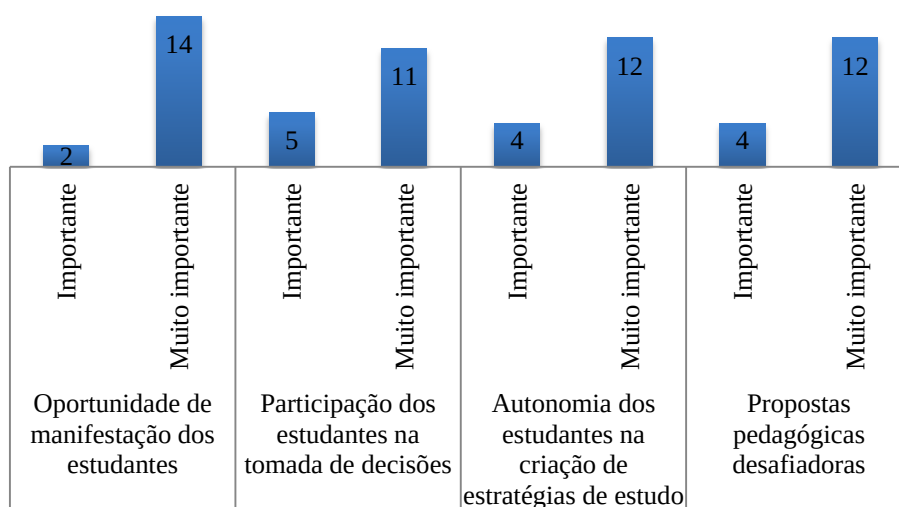
Esses entraves, como não foram exemplificados pelas professoras de maneira objetiva, são suscetíveis de proposições. O que se observa no contexto escolar, muitas vezes, é que o trabalho docente já vem sendo impregnado de diversas determinações, tais como os conteúdos programados para cada série, os materiais didáticos assumidos pela instituição, a cultura construída naquele espaço, entre outras situações que podem predeterminar o trabalho realizado dentro da sala de aula.

Nesse sentido, quando o professor, apesar de todas as situações que influenciam sua prática, ainda assim, consegue articular os desejos, interesses e motivações dos estudantes com aquilo que já é determinado, ele “não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa” (SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Nos aspectos relativos à dimensão comportamental, as atividades práticas e aquelas que oportunizam maior autonomia dos estudantes foram apontadas como propostas pedagógicas em que as professoras percebem um envolvimento significativo dos seus estudantes. É possível observar essa constatação nos trechos recortados das falas das docentes em que apontam que “nas atividades práticas o envolvimento é visivelmente maior. Percebe-se pelo aumento da participação” (PROFESSORA 6); “Atividades práticas. Sempre são mais divertidas” (PROFESSORA 8).

As atividades práticas, citadas pelas professoras, fazem alusão àquelas que oportunizam uma participação mais ativa dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia, participação e protagonismo no desenvolvimento das mesmas. Estes aspectos também foram analisados pelas professoras durante o questionário, aos quais foram atribuídos graus de relevância pouco distintos entre o caráter de planejamento e realização de propostas que os contemplem e a forma como contribuem para o envolvimento dos estudantes. Vejamos o gráfico que ilustra a primeira situação:

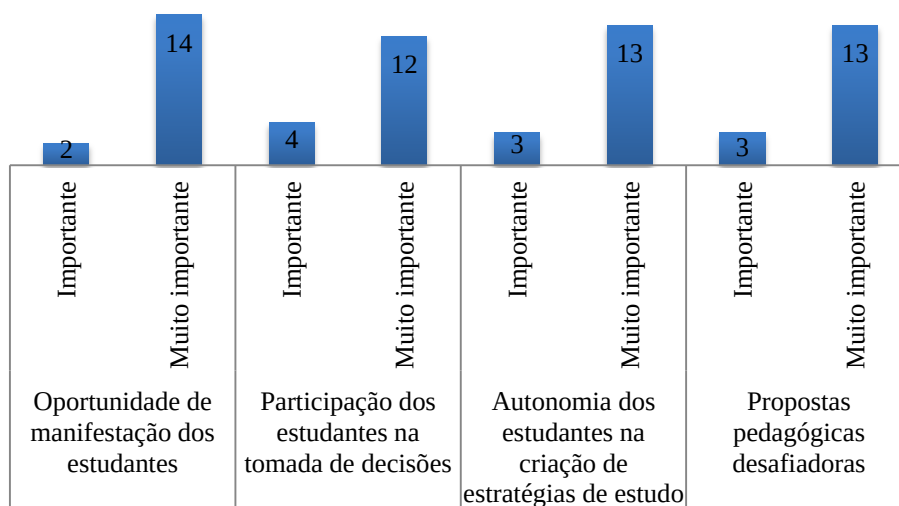
Gráfico 23 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos relacionados à dimensão comportamental no desenvolvimento das aulas



Fonte: Elaborado pela autora.

Já no que diz respeito à relevância destes aspectos para o envolvimento dos estudantes, percebe-se uma ligeira elevação em três dos aspectos apresentados. Observa-se esta constatação no gráfico a seguir:

Gráfico 24 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos relacionados à dimensão comportamental como garantia do envolvimento dos estudantes nas propostas desenvolvidas



Fonte: Elaborado pela autora.

Novamente, é possível perceber que há intencionalidade nas práticas docentes planejadas e desenvolvidas pelas professoras participantes desta pesquisa diante do que as mesmas construíram como conceito de *engagement* estudantil. Assim como nas dimensões afetiva e cognitiva, a dimensão comportamental se mostra relevante para a promoção do *engagement* dos estudantes, uma vez que, quando mobilizada, influencia na participação ativa do estudante, em sua autonomia e protagonismo.

Desta forma, compreende-se que:

Para a promoção do engajamento acadêmico, além de estarem motivados, os estudantes precisam estar envolvidos em atividades que os mobilizem intelectualmente, que façam sentido, que envolvam o protagonismo, a interação entre pares, o trabalho colaborativo em redes de cooperação nacional e internacionalmente, a pesquisa e a inovação, elementos cruciais na formação e atuação profissional dos sujeitos na contemporaneidade (COSTA; RIGO; VITÓRIA, 2017, p. 7).

Apesar de Costa, Rigo e Vitória (2017) se referirem ao contexto da Educação Superior, a percepção de um estudante como agente social também pode, e deve, ser aplicada à realidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É necessário, portanto, “promover uma

educação para cidadania e autonomia, na qual podemos depreender que o professor deva desenvolver suas aulas compreendendo o aluno como um sujeito ativo, um sujeito que pensa e produz sentidos sobre os saberes construídos e sobre sua realidade” (RADOMSKI, 2018, p. 53).

Nessa perspectiva, é possível assumir que ensinar não se limita, como defendido ao longo deste estudo, à transmissão de conteúdos e conhecimentos estanques, mas é “algo que se define pelo engajamento do educador com a causa democrática e se expressa pelo seu desejo de instrumentalizar política e tecnicamente o seu aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito social” (MOYSÉS, 2012, p. 14).

Aqui está o caráter democrático da inovação pedagógica, visto que “inovação pedagógica e democracia, sob esta ótica, são combinadas a serviço da racionalidade técnica e da adaptação do indivíduo à totalidade social, circunstâncias em que a própria democracia é empregada como recurso para a aceitação da inovação” (PEREIRA, 2017, p. 205).

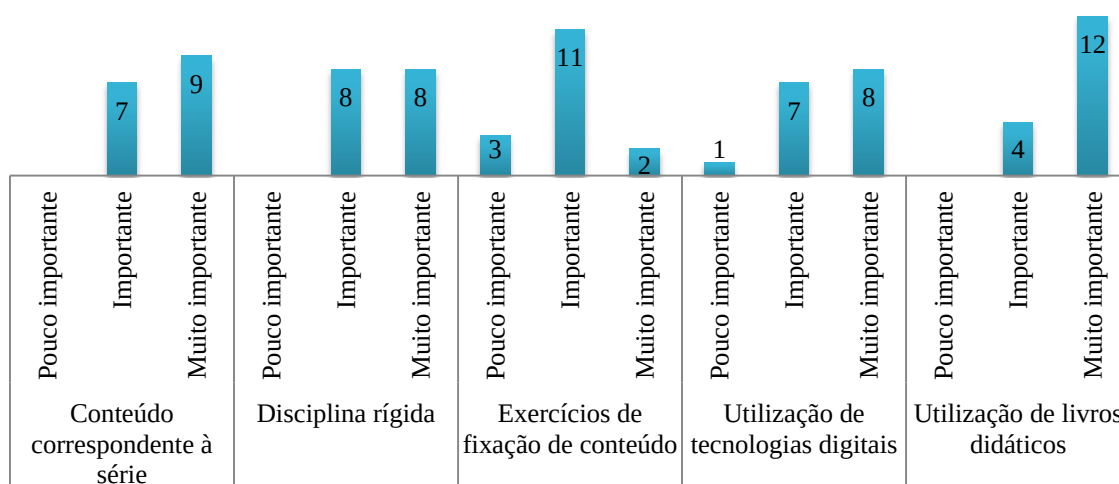
Uma das docentes indicada como inovadora, durante a entrevista, afirmou que o envolvimento dos estudantes também depende da forma como o professor realiza a apresentação e a condução das propostas pedagógicas. Num trecho de sua fala, ela se posiciona dizendo: *“Eu acho que depende de como tu vai passar esse conteúdo para criança. [...] Fazer com que eles se encantem. Ser uma surpresa: ‘O que será que a profe quer dizer com isso?’ O jeito como tu passa para teu o estudante faz se engajar, faz focar”* (ENTREVISTA – PROFESSORA 13).

A afirmação da professora remete ao caráter de responsabilidade institucional para o *engagement* estudantil, uma vez que, segundo Barkley (2010 apud COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2262), o *engagement* acadêmico assume duas perspectivas: o “engajamento acadêmico estudantil” e “engajamento acadêmico institucional”. Este último conceito vai ao encontro do discurso da professora que reconhece a necessidade do docente e da instituição promover estratégias que favoreçam o envolvimento dos estudantes. Estas estratégias variam de acordo com cada realidade institucional, mas podem ser inspiradas, inclusive, nas práticas pedagógicas apontadas pelas professoras ao longo deste estudo.

Além dos aspectos relativos às três dimensões do *engagement* estudantil instituídas por Pirot e De Ketele (2000 apud COSTA; VITÓRIA, 2017), os quadros de atribuição de relevância preenchidos pelas professoras no questionário também continham aspectos pragmáticos relativos às suas práticas cotidianas. O grau de relevância atribuído a estes aspectos no momento do planejamento e desenvolvimento das propostas pedagógicas revelou a presença da característica “pouco importante”, nenhuma vez apontada nos gráficos

analisados até o momento. Vejamos o gráfico a seguir que contempla estes aspectos e o grau de relevância que cada um deles recebeu pelas professoras participantes no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento de suas propostas pedagógicas:

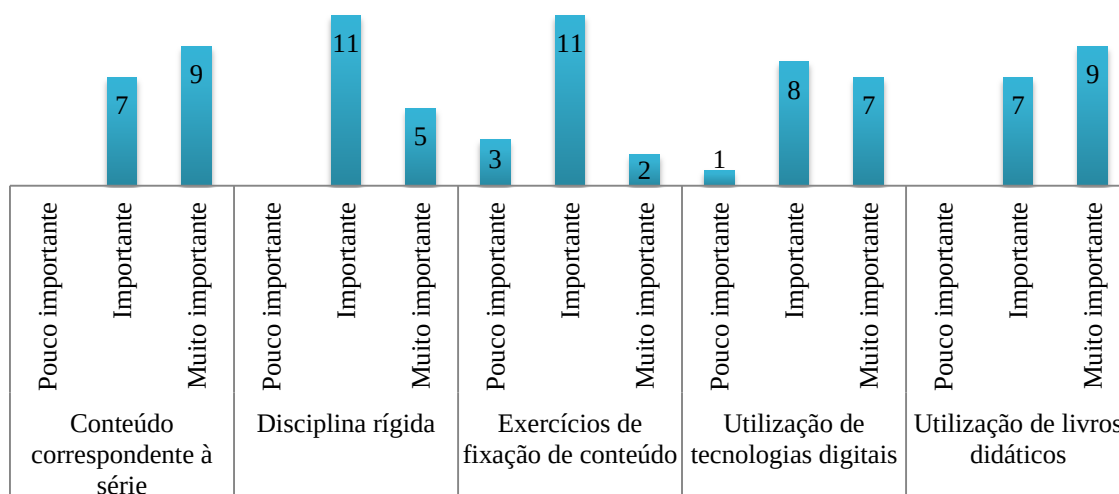
Gráfico 25 – Grau de relevância atribuído pelas professoras a aspectos pragmáticos no desenvolvimento das aulas



Fonte: Elaborado pela autora.

Pouco distinto dos dados percebidos acima, o gráfico que segue aponta para os mesmos aspectos, agora com o grau de relevância atribuído pelas professoras no que diz respeito à promoção do *engagement* dos estudantes. Vejamos:

Gráfico 26 – Grau de relevância atribuído pelas professoras aos aspectos pragmáticos como garantia do envolvimento dos estudantes nas propostas desenvolvidas



Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber uma significativa mudança, nesse momento, na caracterização da presença de uma “disciplina rígida” no ambiente escolar. Apesar de, majoritariamente, não ter sido considerada como “muito importante”, este aspecto pode ter sido considerado relevante para o *engagement* estudantil como fator de contribuição para o estabelecimento das relações interpessoais. Se este for o caso, a “disciplina rígida”, classificada por 11 professoras como “importante” e cinco como “muito importante”, assume uma perspectiva de interação, estabelecimento de regras, limites e respeito, e não, necessariamente, de controle sobre os estudantes.

Nessa perspectiva, e aproximando-a ao caráter afetivo da prática docente, cabe apontar para a relação que Freire (2013, p. 138) estabelece entre “seriedade docente e afetividade”. Segundo ele:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão bom professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade.

Para além da “disciplina rígida”, observa-se que a utilização de livros didáticos teve uma queda no aspecto “muito importante” quando relativa ao *engagement* dos estudantes. Apesar de, no planejamento e realização das propostas pedagógicas, este aspecto ter sido considerado “muito importante” por 12 professoras, apenas nove delas continuam o percebendo desta forma para o envolvimento de seus estudantes. Uma das professoras explica esta constatação em um de seus discursos relativos ao *engagement* dos seus estudantes:

Nas propostas que dão mais autonomia para pensar, construir, participar... Na instituição em que trabalho utilizamos livro didático em alguns componentes e isso me permite perceber uma significativa mudança na participação e interesse nas propostas que realizamos com e sem os livros. Nas que não precisamos utilizá-los, normalmente as crianças participam mais, visto que quase todas elas surgem de uma problemática, uma discussão que eles mesmos o fazem (PROFESSORA 2).

De maneira geral, a utilização de livros didáticos foi percebida como uma prática comum entre as escolas participantes desta pesquisa. Entretanto, nas vezes em que este recurso pedagógico foi citado nas falas das professoras, foram, majoritariamente, acompanhadas de uma conotação negativa, seja para a inovação pedagógica, seja para o envolvimento dos estudantes.

O caráter dificultoso atribuído à utilização de livros didáticos como práticas corriqueiras pode estar, seja em relação à inovação pedagógica como ao *engagement* estudantil, associado à dificuldade enfrentada em articular as atividades contidas nos mesmos com a realidade vivenciada pelos estudantes. Segundo Carbonell (2016, p. 209):

A curiosidade é um atributo inerente à condição humana, que se manifesta desde a mais tenra idade. [...] Também é certo que há modos de ensinar e aprender e de estar na escola que reprimem e matam esse desejo. A curiosidade, o desejo e a paixão necessitam de determinados contextos, oportunidades e ingredientes educativos, para que possam ter espaço para crescer até limites impensáveis.

Se essa curiosidade, desejo, interesse não forem levados em consideração, ou seja, se tudo, ou grande parte, daquilo que é vivido na escola diz respeito a uma realidade distante da qual o estudante se encontra, dificilmente será ali, na escola, que sua energia, seu empenho e sua atenção estarão sendo investidos. O livro didático, da forma como foi comentado pelas professoras participantes, acaba por dificultar essa aproximação entre estudante e objeto de estudo, entre a vida e a escola e, conseqüentemente, não contribui para o *engagement* estudantil, assim como para a inovação pedagógica assumida nesta investigação.

Além dos aspectos relativos às dimensões afetiva, cognitiva e comportamental e aos aspectos pragmáticos que geraram os gráficos anteriormente analisados, as professoras puderam acrescentar outros itens ao quadro preenchido por elas. Nesta oportunidade, houve o acréscimo dos itens: Satisfação do professor com o trabalho; Sentimento de pertencimento dos professores pela instituição; Autonomia pedagógica.

Estes três aspectos apontados pelas docentes retomam a importância da discussão já realizada sobre o “engajamento acadêmico institucional” (BARKLEY, 2010 apud COSTA; VITÓRIA, 2017) e também indicam para a necessidade de repensarmos o caráter orgânico da organização escolar. Neste momento, é possível compreender o fato de que, em muitos casos, as concepções e práticas citadas pelas professoras faziam alusão, exclusivamente, à realidade de sua turma ou de sua sala de aula, desconsiderando a dimensão colaborativa que se espera de uma escola.

Vale retomar a fala de Pacheco (2019, p. 46) sobre um dos temas centrais deste estudo, quando afirma que “inovar equivale a operar rupturas paradigmáticas e, sozinho, pouco ou nada poderia fazer”. Nesse sentido, se fazem relevantes pesquisas que também investiguem esta temática a partir de outros prismas, como, por exemplo, do próprio engajamento dos professores. Feita essa consideração, nos encaminhamos para as conclusões deste estudo.

6 CONCLUSÕES

Não há como negar que a escola, assim como a sociedade, passa por mudanças ao longo dos tempos. Essas mudanças são, em grande parte, resultantes de um processo histórico de organização social. A escola, também como instituição social, não poderia ficar alheia a estas transformações. Por muito tempo, as escolas reproduziram modelos das primeiras instituições sociais que existiram e eram muito respeitadas, tais como casernas, prisões e conventos. Posteriormente, a escola adotou características semelhantes às de hospitais e fábricas. Essas transformações foram assumidas a fim de atender às necessidades advindas de determinadas épocas e ainda exercem grande influência sobre a organização escolar.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições escolares nestes períodos perpetuavam uma visão de ensino que se dá a partir da transmissão do conhecimento, da organização de tempos programáticos, espaços formatados e hierarquia de valor. Estas práticas, ainda presente em diversas escolas nos dias de hoje, podem ser caracterizadas como tradicionais, uma vez que abarcam resquícios da forma como as escolas eram inicialmente organizadas.

Na contrapartida das práticas tradicionais, a inovação pedagógica assume o compromisso de romper com estes paradigmas. Distante de, apenas, corresponder às expectativas de uma nova estrutura de organização social, as práticas pedagógicas inovadoras têm como principal objetivo oportunizar uma aprendizagem significativa, coerente e democrática aos seus estudantes.

As práticas pedagógicas inovadoras assumem, nesta perspectiva, a ideia de uma escola que investigue e interfira na própria realidade, que respeite o tempo e o processo de aprendizagem de seus estudantes, que se articule com os demais agentes sociais que as cercam e que reconheça o papel dos professores e dos alunos como protagonistas na construção de conhecimento, permitindo que haja um envolvimento efetivo dos mesmos ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Diante de dúvidas e inquietações acerca de aspectos relacionados ao envolvimento dos estudantes, um novo conceito começou a se fazer presente nas pesquisas educacionais brasileiras, o *engagement* estudantil. Carregado de significado, este termo tem relação com o que, cotidianamente, nos referimos como engajamento escolar, ou seja, o quanto um estudante dispense de energia para realizar determinada tarefa. Para que este processo ocorra, de maneira efetiva, é necessário que haja a mobilização de diversos fatores, o que elucida seu caráter colaborativo. Desta forma, compreende-se que o *engagement* não ocorre de maneira

isolada, mas com a participação de muitos agentes que oportunizem a mobilização destes aspectos.

Partindo destas concepções, traçou-se como objetivo primeiro dessa pesquisa de Mestrado compreender a relação existente entre o *engagement* de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelas professoras de escolas privadas de Erechim/RS. Imaginava-se, inicialmente, que a inovação pedagógica poderia interferir positivamente no processo de *engagement* dos estudantes. Entretanto, não era sabido de que maneira essa relação se estabelecia. Além disso, assim como em grande parte das pesquisas acadêmicas realizadas sobre a inovação pedagógica, acreditava-se que esse conceito poderia estar sendo compreendido pelas professoras como fator condicionado, exclusivamente, ao uso de recursos tecnológicos.

Para alcançar o objetivo central desse estudo e compreender a relação entre os dois temas que conduziram esta investigação, outros objetivos de caráter específico também foram delineados. Foi necessário, no que tange ao conceito de *engagement* estudantil: Analisar aporte teórico referente ao conceito de *engagement*; e Identificar os fatores que contribuem para o *engagement* dos estudantes a partir de uma análise teórica. Já no que diz respeito à inovação pedagógica, foi preciso: Analisar aporte teórico referente a práticas pedagógicas inovadoras; Estabelecer diferenciações entre as práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras apresentadas em estudos relativos à temática; Constatar as características que compõem uma prática inovadora a partir do conceito de inovação pedagógica construído pelos professores; e Identificar exemplos de práticas pedagógicas inovadoras compreendidas pelos próprios docentes.

Os objetivos diretamente ligados à realidade investigada foram alcançados por meio da utilização de questionário on-line e realização de entrevista virtual com professoras regentes de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas da rede privada de ensino do município de Erechim-RS. No total, três escolas aceitaram participar da pesquisa, sendo que 16 professoras responderam ao questionário on-line e cinco delas participaram de uma entrevista semiestruturada discorrendo sobre suas concepções e dando exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas por elas. Os dados apresentados pelas professoras foram analisados a partir de duas categorias, respectivamente, uma relativa às concepções e outra sobre as práticas.

No que diz respeito à primeira categoria, as professoras apontaram para um conceito de inovação pedagógica baseado em duas dimensões: dimensão atitudinal, ou seja, aquilo

realizado em sala de aula por meio das práticas pedagógicas, e a dimensão organizacional, fatores atrelados à organização tanto docente quanto escolar.

Quantitativamente inferior, se comparado ao total de aspectos analisados, os que se referem à dimensão organizacional apontaram para um conceito de inovação diretamente ligado à intencionalidade docente, à ruptura de conceitos, àquilo que foge do tradicional, às formações, à reflexão sobre a prática e podem ser potencializados, ou não, pela condução da gestão escolar. Todos estes aspectos se interligam, uma vez que coexistem e se relacionam entre si, além de possuírem relação direta com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

A influência desses fatores sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula foi percebida através da análise de aspectos apontados pelas professoras participantes como característicos da inovação pedagógica. Majoritariamente, os aspectos relativos à inovação pedagógica foram apresentados pelas professoras ao citarem exemplos de práticas. Esses exemplos variaram entre a atenção dada ao desenvolvimento socioemocional, a utilização de metodologias ativas, a realização de atividades significativas, a seleção de conteúdos essenciais ao nível de ensino, o ineditismo e a autonomia dos estudantes.

Além dos aspectos citados, o conceito de inovação pedagógica construído pelas professoras participantes teve destaque em quatro outros aspectos: Olhar atento e escuta sensível do estudante, realização de propostas que se articulem com o contexto da turma, utilização de recursos tecnológicos e a promoção de estratégias para envolver os estudantes. Esses quatro aspectos foram os mais citados pelas docentes ao longo de seus discursos, com destaque ao último, e elucidam suas concepções acerca de um conceito de inovação pedagógica de compreensão, valorização e interferência na realidade.

De forma sintética, pode-se inferir que três dos quatro aspectos mais citados pelas professoras contribuem para a inovação pedagógica se desenvolvidos de maneira relacional, uma vez que, quando há oportunidade de escuta dos estudantes, compreende-se a subjetividade presente no contexto em que a turma está inserida e, consequentemente, é possível decidir quais são as estratégias mais adequadas para envolver estes estudantes. A utilização de recursos tecnológicos pode, sim, ser considerada como uma estratégia válida, mas a incidência desse aspecto ao longo dos discursos das docentes aponta para a presença de uma falsa compreensão de que a utilização de recursos tecnológicos, em qualquer contexto, pode caracterizar uma prática como inovadora.

Se o foco central das práticas pedagógicas inovadoras está em promover estratégias para envolver os estudantes, aqui se manifesta a relação entre o conceito de inovação

pedagógica e o *engagement* estudantil, cuja compreensão se fez objetivo principal desta pesquisa.

Concebe-se, portanto, quatro eixos centrais que, segundo os dados analisados, caracterizam a inovação pedagógica e dão luz aos Indicadores de Inovação Pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São eles: Contexto; Protagonismo; Diversidade Metodológica; e Engajamento.

No que diz respeito à compreensão do conceito de *engagement* estudantil por parte das professoras, foi possível perceber que há, também, uma aproximação muito grande com o que as mesmas consideram necessário para que haja inovação pedagógica. Segundo as docentes, o engajamento dos estudantes é percebido quando há um ambiente acolhedor e um clima confortável a fim de que o estudante possa se expressar. Essa oportunidade de expressão, por sua vez, permite que se compreenda a realidade da turma e se estabeleça relação entre as propostas realizadas, que devem ser diversificadas e desafiadoras, e o contexto. Desta forma, seria possível, portanto, gerar encantamento, entusiasmo, interesse e autonomia.

As práticas pedagógicas realizadas pelas professoras se aproximam dos conceitos construídos pelas mesmas, uma vez que sugerem que suas práticas mais inovadoras são aquelas em que há a oferta de estratégias diversificadas, relacionadas ao contexto da turma, contexto esse que parte das sugestões dos alunos e promove seu protagonismo. Exemplos esses que se aproximam muito dos citados quando se referiram às práticas pedagógicas em que seus estudantes manifestam maior envolvimento.

Ao longo da análise dos dados, foi possível concluir, também, que as professoras, de maneira geral, não concebem o caráter colaborativo tanto da inovação pedagógica quanto do *engagement* estudantil, apontando para situações isoladas no que se refere ao envolvimento de demais agentes escolares, como colegas de profissão, equipe diretiva ou comunidade escolar.

Outro aspecto apontado pelas professoras foi o fator limitante da utilização dos livros didáticos como instrumento de ensino adotado pelas instituições escolares na inovação pedagógica e na promoção do envolvimento dos estudantes. A utilização dos livros didáticos, segundo as docentes, desconsidera a subjetividade presente em cada instituição e limita a oferta de propostas metodológicas diversificadas.

Os dados construídos a partir da utilização de questionário e entrevista permitiram compreender o conceito de inovação pedagógica e *engagement* estudantil construídos pelas docentes e estabelecer uma relação entre estes conceitos e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas mesmas. Esta análise também permitiu alcançar o último objetivo específico deste estudo e respectivo Produto Final desta Dissertação: Construir indicadores de

inovação pedagógica do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – a partir dos dados construídos ao longo da pesquisa.

Os Indicadores de Inovação Pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, organizados em forma de arquivo digital e encaminhados às escolas participantes, poderão servir como instrumento de autoavaliação das práticas pedagógicas e possibilidade de ampliação do conhecimento acerca dos conceitos de inovação pedagógica e *engagement* estudantil, uma vez que contemplam referenciais teóricos presentes, também, neste estudo. Posteriormente, este arquivo poderá ser compartilhado com as demais instituições de ensino da cidade.

Por fim, a presente pesquisa permitiu concluir que há uma estreita relação entre o *engagement* de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelas professoras de escolas privadas de Erechim/RS, uma vez que, quando desenvolvidas, as práticas pedagógicas inovadoras objetivam, principalmente, contribuir com o envolvimento dos estudantes. Este envolvimento, de acordo com o que foi constatado e apresentado ao longo deste estudo, se manifesta em práticas semelhantes às aquelas consideradas inovadoras pelas professoras participantes desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC (coord). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TREVISOL, Márcio. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12409>. Acesso em: 16 ago. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2016.
- BEZERRA, Alaine Sinara Ribeiro. **O Programa Ensino Médio Inovador**: recontextualizando a prática pedagógica inovadora. 2017. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24257>. Acesso em: 10 set. 2019.
- BOEIRA, Jocelaine Minella. **Práticas pedagógicas em ambiente virtual de aprendizagem**: possibilidades de inovação. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/606>. Acesso em: 10 set. 2019.
- BORTOLATO, Márcia Melo. **Inovação e práticas pedagógicas**: o moodle no ensino presencial da Universidade Federal de Santa Catarina. 2016. 305f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175915>. Acesso em: 10 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de Inovar**: A mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2006.
- CARLOMAGNO, Márcio Cunha. Conduzindo pesquisas com questionários online: uma introdução às questões metodológicas. In: SILVA, Tarcízio; BUCKSTEGGE, Jaqueline;

ROGEDO, Pedro. **Estudando cultura e comunicação com mídias sociais**. Brasília: IBPAD, 2018. p. 31-55.

CARVALHO, Jailma Silva de Oliveira. **O projeto de inovação pedagógica (PIP) e as práticas inovadoras dos professores da rede estadual do ensino médio no RN**. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24436>. Acesso em: 10 set. 2019.

CAVALCANTI, Erika Caroline de Oliveira. **Inovação pedagógica para uma cultura escolar: o ciclo de alfabetização da rede municipal do Recife (1986 a 1988)**. 2013. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12886>. Acesso em: 10 set. 2019.

CAVALLO, David; GOMES, Alex Sandro; SILVEIRA, Ismar Frango, SINGER, Helena; BITTENCOURT, Ig Ilbertl. Inovação e criatividade na educação básica: dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 02, p. 143-161, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/6504-8781-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

CHAGAS, Marcos Antonio Macedo das. **Animação Cultural: uma inovação pedagógica na escola pública fluminense dos anos 1980**. 2012. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5277. Acesso em: 10 set. 2019.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 10, p. 89-96, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/download/165/285>. Acesso em: 15 jul. 2021.

COSTA, Priscila Trarbach; VITÓRIA, Maria Inês Corte. Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação da educação superior. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educere, 8., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26956_13785.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações: Conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

DANTAS, Olisangele Cristine Duarte Bonifácio. **Em direção a uma didática inovadora e inclusiva: estudo de caso das práticas pedagógicas no projeto educar na diversidade**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4600>. Acesso em: 10 set. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Post-Scriptum: sobre a sociedade de controle**. 34. ed. Rio de Janeiro: Conversações, 1992.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica nas Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FARIA, Elisabeth Cristina de. **Do ensino presencial ao ensino a distância: a inovação na prática pedagógica de professores de matemática**. 2012. 151f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://leto.pucsp.br/bitstream/handle/10953/1/Elisabeth%20Cristina%20de%20Faria.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010

FITA, Enrique Caturla. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990. p. 65-139.

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas**. Porto Alegre: Editora Buqui, 2016.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 04 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 jul. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

GOMES, Elaine Messias. **Desenvolvimento de atividades pedagógicas para a educação infantil com a lousa digital interativa: uma inovação didática**. 2010. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251369>. Acesso em: 10 set. 2019.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HINCKEL, Nágila Cristina. **Educação, inovação e empreendedorismo: implicações pedagógicas da orientação empreendedora educacional**. 2016. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176646>. Acesso em: 10 set. 2019.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.

KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. *Engagement* estudantil e percursos formativos no Ensino Superior. In: ZABALZA; Miguel; MENTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (Orgs.). **Engagement na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 85-98.

KURYLA, Edson Luís. **A formação pessoal do educador pela via corporal: uma inovação pedagógica**. 2009. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/572>. Acesso em: 10 set. 2019.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. (Org.), **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIMA, Sônia Maria Pereira de. **Inovação pedagógica, práticas pedagógicas inovadoras e concepções docentes no macrocampo iniciação científica e pesquisa do PROEMI**. 2017. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24439>. Acesso em: 10 set. 2019.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004. Acesso em: 5 nov. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 223-247, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772017000100223&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27 nov. 2019.

MARUXO, Harriet Bárbara. **Webquest: inovação pedagógica na formação de professores de Enfermagem**. 2015. 189f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Gerenciamento em Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7140/tde-16092015-161351/publico/HARRIET_BARBARA_MARUXO.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

MASETTO, Marcos. Inovação Curricular no Ensino Superior: Organização, gestão e formação de professores. In: MASETTO, Marcos. (Org.) **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 15-36.

MEDEIROS, Rosa Maria da Silva. **O ensino de gramática e a formação docente: a inovação/conservação influenciando a prática pedagógica**. 2008. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=124809. Acesso em: 10 set. 2019.

MELO, Fabíola Silva de. **O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: inovando pedagogicamente na sala de aula**. 2015. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22533>. Acesso em: 10 set. 2019.

MENGARELLI, Rodrigo Rosi. **Inovação curricular universitária: o constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores**. 2017. 169 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20729>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 9-29.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 16 jun. 2021.

MORÉS, Andréia. **Inovação e cursos de Pedagogia EAD: os casos UCS e UFRGS**. 2011. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/39665>. Acesso em: 10 set. 2019.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 07 maio 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maris Barboza Fernandes. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 17 set. 2019.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Uma perspectiva metodológica da produção sobre Internacionalização da Educação Superior em programas de pós-graduação do Brasil. **VIII Seminário Internacional de Educação Superior – RIES – REDE GEU: A Educação Superior e Contextos Emergentes**. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cJVdgG9n7W9wdcMtXvGrN7k/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2021.

MOYSÉS, Lucia Maria. **O desafio de saber ensinar**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 18, p. 101-107, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300009>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Thatiane Coutinho Melguinha. **Democracia e inovação pedagógica na Educação Básica: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade**. 2017. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20010>. Acesso em: 10 set. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUEIROZ, Elivânia Maria da Silva. **Prática docente nos ambientes virtuais de aprendizagem: possibilidades de inovação pedagógica**. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/1038>. Acesso em: 10 set. 2019.

RADOMSKI, Lidianne Laizi. **Formação inicial do professor alfabetizador: contribuições da UFFS/Erechim**. 2018. 81f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1801>. Acesso em: 26 jun. 2021.

RIBEIRO, Renata Aquino. **Caminhos para práticas pedagógicas inovadoras de ensino e aprendizagem: uma análise a partir dos I e II Seminários Web Currículo**. 2012. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9697>. Acesso em: 10 set. 2019.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 8-15, 2005. Disponível em: <https://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/23091.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

RIGO; Rosa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte; MOREIRA, J. Antônio. *Engagement acadêmico: retrospectiva histórica (diferentes níveis, distintas consequências e responsabilidades)*. In: RIGO; Rosa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte; MOREIRA, J. Antônio. (Orgs.). **Promovendo o engagement estudantil na educação superior: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, p. 15-34.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 73-93.

ROCHA, Helianane Oliveira. **Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI no Maranhão: necessidades formativas de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em escolas públicas de São Luís**. 2016. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22337>. Acesso em: 10 set. 2019.

SABÓIA, Wilson Nóbrega. **Educação física escolar – inovação em projetos e práticas pedagógicas de atividades de futsal: um estudo comparativo**. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza. 2016. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_WILSON-N%C3%93BREGA-SAB%C3%93IA.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SALAMI, Marcelo Cesar. **A constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica na educação básica**. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4035>. Acesso em: 10 set. 2019.

SANTANA, Thiago Pires. Prática pedagógica tradicional e inovadora. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 216, p. 55-62, maio/jun. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/46598>. Acesso em: 03 abr. 2020.

SANTOS, Almir Paulo dos. Reconstrução de um novo “sujeito” a partir da educação natural de Rousseau. **Olhar de Professor**, v. 10, n. 2, p. 195-209. 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SANTOS, Bettina Steren dos; SPAGNOLO, Carla; STÖBAUS, Claus Dieter. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 74-82, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29721/16849>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SANTOS, Fábio Alexandre Araújo dos. **As crenças docentes sobre a criatividade e as práticas pedagógicas criativas**: o caso do programa do ensino médio inovador no RN. 2013. 353f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14452>. Acesso em: 10 set. 2019.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. As emoções nas interações e a aprendizagem significativa. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 173-187, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172007090202>. Acesso em: 15 out. 2018.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação e Realidade**, n. 34, maio/ago., 2009, p. 187-201.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (Orgs.). **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: CirKula, 2019, p. 17-34.

SCHWARTZ, Suzana. **Entre a indignação e a esperança**: motivação, pautas de ações docentes e orientação paradigmática na alfabetização de jovens e adultos. 2006. 398f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3833/1/389066.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SGORLA, Kristian. **Inovação tecnológica e práticas pedagógicas**: a relação existente entre as tecnologias de informação e comunicação e o professor de língua inglesa da rede estadual de ensino do município de Foz do Iguaçu/PR. 2016. 146f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/1024>. Acesso em: 10 set. 2019.

SILVA, Cláudia R.; RIBAS, Ana C.; VEIGA, Feliciano H. Escala quadridimensional de envolvimento dos alunos na Escola (E4D-EAE). **Perspectives of Psychology and Education - Motivation for Academic Performance**. Lisboa, p. 35-46, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/28684>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SILVA, Débora Alfaro São Martinho da. **As ideias pedagógicas e a inovação na Primeira República brasileira**: entre a tradução cultural e a gramática da escola. 2017. 246f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9328/TeseDASMS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2019.

SILVA, Maria da Glória Silva. **Assistência pedagógica aos docentes: uma contribuição para a inovação na universidade?**. 2011. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95155/301630.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2019.

SILVA, Mauro Sérgio. **No cotidiano da inovação e a inovação no cotidiano da prática pedagógica em educação física**. 2008. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008. Disponível em:

http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/4609/1/tese_2669_MAURO%20SERGIO%20DA%20SILVA.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

SOARES, Sandra Regina; SALES, Kathia Marise. A reflexão sobre a prática como processo formativo para a docência universitária – por que e para quê a Série Práxis? In: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva de Sousa; MIRANDA, Dayse Lago de. (Orgs.)

Problematização e produção criativa: ressignificando o ensino e a aprendizagem na universidade. Salvador: EDUNEB, 2015, p. 7-16. Disponível em:

http://saberaberto.uneb.br:8080/jspui/bitstream/20.500.11896/1467/1/Problematizacao_e_producao_criativa_resignificando_Serie_Praxis_Vol%204.pdf#page=8. Acesso em: 16 jun. 2021.

SOUZA, Lidiane Ribeiro da Silva de. **Uma proposta didático-pedagógica para curso superior de teologia na modalidade EAD com práticas inovadoras**. 2016. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/63/LIDIANE-RIBEIRO-DA-SILVA-DE-SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2019.

SPAGNOLO, Carla. **A formação continuada de professores: O design thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na Educação Básica**. 2017. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em:

<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10396/1/000484208-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.) **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VEIGA, Feliciano. H. Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**. Badajoz, v.1, n.1, p. 441- 450, 2013. Disponível em:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058036>. Acesso em: 26 mar. 2020.

VIDAL, Odaléa Feitosa. **Práticas pedagógicas inovadoras: narrativas sobre integração das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior**. 2015. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1647>. Acesso em: 10 set. 2019.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte; CASARTELLI, Alam; RIGO; Rosa Maria; COSTA; Priscila Trarbach. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, v.41, n.2, p.262-269, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27960>. Acesso em: 29 jan. 2020.

YANAZE, Leandro Key Higuchi. **Ambientes tecno-pedagógicos para o desenvolvimento de competências transversais para a inovação em engenharia**. 2015. 162f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3142/tde-13072016-145046/publico/LeandroKeyHiguchiYanaze15.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O *ENGAGEMENT* DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PRIVADAS DE ERECHIM/RS

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Inovação Pedagógica e o *Engagement* de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva dos professores das escolas privadas de Erechim/RS” desenvolvida por Patrícia Scatolin, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt.

O objetivo central do estudo é compreender a relação existente entre o *engagement* de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas inovadoras das escolas privadas de Erechim/RS, visto que estes conceitos podem estar diretamente ligados e colaborar para uma aprendizagem efetiva dos estudantes. Além disso, o conceito de *engagement* estudantil ainda é pouco tratado no cenário brasileiro, especialmente na Educação Básica, enquanto o conceito de inovação pedagógica vem sendo utilizado de maneira corriqueira sem, por vezes, atender às suas significações sendo necessário, portanto, refletir de maneira conceitual sobre estes temas e analisá-los na realidade escolar.

O convite a sua participação se deve ao fato de ser professora regente de turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escola da rede privada de ensino do município de Erechim/RS e ser fundamental, portanto, para a construção de informações necessárias para o alcance deste objetivo. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer

momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de questionário à pesquisadora do projeto. O tempo de duração do questionário é de aproximadamente quinze minutos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar com estudos no campo da educação de forma a relatar sua realidade empírica e tornar possível a reflexão acerca das necessidades, assim como potencialidades, atuais desta realidade. Participar desta pesquisa por meio do questionário também oferece um momento de reflexão profissional sobre a própria prática pedagógica e, conseqüentemente, pode trazer benefícios imediatos à sala de aula, tais como remodelação de planejamentos, olhar atento às particularidades dos estudantes, entre outros.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante do questionário e da entrevista poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. De forma a minimizar ou evitar qualquer prejuízo decorrente destas emoções, o professor participante pode interromper a realização do questionário a qualquer momento ou solicitar que seja respondido em outra oportunidade. Caso algum dos riscos descritos venha a se concretizar, o participante pode manifestar seu desejo de não mais participar da pesquisa, mesmo havendo consentido antes e, neste caso, será atendida a sua vontade e quaisquer informações fornecidas por este não serão consideradas pela pesquisadora na análise dos dados.

A devolutiva dos resultados encontrados será entregue às instituições e professores participantes a partir da produção de um material de divulgação, constituído por meio da análise deste estudo, contendo com uma breve revisão teórica do conceito de *engagement* estudantil, bem como de práticas pedagógicas inovadoras e culminando na apresentação dos Indicadores de Inovação Pedagógica que poderão servir como parâmetro de autoavaliação das instituições que participaram desta pesquisa, além das outras instituições escolares da cidade de Erechim/RS.

Os resultados decorrentes desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, garantindo o sigilo dos dados pessoais com a omissão de qualquer dado que possa identificá-lo. Caso concorde em participar, você poderá receber uma via deste termo por e-mail e sua autorização será declarada a seguir para que a participação neste questionário se torne possível. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, de de 2021.

Patrícia Scatolin (Pesquisador Responsável)

Tel: (54) 99199-8947

E-mail: patriciascatolin@hotmail.com

zoraia.bittencourt@uffs.edu.br

Contato da orientadora da pesquisa:

Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt

E-mail:

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de

Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (049) 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

<http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg>

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

() Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura: _____

Apêndice B – Questionário entregue aos professores



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Este questionário faz parte de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é compreender a relação existente entre o *engagement* de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas inovadoras das escolas privadas de Erechim/RS.

Para tanto, solicito a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida pelo e-mail: patriciascatolin@hotmail.com e pelo telefone: (54) 99199-8947.

Desde já, agradeço sua participação.

Idade: _____ anos completos

Sexo: () Masculino () Feminino

Em relação ao perfil étnico-racial, como você se considera:

- () Branco(a) () Pardo(a)
 () Preto(a) () Amarelo(a)
 () Indígena () Outro: _____

Cidade/estado/país onde nasceu: _____

Cidade/estado/país onde mora atualmente: _____

Atualmente você:

- () Somente trabalha
 () Trabalha e estuda
 () Tem mais de um vínculo empregatício
 Qual(is) a(s) sua(s) ocupação(ões) atual(is)?

Nesta instituição, você trabalha com que série? _____

Há quantos anos trabalha nesta instituição? _____

Descreva a sua trajetória profissional: em quais instituições atuou e em que funções/cargos, indicando também o período em que ocorreu cada experiência profissional:

Qual a sua formação acadêmica?

- () Magistério () Mestrado
() Graduação () Doutorado
() Especialização

Sobre a sua formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação, cite a área em obteve titulação, o período e a instituição em que cursou.

Você costuma realizar cursos de extensão ou outras formações na área educacional?

- () Não
() Sim Cite algumas: _____

Frequência com que acontecem: _____

➤ Agora responda as seguintes questões:

1. Como ocorre o planejamento de suas aulas? (Discorra sobre o tempo, espaço, estratégias utilizadas...)

2. Quais aspectos são levados em conta por você no momento de planejar suas aulas?

3. O que você considera ser uma prática pedagógica inovadora? _____

4. Você considera suas aulas inovadoras? () Sim. () Não.

Por quê? _____

Para “sim”: Cite exemplos de propostas pedagógicas inovadoras que você realiza: _____

5. Assinale o quadro abaixo de acordo com o que você considera relevante para o desenvolvimento de uma aula:

	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
1. Conteúdo correspondente à série			
2. Ambiente acolhedor			
3. Utilização de recursos pedagógicos variados			
4. Oportunidade de manifestação dos estudantes			
5. Disciplina rígida			
6. Relação estabelecida entre professor e estudante			
7. Propostas pedagógicas diversificadas e flexíveis			
8. Participação dos estudantes na tomada de decisões			
9. Exercícios de fixação de conteúdo			
10. Comunicação entre os estudantes durante as aulas			
11. Propostas contextualizadas à realidade dos estudantes			
12. Autonomia dos estudantes na criação de estratégias de estudo			
13. Utilização de tecnologias digitais			
14. Trabalhos em grupos			
15. Conteúdos referentes ao interesse dos estudantes			
16. Propostas pedagógicas desafiadoras			
17. Utilização de livros didáticos			
18. Sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à instituição			

6. Você percebe seus alunos envolvidos com as atividades propostas em aula? () Sim () Não
Justifique. _____

7. Em quais atividades você percebe que seus alunos se envolvem mais? Por quê?

8. Assinale o quadro abaixo de acordo com o que você considera relevante para garantir o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas:

	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
1. Conteúdo correspondente à série			
2. Ambiente acolhedor			
3. Utilização de recursos pedagógicos variados			
4. Oportunidade de manifestação dos estudantes			
5. Disciplina rígida			
6. Relação estabelecida entre professor e estudante			
7. Propostas pedagógicas diversificadas e flexíveis			
8. Participação dos estudantes na tomada de decisões			
9. Exercícios de fixação de conteúdo			
10. Comunicação entre os estudantes durante as aulas			
11. Propostas contextualizadas à realidade dos estudantes			
12. Autonomia dos estudantes na criação de estratégias de estudo			
13. Utilização de tecnologias digitais			
14. Trabalhos em grupos			
15. Conteúdos referentes ao interesse dos estudantes			
16. Propostas pedagógicas desafiadoras			
17. Utilização de livros didáticos			
18. Sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à instituição			

9. Você conhece e/ou considera as aulas de algum de seus colegas de trabalho inovadoras?

() Sim. () Não.

Por quê?

Para “sim”: Cite o nome dele(a) e dê exemplos de propostas pedagógicas inovadoras que ele(a) realiza:

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O *ENGAGEMENT* DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PRIVADAS DE ERECHIM/RS

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Inovação Pedagógica e o *Engagement* de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva dos professores das escolas privadas de Erechim/RS” desenvolvida por Patrícia Scatolin, discente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim, sob orientação da Professora Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt.

O objetivo central do estudo é compreender a relação existente entre o *engagement* de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas inovadoras das escolas privadas de Erechim/RS, visto que estes conceitos podem estar diretamente ligados e colaborar para uma aprendizagem efetiva dos estudantes.

Além disso, o conceito de *engagement* estudantil ainda é pouco tratado no cenário brasileiro, especialmente na Educação Básica, enquanto o conceito de inovação pedagógica vem sendo utilizado de maneira corriqueira sem, por vezes, atender às suas significações sendo necessário, portanto, refletir de maneira conceitual sobre estes temas e analisá-los na realidade escolar.

O convite a sua participação se deve ao fato de ser professora regente de turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escola da rede privada de ensino do município de Erechim/RS e ser fundamental, portanto, para a construção de informações necessárias para o alcance deste objetivo.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador

informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. Esta entrevista será realizada de forma virtual em oportunidade acordada com a equipe diretiva de sua instituição de ensino. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente trinta minutos e seu áudio será gravado pela pesquisadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital no computador da pesquisadora por um período de cinco anos e deletado após este período.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de colaborar com estudos no campo da educação de forma a relatar sua realidade empírica e tornar possível a reflexão acerca das necessidades, assim como potencialidades, atuais desta realidade. Participar desta pesquisa por meio do questionário também oferece um momento de reflexão profissional sobre a própria prática pedagógica e, conseqüentemente, pode trazer benefícios imediatos à sala de aula, tais como remodelação de planejamentos, olhar atento às particularidades dos estudantes, entre outros.

A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante do questionário e da entrevista poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante. De forma a minimizar ou evitar qualquer prejuízo decorrente destas emoções, o professor participante pode interromper a realização da entrevista a qualquer momento ou solicitar que seja respondida em outra oportunidade. Caso algum dos riscos descritos venha a se concretizar, o participante pode manifestar seu desejo de não mais participar da pesquisa, mesmo havendo consentido antes e, neste caso, será atendida a sua vontade e quaisquer informações fornecidas por este não serão consideradas pela pesquisadora na análise dos dados.

A devolutiva dos resultados encontrados será entregue às instituições e professores participantes a partir da produção de um material de divulgação, constituído por meio da análise deste estudo, contendo com uma breve revisão teórica do conceito de *engagement* estudantil, bem como de práticas pedagógicas inovadoras e culminando na apresentação dos Indicadores de Inovação Pedagógica que poderão servir como parâmetro de autoavaliação das instituições que participaram desta pesquisa, além das outras instituições escolares da cidade de Erechim/RS.

Os resultados decorrentes desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, garantindo o sigilo dos dados pessoais com a omissão de qualquer dado que possa identificá-lo. Caso concorde em participar, você poderá receber uma via deste termo por e-mail e sua autorização será declarada a seguir para que a participação neste questionário se torne possível. Desde já agradecemos sua participação!

Erechim, de de 2021.

Patrícia Scatolin
Pesquisador Responsável
Tel: (54) 99199-8947
E-mail: patriciascatolin@hotmail.com

Contato da orientadora da pesquisa:
Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt
E-mail: zoraia.bittencourt@uffs.edu.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de

Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel e Fax - (049) 2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

<http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg>

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Autorizo, inclusive, que o áudio da entrevista seja gravado pela pesquisadora.

Nome completo do (a) participante:

(A autorização será feita verbalmente e o áudio será gravado)

Apêndice D – Roteiro de entrevista semiestruturada



Pesquisadora: Patrícia Scatolin

Orientadora: Zoraia Aguiar Bittencourt

Título da pesquisa: Inovação pedagógica e o *engagement* de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva dos professores das escolas privadas de Erechim/RS.

Objetivo geral: Compreender a relação existente entre o *engagement* de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas inovadoras das escolas privadas de Erechim/RS .

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de perguntas	Observações
Bloco 1 - Introdução	Especificar a entrevista e motivar a professora entrevistada	- Informar sobre os objetivos e estratégias da investigação realizada; - Motivar sobre a importância das respostas para a composição da pesquisa; - Explicitar o acordo de confidencialidade das informações; - Solicitar a autorização da utilização de suas respostas como citações integrais ou fracionadas.	
Bloco 2 - Identificação	Identificar a formação da professora entrevistada	- Solicitar informações sobre a formação inicial, atuação e possíveis formações continuadas	
Bloco 3 - Concepções e práticas sobre inovação	Conhecer as concepções da professora entrevistada a respeito do tema e suas práticas	- Pedir para a professora entrevistada discorrer sobre o que compreende por inovação pedagógica; - Solicitar que dê exemplos de como coloca essas concepções	

pedagógica	pedagógicas.	em prática; - Indagar sobre as possíveis dificuldades que encontra ao realizar sua prática; - Perguntar se a entrevistada concorda com a indicação de seu colega de profissão que a caracterizou como uma docente que desenvolve práticas pedagógicas inovadoras; - Solicitar exemplos destas práticas se a resposta for afirmativa; - Perguntar como vê a participação dos estudantes no desenvolvimento de práticas inovadoras.	
Bloco 4 - Concepções e práticas sobre <i>engagement</i> estudantil	Conhecer as concepções da professora entrevistada a respeito do tema e a intencionalidade de suas práticas pedagógicas.	- Perguntar à professora entrevistada se conhece o termo <i>engagement</i> estudantil; - Se a resposta for afirmativa, solicitar que discorra sobre suas concepções a respeito do tema; - Se a resposta for negativa, solicitar que discorra sobre suas concepções a respeito do envolvimento dos estudantes de forma mais ampla; - Perguntar à entrevistada se busca estabelecer práticas que contribuam para este envolvimento; - Solicitar que exemplifique sua prática.	

Apêndice E – Termo de Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS****CAMPUS ERECHIM/RS****MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO
ENVOLVIDA**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, _____, diretor(a) do

_____ envolvido no projeto de pesquisa intitulado **Inovação Pedagógica e o *Engagement* de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva dos professores das escolas privadas de Erechim/RS**, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que a pesquisadora, Patrícia Scatolin, deverá cumprir o acordo estabelecido em TCLE, os termos das resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes. Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em Dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Reafirma-se, também, que o nome e a imagem da instituição de ensino, bem como dos professores participantes serão mantidos em regime de confidencialidade.

Erechim, _____ de _____ de 2021.

(Nome do gestor responsável pela instituição)

Cargo e identificação da instituição

Patrícia Scatolin

Responsável pela Pesquisa

Apêndice F – Produto Final

INDICADORES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Profª. Me. Patrícia Scatolin
Profª. Drª. Zoraia Aguiar Bittencourt





Indicadores de Inovação Pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Produto Final da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim.

Pesquisadora: Prof^a. Me. Patrícia Scatolin

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt

SUMÁRIO

p. 4	INTRODUÇÃO
p. 5	INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
p. 7	REFERENCIAIS TEÓRICOS
p. 8	INDICADORES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
p. 11	EIXO 1: CONTEXTO
p. 15	EIXO 2: PROTAGONISMO
p. 19	EIXO 3: DIVERSIDADE METODOLÓGICA
p. 23	EIXO 4: ENGAJAMENTO
p. 27	SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS
p. 28	VERSÃO SIMPLIFICADA PARA IMPRESSÃO
p. 29	CONSIDERAÇÕES FINAIS
p. 30	REFERÊNCIAS

INTRODUÇÃO

A origem dos Indicadores de Inovação Pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Este documento é resultante de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim, realizada pela, agora Mestre em Educação, Prof^a. Patrícia Scatolin sob orientação da Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt.

A pesquisa intitulada “Inovação Pedagógica e *Engagement* de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva dos professores de escolas privadas de Erechim/RS” teve como objetivo compreender a relação existente entre o *engagement* desses estudantes e as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas nas escolas investigadas.

Diante dos dados construídos ao longo da pesquisa, foi possível criar Indicadores de Inovação Pedagógica aliados ao *engagement* estudantil que podem orientar e servir como parâmetro de avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas desse contexto, caracterizando, assim, o Produto Final desta investigação.

Essa pesquisa assumiu, nesta perspectiva, um caráter esperançoso de descoberta de práticas pedagógicas inovadoras, bem como de proposições de indicadores que caracterizam a inovação em práticas pedagógicas e servem como parâmetro de reflexão dessas mesmas práticas, a fim de romper com o paradigma tradicional da reprodução e repetição, visto que:

Se se observa uma aula típica de um curso de doutorado e se compara com uma aula típica do primeiro ano do ensino fundamental, se percebe a vigência da mesma forma de relação entre educador e educandos: o professor explicando um conteúdo a um grupo de alunos sentados a sua frente e confinados numa sala de aula, por um período de quatro a cinco horas diárias. (PARO, 2010, p. 2)



INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Do que estamos falando?

As práticas pedagógicas podem ser entendidas como o “[...] cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino” (CUNHA, 2012, p. 93). Esse cotidiano se constitui de inúmeras formas, visto que a realidade de cada instituição escolar, assim como a realidade de cada professor, é única e particular. É importante destacar que, apesar da dinamicidade da profissionalidade docente e da necessidade de tomadas de decisões durante a própria prática, na interação com os estudantes (TARDIF; LESSARD, 2012), a maior parte das práticas pedagógicas pensadas e organizadas pelos professores se constitui previamente ao desenvolvimento da aula e, desta forma, acaba por servir, muitas vezes, como “modelos” e “receitas” prontas, distribuídos em blogs e páginas de redes sociais.

A oferta de atividades prontas ou modelos de desenvolvimento de aulas desconsideram a singularidade de cada escola, de cada professor e, principalmente, de cada estudante. E é nessa singularidade que se podem perceber as necessidades e as potencialidades de cada estudante para, então, promover situações que possibilitem a aprendizagem dos mesmos. Se esta subjetividade não for levada em conta, como é possível garantir que os estudantes se envolvam em determinada atividade e aprendam significativamente a partir dela?

O conceito de inovação pedagógica entra em cena como uma estratégia de resignificação destas práticas, compreendendo a necessidade de identificação, valorização e reflexão sobre a realidade das escolas. Pacheco (2019, p. 50) afirma que inovar:

No campo da educação, será um processo transformador que promova ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Do que estamos falando?

A inovação pedagógica é, portanto,

Um conjunto de intervenções, decisões e processos, com intencionalidade e sistematização que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e introduzir novos materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (CARBONELL, 2002, p. 19)

As concepções que pairam sobre a inovação pedagógica vão na contramão daquelas consideradas tradicionais, dando atenção especial ao envolvimento dos estudantes, numa garantia do desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa. Para além das técnicas, materiais e estratégias, as práticas pedagógicas inovadoras implicam num processo de reconstrução e reorganização da estrutura escolar, desde suas crenças, intencionalidades e costumes. Elas também envolvem os diversos agentes sociais que fazem parte da comunidade escolar, numa busca por aproximação do conteúdo escolar e do contexto em que estes se encontram.

6

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – UFFS
Profª. Me. Patrícia Scatolin

Erechim, 2021



REFERENCIAIS TEÓRICOS

Existem diversos estudos que tratam do conceito de inovação pedagógica. Alguns dos autores que comungam das ideias aqui apresentadas podem ser consultados nas seguintes sugestões de obras:



**José
Pacheco**

Mestre em Ciência da Educação e idealizador da Escola da Ponte. Português.

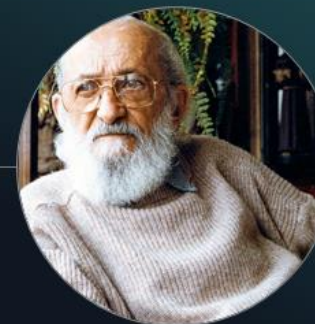
Sugestão de livro:
Inovar é assumir um compromisso ético com a educação
(Editora Vozes, 2019)



**Jaume
Carbonell**

Pedagogo, jornalista e sociólogo espanhol.

Sugestões de livros:
A aventura de Inovar: A mudança na escola (Editora Artmed, 2002);
Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa (Editora Penso, 2006).



**Paulo
Freire**

Educador brasileiro que, na essência de sua teoria, se mostra inovador.

Sugestões de livros:
Educação e Mudança (Editora Paz e Terra, 1979);
Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (Editora Paz e Terra, 1996)

INDICADORES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Partindo de contextos próximos e aproximando-os aos referenciais teóricos

Aliada aos referenciais teóricos citados anteriormente, a análise dos dados oriundos de discursos de professoras regentes de turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas privadas de Erechim/RS permitiu a construção de Indicadores de Inovação Pedagógica para esta mesma etapa da Educação Básica. Os indicadores aqui apresentados partem do que foi constatado durante a pesquisa sobre a realidade investigada e são, por este motivo, possíveis de utilização no cotidiano escolar. De maneira sintética, os Indicadores podem ser agrupados em quatro eixos centrais que conduzem para a realização de práticas pedagógicas inovadoras:

Contexto



Aproximação entre os conteúdos estudados e o contexto dos estudantes, partindo de suas dúvidas, inquietações e interesses.

Protagonismo



Professor e estudantes como protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem trabalhando de forma colaborativa.

Diversidade metodológica



Oferta de diversos recursos e estratégias metodológicas a fim de colaborar com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Engajamento



Estabelecimento de estratégias que promovam maior envolvimento dos estudantes com os objetos de estudo.

INDICADORES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Parâmetros de reflexão sobre a prática

Cada um dos quatro eixos que compõem os Indicadores de Inovação Pedagógica para os Anos Iniciais do EF podem ser atingidos a partir de ações imediatas ou processuais, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

A fim de que estes indicadores se tornem mais claros e, desta forma, sirvam como recurso de reflexão sobre as práticas desenvolvidas, cada um dos eixos será apresentado de forma objetiva, por meio de afirmações que podem ser identificadas ou projetadas no contexto escolar. As afirmações utilizadas foram adaptadas dos exemplos apresentados pelas professoras participantes desta pesquisa.

Para além destes Indicadores, cada eixo conterá indicações de estudos teóricos que podem ser consultados e que contribuirão para a potencialização da inovação no contexto de cada instituição escolar.



INDICADORES DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Parâmetros de reflexão sobre a prática

Para que se compreenda em que aspectos a instituição escolar já está inovando e em quais ainda precisa investir esforços para que a inovação pedagógica seja, de fato, efetiva, propõe-se que para cada um dos Indicadores de Inovação Pedagógica para os Anos Iniciais do EF atribua-se um número de um a três conforme a classificação proposta:

1

Estamos inovando!

Podemos continuar e intensificar estas estratégias

A classificação "1" se aplica quando o Indicador de Inovação Pedagógica para os Anos Iniciais do EF relatar alguma prática que já vem sendo desenvolvida no cotidiano escolar de forma constante e intencional.

2

Estamos no caminho para inovar!

Precisamos refletir e intensificar nossas práticas pedagógicas para que haja inovação efetiva

A classificação "2" se aplica quando o Indicador de Inovação Pedagógica para os Anos Iniciais do EF relatar alguma prática que já vem sendo desenvolvida no cotidiano escolar, mas de forma pouco frequente ou não intencional. Isso indica que há a necessidade de reflexão sobre estas práticas e ampliação de formação sobre o tema.

3

A inovação ainda está distante!

Nossas práticas estão distantes da inovação, mas podemos traçar novas estratégias para alcançá-la

A classificação "3" se aplica quando o Indicador de Inovação Pedagógica para os Anos Iniciais do EF relatar alguma prática que não é desenvolvida no cotidiano escolar. Isso indica que há a necessidade de formações consistentes sobre o tema, a fim de que se promovam estas práticas de maneira constante e intencional. A participação de todos os agentes escolares se mostra imprescindível nestes aspectos, pois se faz necessária a colaboração de todos.



EIXO 1: CONTEXTO

"A inovação sempre emerge em um processo histórico de uma instituição, em determinado tempo, e ela mesma tem sua história, pois é um processo e não se esgota em medidas pontuais" (MASETTO, 2012, p. 17).

A identificação do contexto, permitida pela oportunidade de manifestação dos interesses, conhecimentos e inquietudes dos estudantes, pode ser caracterizada como prática pedagógica inovadora, pois, segundo Carbonell (2006, p. 205), "nessa tessitura, a sala de aula se converte em um espaço aberto, onde penetram ideias, saberes, desejos, linguagens e realidades; onde se travam conversações e geram vínculos; e onde, de maneira individual e coletiva, os alunos crescem em sua experiência de aprendizagem".

Para que o contexto seja, efetivamente, eixo estruturante do foco de estudo e aprendizagem dos estudantes, se faz necessário um planejamento que o leve em consideração, ou seja, há a necessidade de uma flexibilidade no planejamento. Segundo Cunha (2001, p. 128), a "inovação é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades [...]".

Diante dessa perspectiva, o professor, por si só, não será inovador se levar para a sala de aula diversas estratégias jamais vivenciadas pelos estudantes, mas sim se der oportunidade para que estes tragam as suas realidades para aquele espaço, uma vez que a inovação pedagógica, nesta lógica, permite "interpretar os recursos do contexto de forma original, e, muitas vezes, imprevisível, mantendo viva aquela margem de extraordinário inesperado" (FORTUNATI, 2016, p. 77).

Para além do caráter de ineditismo das práticas pedagógicas que reconhecem e se articulam ao contexto dos estudantes, estas práticas também favorecem um envolvimento mais efetivo dos mesmos. Segundo Charlot (2009), só é possível que haja o envolvimento dos estudantes se estes conseguirem estabelecer relação entre o objeto investigado e o contexto em que vivem, atribuindo, desta forma, sentido ao que está sendo estudado. Nesta perspectiva, "aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja numa atividade quem lhe confere sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser desenvolvida" (CHARLOT, 2009, p. 93).



EIXO 1: CONTEXTO

"A inovação sempre emerge em um processo histórico de uma instituição, em determinado tempo, e ela mesma tem sua história, pois é um processo e não se esgota em medidas pontuais" (MASETTO, 2012, p. 17).

Pacheco (2019, p. 50) afirma que inovar:

No campo da educação, será um processo transformador que promova ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento.

Entender a necessidade de articulação entre os conteúdos escolares e o contexto em que as escolas estão inseridas é uma forma de ressignificar a concepção acerca do conhecimento que vem sendo, há muito tempo, disseminado entre as instituições escolares.

Essa nova maneira de encarar o processo de aprendizagem colabora com o desenvolvimento de estudantes mais atentos, protagonistas e democráticos, uma vez que implica na interferência da própria realidade dos estudantes, seja por motivos de inquietação, necessidade ou curiosidade. Segundo Carbonell (2006, p. 209), "a curiosidade é um atributo inerente à condição humana, que se manifesta desde a mais tenra idade. [...] Também é certo que há modos de ensinar e aprender e de estar na escola que reprimem e matam esse desejo. A curiosidade, o desejo e a paixão necessitam de determinados contextos, oportunidades e ingredientes educativos, para que possam ter espaço para crescer até limites impensáveis." Se essa curiosidade, desejo, interesse não forem levados em consideração, ou seja, se tudo, ou grande parte, daquilo que é vivido na escola diz respeito a uma realidade distante da qual o estudante se encontra, dificilmente será ali, na escola, que sua energia, seu empenho e sua atenção estarão sendo investidos.

Identificar, valorizar e agir sobre o contexto dos estudantes, desta forma, caracteriza-se como uma prática inovadora pois, acima de tudo, se torna única. Nenhuma outra prática será tão adequada, necessária e pertinente quanto aquela que corresponder à realidade vivida.

EIXO 1: CONTEXTO

Indicadores de Inovação Pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Há um clima favorável para a participação efetiva dos estudantes e expressão de seus pensamentos e sentimentos.....

1 2 3

Há oportunidade de escuta atenta dos estudantes durante o desenvolvimento das aulas.....

1 2 3

As dúvidas, inquietações e questionamentos dos estudantes são levadas em consideração para o planejamento de novas propostas.....

1 2 3

O planejamento das aulas é flexível, havendo espaço para a inserção de propostas que contemplem os interesses dos estudantes.....

1 2 3

Os conteúdos necessários para o ano escolar são articulados com a realidade vivida.....

1 2 3

Os estudantes realizam projetos de investigação e intervenção na realidade.....

1 2 3

As propostas desenvolvidas envolvem a participação, direta ou indiretamente, da comunidade escolar e outros agentes sociais.....

1 2 3

PARA SABER MAIS

Sugestões de materiais que contribuirão com formações sobre contexto:



Jaume Carbonell

Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2006.



Aldo Fortunati

Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Porto Alegre: Editora Buqui, 2016.



Marcos Masetto

Inovação Curricular no Ensino Superior: Organização, gestão e formação de professores. In: MASETTO, Marcos (org.) *Inovação no Ensino Superior.* São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 15-36.



Paulo Freire

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



Bernard Charlot

A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 10, p. 89-96, 2009. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd2/confer%C3%A2ncias/Bernard%20Charlot.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.



José Carlos Libâneo

Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

EIXO 2: PROTAGONISMO

**É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação* (FREIRE, 1979, p. 32).*

Para que haja, efetivamente, protagonismo no processo de aprendizagem, é necessário reconhecermos o papel do professor e dos estudantes em meio a este cenário. Perpetuar uma visão ultrapassada de docente como detentor do conhecimento e de aluno como receptor do mesmo vai na contramão do que entendemos aqui por inovação. Se considerarmos que “inovar equivale a operar rupturas paradigmáticas e, sozinho, pouco ou nada poderia fazer” (PACHECO, 2019, p. 46), precisamos, inicialmente, ressignificar os papéis de aluno e de professor, assumindo-os como parceiros de caminhada para a construção do conhecimento.

Nessa nova perspectiva, o professor é encarado como um interlocutor da aprendizagem do estudante, auxiliando-o na construção do conhecimento. Essa perspectiva parte da ideia de que “as tarefas do professor exigem flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva, na medida em que o professor atende às características e qualidades de desenvolvimento e culturais das crianças, às suas histórias de vida e contextos sociais (HOLLY, 1992, p. 86).

O papel de professor se torna ainda mais relevante e complexo no cenário da inovação, assim como acontece com o papel do estudante que passa a ser concebido como um ser autônomo, potente e democrático, capaz de construir seu próprio conhecimento e agir em sua realidade.

A autonomia, nesse caso, diz respeito à forma como o estudante se relaciona com o objeto estudado e também ao envolvimento condicionado pelo seu interesse com o mesmo. Novamente, discute-se a importância da participação do estudante nas tomadas de decisão da sala de aula, de forma colaborativa e construtiva, percebendo a relação que há entre os eixos que caracterizam a inovação pedagógica. Essa perspectiva concebe a educação como “desinibidora e não restritiva” (FREIRE, 1979, p. 32).



EIXO 2: PROTAGONISMO

"É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação" (FREIRE, 1979, p. 32).

Para garantir o protagonismo dos estudantes, seria necessário destinar o planejamento, ou um espaço dele, para contemplar as inquietações que movem os estudantes e despertam seus interesses, uma vez que "quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda" (FREIRE, 2013, p. 114).

A ideia de um protagonismo assumido como interferência na realidade e no contexto do estudante também vai ao encontro da concepção de Carbonell (2006), visto que implica no envolvimento do estudante diante de propostas contextualizadas, que partem de sua curiosidade e interesse e, por estes motivos, necessitam de sua interferência. Esta lógica de organização de propostas pedagógicas aproxima o conteúdo estudado aos interesses, demandas e necessidades dos estudantes e se distancia de uma organização disciplinar dos objetos de estudo. Segundo Carbonell (2006, p. 191), "a organização do conhecimento em disciplinas foi contestada pelas pedagogias inovadoras, com maior ou menor contundência e com argumentos de diferentes valores". Freire (1979, p. 32) atenta para o fato de que "é necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. Caso contrário domesticamos, o que significa a negação da educação." E aqui está o papel de protagonismo docente como aquele que oportuniza a participação, reconhece as necessidades e interesses e propõe situações que as contemplem.

Ressignificar uma concepção dos papéis de professor e aluno enraizada há tanto tempo não é tarefa fácil. A do professor se torna ainda mais difícil, visto que estamos falando de uma figura que foi apreendida e construída ao longo de sua própria prática. Para que se torne possível, Libâneo (2013, p. 38) sugere que "uma das formas mais eficazes de aprender a enfrentar as mudanças e ir, ao mesmo tempo, construindo uma nova identidade profissional é o desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva, isto é, o desenvolvimento da capacidade reflexiva com base na própria prática".



EIXO 2: PROTAGONISMO

Indicadores de Inovação Pedagógica para os Anos
Iniciais do Ensino Fundamental

As ideias, interesses e sugestões dos estudantes são ouvidas pelo professor.....

1 2 3

As práticas pedagógicas planejadas levam em consideração as ideias, interesses e sugestões dos estudantes.....

1 2 3

O estudante não precisa seguir estratégias de resolução de problemas e realização de propostas de maneira padrão.....

1 2 3

As estratégias de aprendizagem construídas e desenvolvidas pelo estudante são compartilhadas por ele ao restante da turma.....

1 2 3

O tempo destinado ao planejamento (diário ou semanal) é adequado para a realização de pesquisas sobre o interesse dos estudantes.....

1 2 3

Os momentos de formação ofertados pela escola oportunizam a reflexão sobre a prática desenvolvida.....

1 2 3

Há oportunidade de troca de experiências entre os professores.....

1 2 3

PARA SABER MAIS

Sugestões de materiais que contribuirão com formações sobre protagonismo:



José Pacheco

Inovar é assumir um compromisso ético com a educação. Petrópolis: Vozes, 2019.



Paulo Freire

Educação e Mudança. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.



Mary Louise Holly

Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NOVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.



J Gimeno Sacristán

Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, António (org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.



Bernardete A Gatti

Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 jul. 2020.



José Carlos Libâneo

Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

EIXO 3: DIVERSIDADE METODOLÓGICA

"Cuidado com as imitações! Porque há inovações, mas também há equívocos" (PACHECO, 2019, p. 94)



É necessário que se perceba que, em meio ao cenário escolar de busca pela inovação, muitas estratégias metodológicas foram utilizadas de maneiras diversificadas, tais como livros didáticos, recursos tecnológicos e digitais, reconhecimento parcial do protagonismo estudantil e, mesmo assim, ainda se vive em uma realidade próxima do que é considerado tradicional. Buscando compreender esta lógica, se faz pertinente a reflexão sobre o uso destas novas tendências metodológicas e a permanência de uma estrutura tradicional nas escolas. A utilização de tecnologias digitais é um exemplo de tendência pedagógica muito comum nas instituições escolares e, apesar de ser uma nova abordagem metodológica, não foi capaz de transformar as práticas pedagógicas de "tradicionais" para "inovadoras",

pois foi apenas incorporada às estratégias de ensino já existentes que eram desenvolvidas pelas professoras, permanecendo na lógica vertical de ensino.

O que isso quer dizer? Quer dizer que não basta introduzirmos estratégias metodológicas diferenciadas dentro das escolas e esperar que elas, por mais promissoras que possam parecer, modifiquem a organização dos processos de ensino. Por vezes, a utilização destes recursos nas práticas pedagógicas vem acompanhada da resistência dos próprios professores que as assumem como uma necessidade frente ao modismo percebido nas demais instituições de ensino, sem compreendê-lo de fato. Outras vezes, os professores reconhecem que suas práticas necessitam de mudanças, mas não são capazes de modificá-las, uma vez que isso implicaria na construção de uma nova identidade profissional, e passam a incorporar estas estratégias diferenciadas em uma ou outra prática corriqueira, buscando, assim, camuflar aquilo que, em sua essência, permanece intacta. Neste sentido, as práticas caracterizadas como tradicionais dificilmente serão superadas por tendências metodológicas, uma vez que estas são adotadas como pequenos movimentos de disfarce para suprir uma "necessidade" de mudança ou para satisfazer a inquietude dos alunos.

Um exemplo muito comum de introdução de novas estratégias com uma falsa crença de inovação é a utilização de recursos tecnológicos.

EIXO 3: DIVERSIDADE METODOLÓGICA

"Cuidado com as imitações! Porque há inovações, mas também há equívocos" (PACHECO, 2019, p. 94)

Masetto (2012, p. 26) aponta que:

Não será suficiente que alterações sejam promovidas apenas em sua metodologia ou no uso de recursos tecnológicos, ou em construções de laboratórios. Há que pensar e planejar para que toda a organização curricular responda ao projeto inovador, oferecendo condições adequadas para que a resposta esperada para as atuais necessidades possa ser alcançada (MASETTO, 2012, p. 26).

É fato que as tecnologias digitais fazem parte da realidade dos estudantes e, em muito, facilitam as tarefas do cotidiano, tais como a realização de consultas, a digitação e formatação de trabalhos, entre outros diversos programas e aplicativos que aproximam o estudante do objeto de estudo. Para além deste aspecto, é pertinente que se reconheça

o papel social e cultural das tecnologias, visto que estas fazem parte do processo de desenvolvimento da sociedade e foram, por ela mesma, criadas (OLIVEIRA, 2001).

Desta forma, é possível concordar com o posicionamento de Freire (2013, p. 34), quando afirma que "não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza". À luz dessa perspectiva, a utilização de recursos tecnológicos pode ser vista como uma ampliação do repertório de propostas ofertadas aos estudantes como ferramenta de construção de seu conhecimento. Entretanto, não se pode assumir "a ilusão de se atribuir aos recursos tecnológicos um valor acima de suas possibilidades de influência na melhoria do processo ensino-aprendizagem" (OLIVEIRA, 2001, p. 103-104), tampouco a ideia de que a inovação pedagógica está condicionada à sua utilização.

Diante disso, Libâneo (2013, p. 187-188) aponta para a formação continuada como ferramenta importante para a atualização constante das práticas pedagógicas, visto que ela "é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. [...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes"

EIXO 3: DIVERSIDADE METODOLÓGICA

Indicadores de Inovação Pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

- As metodologias escolhidas para o desenvolvimento da aula possuem intencionalidade.....
- A escolha das estratégias metodológicas parte da intenção de alcançar objetivos claros.....
- O estudante participa da decisão das estratégias metodológicas que serão desenvolvidas.....
- As estratégias metodológicas são variadas a fim de atender as demandas de cada estudante.....
- Utilizam-se instrumentos metodológicos variados (tecnológicos, humanos, físicos).....
- As formações continuadas contemplam novas estratégias metodológicas que podem ser desenvolvidas em sala de aula.....
- As metodologias utilizadas podem ser substituídas quando não conseguem alcançar os objetivos propostos de maneira significativa.....



PARA SABER MAIS

Sugestões de materiais que contribuirão com formações sobre diversidade metodológica:



Maria I da Cunha

O bom professor e sua prática. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.



Enrique C Fita

O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturia. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990. p. 65-139.



Maria A S Franco

Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*. v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 04 jun. 2020.



Ação Educativa; UNICEF; PNUD; INEP-MEC

Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.



José Morán

Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). *Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania*. aproximações Jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.



Maria R N S Oliveira

Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação* [online], n. 18, p. 101-107, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300009>. Acesso em: 22 jun. 2021.

EIXO 4: ENGAJAMENTO

"[...] a busca por inovações no fazer pedagógico tem afligido grande parte dos docentes que são ou se responsabilizam pela falta de interesse dos estudantes." (VITÓRIA et al. 2018, p. 266)

Estabelecer relação com o contexto, garantir o protagonismo docente e discente e ofertar propostas metodológicas diversificadas são estratégias de inovar pedagogicamente. Essa intenção assume, primeiramente, o objetivo de promover uma aprendizagem significativa aos estudantes e, quando isso ocorre, é possível perceber que o envolvimento dos mesmos se torna mais efetivo. Este envolvimento, por sua vez, não ocorre de maneira equivalente para todos os estudantes, uma vez que suas subjetividades interferem neste aspecto e devem ser levadas em consideração. Diante disso:

A resistência estabelece-se naturalmente nas práticas pedagógicas, porque as lógicas de ensinar e de aprender não são lógicas lineares, nem lógicas paralelas. São, antes de tudo, lógicas que se embatem, que se contradizem e que se fundem em alguns momentos. O ensino implica: o planejamento das metas; a organização dos conteúdos de aprendizagem; os recortes daquele que ensina; a posição social e acadêmica do professor que supostamente sabe e do aluno que está ali para aprender com o professor. Já a aprendizagem implica especialmente o envolvimento, a adesão, a participação, a vontade e o desejo de aprender. (FRANCO, 2015, p. 612)

As práticas pedagógicas, por este motivo, se tornam tão dinâmicas quanto o trabalho docente, uma vez que um complementa o outro e são constituídos numa lógica de flexibilidade e remodelação constantes. Afinal, não se pode esquecer que "ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos" (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 141) e que, muitas vezes, "não basta pensar no que se diz e no que se faz, mas principalmente no como se diz e como se faz" (TASSONI, 2011, p. 70).



EIXO 4: ENGAJAMENTO

"[...] a busca por inovações no fazer pedagógico tem afligido grande parte dos docentes que são ou se responsabilizam pela falta de interesse dos estudantes." (VITÓRIA et al. 2018, p. 266)

Mesmo possuindo um caráter tão dinâmico, o engajamento vem sendo discutido a fim de que se compreenda como ocorre e de que maneira pode ser potencializado. Nesta lógica, entra em cena o conceito de *engagement* que

quando se refere ao contexto educacional, [...] é visto com um processo multidimensional que engloba, sobretudo, as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva dos indivíduos que, quando mobilizadas conjuntamente, permitem o envolvimento efetivo dos estudantes com o meio e as atividades acadêmicas, gerando, de fato, o engajamento. (COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2262)

Este conceito vem ganhando espaço ao longo do tempo. Alguns estudos apontam para os fatores que promovem o *engagement* estudantil, além de razões, focos, tipos e outras particularidades desse conceito (RIGO; VITÓRIA; MOREIRA, 2018). As práticas pedagógicas inovadoras demonstram possuir relação direta com o *engagement* dos estudantes e podem ser determinantes para que este ocorra ou não, uma vez que:

o engajamento acadêmico se apresenta como um processo dualístico que envolve não apenas o esforço (físico e psicológico) e a motivação por parte dos estudantes nas suas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, mas, também, engloba as ações que as instituições de ensino promovem com o intuito de engajar os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem (COSTA; VITÓRIA, 2017, p. 2263).



EIXO 4: ENGAJAMENTO

Indicadores de Inovação Pedagógica para os Anos
Iniciais do Ensino Fundamental

- O ambiente escolar é acolhedor.....
- As relações estabelecidas entre funcionários, professores e estudantes são significativas e intencionais.....
- Há oferta de situações e estratégias que despertem sentimento de pertencimento dos sujeitos em relação à instituição escolar.....
- Os estudantes manifestam seus sentimentos em relação ao contexto escolar (relações, propostas pedagógicas, conteúdos).....
- Os conteúdos estudados são interessantes para os estudantes, pois partem de contextos reais.....
- As propostas pedagógicas desenvolvidas são desafiadoras e possibilitam o protagonismo do estudante.....
- A escola desenvolve ações em conjunto (direção, coordenação, funcionários e professores) para promover o engajamento do estudante.....



PARA SABER MAIS

Sugestões de materiais que contribuirão com formações sobre engajamento:



M Tardif & C Lessard

O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012..



Zabalza, Mentges & Vitória

(Orgs.). *Engagement na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.



Feliciano H Veiga

Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Badajoz, v.1, n.1, p. 441- 450, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058036>. Acesso em: 26 mar. 2020.



Elvira C M Tassoni

Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.) *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.



Vitória, Casartelli, Rigo & Costa

Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. *Educação* v.41, n.2, p.262-269, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27960>. Acesso em: 29 jan. 2020.



Costa & Vitória

Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação da educação superior. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educere. 8., 2017, Curitiba. *Anais...*. Curitiba: PUC-PR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26956_13785.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

SISTEMATIZAÇÃO DOS RESULTADOS

Se a maioria dos indicadores teve atribuições "1" significa que as práticas desenvolvidas pela instituição estão colaborando para que haja inovação pedagógica. Formações continuadas sobre o assunto e a avaliação constante das práticas desenvolvidas garantirão a continuidade deste processo.

Estamos inovando!

Podemos continuar e intensificar estas estratégias.

1

Se a maioria dos indicadores teve atribuições "2" significa que as práticas desenvolvidas pela instituição estão colaborando, em parte, para a inovação pedagógica, mas que há necessidade de mudança em alguns aspectos. Formações continuadas sobre os temas específicos que sinalizaram necessidade de alterações auxiliarão no processo de inovação.

Estamos no caminho para inovar!

Precisamos refletir e intensificar nossas práticas pedagógicas para que haja inovação efetiva.

2

Se a maioria dos indicadores teve atribuições "3" significa que as práticas desenvolvidas pela instituição não estão colaborando para a inovação pedagógica. É necessário estar atento aos aspectos que impedem que haja inovação. Formações continuadas sobre cada um dos temas propostos poderão colaborar para a identificação desses fatores e as possíveis transformações necessárias para que haja inovação.

A inovação ainda está distante!

Nossas práticas estão distantes da inovação, mas podemos traçar novas estratégias para alcançá-la.

3



VERSÃO SIMPLIFICADA PARA IMPRESSÃO

"Inovar equivale a operar rupturas paradigmáticas e, sozinho, pouco ou nada poderia fazer". (PACHECO, 2019, p. 46)

Os Indicadores de Inovação Pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental podem servir como parâmetro de avaliação das práticas pedagógicas escolares e norteadores para o caminho da inovação pedagógica, desde que se respeite o caráter colaborativo desse processo.

Isso significa que esta estrutura de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas só será válida se realizada pela comunidade escolar de maneira a contemplar equipe diretiva, professores, funcionários, estudantes e demais agentes escolares. Caso contrário, corre-se o risco de generalizações e, conseqüentemente, perpetuação de concepções já cristalizadas, o que se caracteriza como o oposto da inovação.

Desta forma, o QR Code ao lado direciona para o e-mail da pesquisadora e permite a solicitação deste material organizado de forma simplificada, permitindo sua impressão para compartilhamento com aqueles que fazem parte do contexto escolar e podem colaborar com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao criar este material, objetivou-se construir Indicadores de Inovação Pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de forma que estes pudessem ser utilizados como parâmetro de avaliação das práticas pedagógicas já desenvolvidas, ampliação do repertório de temáticas para formação continuada e potencialização da capacidade de inovação pedagógica das instituições escolares.

Longe de ser encarado como uma receita pronta, visto que uma das características da inovação pedagógica é a contemplação da subjetividade de cada escola, este material é passível de adaptações desde que não se perca sua essência, baseada em critérios científicos. Lembremos sempre que:

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte. E que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as utopias e os desejos, as frustrações, as intenções e as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. (FREIRE, 2013, p. 141)

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC (coord). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf. Acesso em: 08 jun. 2021.

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

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2006.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo** Revista de Ciências da Educação, n. 10, p. 89-96, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/download/165/285>. Acesso em: 15 jul. 2021.

COSTA, Priscila Trarbach; VITÓRIA, Maria Inês Corte. Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação da educação superior. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educere, 8., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26956_13785.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações: Conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FITA, Enrique Caturla. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990. p. 65-139.

FORTUNATI, Aldo. **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação: o pensamento, a prática, as ferramentas. Porto Alegre: Editora Buqui, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 04 jun. 2020.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 jul. 2020.
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- MASETTO, Marcos. Inovação Curricular no Ensino Superior: Organização, gestão e formação de professores. In: MASETTO, Marcos. (org.) **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 15-36.
- MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 18, p. 101-107, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300009>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.
- RIGO; Rosa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte; MOREIRA, J. Antônio. *Engagement acadêmico: retrospectiva histórica (diferentes níveis, distintas consequências e responsabilidades)*. In: RIGO; Rosa Maria; VITÓRIA, Maria Inês Côrte; MOREIRA, J. Antônio. (Orgs.). **Promovendo o engagement estudantil na educação superior**: reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018, p. 15-34.

REFERÊNCIAS

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional do professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.) **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

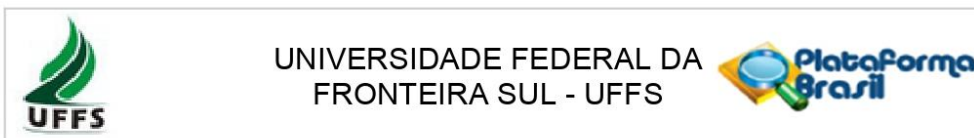
VEIGA, Feliciano H. Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**. Badajoz, v.1, n.1, p. 441- 450, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058036>. Acesso em: 26 mar. 2020.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte; CASARTELLI, Alam; RIGO; Rosa Maria; COSTA; Priscila Trarbach. Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. **Educação**, v.41, n.2, p.262-269, 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27960>. Acesso em: 29 jan. 2020.

ZABALZA; Miguel; MENTGES, Manuir; VITÓRIA, Maria Inês Côrte (Orgs.). **Engagement na educação superior**: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ANEXOS

Anexo A – Parecer de Aprovação do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O ENGAGEMENT DE ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PRIVADAS DE ERECHIM/RS

Pesquisador: PATRICIA SCATOLIN

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 39770220.6.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.644.135

Apresentação do Projeto:

TRANSCRIÇÃO – RESUMO:

"O presente projeto de pesquisa tem por objetivo central compreender a relação existente entre o engagement de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas inovadoras das escolas privadas de Erechim/RS, visto que estes conceitos podem estar diretamente ligados e colaborar para uma aprendizagem efetiva dos estudantes em questão. É importante ressaltar que o conceito de engagement estudantil ainda é pouco tratado no cenário brasileiro, especialmente na Educação Básica, enquanto o conceito de inovação pedagógica vem sendo utilizado de maneira corriqueira sem, por vezes, atender às suas significações. Faz-se necessário, portanto, refletir de maneira conceitual sobre estes temas e analisá-los na realidade escolar. Para a elaboração deste projeto, foram estabelecidos alguns conceitos centrais relacionados à temática proposta, tais como engagement estudantil, tratado a partir de autores como Rigo, Moreira e Vitória (2018) e Martins e Ribeiro (2017), e práticas pedagógicas, a partir de Tardif e Lessard (2012), Cunha (2012) e Freire (2013; 2019). A pesquisa aqui proposta é de natureza qualitativa e se efetivará a partir de uma investigação com os professores regentes das turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das escolas privadas de Erechim/RS percorrendo duas etapas: 1) Envio de questionário online com perguntas referentes às concepções de inovação pedagógica e envolvimento dos estudantes, além da indicação de colegas de profissão cujas

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

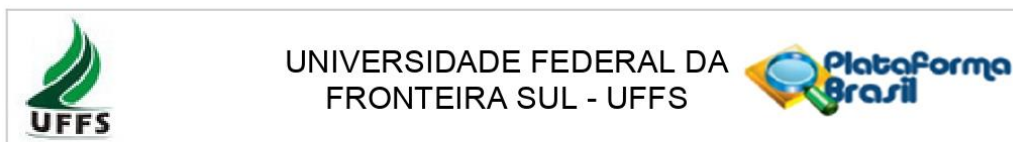
CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.644.135

HIPÓTESE – COMENTÁRIOS: Adequada

TRANSCRIÇÃO – OBJETIVOS:

"Objetivo Primário:

Compreender a relação existente entre o engagement de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas inovadoras das escolas privadas de Erechim/RS.

Objetivo Secundário:

Analisar aporte teórico referente a práticas pedagógicas inovadoras;

Estabelecer diferenciações entre as práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras apresentadas em estudos relativos à temática;

Constatar as características que compõem uma prática inovadora a partir do conceito de inovação pedagógica construído pelos professores;

Identificar exemplos de práticas pedagógicas compreendidas pelos próprios docentes e;

Construir indicadores de inovação pedagógica do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – a partir dos dados construídos;

Analisar aporte teórico referente ao conceito de engagement;

Identificar os fatores que contribuem para o engagement dos estudantes a partir desta análise teórica."

OBJETIVO PRIMÁRIO – COMENTÁRIOS: Adequado

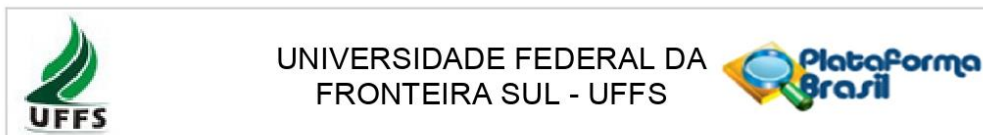
OBJETIVOS SECUNDÁRIOS – COMENTÁRIOS: Adequados

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

TRANSCRIÇÃO – RISCOS:

"A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante do questionário e da entrevista poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante. De forma a minimizar ou evitar qualquer prejuízo decorrente destas emoções, o professor participante pode interromper a

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.644.135

práticas pedagógicas sejam inovadoras; 2) Realização de entrevista semiestruturada virtual com os professores indicados no questionário a fim de compreender suas concepções e práticas de forma mais profunda. Após a construção dos dados, a análise dos mesmos, inspirada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), permitirá a elaboração do produto final desta investigação a partir da construção de Indicadores de Inovação Pedagógica."

COMENTÁRIOS - RESUMO: Adequado

Objetivo da Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO – HIPÓTESE:

"Acredita-se que no conflito entre inovar ou permanecer realizando propostas que trazem segurança ao professor, buscar novas perspectivas de atuação ou aproveitar os materiais e atividades já produzidos, conhecer novas possibilidades através de estudos recentes ou acreditar na verdade absoluta de suas concepções, as escolhas feitas pelos docentes, muitas vezes, tendem a ser as segundas opções. Esta tendência acaba gerando, além da perpetuação de práticas pedagógicas tradicionais, uma resistência à mudança dos paradigmas escolares. Vê-se, de forma quase generalizada, a reprodução de atividades impressas ou desenvolvidas com os estudantes tal e qual eram feitas anos atrás na esperança de que sejam aceitas e alcancem hoje os mesmos objetivos necessários àquele tempo. Pensa-se que propostas de inovação, de mudanças, de pensar e repensar as práticas pedagógicas, de entender as necessidades atuais, os motivos que geram o envolvimento dos estudantes e a forma como estes aprendem nem sempre são bem-vindas, pois necessitam de estudo, de participação, de esforço e, principalmente, de disposição para mudar aquilo

que já vem sendo feito. A abertura para o "novo" acarreta no reconhecimento, por parte dos professores, de que algumas de suas práticas pedagógicas podem estar ultrapassadas e necessitando de modificações. Inovar, para além de ser uma atividade visionária, passa a ser, antes de tudo, uma manifestação de humildade profissional. Desta forma, assume-se como hipóteses para esta investigação a presença de práticas pedagógicas tradicionais de forma majoritária nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das instituições de ensino privadas da cidade de Erechim-RS numa falsa expectativa de garantir o envolvimento dos estudantes. Imagina-se que serão encontrados alguns exemplos de práticas pedagógicas inovadoras e que estes estarão diretamente ligados ao respectivo engagement estudantil, mesmo que este conceito não seja reconhecido de forma completa."

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 4.644.135

realização do questionário a qualquer momento ou solicitar que seja respondido em outra oportunidade. Caso algum dos riscos descritos venha a se concretizar, o participante pode manifestar seu desejo de não mais participar da pesquisa, mesmo havendo consentido antes e, neste caso, será atendida a sua vontade e quaisquer informações fornecidas por este não serão consideradas pela pesquisadora na análise dos dados."

RISCOS – COMENTÁRIOS: Adequados

TRANSCRIÇÃO – BENEFÍCIOS:

"Os benefícios relacionados à participação nesta pesquisa é o de colaborar com estudos no campo da educação de forma a relatar a realidade empírica de cada professor e tornar possível a reflexão acerca das necessidades, assim como potencialidades atuais desta realidade. Participar desta pesquisa por meio do questionário e entrevista também oferece um momento de reflexão profissional sobre a própria prática pedagógica e, consequentemente, pode trazer benefícios imediatos à sala de aula, tais como remodelação de planejamentos, olhar atento às particularidades dos estudantes, entre outros."

BENEFÍCIOS – COMENTÁRIOS: Adequados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO – DESENHO:

"A presente pesquisa tem por objetivo central compreender a relação existente entre o engagement de estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as práticas pedagógicas inovadoras de escolas privadas de Erechim/RS, visto que estes conceitos podem estar diretamente ligados e colaborar para uma aprendizagem efetiva dos estudantes em questão. Para tanto, a pesquisa, caracterizada como qualitativa e iniciou-se pela

pesquisa bibliográfica dos principais conceitos abordados neste estudo: Engagement estudantil, tratado a partir de autores como Rigo, Moreira e Vitória (2018) e Martins e Ribeiro (2017) e práticas pedagógicas, partir de Tardif e Lessard (2012), Cunha (2012) e Freire (2013; 2019). A pesquisa também contou com um Estado do Conhecimento a partir dos termos em questão entre os anos de 2008 e 2018. Já no trabalho de campo, serão contatadas as equipes gestoras de três escolas da rede privada da cidade de Erechim/RS no início do ano letivo de 2021. Através da equipe gestora, aproximadamente 60 professores regentes das turmas dos anos iniciais (1º ao 5º

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

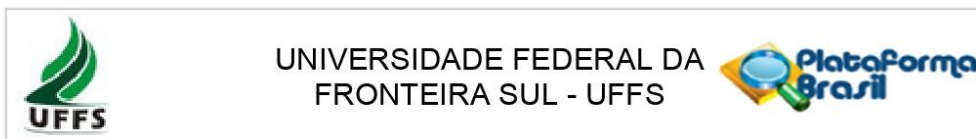
CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



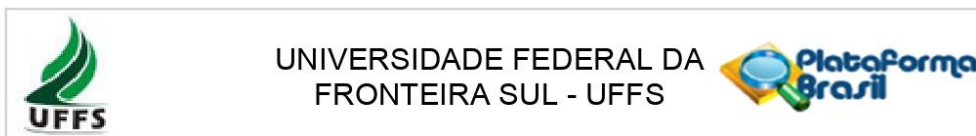
Continuação do Parecer: 4.644.135

ano) do Ensino Fundamental serão convidados a participar desta pesquisa por meio de questionário online e entrevista semiestruturada. A devolutiva dos resultados encontrados será entregue às instituições e professores participantes como Produto Final desta pesquisa. A análise deste estudo permitirá a apresentação de Indicadores de Inovação Pedagógica que poderão servir como parâmetro de autoavaliação das instituições que participaram desta pesquisa, além das outras instituições escolares da cidade e região."

TRANSCRIÇÃO – METODOLOGIA PROPOSTA:

"Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e inicia-se com a pesquisa bibliográfica (MINAYO, 1994) dos principais conceitos abordados neste estudo: Engagement estudantil, tratado a partir de autores como Rigo, Moreira e Vitória (2018) e Martins e Ribeiro (2017) e práticas pedagógicas, partir de Tardif e Lessard (2012), Cunha (2012) e Freire (2013; 2019). Na sequência, realizou-se o "Estado do Conhecimento" (MOROSINI; FERNANDES, 2014) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), respeitando os seguintes critérios: presença dos descritores inovação pedagógica e práticas pedagógicas inovadoras encontrados no título das publicações, teses e dissertações em língua portuguesa e publicadas entre os anos de 2008 e 2018. Uma "leitura flutuante" permitiu a construção da "bibliografia anotada, sistematizada e categorizada" (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015, p. 3) dos documentos encontrados. No trabalho de campo" (MINAYO, 1994, p. 51), serão contatadas as equipes gestoras de três escolas da rede privada da cidade de Erechim/RS entre os meses de março e abril de 2021. Através da equipe gestora, aproximadamente 60 professores regentes das turmas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental serão convidados a participar desta pesquisa por meio de questionário online (CARLOMAGNO, 2018) e entrevista semiestruturada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O número de participantes pode variar de acordo com a quantidade de turmas deste nível de ensino. Em data combinada com a equipe gestora, a pesquisadora encaminhará o link gerado pela plataforma Google Forms para a realização do questionário que leva em torno de 15 minutos para ser respondido. Este questionário conterá nove questões, sendo sete discursivas e dois quadros de assinalar, com perguntas relativas ao tema desta pesquisa: práticas pedagógicas e engagement estudantil, além de perguntas que permitirão descrever o perfil sociodemográfico dos professores participantes da pesquisa. Nesta mesma oportunidade, darão exemplos de colegas de profissão que desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras e estes professores serão contatados no mesmo mês e convidados a

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.644.135

participar de uma entrevista semiestruturada online com o objetivo de compreender, de maneira mais profunda, suas concepções sobre inovação pedagógica, suas práticas e se há intencionalidade e correspondência entre as propostas desenvolvidas em sala de aula e as concepções destes profissionais. A entrevista semiestruturada terá duração de aproximadamente 30 minutos e será conduzida pela pesquisadora a partir dos seguintes blocos temáticos: Bloco 1 – Introdução; Bloco 2 – Identificação; Bloco 3 – Concepções e práticas sobre inovação pedagógica; Bloco 4 – Concepções e práticas sobre engagement estudantil. Os registros virtuais (respostas, transcrições e gráficos) dos questionários e a gravação e transcrição das entrevistas serão arquivados no computador da pesquisadora e deletados após 5 anos. Os professores e as instituições de ensino envolvidas nesta pesquisa não serão identificados, garantindo seu direito de anonimato comunicado e registrado por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) elaborados para cada etapa da pesquisa conforme Resolução do Conselho Nacional da Saúde Nº 466 de 2012 no item IV.3 e disponibilizado de modo virtual para os sujeitos envolvidos. A devolutiva dos resultados encontrados será entregue às instituições e professores participantes como Produto Final (RIBEIRO, 2005) desta pesquisa. Será produzido um material constituído a partir da análise deste estudo, que contará com uma breve revisão teórica do conceito de engagement estudantil, bem como de práticas pedagógicas inovadoras, culminando na apresentação dos Indicadores de Inovação Pedagógica que poderão servir como parâmetro de autoavaliação das instituições que participaram desta pesquisa, além das outras instituições escolares da cidade de Erechim/RS."

DESENHO e METODOLOGIA PROPOSTA – COMENTÁRIOS: Adequados

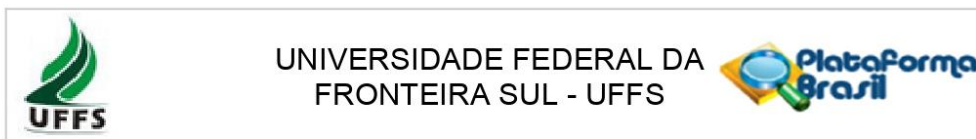
TRANSCRIÇÃO – CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

"Participarão desta pesquisa os professores regentes das turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental das escolas privadas da cidade de Erechim -RS."

CRITÉRIO DE INCLUSÃO – COMENTÁRIOS: Adequados

TRANSCRIÇÃO – CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.644.135

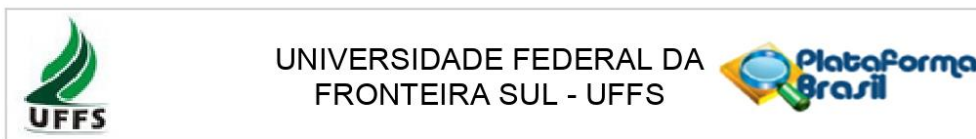
"Caso as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental de alguma das escolas privadas de Erechim-RS não possuam regência, mas professores especialistas das áreas de conhecimento, participarão da pesquisa apenas os professores regentes das turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental daquela(s) instituição(ões)."

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO – COMENTÁRIOS: Adequados

TRANSCRIÇÃO – METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

"A análise dos dados escolhida para esta pesquisa é inspirada na "Análise de Conteúdo", de Bardin (2016), caracterizada como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2016, p. 44). Para que isto se torne possível, é necessário que os dados construídos ao longo da pesquisa sejam submetidos à decomposição destas mensagens para, assim, realizar sua descrição, inferência e interpretação por meio da categorização dos dados (GOMES, 2009). A categorização das mensagens por meio de "unidades de registro" e "unidades de contexto" (BARDIN, 2016) facilitará a interpretação das mesmas, pois permitirá a compreensão e a inferência a partir de elementos concretos, como palavras, frases ou mensagens que se repetem, no caso da unidade de registro, e a captação de elementos subjetivos em que estas unidades de registro se encontram, no caso da unidade de contexto. As mensagens construídas por meio do questionário e da entrevista serão, portanto, inicialmente analisadas a partir das unidades de registro. Essas farão alusão à repetição de palavras, frases ou expressões relativas às práticas pedagógicas inovadoras, concepções de inovação pedagógica, relação entre tais práticas e o engagement dos estudantes e a intencionalidade docente. Identificadas as unidades de registro, o segundo passo é compreender em que contexto elas se encontram, ou seja, de que maneira foram abordadas dentro do conteúdo analisado. Essa etapa é fundamental para analisar a mensagem como um todo, visto que expressões como "inovação pedagógica" ou qualquer outra relacionada ao tema da pesquisa e, por isso, levadas em consideração, podem ter sido empregadas em frases distintas, sejam de valorização destas práticas ou de negação de novas tendências. Somente após esta etapa será possível estabelecer categorias coerentes, uma vez que, para Bardin (2016, p. 148), "classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles".

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.644.135

A unidade de contexto, portanto, permitirá fazer essa aproximação ou distanciamento entre as unidades de registro do conteúdo analisado. Após a categorização das mensagens, o conteúdo analisado passará pelas etapas de: a) descrição: seleção de mensagens que contemplam as categorias escolhidas para análise; b) inferência: comparação entre os elementos presentes nas mensagens e sua relação subjetiva com a situação e o meio; e c) interpretação: confronto entre as descrições e as inferências realizadas e um aporte teórico que fundamente de forma sólida e concreta estas análises (GOMES, 2009). Estas etapas de tratamento de conteúdo ocorrem de forma simultânea e indissociável. Por fim, as inferências realizadas a partir da observação e análise dos discursos descritos serão interpretadas a partir do confronto com referenciais bibliográficos, fundamentando teoricamente as mesmas. Os autores utilizados para esta etapa da Análise de Conteúdo serão selecionados a partir das categorias estipuladas como unidades de registro e sua relação com o campo de pesquisa dos mesmos. Busca-se contemplar as concepções de autores clássicos, bem como pesquisas recentes referentes aos temas apresentados para fundamentar de forma coesa e significativa, numa tríple discussão entre o discurso dos sujeitos participantes da pesquisa, conceitos

teóricos relativos à análise e as inferências por mim realizadas. O questionário com perguntas que permitem o conhecimento do perfil sociodemográfico dos professores também auxiliará na compreensão da realidade destes profissionais e, consequentemente, na análise das informações construídas ao longo do processo, preservando o anonimato dos mesmos. Esse conjunto de informações, após ser analisado, servirá como norteador de uma possível interferência na realidade investigada."

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS – COMENTÁRIOS: Adequada

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

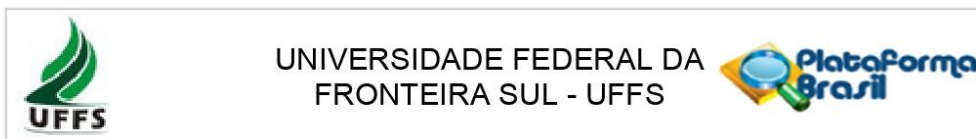
Período previsto para coleta de dados – Pesquisa de campo 01/04/2021 a 30/04/2021

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO – COMENTÁRIOS: Adequado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: Adequada

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.644.135

TCLE: Adequado

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ONDE SERÃO COLETADOS OS DADOS: Adequada

Recomendações:

Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) recomenda cautela ao/a pesquisador/a responsável e à sua equipe de pesquisa, de modo que atendem rigorosamente ao cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde). Durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa, sobretudo em etapas como a coleta de dados/entrada em campo e devolutiva dos resultados aos/às participantes, deve-se evitar contato físico próximo aos/às participantes e/ou aglomerações de qualquer ordem, para minimizar a elevada transmissibilidade desse vírus, bem como todos os demais impactos nos serviços de saúde e na morbimortalidade da população. Sendo assim, sugerimos que as etapas da pesquisa que envolvam estratégias interativas presenciais, que possam gerar aglomerações, e/ou que não estejam cuidadosamente alinhadas às orientações mais atuais de enfrentamento da pandemia, sejam adiadas para um momento oportuno. Por conseguinte, lembramos que para além da situação pandêmica atual, continua sendo responsabilidade ética do/a pesquisador/a e equipe de pesquisa zelar em todas as etapas pela integridade física dos/as participantes/as, não os/as expondo a riscos evitáveis e/ou não previstos em protocolo devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

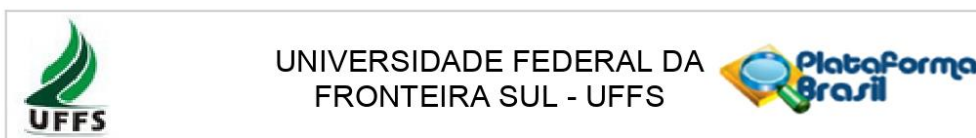
Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.644.135

documento "Deveres do Pesquisador".

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1545653.pdf	22/03/2021 08:46:08		Aceito
Outros	CartaDeRespostaAPendencias.docx	22/03/2021 08:44:23	PATRICIA SCATOLIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEEntrevistaVersaoFinalALTERADO.pdf	08/03/2021 09:27:11	PATRICIA SCATOLIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	ProjetoDePesquisaVersaoFinal.pdf	11/02/2021 11:35:03	PATRICIA SCATOLIN	Aceito

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

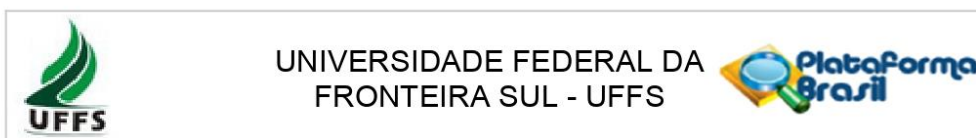
CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECÓ

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 4.644.135

Investigador	ProjetoDePesquisaVersaoFinal.pdf	11/02/2021 11:35:03	PATRICIA SCATOLIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEQuestionarioOnlineVersaoFinal.pdf	11/02/2021 11:33:44	PATRICIA SCATOLIN	Aceito
Declaração de concordância	DeclaracoesDeCienciaEConcordanciaDasInstituicoesEnvolvidas.pdf	03/12/2020 12:04:51	PATRICIA SCATOLIN	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	27/10/2020 18:11:12	PATRICIA SCATOLIN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 12 de Abril de 2021

Assinado por:
Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br