



FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL – PPGE/MP

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS PARA A INOVAÇÃO EDUCACIONAL
E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS**

LETÍCIA DA CRUZ SOUZA

BRASÍLIA
2025



Universidade de Brasília

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL – PPGE/MP**

LETÍCIA DA CRUZ SOUZA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS PARA A INOVAÇÃO EDUCACIONAL
E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação — Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre. Linha de pesquisa: Currículo e Processo Formativo. Grupo de pesquisa: GEPFOCTI.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Liliane Campos Machado

BRASÍLIA
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SL648sf Souza, Leticia da Cruz
A formação inicial de pedagogos para a inovação educacional e o uso de metodologias ativas / Leticia da Cruz Souza; orientador Liliane Campos Machado. -- Brasília, 2025.
138 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2025.

1. Formação Inicial. 2. Pedagogo. 3. Inovação Educacional. 4. Metodologias Ativas. 5. Currículo. I. Machado, Liliane Campos, orient. II. Título.

LETÍCIA DA CRUZ SOUZA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS PARA A INOVAÇÃO EDUCACIONAL
E O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação — Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre a ser avaliada pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

Data de aprovação: 24/02/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Liliane Campos Machado
Universidade de Brasília - FE/PPGEMP (Presidente)

Prof. Dr. Erisevelton Silva Lima
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Examinador externo)

Prof^a Dr^a. Janaina Angelina Teixeira
Universidade de Brasília - FE/PAD (Examinadora interna)

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
Universidade de Brasília - FE/MTC (Suplente)

BRASÍLIA
2024

Aos pedagogos, colegas de formação, que se dedicam a ensinar enquanto se reconhecem como aprendizes em seu fazer docente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois por Ele e para Ele são todas as coisas. São as bênçãos, as proteções e os caminhos abertos por Ele que me permitiram chegar até aqui e realizar esta pesquisa.

Agradeço, com grande admiração e carinho, à professora Liliane, minha orientadora nesta pesquisa, que acolheu minhas preocupações e caminhou comigo nestes dois anos de pesquisa, sempre muito solícita e humana.

Agradeço aos professores que compõem minha banca, professora Janaína, professor Eri e professora Daniella, que trouxeram considerações essenciais na minha qualificação e que se dispuseram a me auxiliar nesta caminhada. Suas sugestões foram fundamentais para a conclusão desta dissertação.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa GEPFOCTI que em muitos encontros me possibilitaram aprender um pouco mais sobre os caminhos da educação, do currículo e da formação docente, além de ensinarem sobre empatia, amizade e companheirismo.

Agradeço, por fim, à minha amada família: ao meu esposo, que é meu grande incentivador, companheiro, amigo, parceiro de vida que segurou a minha mão ao longo de toda essa jornada e confiou em mim quando nem eu mesma confiava. Aos meus pais, que são minha base, minha fortaleza, e que me possibilitaram trilhar esse caminho dos estudos de maneira honrada e ética. Às minhas irmãs e sobrinhos, que alegram minha vida e demonstram orgulho por quem sou. A todas as demais pessoas (familiares, amigos, colegas de trabalho) que compartilharam momentos de alegria ao longo desses dois anos, emanando energia positiva e torcendo por mim.

*"A educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do
homem sobre o mundo para transformá-lo."
(Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, 1970).*

RESUMO

O foco deste estudo reside na formação inicial de pedagogos, visando investigar como estão contemplados os conceitos de inovação educacional e de metodologias ativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia e se existem, no currículo do curso de Pedagogia da UnB, disciplinas e/ou práticas que proporcionem uma compreensão aprofundada sobre esses conceitos. Partindo do pressuposto central de que há uma lacuna na formação inicial destes profissionais para a prática docente, o que tende a perpetuar a predominância de metodologias tradicionais de ensino e dificultar o alcance de uma aprendizagem significativa aos discentes, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, embasada no Estudo de Caso (GIL, 2009) com uma perspectiva de análise crítica do contexto social presente na Educação Básica. Os procedimentos de pesquisa incluem a revisão do estado do conhecimento, a análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (PPPC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNs). Como ferramenta para a coleta de dados, foram aplicados questionários, cujo público-alvo foram estudantes do curso de Pedagogia da UnB matriculados em disciplinas de prática de estágio supervisionado. Como resultado desta dissertação, observa-se que as DCNs para o curso de Pedagogia não contemplam os conceitos de inovação educacional e de metodologias ativas; que o PPPC do curso de Pedagogia da UnB bem como as ementas das disciplinas que compõem a dimensão formativa denominada “Organização do trabalho pedagógico no Brasil” — a qual aborda conceitos, metodologias e reflexões sobre a prática docente — apresentam lacunas a respeito da formação teórico-prática para essas ações e, por isso, necessitam de reflexão crítica para reformulá-los; que a compreensão dos estudantes é mais aprofundada quanto às metodologias ativas, visto que elas foram experienciadas em algumas disciplinas. Entretanto, os conhecimentos acerca da inovação educacional carecem de aprofundamento tanto no que se refere ao campo teórico quanto aos aspectos da sua aplicação. Ademais, como produto técnico deste trabalho, é apresentado um projeto de oficina que traz os conceitos e exemplos para aplicação da inovação educacional intermediadas por metodologias ativas.

Palavras-chave: Formação Inicial; Pedagogo; Metodologias Ativas; Inovação Educacional; Currículo.

ABSTRACT

The focus of this study is on the initial training of pedagogues, with the aim of investigating how the concepts of educational innovation and active methodologies are included in the National Curriculum Guidelines for Undergraduate Pedagogy courses and whether there are any subjects and/or practices in the UnB Pedagogy curriculum that provide an in-depth understanding of these concepts. Based on the central assumption that there is a gap in the initial training of these professionals for teaching practice, which tends to perpetuate the predominance of traditional teaching methodologies and make it difficult for students to achieve meaningful learning, this research adopted a qualitative approach, based on the Case Study (GIL, 2009) with a perspective of critical analysis of the social context present in Basic Education. The research procedures include a review of the state of knowledge, documentary analysis of the Pedagogy Course Political Pedagogical Project of the University of Brasília (PPPC) and the National Curriculum Guidelines for Undergraduate Pedagogy Courses (DCNs). Questionnaires were used as a tool for data collection. The target audience was students on the UnB Pedagogy course enrolled in supervised internship practice subjects. The results of this dissertation show that the DCNs for the Pedagogy course do not include the concepts of educational innovation and active methodologies; that the PPPC of the Pedagogy course at UnB, as well as the syllabuses of the subjects that make up the training dimension called “Organization of pedagogical work in Brazil” - which addresses concepts, methodologies and reflections on teaching practice - have gaps in terms of theoretical and practical training for these actions, and therefore require critical reflection in order to reformulate them; that the students' understanding of active methodologies is more in-depth, since they have been experienced in some subjects. However, knowledge about educational innovation needs to be deepened, both in terms of the theoretical field and aspects of its application. In addition, as a technical product of this work, a workshop project is presented that provides concepts and examples for the application of educational innovation mediated by active methodologies.

Keywords: Initial Training; Pedagogue; Active Methodologies; Educational Innovation; Curriculum.

RESUMEN

Este estudio se centra en la formación inicial de pedagogos, con el objetivo de investigar cómo se incluyen los conceptos de innovación educativa y metodologías activas en las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Pedagogía de Grado y si existen asignaturas y/o prácticas en el plan de estudios de Pedagogía de la UnB que profundicen en estos conceptos. Partiendo del supuesto central de que existe un vacío en la formación inicial de estos profesionales para la práctica docente, que tiende a perpetuar el predominio de las metodologías tradicionales de enseñanza y dificultar el logro de aprendizajes significativos para los estudiantes, esta investigación adoptó un enfoque cualitativo, basado en el Estudio de Caso (GIL, 2009) con una perspectiva de análisis crítico del contexto social presente en la Educación Básica. Los procedimientos de investigación incluyen una revisión del estado del conocimiento, análisis documental del Curso de Pedagogía Proyecto Político Pedagógico de la Universidad de Brasilia (PPPC) y las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Pedagogía de Pregrado (DCNs). Se utilizaron cuestionarios como herramienta para la recogida de datos, y el público objetivo fueron los estudiantes de Pedagogía de la UnB matriculados en asignaturas de prácticas tuteladas. Los resultados de esta disertación muestran que los DCN del curso de Pedagogía no incluyen los conceptos de innovación educativa y metodologías activas; que el PPPC del curso de Pedagogía de la UnB, así como los programas de las asignaturas que componen la dimensión formativa denominada «Organización del trabajo pedagógico en Brasil» - que aborda conceptos, metodologías y reflexiones sobre la práctica docente - presentan lagunas en cuanto a la formación teórica y práctica de estas acciones y, por lo tanto, requieren una reflexión crítica para reformularlos; que la comprensión de las metodologías activas por parte de los estudiantes es más profunda, ya que se han experimentado en algunas asignaturas. Sin embargo, es necesario profundizar en el conocimiento de la innovación educativa, tanto en el ámbito teórico como en aspectos de su aplicación. Además, como producto técnico de este trabajo, se presenta un proyecto de taller que aporta conceptos y ejemplos para la aplicación de la innovación educativa mediada por metodologías activas.

Palabras clave: Formación Inicial; Pedagogo; Metodologías Activas; Innovación Educativa; Currículum.

OS CAMINHOS PARA A PESQUISA

Olhar para a minha trajetória ao longo dos meus quase 30 anos me traz reflexões e a certeza de que o caminho que tenho trilhado está sendo construído com o apoio de muitas pessoas especiais.

Formei-me em Pedagogia pela Universidade de Brasília em março de 2017, aos 21 anos de idade. Realizei o curso em dez semestres, período no qual o currículo previa a realização de todo o curso em oito; mas tive colegas que se formaram em sete semestres, o que demonstra que cada percurso é único e cada pessoa desenha a sua trajetória a partir da sua perspectiva e das suas capacidades em meio a todas as exigências que a vida adulta nos traz.

Claro que, antes de me formar, vivi cinco anos na UnB para construir a minha formação inicial e, por isso, descrevo alguns acontecimentos importantes. O primeiro deles foi meu ingresso na Universidade e aqui eu deixo um questionamento a respeito desse ingressar no ambiente universitário para reflexão: será que um jovem, recém-saído do Ensino Médio, tem certeza do que deseja cursar e da profissão que deseja seguir?

Bem, eu entrei na UnB aos 16 anos, após concluir normalmente todo o Ensino Médio, com ingresso pelas vagas remanescentes para o ENEM. A escolha pelo curso de Pedagogia foi um conselho da minha mãe e uma saída para não passar pelo desemprego, uma vez que a profissão de professor é muito requisitada. Apesar de conviver com muitas professoras, tenho cinco tias professoras das séries iniciais, nunca almejei a profissão como alguns colegas que tive almejavam. Aos 16 anos, eu não me via com a capacidade de decidir sobre a minha trajetória formativa, então segui esse conselho de ter uma formação para não ficar desempregada. Assim foi o meu ingresso no curso.

Logo no início, percebi que o ambiente universitário exigiria um amadurecimento que eu ainda não possuía, tanto no sentido pessoal quanto no sentido de conhecimento. O curso exigiria muita leitura e se tratava de uma formação bastante teórica. Em decorrência dessa imaturidade, não saí muito da Faculdade de Educação para buscar outras disciplinas pelo campus, algo de que me arrependo, pois tenho a certeza de que cursar disciplinas de outros cursos acrescentaria muito conhecimento para a minha base inicial e enriqueceria a minha formação.

Ao longo do curso, demonstrei maior interesse nas disciplinas mais práticas: Educação em Matemática I (da qual fui monitora no semestre subsequente), Educação em Geografia I, Formas Expressão da Criança de 0 a 6 anos e Pedagogia Hospitalar são as que me recordo com maior ênfase nesse sentido da prática pedagógica. Em todas elas vivenciei momentos de

prática durante as aulas, desenvolvendo jogos ou métodos de ensino, ou em espaços não-escolares de atendimento a crianças, como o Hospital Materno Infantil de Brasília (HMIB) e uma Organização de Serviço Social que atende crianças em situação de vulnerabilidade. Essas disciplinas me proporcionaram o conhecimento ativo e significativo, desenvolvido por meio da prática relacionada à teoria apreendida inicialmente.

Passei por alguns estágios não obrigatórios em educação infantil para obter uma renda, e neles eu atuei como monitora, não como professora regente. Mesmo observando as professoras dessas turmas, eu não me via aprendendo o fazer docente nessas atividades. Na faculdade, vi muita teoria, mas a prática realmente era escassa. Não me sentia preparada, motivada ou capacitada para a docência, mas queria muito atuar na educação, pois fui percebendo, a cada período, o quanto ela é espaço de força, de transformação e de superação de desigualdades.

Ao iniciar os estágios supervisionados, senti facilidade em planejar as aulas, mas me via reproduzindo práticas tradicionais de exposição de conteúdo e repetição. Fiz estágio em turmas de alfabetização e a prática era a repetição silábica e fonética. Isso me mostrou que eu era pouco lúdica e muito conteudista. Ressalto que, neste momento, eu percebia meus déficits de metodologias de ensino mais atraentes para as crianças, mas não havia me deparado com práticas muito diferentes nas quais eu pudesse me espelhar. Eu já estava no sétimo semestre do curso e ainda permanecia com a incerteza em decidir se era isso mesmo que eu queria para a minha vida.

Essa incerteza tomou outro rumo quando surgiu a oportunidade de estagiar em uma escola de reforço, onde todas as professoras eram estudantes de graduação, mas atuavam como regentes. Foi durante quase dois anos nessa escola que eu realmente aprendi a lecionar. Não havia turmas com séries fixas, o trabalho consistia em um atendimento mais personalizado com um grupo menor de estudantes de diferentes anos. Lá eu me tornei professora regente e única responsável pela mediação da aprendizagem de um pequeno grupo de crianças. Aprendi observando minhas colegas de trabalho, e comecei a me interessar por turmas maiores, de 4º e 5º anos, pois a ludicidade de fato não era o meu forte. Saí desse estágio em decorrência da conclusão do curso e sou grata a ele, pois foi a experiência que considero a mais enriquecedora para meu conhecimento prático. Depois dessa experiência, fui professora regente em 2017 e 2018 na rede pública de ensino do Distrito Federal, dando aula para as turmas do 4º e do 5º ano, respectivamente.

Esses dois anos vieram logo após concluir o curso e apresentar meu trabalho final, antes mesmo da colação de grau. Realizei o processo seletivo para professora temporária da

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e obtive a aprovação. Um fato importante é que todo o conhecimento teórico, seja de legislação, de organização da educação, de história ou sociologia da educação, de avaliação e de planejamento, entre tantos outros, foi primordial para essa aprovação. A UnB nos dá uma base rica de teoria e legislação, da qual dificilmente nos esquecemos, pois é uma base sólida construída por meio de muita leitura e análise crítica.

Assim, em 2017 fui me descobrindo professora no decorrer do processo de mediação da aprendizagem e, apesar de me considerar muito conteudista, eu tentava trabalhar os conceitos em uma linguagem mais informal e cômica, voltada para a idade e realidade daqueles estudantes. Planejava muitos trabalhos em grupo, resumo de aulas em desenhos no quadro, uso de cartazes para compreensão de dados. Nesse período eu descobri que inovar na sala de aula não exigia coisas mirabolantes, e sim de trazer algo bem planejado e que estivesse de acordo com o contexto inserido. Eu não sabia o conceito de inovação educacional, nem de metodologias ativas nesse período, pois nunca havia me deparado com eles ao longo dos meus cinco anos de formação.

No ano subsequente, lecionei em outra escola na qual os estudantes possuíam uma realidade diferente da turma anterior, então precisei adequar meus métodos, mas buscava sempre proporcionar a aprendizagem colaborativa, visto que alguns estudantes tinham mais facilidade do que outros e eles aprendiam enquanto se ajudavam. Ao longo desses dois anos as contribuições de Paulo Freire foram ficando mais claras para mim. Eu, enquanto professora, ensinava, mas aprendia com cada criança. Cada criança enquanto estudante aprendia com meus ensinamentos, mas também me ensinava. Percebi o quanto era necessário me reconhecer como pessoa em constante aprendizado para refletir sobre meus métodos, minha forma de ensinar e, principalmente, para ser sincera com cada criança que esteve sob minha responsabilidade enquanto educadora.

Não me via como detentora do conhecimento, mas como facilitadora. Com isso, em diversos momentos me vi recebendo perguntas das quais eu não tinha respostas no exato instante em que elas chegavam. A minha atitude diante dessa situação era dizer a verdade: “não sei a resposta agora, mas vou procurar e contar para vocês”. Toda vez que isso acontecia, as crianças percebiam que eu também estava aprendendo e isso não me fazia perder o papel de autoridade (não autoritária) na sala de aula, pelo contrário. Elas compreendiam e se sentiam até mais confiantes em também falar quando não sabiam algum conteúdo, quando não entendiam uma aula ou uma atividade.

No entanto, eu ainda carregava muitas preocupações, pois a realidade da sala de aula é única e a responsabilidade de um professor, imensa. Por muitas vezes eu questionava a qualidade do meu trabalho, da minha atuação, da aprendizagem dos meus alunos. Essa rotina era estressante, cansativa, então tomei a decisão de não mais lecionar. Sinto muita saudade de ver de perto os avanços de cada criança, dia após dia, e do carinho que é refletido em gestos singelos, mas repletos de riqueza emocional. Mas, a Pedagogia nos possibilita atuar em lugares que vão além dos espaços escolares e, hoje, sou servidora da Universidade que me formou e que me possibilita realizar essa pesquisa de mestrado.

Um fato interessante sobre minha conclusão do curso foi o tema da minha pesquisa para o trabalho de conclusão. Apesar de não me identificar com a alfabetização tanto quanto me identifico com turmas de 4º e 5º ano, meu trabalho foi justamente a respeito dos métodos de ensino. O título do meu TCC foi “Alfabetizar numa perspectiva para o letramento: é possível superar os antigos métodos de alfabetização?”. Nele, eu questiono o uso de técnicas tradicionais num período em que existem diversas outras formas de ensinar e, ao final do trabalho, relaciono essa condição de repetição de práticas ultrapassadas à necessidade de uma formação da docente mais prática, que dê uma base inicial com mais possibilidades de relacionar as teorias com atividades que permeiam a prática docente.

No decorrer desses cinco anos de curso e após experienciar a prática docente na SEEDF, eu sempre senti a necessidade de aprender a agir de forma diferente, de não reproduzir métodos tradicionais e de buscar outras formas de ensinar que fossem interessantes para o aprendiz. Olhando para a minha trajetória, me vejo novamente pesquisando a respeito de metodologias, oito anos depois de concluir a minha graduação. E, por incrível que pareça dar continuidade à pesquisa a respeito dos métodos numa perspectiva crítica quanto às metodologias tradicionais não foi algo pensado de início, pelo menos não conscientemente. Mas, ao observar a minha formação e todos os meus questionamentos, não teria outro rumo a tomar senão este.

Claro que o olhar agora não está focado nos métodos em si, mas na formação inicial do professor para o conhecimento teórico e prático das mais variadas formas de mediar o conhecimento. Isso é fruto de questionamentos e dificuldades observadas na minha formação inicial.

Assim, concluo este pequeno memorial com uma citação do que escrevi no tópico “Perspectivas Futuras” no meu TCC para demonstrar que a vida nos surpreende e que, muitas vezes, vivemos aquilo que um dia foi um sonho e nem nos damos conta disso.

Falar sobre as minhas perspectivas futuras é um pouco complicado, já que tenho vários planos para seguir. O que mais desejo no momento é passar no concurso da Secretaria de Educação do DF, mas, também, pretendo me especializar com uma pós-graduação na área de Psicopedagogia ou Orientação Educacional assim que me formar, porque atuar em sala de aula não é minha paixão. Penso que para atuar na sala de aula, é necessário ter vocação e muito amor. Penso, também, em fazer mestrado e doutorado, mas em um futuro distante. Essa área (pedagogia) tem várias vertentes a serem seguidas, mas em sala de aula pretendo atuar com turmas de 4º e 5º anos. [...] Pretendo fazer o melhor e trazer mudanças significativas na vida de cada educando que passar por mim e também na educação, que, infelizmente, precisa passar por muitas modificações. Penso, também, em atuar como pedagoga em outras áreas que não seja no ambiente escolar (Souza, 2016, p. 49).

O que pretendo deixar registrado aqui, após descrever os caminhos que me levaram a esta pesquisa, é que, aos 20 anos escrevi minha perspectiva profissional e muito do que estava escrito lá, eu vivi e realizei. Fiz pós-graduação em Psicopedagogia, pois a área da Psicologia da Educação era uma das que eu mais gostava de aprender no curso. Atuei exatamente nos anos que citei no meu TCC e, assim como escrevi aqui neste curto memorial, comentei lá atrás, há oito anos, o meu desejo de permanecer atuando na educação, para transformá-la, não necessariamente na sala de aula.

É isso o que eu espero alcançar com minha pesquisa.

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 - Resultados da pesquisa do estado do conhecimento.

Gráfico 2 - Número de pesquisas por ano.

Gráfico 3 - Dados por instituições de ensino.

Gráfico 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Gráfico 5 - Realização ou não de disciplinas de estágio supervisionado.

Gráfico 6 - Dados sobre o curso.

Gráfico 7 - Semestre em curso.

Gráfico 8 - Contribuição dos componentes curriculares para a prática docente

Gráfico 9 - Dados sobre a relação teoria-prática.

Gráfico 10 - Conhecimento a respeito das metodologias ativas.

Gráfico 11 - Dados sobre estar preparado(a) para a aplicação de metodologias ativas.

Gráfico 12 - Conhecimento a respeito da inovação educacional.

Gráfico 13 - Dados sobre estar preparado(a) para ser um(a) docente inovador(a).

Quadro 1 - Teses e Dissertações organizadas por tipo de pesquisa, título, autor, orientador, instituição de origem e ano de defesa.

Quadro 2 - Artigos Científicos organizados por título, autores, instituição de origem, periódico, qualis e ano de publicação.

Quadro 3 - Relação das pesquisas ordenadas por quantidade de trabalhos.

Quadro 4 - Descrição de dados gerais das teses e dissertações.

Quadro 5 - Descrição de dados gerais dos artigos científicos.

Quadro 6 - Componentes curriculares

Quadro 7 - Resultados da análise das ementas.

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno.

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

EaD - Educação a Distância.

EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

FE - Faculdade de Educação.

FCC - Fundação Carlos Chagas.

HMIB - Hospital Materno Infantil de Brasília.

IF Fluminense - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.

IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais.

MA - Metodologias Ativas.

MTC - Departamento de Métodos e Técnicas.

OTP - Organização do Trabalho Pedagógico no Brasil

PAD - Departamento de Planejamento e Administração.

PEPEX - Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão.

PGE - Departamento de Políticas Públicas e Gestão da Educação.

PUC-Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

PUC-GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

PUC-PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PPPC - Projeto Político Pedagógico do Curso.

REA - Recursos Educacionais Abertos.

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

TEF - Departamento de Teoria e Fundamentos.

UNESP - Universidade Estadual Paulista.

UEPB - Universidade Estadual da Paraíba.

UEG - Universidade Estadual de Goiás.

UEM - Universidade Estadual de Maringá.

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

UNIC - Universidade de Cuiabá.

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo.

UNINOVE - Universidade Nove de Julho.

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa.

UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

UnB - Universidade de Brasília.

UFLA - Universidade Federal de Lavras.

UFBA - Universidade Federal da Bahia.

UFBA - Universidade Federal da Bahia.

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos.

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto.

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria.

UFS - Universidade Federal de Sergipe.

UFV - Universidade Federal de Viçosa.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie.

USP - Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. ESTADO DO CONHECIMENTO.....	24
1.1. Resultados encontrados nos repositórios.....	24
1.2. O que dizem as pesquisas anteriores: percepções sobre os dados levantados.....	45
2. INOVAÇÃO EDUCACIONAL E METODOLOGIAS ATIVAS: SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA.....	52
2.1. Inovação para além do ineditismo.....	53
2.2. Metodologias: do amplo ao estrito.....	59
2.3. Inovação educacional e metodologias ativas: um efeito ampliado.....	65
3. A PEDAGOGIA DA UnB: BASES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	66
3.1. A Pedagogia: ciência e graduação.....	67
3.2. Documentos Nacionais Norteadores do Currículo.....	70
3.3. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.....	78
3.3.1. Análise dos componentes curriculares.....	84
4. IMPACTOS DA FORMAÇÃO PARA OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ATUAL.....	96
4.1. O perfil do estudante do estágio.....	99
4.2. O olhar do estudante sobre sua formação.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
PRODUTO TÉCNICO.....	122
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa (Questionário)	131

INTRODUÇÃO

A formação docente e sua prática são constantemente objetos de investigação e de exigências. A educação, por ser uma área que possibilita a manutenção ou a alteração do *status quo*, é alvo frequente de pesquisas, descobertas, inovações e demandas (ou cobranças) por mudanças na prática docente, nas ferramentas de apoio à educação, nos componentes curriculares, e em tantos outros aspectos que envolvem as expectativas da sociedade para os cidadãos em formação.

As metodologias ativas e a inovação educacional são ações muito pesquisadas ultimamente no que tange à sua utilização no ambiente educacional. Aquelas apresentaram uma crescente busca a partir do período de ensino remoto emergencial, no qual os docentes e estudantes precisaram modificar a forma de ensinar e aprender de maneira abrupta, sem possibilidade de capacitação para as novas necessidades. Esta, com a inserção cada vez maior das tecnologias e da inteligência artificial em tarefas cotidianas, é outro termo bastante inserido como demanda à educação.

Essas demandas educacionais, frequentemente impostas, desconsideram as condições reais enfrentadas pelos professores desde a sua formação inicial até a realidade encontrada no ambiente profissional. Torna-se necessário o olhar para uma formação sólida, fundamentada na práxis, a fim de que o professor seja preparado para os desafios educacionais presentes na sala de aula e promova uma educação de qualidade a partir da sua prática docente (Saviani, 2008).

Sob esse aspecto, e compreendendo que o contexto social interfere significativamente sobre o que se espera do contexto educativo, importa destacar o caráter histórico da educação nacional, a partir das suas características frente às transformações na sociedade ao longo do tempo. Logo, compreende-se que a educação recebe uma exigência de se adequar ao que está sendo posto ou de trabalhar de modo a transformar a sociedade, e isto pode ser observado nas Tendências Pedagógicas desenvolvidas por Libâneo e Saviani e fundamentadas por cada período histórico-social no qual o Brasil estava inserido.

Para Libâneo (2005a), a prática educacional ocorre para emancipar as pessoas para as transformações do mundo, havendo um reflexo do contexto social no contexto educacional. Essa emancipação a partir da educação ocorre no sentido de uma formação crítica, que possibilita ao sujeito a compreensão do mundo e uma posterior intervenção a fim de transformar a sociedade e a si mesmo (Libâneo, 2005b).

Saviani (2005) também retrata a importância da emancipação do sujeito a partir da educação, ao afirmar que “a prática pedagógica deve ser intencional, planejada e fundamenta teoricamente visando à transformação da realidade e a emancipação dos sujeitos” (Saviani, 2005, p.72). Além disso, o autor (1997) afirma que a inserção das tendências nas escolas será, posteriormente, expandida para a sociedade, mostrando um sentido contrário ao abordado por Libâneo, no qual o contexto educacional traz mudanças ao social. Em ambos os casos a educação se configura como um espaço de poder sobre a realidade histórico-social da comunidade.

Ao aprofundar esta percepção, pode-se afirmar que as tendências pedagógicas podem ser caracterizadas pelas metodologias de ensino, influenciando e sendo influenciadas pela sociedade em cada cenário histórico, ou seja, ao pensar nessas abordagens educacionais de forma a relacioná-las aos conceitos desta pesquisa, compreende-se que a forma de se ministrar o conteúdo também era uma característica importante em cada uma delas. Por exemplo, ao buscar compreender a educação tradicional, a metodologia aplicada é a aula expositiva com memorização a partir de repetições. Na tendência tecnicista, o que predomina é a reprodução sistematizada.

A partir do movimento da Escola Nova, de John Dewey, a autonomia discente começa a ganhar importância e os métodos são voltados para ações experienciadas e reflexivas. A tendência libertária utiliza-se da metodologia de aprendizagem grupal com foco nas escolhas dos estudantes e a libertadora, de Freire, traz a aprendizagem amparada pela metodologia da problematização a partir da relação dialógica. Por fim, na tendência crítico-social dos conteúdos, também conhecida como histórico-crítica, a metodologia aplicada é a mediação entre os conteúdos educacionais e os saberes externos trazidos pelos estudantes.

Em todos os casos, as metodologias representam o meio pelo qual o conhecimento é comunicado de acordo com os interesses existentes para que a escola cumpra a função social para a qual foi projetada. Os métodos de ensino, por caracterizarem cada abordagem educacional, auxiliam na diferenciação entre elas. Além disso, no campo específico das metodologias ativas, mesmo sem o uso explícito do termo, é possível perceber que elas já estavam presentes de forma prática em algumas tendências: Libertadora, Libertária e Escola Nova.

No campo da inovação educacional, se a compreendermos como sinônimo de mudança e de melhoria daquilo que está posto, pode-se sugerir que cada tendência poderia ser considerada, à época, uma novidade ou uma inovação. Mesmo algumas das tendências coexistindo, seus idealizadores possuíam uma visão de educação diferente e, a partir dessa

visão, entendiam que as suas ideias ou propostas eram melhores do que as demais dentro da sua compreensão de mundo.

Com respaldo nas ideias de Zabalza e Cerdeiriña (2014), inovar não é inventar coisas, mas modificá-las, reajustá-las, atualizá-las e adaptá-las ao que já existe. Neste sentido, pode-se afirmar que o termo inovação, ainda que de forma implícita, esteve presente em cada pensamento, método ou visão de mundo projetada através da educação.

Entretanto, há um equívoco na compreensão do que vem a ser a inovação visto que ela parece não ser percebida tão facilmente se não estiver vinculada a uma tecnologia. Essa é uma visão comum na atualidade, pois se compreende como inovador aquilo que é inédito, e o uso de tecnologias na educação ainda guarda muitas novidades, tendo em vista o curto espaço temporal desde sua chegada até sua utilização em sala de aula, o que permite compreender que “educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade” (Moran, 2007, p. 1).

A esse respeito, Moran (2013, p.14) afirma que, apesar de as tecnologias facilitarem “e muito” a inovação, apenas o seu uso não torna possível o atingimento de uma “nova pedagogia”, a qual é necessária para uma educação inovadora. Essa relação entre tecnologia e inovação, como termos quase sinônimos, traz para a educação uma imposição de adequação dos métodos, das técnicas, dos conteúdos e das ferramentas de apoio.

Além disso, volta-se o olhar para outra necessidade: o uso das metodologias ativas. O termo surgiu na década de 1980 (Mota e Werner da Rosa, 2018) com o objetivo de trazer protagonismo ao estudante na construção do conhecimento, sendo muito aplicadas nas áreas da saúde, engenharias e direito. Entretanto, apesar de existir há pelo menos quatro décadas, houve um aumento de discussões acerca dessa temática na área da educação básica a partir de 2020 pelo surgimento da pandemia da Covid-19, que trouxe a necessidade de adesão ao isolamento social e ao ensino remoto emergencial.

Diante deste contexto social, houve uma demanda de mudança da realidade educativa. Foi necessária a adaptação tanto das instituições de ensino quanto dos docentes, discentes e familiares para que as aulas presenciais fossem substituídas por atividades on-line, por uso de plataformas digitais e de novas práticas que fossem capazes de proporcionar a aprendizagem significativa mesmo em um contexto de distanciamento social. Além disso, foi indispensável o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) com o apoio às metodologias de ensino voltadas à aprendizagem ativa do educando.

Contudo, não houve tempo hábil para a realização de capacitação prévia para atender às necessidades que a nova realidade exigiu. Muitos educadores, que não possuíam familiaridade com os recursos tecnológicos, não tinham formação suficiente para o uso das ferramentas digitais na educação nem para a adequação dos métodos à nova realidade. Os professores precisavam reinventar suas práticas pedagógicas, modificar a forma como realizavam a transposição dos conteúdos, proporcionar materiais de auto estudo, criar e editar vídeos para, assim, transformar a aula on-line em algo motivador aos estudantes. Com este propósito, foi necessário modificar os métodos tradicionais, há muito utilizados no ambiente presencial de sala de aula, e buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, o termo metodologias ativas tornou-se popular entre os docentes. Todavia, colocá-las em prática parece ser um desafio no ambiente educacional, seja pela falta de conhecimento por parte dos professores — possivelmente advinda da formação inicial dos docentes — ou pela dificuldade em modificar os métodos já estabelecidos e enraizados na educação brasileira desde o período da educação jesuítica.

Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos (Moran, p. 19, 2013).

Diante disso, este estudo torna-se relevante uma vez que, a partir dos termos booleanos desenvolvidos para a realização do estado do conhecimento desta pesquisa, não foram encontrados resultados de estudos que analisam a formação do Pedagogo da Universidade de Brasília para a inovação educacional e o uso das metodologias ativas, emergindo a necessidade de compreender como o currículo do curso se organiza para essa formação e, assim, responder ao problema desta pesquisa que concerne em entender se “O currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília oferece aos futuros pedagogos uma formação inicial para a inovação e para o uso de metodologias ativas?”.

O objetivo geral consiste em investigar como estão contemplados os conceitos de inovação educacional e de metodologias ativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia e se existem, no currículo do curso de Pedagogia da UnB, disciplinas e/ou práticas que proporcionem uma compreensão aprofundada sobre esses conceitos. Já os objetivos específicos residem em mapear as concepções de inovação educacional e de metodologias ativas dos referenciais bibliográficos e das pessoas investigadas; compreender como se dá a formação inicial de pedagogos para um

entendimento aprofundado a respeito da inovação educacional e das metodologias ativas; e analisar a influência do currículo nas práticas educativas dos investigados a respeito dessas ações pedagógicas.

A metodologia abordada nesta dissertação baseia-se em princípios que visam garantir o rigor científico e a relevância dos dados obtidos. Neste sentido, considerando a natureza do problema e os objetivos propostos, esta pesquisa adotou o Estudo de Caso como método de pesquisa, a partir da base epistemológica do construtivismo e do método dialético de procedimento. Logo, configura-se como um trabalho de abordagem qualitativa, a qual “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Silva e Nascimento, 2023, p. 15 *apud* Minayo, 1994, p. 22), uma vez que o intuito não é investigar dados quantificáveis e sim compreender a subjetividade presente nas percepções dos investigados acerca dos conceitos e das práticas relacionadas à inovação educacional e metodologias ativas.

A pesquisa foi estruturada em quatro fases principais: na primeira, foi realizado um levantamento do estado atual das pesquisas na área a partir do Estado do Conhecimento; na segunda, conduziu-se a revisão bibliográfica; a terceira consistiu na análise documental; a quarta trouxe o levantamento de dados obtidos por meio do instrumento questionário on-line, que “se configura como uma forma de compreender o comportamento humano por meio da representatividade de determinado grupo” (Souza e Carvalho, 2023, p. 44).

Assim, cada fase culminou na organização deste texto dissertativo em seis seções, das quais, quatro são configuradas como capítulos, a saber:

1. **Introdução** — na qual, são abordadas, de modo geral, as metodologias ativas e a inovação educacional como demandas educacionais; a justificativa; os objetivos geral e específicos; a questão norteadora e a metodologia empregada neste trabalho.
2. **Capítulo 1 - Estado do conhecimento** — que traz, a partir da pesquisa de artigos, teses e dissertações publicados entre 2017 e 2024, o levantamento do estado atual das pesquisas sobre inovação educacional e metodologias ativas no âmbito da formação inicial de licenciados.
3. **Capítulo 2 - Inovação educacional e metodologias ativas: saberes necessários para a prática educativa** — que traz os referenciais teóricos desta pesquisa com base em autores que discorrem sobre os objetos desta pesquisa: a inovação educacional e as metodologias ativas. Na primeira seção, abordamos os conceitos de metodologias

ativas; na segunda, apresentamos os conceitos de inovação educacional; e na terceira, concatenamos as ideias para a apresentação de uma noção ampliada dessas ações pedagógicas. Alguns dos autores que auxiliaram no desenvolvimento do referencial foram: no campo da inovação educacional, Masetto (2011), Zabalza e Cerdeiriña (2014), Battestin e Nogaro (2016), Silva (2016); no campo das metodologias ativas, Bacich e Moran (2018), Moran (2015), Masetto (2015; 2018), Dewey (1959), Vygotsky, Piaget e Wallon (in La Taille *et al*, 1992), Freire (1996); no campo do currículo e da formação docente, Libâneo (2005a; 2005b), Saviani (1997; 2005; 2011), Hargreaves, Imbernón (2011), Carbonell (2002), Gatti (2009;2010), Pimenta (2022).

4. **Capítulo 3 - A Pedagogia da UnB: bases para atender a educação contemporânea** — que consiste na apresentação, na análise e na interpretação dos resultados obtidos por meio da análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e das ementas dos componentes curriculares oferecidos pela dimensão Organização do Trabalho Pedagógico no Brasil.
5. **Capítulo 4 - Impactos da formação para os desafios da educação atual** — descreve o instrumento questionário, composto por perguntas abertas e fechadas baseadas no objetivo do estudo, que teve como público-alvo estudantes do curso de Pedagogia da UnB que estavam matriculados nos componentes Estágio Supervisionado I: Educação Infantil e/ou Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais; apresentando a relação entre os resultados e as informações obtidas na análise documental.
6. **Considerações Finais** — traz a síntese dos principais resultados da revisão bibliográfica, da análise documental e do instrumento questionário.
7. **Produto Técnico** — apresenta, com produto técnico, uma oficina a ser desenvolvida e aplicada para estudantes do curso de Pedagogia da UnB, com o intuito de capacitá-los para a práxis na inovação educacional mediada por metodologias ativas.

1. ESTADO DO CONHECIMENTO

Com o intuito de compreender o estado atual de pesquisas referentes à inovação e às metodologias ativas em relação estritamente à formação e à profissão do Pedagogo, foi realizado o levantamento e a análise de estudos bibliográficos, conhecido como “estado do conhecimento” ou “estado da arte”. O “estado do conhecimento” consiste em uma coleta de dados que forma “uma rede de trabalhos e pesquisas ligados por categorias e sínteses do conhecimento” (Ferreira, 2002). A partir desta categorização e sintetização, conforme aponta Silva e Borges (2018), o pesquisador pode inventariar, ordenar, classificar e relacionar os dados coletados ao seu objeto de pesquisa. Assim, é possível estabelecer uma relação entre os dados e o objeto pesquisado, encontrando lacunas deixadas por pesquisas anteriores e, desse modo, contribuindo para a ampliação do desenvolvimento do estado atual em que este objeto se encontra.

Neste sentido, o que se busca no decorrer deste capítulo é apresentar as reflexões acerca do mapeamento de trabalhos que englobam temas referentes à formação do pedagogo para a inovação educacional e a aplicação de metodologias ativas. Assim, foi realizado um levantamento de teses e dissertações, cujo período de defesa envolveu os anos de 2017 a 2024, no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no banco de Periódicos da CAPES e no repositório da Universidade de Brasília com base nos seguintes termos indutores (*booleanos*): “pedagogia”, “formação”, “metodologias ativas”, “inovação educacional”, que foram delimitados visando à compreensão de como as metodologias ativas e a inovação educacional estavam presentes em pesquisas referentes à formação do pedagogo. A escolha do período de 2017 a 2024 se deu por englobar o tempo pré e pós-pandemia para, desse modo, analisar o contexto da formação para a inovação educacional e para o uso de metodologias ativas antes e após a exigência do ensino remoto emergencial.

1.1. Resultados encontrados nos repositórios

A busca nos repositórios foi feita de duas formas distintas, consideradas como pesquisa ampla e pesquisa estrita. Na ampla, foram utilizados os termos booleanos “pedagogia” E “formação” E “metodologias ativas” OU “inovação educacional”; na estrita, os termos utilizados foram “pedagogia” E “formação” E “metodologias ativas” E “inovação educacional”. A partir dessa diferenciação, foram objetivos os resultados apresentados abaixo.

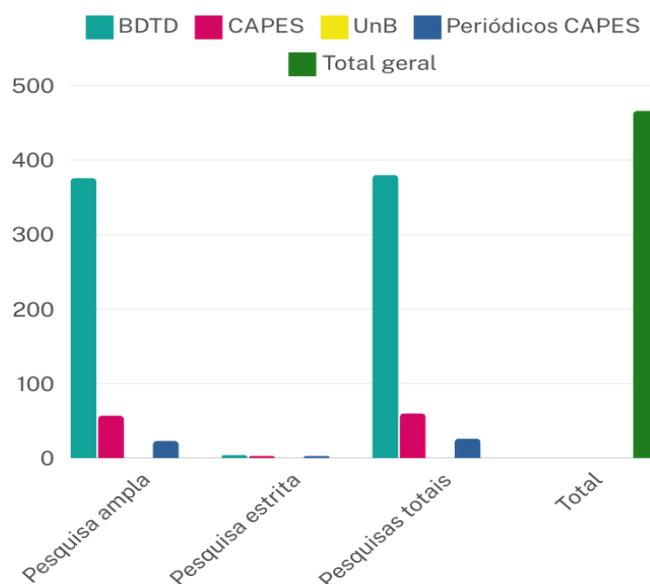
No repositório da BDTD, a primeira busca (“pedagogia” E “formação” E “metodologias ativas” OU “inovação educacional”) resultou em 404 (quatrocentas e quatro) produções acadêmicas, entretanto, houve duplicidade em 28 (vinte e oito) delas, o que traz como resultado, de fato, 376 (trezentas e setenta e seis) pesquisas em áreas de estudo como as Engenharias e outras Ciências Exatas, as Ciências Humanas (História, Geografia e Sociologia), as Linguagens, as Ciências Biológicas, a Administração, a Publicidade e Propaganda, a formação em nível técnico, e, em grande parte, as Ciências da Saúde. Muitas destas produções focam no estudo de uma metodologia ativa específica — *design thinking*, sala de aula invertida, gamificação —, algumas abordam o período remoto emergencial, outras trazem o uso de tecnologias como forma de inovação educacional e algumas são voltadas à docência no ensino superior. A segunda (“pedagogia” E “formação” E “metodologias ativas” E “inovação educacional”) obteve 4 (quatro) pesquisas encontradas, sendo duas delas focadas na metodologia de gamificação, uma a respeito de políticas para a inclusão digital e a quarta pesquisa investiga a digestão e alimentação de estudantes do Ensino Médio, não possuindo relação com nosso estudo. Ao todo, as duas formas de pesquisa resultaram em 380 (trezentos e oitenta) trabalhos após a exclusão de duplicidades.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a pesquisa ampla, que buscou trabalhos sobre metodologias ativas ou sobre inovação educacional, encontrou 57 (cinquenta e sete) trabalhos, a maioria aborda as metodologias ativas em áreas como a Educação a Distância, o ensino de História, de Língua Portuguesa ou que investigam metodologias específicas, como o *storytelling*, a sala de aula invertida e a gamificação. Pesquisas que tratam da inovação educacional apresentam relação com o uso de tecnologias e ferramentas digitais ou de Recursos Educacionais Abertos (REA). A segunda busca, que delimita os quatro termos indutores conjuntamente, resultou em 3 (três) trabalhos encontrados: um sobre metodologias ativas, um sobre tecnologia educacional relacionada a competências de enfermeiros, e o último que versa a respeito das metodologias ativas e das tecnologias digitais na educação profissional. Como resultado total da busca, obtivemos 60 (sessenta) pesquisas encontradas.

Já no portal de periódicos da CAPES foram encontrados 26 (vinte e seis) artigos científicos, excluídas as duplicidades, a partir de duas formas de busca: aquela que exige a presença de todos os termos *booleanos*, o sistema limita automaticamente o período entre 2019 e 2022, impossibilitando a alteração e, assim, obteve-se 3 (três) artigos, um sobre metodologias ativas e inovação na percepção de alunos do curso de hotelaria, um a respeito da

metodologia da problematização em uma disciplina específica e o terceiro sobre a formação de professores do Ensino Fundamental Anos Finais para uso de práticas inovadoras em sala de aula; já na busca mais abrangente, que possibilita encontrar trabalhos ou sobre metodologias ativas ou sobre inovação educacional, foram encontrados 23 (vinte e três) artigos e a maioria versa a respeito das referidas metodologias. Por fim, no repositório da Universidade de Brasília, para o período delimitado, não foram encontrados trabalhos com os termos de busca supracitados, apesar de ser apresentada uma dissertação da Universidade encontrada nos outros repositórios pesquisados.

Gráfico 1 - Resultados da pesquisa do estado do conhecimento



Fonte: Elaboração própria

Logo, após uma análise geral dos resumos dos 466 (quatrocentos e sessenta e seis) trabalhos encontrados, 35 (trinta e cinco) teses e dissertações, dispostas no Quadro 1, e 4 (quatro) artigos científicos, dispostos no Quadro 2, possuem alguma relação entre metodologias ativas e inovação educacional na formação inicial de licenciados.

Quadro 1 - Teses e Dissertações organizadas por tipo de pesquisa, título, autor, instituição de origem e ano de defesa

Nº	Classificação	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição de origem	Ano de defesa
1	Tese	Onde está a inovação? A tensão entre permanências e mudanças nas práticas de professores em escolas inovadoras.	Ana Luíza de França Sá	Giuseppina Marsico	Universidade Federal da Bahia - UFBA	2024
2	Dissertação	As metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia em duas universidades públicas ofertadas na modalidade EaD: um estudo de caso*	Carlos André Pimentel Quintas	Jerusa Vilhena de Moraes	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP	2022
3	Tese	Projetos temáticos integradores como recurso pedagógico para o desenvolvimento de competências da área das ciências da natureza: uma experiência no ensino médio	Betina Kappel Pereira	Cledes Antônio Casagrande	Universidade La Salle	2022
4	Tese	Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia	Ketiuce Ferreira Silva	Edson do Carmo Inforsato	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2022

5	Dissertação	Gamificação da aprendizagem: trilhando diferentes caminhos nas aulas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental	Joyce Almeida Ataíde Alves	Eliete Correia dos Santos	Universidade Estadual da Paraíba - UEPB	2022
6	Tese	Aprendizagem ativa: constituição histórica de um conceito	Eduardo Moreira Marques	Elianda Figueiredo Arantes Tiballi	Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC-GO	2022
7	Dissertação	Metodologias ativas nas práticas pedagógicas durante o ensino remoto emergencial	Rafaela Virginia Correia da Silva Costa	Anne Alilma Silva Souza Ferrete	Universidade Federal de Sergipe - UFS	2022
8	Dissertação	Letramentos docentes: formação, saberes e práticas de ensino	Isis Brito Alves	Helena Maria Ferreira	Universidade Federal de Lavras - UFLA	2022
9	Dissertação	Formar-se ao Formar: Pesquisa-Formação Sobre um Curso de Formação Docente em Contexto e em Tempos de Pandemia	Mariana Lettieri Ferreira	Lucila Pesce	Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	2021
10	Dissertação	Metodologias ativas na formação continuada de professores da educação básica	Gleicimar Faria Teixeira	Plauto Simão de Carvalho	Universidade Estadual de Goiás-UEG	2021

11	Tese	Metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia para a construção do conhecimento matemático no ensino fundamental anos iniciais*	Emerson da Silva dos Santos	Patrícia Unger Raphael Bataglia	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2021
12	Tese	Estratégias pedagógicas que efetivam o uso de metodologias ativas no ensino fundamental*	Rhenan Ferraz de Jesus	Vanderlei Folmer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2021
13	Tese	Metodologias ativas: potencialidades e limitações na percepção de professores da educação básica*	Sérgio Daniel Ferreira	Daniel Ribeiro Silva Mill	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	2021
14	Dissertação	Aprendizagem baseada em problemas e as tecnologias digitais na educação básica: um olhar a partir da escrita coletiva e dos mapas mentais digitais	Aline Goulart Rodrigues	Patrícia Alejandra Behar	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2021
15	Dissertação	Paradigmas emergentes da educação 4.0: um estudo de caso no Instituto Federal de Brasília	Ederlene Tavares Ferreira Lessa	Adriana Almeida Sales de Melo	Universidade de Brasília - UnB	2021
16	Dissertação	Objetos de aprendizagem: metodologia ativa para o desenvolvimento das inteligências múltiplas por meio da música na educação infantil	Sandra Gomes Pereira	Durval Rodrigues Junior	Universidade de São Paulo - USP	2021

17	Dissertação	Metodologias ativas e o desenvolvimento de habilidades e competências: estratégias para um ensino contextualizado	Thaís Janaína Castagnaro	Denise Fernandes de Mello	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2021
18	Dissertação	Formação profissional docente e metodologias ativas: uma pesquisa-ação com base na problematização	Renata Godinho Soares	Jaqueline Copetti	Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	2021
19	Dissertação	Proposta de atividades didáticas para a formação docente inicial e continuada com o enfoque em aspectos da aprendizagem baseada em problemas	Natiéle Medina Oliveira	Lenira Maria Nunes Sepel	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	2021
20	Dissertação	Metodologias ativas: Reflexões de professores da educação básica sobre sua formação inicial e prática docente, através da formação continuada.	Greicy Silva de Alcântara	Jorge Cardoso Messeder	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ	2021
21	Dissertação	Design Thinking como metodologia para a formação continuada dos professores de Matemática	Juliana Lacerda da Silva Oliveira	Adja Ferreira de Andrade	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	2020
22	Dissertação	Metodologias ativas: um novo (?) método (?) de ensinar (*)	Carlos Magno Sampaio	Antônio Joaquim Severino	Universidade Nove de Julho - UNINOVE	2020

23	Dissertação	Os Paradigmas Pedagógicos Educacionais como eixos mobilizadores para o desenvolvimento das metodologias ativas para o Ensino Fundamental	Sidnei da Silva Santos	Neide de Aquino Noffs	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	2020
24	Dissertação	Metodologias ativas e formação inicial: cenas da prática pedagógica de professores de matemática.	Humberto Vinício Altino Filho	Célia Maria Fernandes Nunes e Ana Cristina Ferreira	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	2019
25	Dissertação	As metodologias ativas na perspectiva dos professores formadores e tecnologias digitais: diálogos possíveis?	Ariane Maurício Martins	Silvana Cláudia dos Santos	Universidade Federal de Viçosa- UFV	2019
26	Dissertação	Gamificação: experiências pedagógicas inovadoras no chão da escola	Luíza Carla Carvalho Siqueira	Cibelle Amorim Martins	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	2019
27	Dissertação	As tecnologias digitais e metodologias ativas na formação continuada de professores: uma aplicação no Ensino Fundamental	João Manoel Magalhães Cruz	Arlise Moraes de Almeida Lopes	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IF Fluminense	2019
28	Dissertação	Metodologias Ativas no Ensino Superior: o olhar sobre a formação docente - o caso de uma instituição privada	Christiann e Barbosa Stegmann	Elvira Cristina Martins Tassoni	Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas	2019

29	Dissertação	O lúdico e as metodologias ativas possibilidades e limites nas ações pedagógicas	Juliana Marques Paiva de Souza	Marco Antônio Santoro Salvador	Colégio Pedro II	2019
30	Dissertação	A gamificação como estratégia para a formação de leitores literários no ensino fundamental	Cláudia dos Santos Moreira	Vera Lúcia Cardoso Medeiros	Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	2018
31	Dissertação	Desafios e possibilidades no processo de ensinar e aprender história: a sala de aula invertida	Lysley Ferreira dos Santos	Thais Cristina Rodrigues Tezani	Universidade Estadual Paulista - UNESP	2018
32	Tese	Autonomia de professores na sala de aula invertida: uma análise sobre a profissionalidade e a racionalização da prática docente	Marcelo Valério	Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira	Universidade Estadual de Maringá - UEM	2018
33	Tese	Gamificação como estratégia pedagógica: uma experiência lúdico-educacional	Augusto Calefo dos Santos	Cláudia Coelho Hardagh	Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM	2018
34	Dissertação	Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na educação superior	Flávia Adada	Carmen Célia Barradas Correia Bastos	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	2017
35	Tese	Professores Contadores de Histórias: formação para uma docência inovadora com a criação e o uso de tecnologias educacionais.*	Maíra Amélia Leite Weber	Patrícia Lupion Torres	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR	2017

Fonte: elaboração própria com base em pesquisas encontradas nos repositórios da BDTD e CAPES.

*Pesquisas selecionadas que mais se aproximaram do objeto central.

Quadro 2 - Artigos Científicos organizados por título, autores, instituição de origem periódico, qualis e ano de publicação

Título	Autor(es)	Instituição de origem	Periódico	Qualis	Ano
Metodologias ativas aplicadas no curso de pedagogia e anos iniciais em Tangará da Serra*	Luiz Eduardo Brescovit; Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida, Ivonete Gomes de Souza Ventura; Adir Rosa da Silva	Universidade de Cuiabá	Research, Society and Development	C	2020
Práticas pedagógicas inovadoras para a formação de professores*	Mônica Garbin; Edison Trombeta de Oliveira; Nádia Rubio Pirillo; Aparecida Santos Azevedo	Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP	Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância	A3	2020
Aplicação da metodologia da problematização na disciplina de diversidade, cidadania e direitos	Jadir Gonçalves Rodrigues; Elton Anderson dos S. Castro; Sonia Bessa	Universidade Estadual de Goiás - UEG	Brazilian Journal of Development	C	2019
Formação discente e as metodologias ativas: o caso de uma instituição de ensino superior*	Priscilla Costa Santos; Maria Elizabeth Bianconcini Trindade M Pinto de Almeida	Pontifícia Católica de São Paulo - PUC-SP	Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias - CIET	-	2018

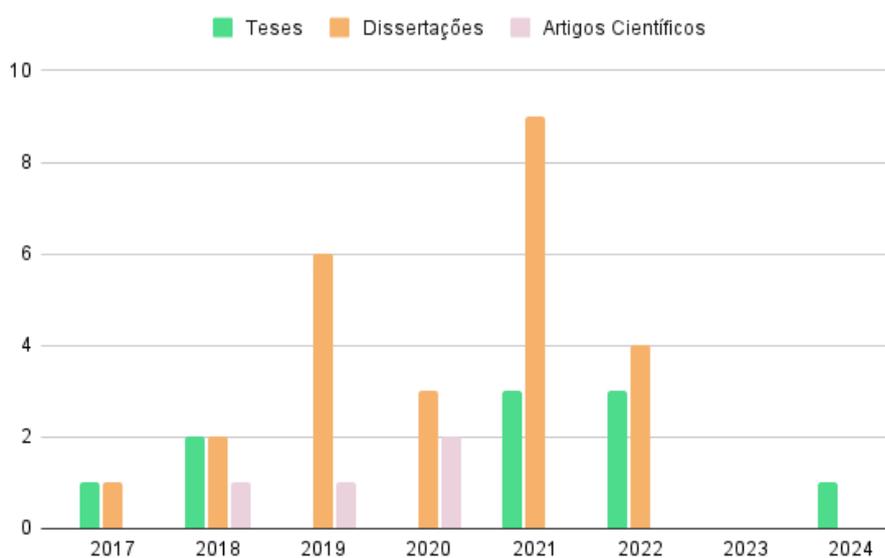
Fonte: elaboração própria com base em pesquisas encontradas nos repositórios da BDTD e CAPES.

*Pesquisas selecionadas que mais se aproximaram do objeto central.

Ressalta-se que estes dados foram obtidos em pesquisas realizadas no decorrer de 2024, sendo a última delas realizada no mês de novembro. Com base no recorte temporal realizado para a pesquisa, o qual visa compreender a existência de estudos das metodologias ativas na formação e aplicação prática do Pedagogo antes e após a pandemia, é possível perceber que houve um aumento significativo de produções com temáticas aproximadas após a Covid-19. Isso pode ser explicado em decorrência da necessidade brusca de alteração do ambiente de ensino-aprendizagem presencial para o

remoto, o qual exigiu dos docentes um malabarismo para a presença e permanência dos discentes em meio ao ensino remoto não planejado. Observa-se que o ano de destaque foi 2021, com 12 (doze) pesquisas, seguido de 2022 com 7 (sete), como pode ser verificado no gráfico abaixo.

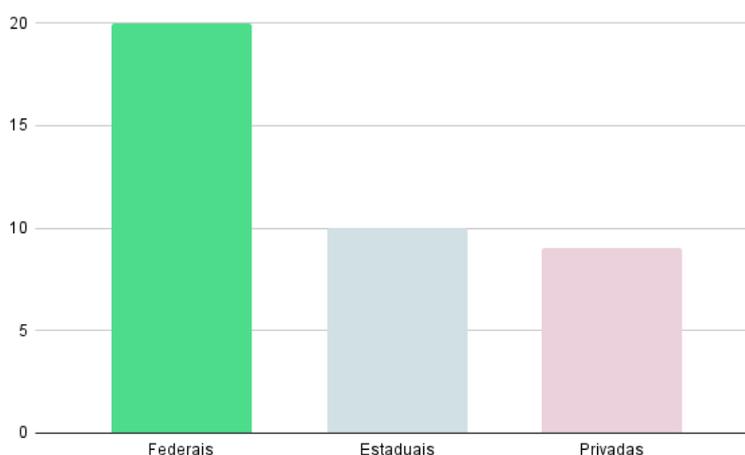
Gráfico 2 - Número de pesquisas por ano



Fonte: Elaboração própria

A partir do levantamento de dados realizado, constata-se que a maioria das pesquisas são originárias de instituições públicas, sendo 20 pesquisas de instituições federais e 10 de estaduais. Em seguida, foram selecionadas 9 pesquisas de instituições privadas.

Gráfico 3 - Dados por instituições de ensino



Fonte: elaboração própria

A instituição com maior número de trabalhos foi a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), com 4 (quatro) pesquisas, seguida por seis instituições com 2 (duas) pesquisas em cada: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Estadual de Goiás (UEG); e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Quadro 3 - Relação das pesquisas ordenadas por quantidade de trabalhos

Instituição	Quantidade
Universidade Estadual Paulista - UNESP	4
Universidade Estadual de Goiás - UEG	2
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	2
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	2
Colégio Pedro II	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IF Fluminense	1
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas	1
Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO	1
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR	1
Universidade de Brasília - UnB	1
Universidade de Cuiabá - UNIC	1
Universidade de São Paulo - USP	1
Universidade Estadual da Paraíba - UEPB	1
Universidade Estadual de Maringá - UEM	1
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	1
Universidade Federal da Bahia - UFBA	1
Universidade Federal de Lavras - UFLA	1

Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	1
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	1
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	1
Universidade Federal de Sergipe - UFS	1
Universidade Federal de Viçosa - UFV	1
Universidade La Salle	1
Universidade Nove de Julho - UNINOVE	1
Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM	1
Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP	1

Fonte: elaboração própria com base em pesquisas encontradas nos repositórios da BDTD e CAPES.

Após o levantamento de dados obtidos nos repositórios da BDTD e da CAPES, foram selecionadas 9 (nove) pesquisas — quatro teses, duas dissertações e três artigos científicos respectivamente listados abaixo — que possuem maior proximidade com o objetivo do estudo a ser realizado. Esta seleção ocorreu após a leitura dos resumos, introdução e títulos dos capítulos de cada trabalho descrito no Quadro 1 e da leitura dos resumos dos artigos descritos no Quadro 2.

Logo, no tocante às teses e dissertações, foi realizada a verificação de dados gerais, constantes no Quadro 4, que descrevem de modo simplificado o problema de pesquisa, a hipótese, os objetivos gerais e específicos, os capítulos, as correntes teóricas, a metodologia e os procedimentos adotados em cada uma delas.

- 1) “As metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia em duas universidades públicas ofertados na modalidade EaD: um estudo de caso” do autor Carlos André Pimentel Quintas.
- 2) “Estratégias pedagógicas que efetivam o uso de metodologias ativas no ensino fundamental”, do autor Rhenan Ferraz de Jesus.
- 3) “Metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia para a construção do conhecimento matemático no ensino fundamental anos iniciais”, do autor Emerson da Silva dos Santos.

- 4) “Metodologias ativas: potencialidades e limitações na percepção de professores da educação básica”, do autor Sérgio Daniel Ferreira.
- 5) “Metodologias ativas: um novo (?) método (?) de ensinar (?)”, do autor Carlos Magno Sampaio.
- 6) “Professores contadores de histórias: formação para uma docência inovadora com a criação e o uso de tecnologias educacionais” da autora Maíra Amélia Leite Weber.

Quadro 4 - Descrição de dados gerais das teses e dissertações

Autor(a)	Título da pesquisa	Dados Gerais
Carlos André Pimentel Quintas	As metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia em duas universidades públicas ofertados na modalidade EaD: um estudo de caso	<p>Problema de pesquisa: Será que a dificuldade na aplicação da concepção de metodologia ativa apresentada por alguns professores, principalmente das séries iniciais do ensino fundamental, é decorrente da inexistência desta aprendizagem durante a graduação de licenciatura em pedagogia destes docentes?</p> <p>Hipótese/pressuposto: a ausência do processo de aplicação de metodologias ativas como método de ensino nas aulas de formação inicial do professor durante sua graduação geraria uma insegurança ou desconhecimento nos professores das séries iniciais do ensino fundamental na aplicação desta concepção em suas aulas.</p> <p>Objetivo Geral: investigar e analisar na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e na base de dados internacional do Education Resources Information Center (ERIC), se a proposta curricular dos cursos de licenciatura em pedagogia ofertados na modalidade EaD 18 contribui para a aplicação das metodologias ativas pelo professor em sua prática docente.</p> <p>Objetivos Específicos: Analisar as matrizes curriculares das duas IESs pesquisadas; verificar se as matrizes curriculares estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia; verificar se a proposta curricular do curso de licenciatura em Pedagogia contribui para a formação dos estudantes, no sentido da aprendizagem das metodologias ativas.</p> <p>Títulos dos capítulos:</p> <p>Capítulo 1 – As metodologias de ensino na formação do pedagogo Capítulo 2 - As metodologias ativas nos cursos de Pedagogia: estudo de caso Capítulo 3 - As metodologias ativas na formação dos pedagogos:</p>

		<p>uma perspectiva necessária?</p> <p>Teoria ou corrente teórica anunciado-adotada: análise crítica pautada em autores como Bernadete Gatti, John Dewey, Paulo Freire, Elba Siqueira de Sá Barreto, Sônia M Vanzella Castellar, Jerusa Vilhena de Moraes e Philippe Meirieu.</p> <p>Metodologia empregada: Estudo de caso.</p> <p>Procedimentos de pesquisa: Análise documental e revisão bibliográfica.</p>
<p>Rhenan Ferraz de Jesus</p>	<p>Estratégias pedagógicas que efetivam o uso de metodologias ativas no ensino fundamental</p>	<p>Problema de pesquisa: Que aspectos podem evidenciar a efetividade do uso de MA no ensino fundamental?</p> <p>Hipótese/pressuposto: -</p> <p>Objetivo Geral: Avaliar que estratégias pedagógicas permitem auxiliar a efetividade das MA no ensino fundamental.</p> <p>Objetivos Específicos: Apontar que características facilitam o uso de MA de modo efetivo no ensino, a partir do que se tem produzido no conhecimento científico brasileiro; verificar características sobre o tema “metodologias ativas” na base nacional comum curricular e em projetos políticos-pedagógicos de escolas da rede municipal de Alegrete - RS; identificar os estilos de aprendizagem de estudantes e professores do ensino fundamental; analisar as concepções dos professores, de equipes diretivas, coordenadores pedagógicos, e da secretaria de educação do município sobre as MA; conhecer os direcionamentos dados pelos gestores e professores para o uso de MA nas práticas educativas; identificar que aspectos são considerados primordiais para o planejamento envolvendo as MA; propor a construção de um e-book sobre as MA para auxiliar o trabalho dos professores da rede pública de ensino do município de Alegrete-RS.</p> <p>Títulos dos capítulos:</p> <p>Capítulo 1 – As metodologias ativas no ensino Capítulo 2 – As metodologias ativas e a formação de professores Capítulo 3 - Os modos de ensinar e de aprender: pensando os diferentes estilos de aprendizagem e de ensinagem</p> <p>Teoria ou corrente teórica anunciado-adotada: Pesquisa social fundamentada em Minayo e demais autores como David Ausubel, Neusi A. N. Berbel, Laurence Bardin, Richard M. Felder.</p> <p>Metodologia empregada: Pesquisa de campo e análise documental.</p> <p>Procedimentos de pesquisa: Entrevista, questionário e revisão de</p>

		literatura e de documentos.
Emerson da Silva dos Santos	<p style="text-align: center;">Metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia para a construção do conhecimento matemático no ensino fundamental anos iniciais</p>	<p>Problema de pesquisa: Quais as possíveis contribuições da Metodologia Ativa com Tutoria na formação de pedagogos para o trabalho com o conhecimento matemático de crianças de Ensino Fundamental anos iniciais?</p> <p>Hipótese/pressuposto: -</p> <p>Objetivo Geral: discutir o papel da metodologia ativa com tutoria na formação inicial do professor, especialmente, considerando seu trabalho futuro com crianças de Ensino Fundamental anos iniciais na construção do conhecimento lógico-matemático.</p> <p>Objetivos Específicos: Utilizar a Metodologia Ativa com Tutoria, evidenciando sua importância na formação do Pedagogo; apresentar os conteúdos de Matemática que podem ser trabalhados por meio de situações de aprendizagem, com base na BNCC; relacionar esses conteúdos com as condições de aprendizagem do educando, analisando a estrutura mental necessária para que o conhecimento seja construído pelos estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais.</p> <p>Títulos dos capítulos:</p> <p>Capítulo 1 - Uma reflexão sobre a formação docente Capítulo 2 - Metodologias Ativas na formação inicial e continuada docente Capítulo 3 - Um olhar histórico sobre a Educação Matemática Capítulo 4 - A organização curricular da Matemática no Ensino Fundamental Capítulo 5 - A BNCC e a Educação Matemática no Ensino Fundamental Capítulo 6 - A construção do conhecimento lógico-matemático Capítulo 7 - Procedimentos Metodológicos Capítulo 8 - Desenvolvimento da Pesquisa e Análise dos Resultados</p> <p>Teoria ou corrente teórica anunciado-adotada: Construtivismo de Jean Piaget e contribuições dos demais autores José Manuel Moran, Paulo Freire, Márcia Hilsdorf Dias, Fernando Becker,</p> <p>Metodologia empregada: Pesquisa de campo</p> <p>Procedimentos de pesquisa: Pesquisa-ação e revisão bibliográfica e documental.</p>

<p>Sérgio Daniel Ferreira</p>	<p>Metodologias ativas: limitações na percepção de professores da educação básica</p>	<p>Problema de pesquisa: Quais as potencialidades e limites das metodologias ativas na visão de um grupo de professores da Educação Básica?</p> <p>Hipótese/pressuposto: Baseia-se no fato de que as metodologias ativas, pautadas na resolução de problemas e em execução de projetos, podem aumentar o engajamento dos estudantes nas atividades escolares, promovendo um ganho na aprendizagem, tornando o ensino mais interativo, significativo e motivador para docentes e estudantes.</p> <p>Objetivo Geral: analisar as potencialidades e as limitações das metodologias como prática pedagógica, a partir das percepções de um grupo de professores da Educação Básica.</p> <p>Objetivos Específicos: Mensurar a produção científica no campo da Educação sobre metodologias ativas, por meio de indicadores bibliométricos. Identificar as potencialidades e as limitações de atividades “mão na massa”. Identificar a visão dos professores acerca das atividades pedagógicas envolvendo tecnologia. Promover uma discussão atrelada à construção de um amálgama envolvendo o ensino baseado em problema/projeto, a interdisciplinaridade e a horizontalização dos processos de ensino e aprendizagem como fatores indissociáveis das metodologias ativas.</p> <p>Títulos dos capítulos:</p> <p>Capítulo 1 - Metodologias ativas e seus lastros pedagógicos Capítulo 2 - Metodologias ativas: potencialidades e limitações</p> <p>Teoria ou corrente teórica anunciado-adotada: Neusi A. N. Berbel, John Dewey, Paulo Freire, David Ausubel, Pierre Lévy,</p> <p>Metodologia empregada: Pesquisa quanti-qualitativa baseada em indicadores bibliométricos e em intervenções pedagógicas.</p> <p>Procedimentos de pesquisa: Análise bibliográfica, aplicação de oficinas e questionários.</p>
<p>Carlos Magno Sampaio</p>	<p>Metodologias ativas: um novo (?) método (?) de ensinar (?)</p>	<p>Problema de pesquisa: Com base nos estudos acadêmicos já publicados, até que ponto podemos afirmar que as metodologias ativas são capazes de promover um processo de ensino-aprendizagem satisfatório no ensino básico?</p> <p>Hipótese/pressuposto: os processos ativos almejados e reconhecidamente necessários nas situações de produção do conhecimento e de realização do ensino/aprendizagem podem se legitimar como mediadores da educação recorrendo-se às categorias da Teoria Histórico-cultural.</p> <p>Objetivo Geral: descrever o que é Metodologia Ativa dentro do contexto em que é propalada, ou seja, associada à inovação</p>

		<p>educacional e avaliar sua eficácia pedagógica pela perspectiva dos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural.</p> <p>Objetivos Específicos: Identificar as estratégias que se coadunem com os pressupostos metodológicos de organização da atividade didática no modelo de Metodologias Ativas; realizar um mapeamento da literatura especializada que contenha as principais concepções e orientações filosóficas-educacionais e a produção científica referente às experiências com metodologias ativas? em âmbito educacional, em particular a Educação Básica; caracterizar o uso das Metodologias Ativas integradas com as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, analisando se a formação de conceitos contempla os pressupostos da teoria histórico-cultural e podem ser identificados, bem como aqueles da Teoria da Atividade, isto é, se preconiza a formação de conceitos científicos como superação de noções simplificadoras advindas do senso comum.</p> <p>Títulos dos capítulos:</p> <p>Capítulo 1 - Efervescência do movimento pelas inovações que vem pelas metodologias ativas Capítulo 2 – Metodologias Ativas: da origem até a apropriação pelo sistema educacional Capítulo 3 – A recepção teórica do modelo pelo pensamento pedagógico brasileiro Capítulo 4 – A contribuição da teoria histórico-cultural para a fundamentação epistemológica das metodologias ativas</p> <p>Teoria ou corrente teórica anunciado-adotada: Psicologia histórico- cultural. John Dewey, José Carlos Libâneo, José Manuel Moran, Dermeval Saviani, Teresa Cristina Rego, Lev Semyonovich Vygotsky.</p> <p>Metodologia empregada: Análise documental.</p> <p>Procedimentos de pesquisa: Revisão de literatura.</p>
<p>Maíra Amélia Leite Weber</p>	<p>Professores contadores de histórias: formação para uma docência inovadora com a criação e o uso de tecnologias educacionais</p>	<p>Problema de pesquisa: Como propor uma prática pedagógica diferenciada a partir de uma formação docente sobre contação de histórias, com a criação e o uso de REA - Recursos Educacionais Abertos, em Português e OER, <i>Open Educational Resources</i>, em inglês - e de uma rede social, para atender a uma visão de Complexidade?</p> <p>Hipótese/pressuposto: Chegar a uma prática inovadora a partir da formação de professores para contar histórias em sala de aula, amparada pela criação e o uso de Recursos Educacionais Abertos e de uma rede social (Facebook).</p> <p>Objetivo geral: Propor uma nova estratégia de formação docente para a contação de histórias, com a criação e o uso de Tecnologias Educacionais - REA e uma rede social - na busca pela prática da visão do paradigma da Complexidade.</p>

		<p>Objetivos específicos: Pesquisar referenciais teóricos que abordam os temas da pesquisa. Identificar quem serão os professores participantes. Criar um REA a respeito de contação de histórias. Formar presencialmente professores para a contação de histórias. Acompanhar, durante um semestre, a aplicação da prática de contar histórias - presencialmente, na escola, e por meio de um grupo fechado de uma rede social (facebook). Ao final do semestre, criar coletivamente (com os professores participantes) um REA sobre contação de histórias na escola em que atuam - escola Projeto 21. Identificar, junto aos professores participantes da investigação, coordenadoras e diretora da escola, por meio de entrevistas filmadas e questionário, as possíveis transformações a partir da formação oferecida e o impacto da estratégia de contar histórias. Relacionar os dados coletados indicando possíveis transformações na prática pedagógica.</p> <p>Título dos capítulos: A autora considerou a introdução como um capítulo, mas, tendo em vista a organização das demais pesquisas anteriores, optei por não considerá-la da mesma forma, organizando da seguinte maneira:</p> <p>Capítulo 1 - Formação docente: o professor inovador Capítulo 2 - Tecnologias educacionais: potencialidades para a aprendizagem colaborativa Capítulo 3 - A contação de histórias e a formação leitora Capítulo 4 - Caminhos da pesquisa</p> <p>Teoria ou corrente teórica anunciado-adotada: Paradigma da Complexidade de Morin; Behrens; Capra; Costa; Freire; Kenski; Larrosa Bondía; La Torre; Moraes; Torres; Yunes e Zabala.</p> <p>Metodologia empregada: Pesquisa-ação.</p> <p>Procedimentos de pesquisa: Entrevista, questionário e revisão de literatura.</p>
--	--	--

Fonte: elaboração da própria autora com base em Quintas (2022), Jesus (2021), Santos (2021), Ferreira (2021), Sampaio (2020) e Weber (2017).

Já no que diz respeito aos artigos científicos, por não possuírem dados tão detalhados quanto às outras pesquisas, foi realizada a descrição dos objetivos geral e específicos, da metodologia aplicada e dos resultados alcançados, que podem ser encontrados no Quadro 5.

- 7) “Formação discente e as metodologias ativas: o caso de uma instituição de ensino superior” das autoras Priscilla Costa Santos e Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida.

- 8) “Metodologias ativas aplicadas no curso de pedagogia e anos iniciais em Tangará da Serra” dos autores Luiz Eduardo Brescovit, Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida, Ivonete Gomes de Souza Ventura e Adir Rosa da Silva.
- 9) “Práticas pedagógicas inovadoras para a formação de professores” dos autores Mônica Garbin, Edison Trombeta de Oliveira, Nádia Rubio Pirillo e Aparecida Santos Azevedo.

Quadro 5 - Descrição de dados gerais dos artigos científicos

Autores	Título do artigo	Dados gerais
Priscilla Costa Santos e Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida	Formação discente e as metodologias ativas: o caso de uma instituição de ensino superior	<p>Objetivo geral: Discutir a apropriação das metodologias ativas realizadas em um curso de pedagogia, destacando a organização curricular, as práticas pedagógicas e o uso de TDIC.</p> <p>Objetivos específicos: -</p> <p>Metodologia: Análise qualitativa com aplicação de protocolo de entrevista.</p> <p>Resultados alcançados: O trabalho é finalizado com a análise dos dados, mas não apresenta os resultados alcançados.</p>
Luiz Eduardo Brescovit, Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida, Ivonete Gomes de Souza Ventura e Adir Rosa da Silva	Metodologias ativas aplicadas no curso de pedagogia e anos iniciais em Tangará da Serra	<p>Objetivo geral: Abordar duas metodologias ativas (Grupo de verbalização/Grupo de Observação - GV-GO e Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP) como estratégia de ensino na disciplina de estágio supervisionado do curso de Pedagogia para posterior aplicação com estudantes do ensino fundamental.</p> <p>Objetivos específicos: -</p> <p>Metodologia: Pesquisa de campo e revisão bibliográfica.</p> <p>Resultados alcançados: Os efeitos do uso das referidas metodologias foram positivos tanto pelos graduandos quanto pelos estudantes do ensino fundamental, possibilitando maior envolvimento e participação discente, aprendizagem dinâmica e significativa.</p>
Mônica Garbin, Edison Trombeta de Oliveira, Nádia Rubio Pirillo e Aparecida Santos Azevedo	Práticas pedagógicas inovadoras para a formação de professores	<p>Objetivo geral: verificar a articulação dos conteúdos curriculares para a resolução de um problema e a utilização dos princípios das metodologias ativas no cumprimento das etapas do projeto integrador dos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia.</p> <p>Objetivos específicos: -</p> <p>Metodologia: Triangulação de dados obtidos por meio da análise documental de relatórios finais, de conteúdos</p>

		<p>disponíveis no AVA e do plano de ensino da disciplina.</p> <p>Resultados alcançados: Notou-se que os projetos avaliados geraram práticas pedagógicas que consideram diferentes metodologias e formas de ensinar e aprender contextualizadas, possibilitando a inclusão de tecnologias e outros recursos disponíveis.</p>
--	--	--

Fonte: elaboração da própria autora com base em Santos *et al* (2018), Brescovit *et al* (2020) e Garbin *et al* (2020).

Logo, as pesquisas descritas nos quadros 4 e 5 foram analisadas de forma mais profunda, com o intuito de verificar se houve um estudo a respeito da formação inicial para a inovação educacional e as metodologias ativas, bem como a respeito dos normativos regentes dos currículos dos cursos abordados.

Importa destacar, antes da apresentação das percepções sobre os dados encontrados, que em novembro de 2024, após indicação da banca de qualificação, foram realizadas novas buscas com o uso dos seguintes termos booleanos:

- “formação de professores” E “pedagogo” E “metodologias ativas” E “inovação educacional”, que resultou em 3 trabalhos (1 sobre formação de professor bacharel, 1 sobre inclusão digital para professores de Letras e 1 sobre digestão e alimentação que consta na pesquisa anterior).
- “formação inicial” E “pedagogo” E “metodologias ativas” E “inovação educacional”, que resultou em 1 pesquisa a respeito da formação continuada em gamificação para professores do Ensino Médio.
- “formação” E “pedagogo” E “metodologias ativas” E “inovação educacional”, que resultou em 5 pesquisas, das quais 4 são duplicidades dos dados supracitados e 1 consta na pesquisa realizada antes da banca de qualificação.

Neste sentido, percebe-se que a inserção de novos termos booleanos não trouxe resultados diversos daqueles já apresentados. Não há novas pesquisas que abordem a formação inicial de pedagogos para a inovação educacional e para o uso de metodologias ativas, mantendo-se o que já havia sido constatado: pesquisas cujo foco está ou em metodologias específicas, ou na formação continuada de profissionais de diversas áreas que não apenas a Pedagogia ou licenciaturas, ou na inovação como sinônimo para tecnologia.

Dito isto, seguem as percepções obtidas a partir da leitura analítica dos nove trabalhos indicados nos quadros 4 e 5.

1.2. O que dizem as pesquisas anteriores: percepções sobre os dados levantados

Inicialmente, a percepção que se obtém é a respeito da ausência de pesquisas que abordem, de forma conjunta, formação, inovação educacional e metodologias ativas. Como segundo impacto, tem-se que dos seis trabalhos que mais se aproximaram desta pesquisa, cinco abordam metodologias ativas e apenas um trata da inovação. A terceira percepção é a de que apenas uma pesquisa aborda, de fato, a formação do pedagogo. Assim, este tópico, por se tratar de uma análise das pesquisas anteriores, trará muito mais conteúdos referentes às metodologias ativas do que em relação aos outros pontos da pesquisa.

O uso de metodologias ativas no contexto educacional não pode estar desvinculado da formação docente. Isso se dá, pois, dificilmente pode-se aplicar algo que é desconhecido com a qualidade que se espera. Neste sentido, faz-se necessário compreender quais contribuições as pesquisas existentes trazem a respeito da formação para o uso dessas metodologias e como isso é abordado em cada um dos trabalhos listados, em ordem, no Quadro 4.

Quintas (2022) aborda, no primeiro capítulo, um histórico sobre a formação docente no Brasil baseado em uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação. A ênfase do autor no capítulo foi discorrer sobre os normativos e a semelhança entre a atuação do docente com Habilitação Específica de Magistério e o que estava disposto para o currículo de formação em Pedagogia como licenciatura. Além disso, abordou a dicotomia na separação entre o pedagogo licenciado e o bacharel, interpretando que o licenciado era o professor atuante na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e o bacharel seria o pedagogo especialista em administração, gestão, orientação e planejamento educacionais.

Ao longo do capítulo, o autor aponta, criticamente, o percurso histórico da criação e instituição do currículo da Pedagogia, pontuando o caráter tecnicista que se esperava na atuação do licenciado, quando a proposta era dividir a formação no modelo 3+1, no qual os primeiros 3 anos era de estudos no campo da ciência da Pedagogia, para formar o bacharel, e 1 ano do campo da Didática e Prática de Ensino, formando o licenciado.

Ao tratar especificamente do Parecer CNE/CP nº 5/2005, o autor aborda que houve grandes questionamentos da comunidade educacional, uma vez que o curso de licenciatura em Pedagogia destinava-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não assegurava principalmente

a realização das atividades de administração, inspeção, supervisão e orientação educacional previstas no art.º 64 da LDB nº 9.394/96, sendo necessária a realização de pós-graduação para essa atuação profissional.

Esse questionamento provocou mudanças no texto original, a partir de uma emenda ao artigo 14, que "assegurou ao Licenciado em Pedagogia a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em escolas e órgãos dos sistemas de ensino da Educação Básica.". Além disso, foi elaborada uma resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia.

Trazendo a discussão para tempos mais atuais, Quintas (2022) aborda o estabelecimento da BNC-Formação, Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica, que tinha como objetivo orientar uma linguagem comum sobre a formação de professores, procurando revisar desta forma as diretrizes dos cursos de pedagogia e licenciaturas, com foco na prática da sala de aula e alinhadas à Base Nacional Curricular Comum. Apesar de trazer uma análise histórica da formação do currículo da Pedagogia, o autor não aborda como o Pedagogo é instruído para o uso de metodologias ativas em sua formação inicial.

Santos (2021), em uma perspectiva histórico-educativa, faz um levantamento de dados que aborda desde a formação docente no Brasil Império até a perspectiva atual. Nesta análise, ele indica que há uma desvalorização da formação, que é acarretada pela "descontinuidade da oferta e do formato em que é oferecida" (Santos, 2021, p. 29). Sua análise parte do estudo da educação ofertada pela Escola Normal, perpassando rapidamente por questões do ensino pautado nos ideais da Igreja Católica. O autor cita que, pela mudança de perfil, que antes era masculino e agora passa a ser feminino, há um aumento na desvalorização da formação docente e, conseqüentemente, da profissão professor. Essa mudança, para ele, se deu pela necessidade de as mulheres buscarem na profissão a ascensão social.

Nessa época histórica, de acordo com Novaes (1995), a sociedade reagiria negativamente ao recrutamento da mulher em uma Escola Normal, avaliando as primeiras normalistas como pessoas de moral duvidosa, e essas primeiras Escolas Normais seriam destinadas às camadas pouco privilegiadas que, à época, não viam a educação como um mecanismo de ascensão social. Assim, a Escola Normal passaria a ser uma das poucas oportunidades de continuidade dos estudos para a mulher (Santos, 2021, p.37).

Ainda neste contexto, o autor aborda a função da Escola Normal no período de transição entre o Império e a República, que era de "dar formação profissional, aumentar a

instrução e formar boas mães e donas de casa. A Igreja Católica foi, até meados do século XX, a principal responsável pela educação da mulher".

Um pouco mais adiante, o autor aborda a criação do curso de Pedagogia como sendo resultado de uma coordenação em nível nacional na área da educação. Na década de 30, com a criação do Ministério da Educação e com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, "que pregava a reconstrução educacional, compelindo a educação brasileira a voltar-se para as modificações da vida social, provocadas pela industrialização e urbanização emergentes", foi imprescindível uma reforma na formação de professores para alcançar os objetivos propostos e, por estes motivos, se deu a instituição do referido curso (Santos, 2021, p. 39).

Sampaio, em 2020, traz a perspectiva histórica para conceituar a concepção e a apropriação das metodologias ativas na educação, não abordando em sua dissertação a necessidade de formação docente para o uso e aplicação destas. Sua preocupação maior é em compreender o surgimento dessas metodologias e a associação com a inovação educacional.

Já na pesquisa de Jesus (2021), abordam-se, brevemente, os cursos de Ciências Naturais e Ciências da Natureza como exemplos de propostas que aprimoram o trabalho docente, se mostrando de "modo inovador" uma vez que trazem o "diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento" (Jesus, 2021, p.31).

No contexto da formação docente, o autor se ancora na concepção de estilos de aprendizagem tanto do discente, que receberá a forma de ensino do futuro professor, quanto do próprio professor enquanto discente em sua graduação ou capacitação. Neste sentido, há a afirmação de que "torna-se relevante reflexionar, sobretudo, em torno dos diferentes estilos de aprendizagem dos professores" (Jesus, 2021, p. 33), pois, se ele aprende conforme determinado estilo, em sua prática ele será capaz de compreender que os estudantes também apresentam diferentes necessidades para a aprendizagem e, a partir desta compreensão, o docente pode buscar novos métodos para inovar sua prática.

Além da relação com o conceito de estilos de aprendizagem, ancorado nos autores Assunção e Nascimento, Jesus (2021) faz associação entre metodologias ativas e tecnologias, pautada na visão de Imbernón (2011). O capítulo da referida pesquisa, apesar de trazer diversos autores e temáticas para abordar a formação docente, traz diferentes conceitos em três páginas, o que torna o desenvolvimento do tema pouco aprofundado.

Partindo para a análise da pesquisa de Ferreira (2021), ao abordar a necessidade de formação docente, o autor faz uma análise histórica comparativa entre formação específica e

formação complementar, encontrando pontos convergentes que contribuem para o surgimento de problemas e dificuldades na prática docente.

O capítulo sobre a formação inicia-se em uma breve análise histórica da gênese dos cursos específicos de professores, iniciando no contexto dos Cursos Normais e citando a complementação curricular abordada por Gatti (2010), também citada por Quintas (2022), conhecida como formação 3+1.

A abordagem segue para o contexto da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na qual há uma preocupação com a formação específica, mas que tende a dar maior importância às disciplinas em relação à formação pedagógica. Em um mesmo sentido, o autor aborda a formação de profissionais polivalentes, os Pedagogos, e a maior importância às questões pedagógicas em detrimento dos conhecimentos específicos.

Essa prevalência de um conhecimento em detrimento do outro, para o autor, é o que contribui com percalços que surgem no exercício docente. Ancorado em Morin (2003), Ferreira (2021) cita que é insuficiente os conhecimentos isolados, uma vez que é fundamental que as informações estejam inseridas em um contexto para que façam sentido. Neste sentido, o autor aborda que é fundamental a existência de uma base de conhecimento para o ensino que se constrói a partir da relação entre saberes adquiridos na formação inicial e saberes obtidos na prática e em cursos de capacitação.

faz-se necessário, para o exercício da docência, o desenvolvimento de uma base de conhecimento capaz de agregar um conjunto sistematizado de saberes que serão alocados nas escolhas e decisões sobre as abordagens, caminhos e estratégias que envolvam tanto os conhecimentos pedagógicos quanto os conhecimentos específicos, auxiliando o professor nessa complexa tarefa da profissão relacionada ao ensino e à aprendizagem (Ferreira, 2021, p.16).

Ferreira (2021) aborda, ainda, que a formação continuada é um mecanismo potente para discussões e conexões entre teoria, prática e ferramentas. Entretanto, afirma que a rotina na Educação Básica não facilita este processo, uma vez que se torna uma barreira no sentido de disponibilidade de tempo, acesso e oferta de programas e cursos para a capacitação continuada.

A pesquisa de Weber (2017) inicia com foco na breve descrição de três abordagens conservadoras de ensino, que ela compreende como paradigmas, ou seja, “visão que rege o modo como pensamos e agimos”. Ela parte da análise do “paradigma cartesiano-newtoniano” (reduzido, com base em repetições, sustentando a passividade do estudante, ou seja, a tradicional), passando pelo escolanovismo (do sujeito como centro e do professor como

facilitador), e, por fim adentra na abordagem tecnicista, que a autora conceitua como paradigma positivista ou comportamentalista. Após esse percurso nas tendências tradicionais de ensino, migra-se para os “paradigmas inovadores”, que são compreendidos como várias denominações Professores contadores de histórias: formação para uma docência inovadora com a criação e o uso de tecnologias educacionais. que remetem às tendências progressistas, para algo que representa a mesma coisa: “‘paradigma inovador’ e ‘paradigma emergente’, [...] ‘paradigma holístico’, [...] ‘paradigma ecológico’ [...] e ‘paradigma da complexidade’” (Weber, 2017, pp. 25 e 26).

No âmbito da formação docente, Weber (2017) afirma que os professores carregam os paradigmas conservadores aos quais foram submetidos no momento em que eram alunos e isso pode ser um fator para a repetição de métodos tradicionais na sua prática docente. Entretanto, essa tendência pedagógica pode ser modificada, apesar de sua influência. Assim, a autora discorre a respeito da formação docente inicial e, principalmente a continuada, destacando a importância da relação intrínseca entre teoria e prática.

Partindo especificamente para o tópico que aborda o professor inovador, a autora apresenta que é essencial uma formação permanente para que docentes sejam inovadores. E, além dessa formação permanente, faz-se necessária e importante a troca entre os pares. Somando-se a essas afirmações, há uma relação entre a aplicação de dimensões afetivas que são essenciais ao alcance de uma mudança efetiva do conservador para o inovador. Relaciona-se, também, a transdisciplinaridade (mais relacionada com as artes) e o uso de TDIC como apoio no desenvolvimento de uma docência inovadora (Weber, 2017). A partir daí, a pesquisa analisada toma um rumo muito específico, relacionado a REA e contação de história, não havendo mais relação com nosso objeto de estudo.

Com base no exposto, é fato que, de todas as pesquisas supracitadas, esta foi a única que tratou especificamente da inovação educacional. No entanto, ficaram lacunas referentes a esse conceito em conjunto com metodologias ativas e formação inicial de professores. A autora aborda, majoritariamente, a formação continuada e, em determinado momento, cita que “os saberes obtidos nas faculdades e universidades não significam condições mínimas para que o indivíduo trabalhe como docente” (Weber, 2017, p. 32).

Assim, a partir das análises das teses e dissertações supracitadas, percebe-se que houve dois estudos mais aproximados: o primeiro, concernente às metodologias ativas e formação é intitulado “As metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia em duas universidades públicas ofertados na modalidade EaD: um estudo de caso”. Tal pesquisa

teve como método a Análise Documental, não sendo realizado Estudo de Caso com a participação dos pedagogos investigados. A segunda pesquisa, intitulada “Professores contadores de histórias: formação para uma docência inovadora com a criação e o uso de tecnologias educacionais” e cuja metodologia empregada foi a pesquisa-ação, faz referência, em seu primeiro capítulo, à inovação educacional e, apesar de focar na formação continuada e não tratar tanto da formação inicial, traz conceitos interessantes a respeito de como o professor pode se capacitar para ser inovador a partir das relações com seus pares, da afetividade, do uso de TDIC e da transdisciplinaridade.

Nos outros quatro estudos descritos, o foco central de cada um, respectivamente, está na perspectiva histórica da construção do termo metodologia ativa; no ensino da matemática; na análise quanti-qualitativa de dados bibliométricos e aplicação de oficinas direcionadas; e, por fim, na compreensão das metodologias em si e não da consciência dos pedagogos sobre elas.

Ao analisar os artigos científicos dispostos no Quadro 5, percebemos que os três aconteceram tendo como base a análise da formação de professores. Na pesquisa de Brescovit *et al* (2020), existe a compreensão de que a aplicação de metodologias inovadoras é uma necessidade que surge com o avanço das tecnologia e informação. Os autores apresentam que o uso dessas estratégias objetiva a contextualização e o vínculo entre teoria e prática e que deve estar aliado ao planejamento curricular do professor. Além disso, especificam em um subtítulo do estudo que o estágio supervisionado pode ser um espaço de aplicação das referidas metodologias.

O Estágio é uma profícua oportunidade de aprendizado que transcende uma concreta experiência da profissão, é o processo que se coloca em prática toda a teoria adquirida no curso. E ainda, prepara o acadêmico para o mercado de trabalho, levando-o também a experienciar a realidade cotidiana do ambiente escolar (Brescovit, 2020, p. 6).

Em relação às pesquisas anteriores, esta é a primeira que traz, de forma específica, a importância de se adotar as metodologias ativas no ensino da disciplina de estágio supervisionado para, posteriormente, os estudantes da licenciatura saibam aplicá-las na prática da docência.

[...] o estágio é uma excelente ferramenta para o aprimoramento profissional, visto que a formação inicial do professor torna-se essencial desde os primeiros anos de graduação. Aliar teoria e prática desde cedo contribui para formar o professor a enfrentar os desafios constantes e inerentes à sua profissão (Brescovit, 2020, p. 7).

A metodologia GV-GO (Grupo de Verbalização/Grupo de Observação) foi aplicada durante a carga horária teórica específica da disciplina de estágio e, a partir dela, foi proposta a conciliação dos conteúdos da graduação e as atividades que envolviam a referida metodologia para que os discentes buscassem outras possibilidades metodológicas para aplicarem seus conhecimentos durante as horas de prática. Assim, foi elencada a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas como estratégia adotada no Ensino Fundamental (Brescovit, 2020). Por fim, a pesquisa obteve os seguintes resultados:

A atividade com metodologia ativa GV-GO mostrou-se eficiente, uma vez que possibilitou aos acadêmicos uma imersão de conteúdo [...] puderam a partir da verbalização e da observação, realizar a discussão de conceitos teóricos nas disciplinas da graduação em Pedagogia. [...] Em relação da metodologia ativa ABP, nota-se que a aplicação das estratégias diferenciadas em sala de aula motivou os alunos, que demonstraram interesse e tornaram-se mais participativos, envolvendo-se amplamente nas atividades propostas pelas estagiárias (Brescovit, 2020, p. 12).

No artigo desenvolvido por Garbin *et al* (2020), a pesquisa foi realizada em torno da análise de projetos desenvolvidos por estudantes de licenciaturas em Matemática e Pedagogia. A análise teve dois focos: a articulação dos conteúdos curriculares para resolver problemas e a utilização de princípios das metodologias ativas para cumprir as etapas de cada projeto.

Frente ao exposto, com o intuito de atingir o objetivo geral da nossa pesquisa, que consiste em investigar como estão contemplados os conceitos de inovação educacional e de metodologias ativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e se existem, no currículo do curso de Pedagogia da UnB, disciplinas e/ou práticas que proporcionem uma compreensão aprofundada sobre esses conceitos, o ineditismo da nossa pesquisa reside em compreender a formação inicial dos pedagogos da Universidade de Brasília para a inovação educacional e as metodologias ativas a partir tanto do currículo e demais documentos norteadores da formação inicial quanto do conhecimento dos pedagogos em formação que estudam na Universidade de Brasília a respeito dessas temáticas e sua importância para o enfrentamento das dificuldades educacionais presentes na atualidade.

2. INOVAÇÃO EDUCACIONAL E METODOLOGIAS ATIVAS: SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Iniciamos este capítulo com o intuito de trazer definições de diferentes autores sobre inovação educacional e metodologias ativas para, posteriormente, conceituá-las de acordo

com nossa compreensão. Estas definições abrangem parte do que foi disposto em um dos objetivos específicos desta pesquisa, quando se deseja mapear as concepções de inovação educacional e de metodologias ativas dos referenciais bibliográficos. Cabe ressaltar, a princípio, que a área da educação, por ser grande produtora de conhecimento científico a partir de pesquisas acadêmicas, traz consigo uma diversidade de conceituações.

Inovação é um termo que reserva múltiplos sentidos e aplicações na área. Acerca dessa realidade, Farias (2002), apresenta que inovação reserva uma sinonímia com mudança. Para a autora, os termos são “polissêmicos, plurais e complexos” e isso faz com que seja comum que eles sejam utilizados de forma indistinta. Dessa forma, faz-se necessário “defini-los e distingui-los evidenciando suas interfaces” (Farias, 2002, p.75).

Metodologia, em seu sentido etimológico, é compreendida como o estudo dos métodos. Para cada área pode existir uma metodologia e, dentro de cada metodologia, há diferentes métodos. Na educação encontramos o uso de termos como metodologia de ensino, metodologia educacional, metodologia de pesquisa, metodologia científica, metodologia de projetos. Investigando especificamente o termo na área da educação, é comum encontrar metodologia como sinônimo das tendências pedagógicas. Há ainda a relação do termo com o sentido de modelos pedagógicos (tradicional, montessoriana, freiriana).

Assim, algumas das diversas definições, as mais condizentes com o caminho teórico-metodológico desta pesquisa, serão descritas ao longo deste texto. Com amparo nas conceituações, temos o intuito de demonstrar que esses mecanismos não estão distantes da realidade pedagógica e nem precisam estar relacionados a fazeres mirabolantes. No entanto, entendemos que é fundamental uma compreensão crítica a respeito do uso dos termos e suas implicações e, para isso, realizamos uma análise quanto aos aspectos que compõem cada um deles e sua relação com o tradicional ou a novidade, com o intuito de verificar se esses saberes são necessários ou apenas impostos pelo sistema educacional contemporâneo.

2.1. Inovação para além do ineditismo

A inovação surge na sociedade a partir de uma ótica empresarial (Tavares, 2019) na qual a criação do novo é um desejo constante. No entanto, inovar, ao contrário do que geralmente pode-se pensar, não significa, estritamente, criar algo novo. A inovação existe quando se renova, restaura, reinventa, e, nesse sentido, pode-se afirmar que inovação é o uso

daquilo que já existe, mas de forma melhorada, pois, só se restaura ou se renova o que já é conhecido e aplicado, não configurando a inovação como sendo, necessariamente, a criação de algo inédito.

Esses múltiplos sentidos para a inovação, conforme as ideias de Farias (2002), advém de seu caráter sedutor e enganador. Para a autora, trata-se de uma metáfora empregada e que é utilizada

para ressaltar o fascínio que esse termo exerce sobre os atores sociais na medida em que seu uso sugere aperfeiçoamento, progresso e se faz associado ao desejo de mudança, ao desenvolvimento da criatividade e da intervenção, a práticas institucionalizadas de transgressão da ordem estabelecida (o que, de alguma forma, tem um sabor de desobediência). O caráter enganador da inovação alude ao escamoteamento de seus efeitos sobre a vida escolar na medida em que não encoraja a produção de uma análise mais situada de suas implicações pedagógicas e ideológicas (Farias, 2002, pp.84 e 85).

Nesse sentido, a autora traz uma reflexão a respeito do que se quer e do que se espera com a inovação. O caráter sedutor descrito por ela reserva relação com a ideia de que só é qualificado se for inovador. Infere-se, então, que ações pedagógicas que partem de uma análise crítica, desenvolvidas de modo contextualizado a partir de um planejamento claro e objetivo só possui relevância, neste caso, se forem inovações - aquelas que se confundem com o inédito - o que gera, assim, a enganação.

Como citado anteriormente, para Zabalza e Cerdeiriña (2014), por exemplo, inovar não é inventar coisas, mas modificá-las, reajustá-las, atualizá-las e adaptá-las ao que já existe. A inovação precisa vir acompanhada de uma mudança, ou ainda, de uma melhoria. No entanto, não se pode confundir mudança com inovação, pois uma mudança, por si só, não é inovação. Além disso, para os autores, fazer diversas coisas diferentes, sem razões bem fundamentadas, não é inovar. Introduzir inovações em procedimentos ou práticas por conta de uma obrigatoriedade também não pode ser considerada uma inovação.

Pode-se afirmar, com base nas propostas de Zabalza e Cerdeiriña, que inovar é “introduzir mudanças justificadas, com ênfase maior nas justificativas e não nas mudanças”, as quais necessitam de três condições importantes para a aplicação da inovação no exercício profissional: abertura, atualização e melhoria (Zabalza e Cerdeiriña, 2014, p. 28).

A primeira está relacionada tanto ao profissional que vai aplicar a inovação, quanto à estrutura que a receberá. Se a estrutura que necessita de uma ação inovadora for rígida, por exemplo, ela pode até dar espaço para o desenvolvimento de melhorias, porém, toda melhoria será rígida e necessitará, futuramente, de outra ação inovadora, gerando um ciclo infinito de

rigidez e alterações. Então, faz-se necessário que o ambiente e o profissional sejam abertos, flexíveis, adaptáveis e, assim, tornem-se capazes de atualizar seus procedimentos, métodos e recursos, aplicando a segunda condição, a atualização.

Quanto à melhoria, terceira condição citada por Zabalza e Cerdeiriña, ela está ligada à qualidade e “é o princípio e compromisso básico de toda inovação” (2014, p. 30). Assim, não se busca inovar sem que se queira a melhoria daquilo que existe. Quando a inovação surge de maneira desconexa da necessidade de melhoria, ela não passa de uma mera formalidade para cumprir uma cobrança. Neste sentido, pautado nessas condições e suas respectivas justificativas, os autores definem inovação como sendo:

[...] um processo que consiste em introduzir elementos novos (NOVA) no que já vínhamos fazendo (IN-) através de ações (-ÇÃO) que levarão algum tempo para serem concluídas e exigem uma certa continuidade e esforço (Zabalza e Cerdeiriña, 2014, p. 27).

Portanto, para os autores, inovar é um processo complexo, que exige tempo, disponibilidade, abertura, comprometimento, responsabilidade, criticidade e proatividade dos envolvidos.

No âmbito específico da educação, as “experiências inovadoras” (Tavares, 2019, p. 4), se intensificaram a partir da década de 1960. Na década seguinte, visando a reflexão dessas práticas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promoveu uma série de trabalhos para ampliar as discussões a respeito da inovação no contexto acadêmico, uma vez que o fenômeno era incipiente.

Assim, o autor destaca três livros que foram importantes para os debates sobre inovação nesse período: “Comment s’opbrent les changements en éducation: contribution à l’étude de l’innovation” de Huberman publicado em 1973; “Solving educational problem: the theory and reality of innovation in developing countries” de Huberman e Havelock (1977); e “Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas”, um compilado de textos de diversos autores que foi uma iniciativa da Fundação Carlos Chagas (FCC) na década de 1980.

Para Tavares (2019), as duas primeiras obras foram importantes, pois contribuíram para uma visão mais crítica da inovação no campo educacional global, uma vez que havia uma “preocupação comum entre os autores que está associada a uma intenção de generalização de princípios e criação de modelos experimentais” (Tavares, 2019, p.4). A preocupação presente nas referidas obras se dá pelo fato de que a inovação não funciona em um contexto genérico e em um modelo predeterminado para todos sem que seja remetida a

uma lógica de ensino tradicional ou tecnicista, que seguem modelos gerais sem se ater aos diversos contextos existentes no ambiente educativo. Para inovar é necessário atentar-se à especificidade da realidade na qual se deseja inserir a inovação. Um modelo geral não é capaz de fornecer isso, o que tornaria a inovação apenas o uso de um termo para definir uma mudança sem objetivos concretos.

A terceira obra, para Tavares, possui grande relevância no cenário brasileiro por retratar a realidade do país. Nela, há um compilado de produções que indagam a respeito dos objetivos da inovação “em um país como o nosso”, discussões acerca das dimensões, dos problemas, das características e do futuro das inovações. Entretanto, o autor afirma que houve uma pausa nas produções neste sentido e “não houve avanço significativo da discussão acerca dos sentidos e contornos da inovação” (Tavares, 2019, p. 5).

Dando continuidade à perspectiva crítica, recorreremos a Battestin e Nogaro (2016) no que se refere às ideias quanto ao uso indiscriminado da palavra inovação. Os autores afirmam que o referido termo “é usado com diferentes sentidos e em alguns casos sem uma preocupação em precisá-lo”, sendo aplicado ora para abordar práticas educacionais opostas às conservadoras ora como estratégia de divulgação de novidades. Em ambos os casos, o uso da palavra é feito apenas com o intuito de chamar a atenção, não existindo uma mudança ou diferença efetiva. Diante disso, eles explicam que, para que seja de fato uma inovação, é necessário que as renovações ou criações sejam acompanhadas por uma alteração do estado atual do contexto vivenciado (Battestin e Nogaro, 2016, p.358).

As críticas dos autores podem ser confirmadas ao analisarmos o quanto o termo inovação tem sido aplicado em estratégias de divulgação e marketing de instituições de ensino. Além disso, ao se realizar uma pesquisa simples no repositório BDTD, buscando-se o termo inovação em trabalhos da última década, tem-se como resultado 11.920 trabalhos desenvolvidos sobre o tema. No entanto, ao se retirar o período — de 2014 a 2024 —, são encontradas 16.395 pesquisas, uma diferença de 4.475 pesquisas desenvolvidas entre 1977 e 2013 com o uso da palavra inovação. É nítido, portanto, o quanto foi crescente o uso do termo em trabalhos acadêmicos no período de uma década. Relacionando tal fato com a crítica dos autores, pode-se refletir se tudo o que foi produzido traz, realmente, a inovação em seu verdadeiro sentido.

Essa reflexão ficará como um alerta para os leitores, não sendo alvo de estudo desta pesquisa, apenas um comentário que cabe reflexão mais profunda e que encontra respaldo

teórico na pesquisa feita por Tavares (2018, p.15), na qual o autor analisou 23 artigos datados de 1970 a 2017 e concluiu que apesar de o conceito de inovação deter uma “ampla rede de significados que estão vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo”, muitos artigos empregam de forma indeliberada o termo.

“Soma-se a esse fato o grande número de pesquisas que não definem claramente o que estão apontando como inovação e a preponderância dos artigos que associam a inovação como um fim em si mesmo e como algo positivo para os problemas educacionais complexos” (Tavares, 2018, p. 15).

Adiante, demonstrando a diversidade de conceitos citada no início do capítulo, apesar da crítica quanto ao uso indevido da palavra apenas com o intuito de chamar a atenção e “vender’ uma ideia”, os autores diferem um pouco da visão de Zabalza e Cerdeiriña a respeito do que é inovar, relacionando a inovação mais ao sentido de trazer uma novidade do que ao viés de proporcionar uma melhoria:

Inovação é um termo usado frequentemente para designar alguma novidade. Quando esse dinamismo do “novo” ocorre, simultaneamente associamos que algo bom aconteceu ou está para acontecer. Etimologicamente, a palavra tem origem no latim, *innovatio*, significando renovação; todavia, o prefixo *in* encontrado no início da palavra assume a função de ingresso, ou seja, algo novo deverá acontecer, algo que não era feito antes, ou seja, uma novidade (Battestin e Nogaro, 2016, p. 360).

A vista disso, Farias (2002) afirma que há duas fontes para a inovação: a primeira tem relação com essa introdução do novo, também citada por Battestin e Navarro. A segunda se relaciona com a “emergência de algo, que resulta novo, ao interior de um contexto; incide sobre iniciativas promovidas pelos atores engajados em um dado contexto no intuito de responder suas necessidades”. A diferença entre elas incide que esta é gerada de forma interna, pelos agentes educativos, enquanto aquela é induzida externamente a partir da “introdução e adoção, na escola, de algo existente fora dela” (Farias, 2002, p.86).

No âmbito escolar, Farias (2002) cita que a inovação incide de duas formas: como um sistema, quando aplica “ações voltadas para a gestão da instituição escolar, seus aspectos organizacionais, administrativos e financeiros”, como por exemplo, a gestão democrática; e incide sobre o ensino ao adotar ações “de natureza pedagógico-curricular” (Farias, 2002, p.87).

Por fim, a autora reflete que “a inovação é concebida como um instrumento de resposta ao mundo complexo, diverso e incerto de hoje [...] que pressupõe o desenvolvimento de capacidades cognitivas e inventivas para fazer frente às situações novas que emergem” (Farias, 2002, p.87). Para isso, é importante que a inovação educativa possua uma concepção multidimensional.

A concepção multidimensional da inovação educativa, ao mesmo tempo que reconhece os vínculos ideológicos e políticos de uma iniciativa, também destaca suas implicações no âmbito da prática. Ela parte do pressuposto de que é preciso considerar que um sistema, uma instituição, é constituída por pessoas, por sujeitos individuais e coletivos, com subjetividade própria e que atuam em contextos normatizados. Esses atores, a partir da mobilização de capacidades cognitivas e afetivas diversas, se relacionam com as inovações e constroem respostas para enfrentar as demandas emergentes, as quais têm um significado, imprimindo ‘um’ sentido à mudança projetada. É esta resposta de natureza criativa e cognitiva, produzida mediante a interação dos atores com a inovação, que dá sentido à mudança, seja numa perspectiva de melhora, seja numa perspectiva de piora (Farias, 2002, p. 89).

Outros autores diferenciam inovação educacional de inovação pedagógica e, ainda, de inovação curricular. Tendo como referência as ideias de Silva (2016), que pressupõe que “qualquer inovação educativa não deixará de ter consequências nas práticas curriculares”, uma vez que ambas provocam a alteração da estrutura existente, o autor considera inovação educacional e inovação curricular termos sinônimos, pois uma reflete na outra para obter melhorias (2016, p.20).

Mesmo que a ação realizada não gere algo inédito, ela é capaz de promover mudança no que já está posto, pois, quando aplicada a partir de uma reflexão sobre a realidade atual, com o intuito de modificá-la para obter melhorias, a inovação permite que seja alcançada uma evolução do que existia anteriormente.

Reiterando essa justificativa com respaldo em Battestin e Nogaro (2016), a inovação como processo que provoca alterações em uma ou mais estruturas “cabe muito bem à educação, pois nela há muitas práticas automatizadas, repetidas por costume ou acomodação, sem maior reflexão se ainda servem ou produzem resultados efetivos”. Neste ínterim, pode-se afirmar que a criação de algo jamais visto não se caracteriza, automaticamente, como uma inovação.

Faz-se necessária, antes da mudança, a reflexão sobre a efetividade das ações que vêm sendo realizadas. Assim, consoante às ideias de Zabalza e Cerdeiriña (2014), tem-se que a inovação precisa estar centrada no processo e não no produto, partindo da adoção de quatro recursos básicos: estrutura, informação, avaliação e formação.

A estrutura refere-se ao ambiente organizacional em que está inserido. Para o autor, é fundamental refletir sobre como esse ambiente está estruturado, percebendo as possibilidades de torná-lo uma “potência inovadora”. A partir dessa compreensão, o próximo passo é, por meio da comunicação entre os pares, em reuniões ou em discussões coletivas, desenvolver o recurso da informação. Este é essencial para que, no processo de desenvolvimento e aplicação

de uma inovação, todos tenham conhecimento do que se pretende realizar e colaborem no desenvolvimento e na expansão de ideias.

O terceiro recurso citado pelo autor é a avaliação. Ela é primordial para se obter respostas quanto às necessidades de atualização e melhoria, e deve ser aplicada não somente ao final de um processo, mas ao longo de sua implementação. A partir da avaliação é que se obtém “ideias claras e sistemáticas de como as coisas estão indo” (Zabalza e Cerdeiriña, 2014, pp. 32 e 33).

O último recurso básico (Zabalza e Cerdeiriña, 2014, p. 33) é o objeto central desta pesquisa: a formação. Para o autor, “não há inovação possível sem formação. E mais que a formação geral, [...] é preciso contar com formação específica”. É fundamental para a ação de inovar o querer inovar. Mas, muito mais importante do que querer é saber, e isso só é possível por meio da formação.

Neste sentido, concatenando todas as ideias apresentadas, conceituamos a inovação educacional como sendo **um conjunto de ações educativas justificadas, estudadas, debatidas, aplicadas, avaliadas e que são capazes de produzir melhorias, seja por meio do desenvolvimento de algo novo ou da renovação de algo já existente**. Todo esse conjunto, ao ser gerado de maneira intencional e ao reconhecer as múltiplas dimensões de que faz parte, necessariamente, trará mudanças da situação atual para uma melhor.

O Pedagogo, neste contexto, como responsável por atuar no ensino — desde a primeira infância até a finalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental —, na gestão e em espaços não escolares, possui um papel importante no desenvolvimento e na adoção de práticas inovadoras para a educação. Este profissional, quando em contato com novas abordagens pedagógicas, pode incentivar a adoção de metodologias ativas e, assim, promover e estimular o alcance da aprendizagem ativa no processo de ensino-aprendizagem.

2.2. Metodologias: do amplo ao estrito

Partindo para a abordagem das metodologias, ressaltamos que não há apenas um conceito aplicado na área da educação. Há vários autores que desenvolveram perspectivas únicas, que variam desde ideias tradicionais até posicionamentos críticos e pós-críticos, sobre como educadores podem abordar o ensino de forma eficaz.

Na perspectiva tradicional, é possível citar as ideias de reforço positivo e negativo desenvolvidas por Skinner (1968) com o intuito de modificar o comportamento humano. O autor trouxe o conceito de máquina de ensino para defender o desenvolvimento de conteúdos sequenciais aplicados com materiais instrucionais, desconsiderando a necessidade de proporcionar a compreensão crítica do aprendiz em relação ao que está sendo estudado, pois o foco era a simples abstração do conteúdo.

Em uma perspectiva psicogenética, destacam-se as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, descritas por La Taille *et al* (1992). Piaget (in La Taille *et al*, 1992) defende que, para atingir o desenvolvimento cognitivo, é importante a adoção de metodologias que permitam a interação com o ambiente, partindo da ideia de que o conhecimento pode ser construído por meio dessa relação e levando em conta o estágio cognitivo do aprendiz.

Já Vygotsky (in La Taille *et al*, 1992) baseia-se na perspectiva sociocultural, que considera interações sociais e culturais como ações fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. A partir dessas interações, o sujeito agrega novos conhecimentos àqueles já existentes a fim de se alcançar uma compreensão nova a partir do apoio e da orientação docente. Observa-se, aqui, a proximidade da teoria do autor com a ideia de mediação.

Henri Wallon (in La Taille *et al*, 1992) amplia as ideias de Piaget e Vygotsky, somando os aspectos biológicos e socioculturais aos aspectos emocionais a partir da teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, que compreende a necessidade de uma integração dos campos funcionais (afetivo, motor e cognitivo) para seu pleno desenvolvimento. Neste sentido, o autor traz a compreensão de que o ser humano não se desenvolve em uma única dimensão, havendo uma complexidade, que pode encontrar relação em teorias que defendem a existência das inteligências múltiplas, por exemplo.

Transitando do domínio dos estudos psicogenéticos e adentrando em uma compreensão da práxis educacional, John Dewey (1959) aborda a importância da experiência e da aprendizagem ativa a partir de uma integração entre teoria e prática por meio da resolução de problemas do mundo real. O autor traz contribuições expressivas para compreender a importância da relação entre vida e educação, afirmando que não há separação entre elas e, portanto, ao se aprender é essencial experimentar atividades que tenham coerência com a realidade vivida.

Embora o termo metodologia nem sempre seja explicitamente mencionado em cada uma dessas teorias, é possível identificar sua presença implícita em todas as ideias

desenvolvidas. Isso ocorre quando se compreende as metodologias como técnicas desenvolvidas e aplicadas para atender aos objetivos de cada teoria proposta, auxiliando assim no processo de construção do conhecimento a partir da relação deste com o sujeito aprendiz. Portanto, o uso de metodologias, no sentido amplo, pode ser realizado tanto em concepções teóricas tradicionais quanto em abordagens construtivistas, alternativas ou não convencionais.

Dessa forma, o que define a opção por uma metodologia ativa ou por uma metodologia tradicional é o objetivo que se pretende alcançar. No entanto, deve estar claro que, por um lado, o tradicional não busca uma compreensão aprofundada do conteúdo, por outro, o protagonismo discente é o caminho para o alcance da aprendizagem significativa.

[...] a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (Moreira, p. 1, 2012).

Migrando da compreensão de metodologias, no sentido geral, para o estrito, das metodologias ativas, Masetto (2018, p. 653) destaca que elas se configuram como “estratégias que pretendem incentivar e desenvolver o protagonismo e a autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem”, incentivando tanto a aprendizagem individual quanto a colaborativa.

Compreende-se, assim, que a educação do sujeito para uma formação crítica e duradoura passa pela necessidade da experiência em processos educacionais que permitam sua atuação como ser ativo na construção do conhecimento e pode ser potencializado com o uso de estratégias metodológicas diversas.

Além da experiência prática do discente, é importante um olhar atento às possibilidades de diversificar o ensino. Essa diversificação não é por pura vontade, mas pode ser explicada quando se reconhece que cada sujeito possui uma forma específica de aprendizagem. Para ratificar tal afirmação, encontra-se na neurociência a comprovação de que cada ser humano tem uma forma única e diferente de aprender, obtendo avanços na aprendizagem significativa a partir de “diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos [...] frutos das interações pessoais, sociais e culturais” (Moran, 2018, p.37 e 38).

Com base nisso, podemos afirmar que o uso de métodos tradicionais não é capaz de abranger cada especificidade existente no espaço de sala de aula, uma vez que eles não

possuem um olhar voltado ao estudante nem às suas singularidades. Assim, a partir da aplicação de metodologias que incentivem a prática no desenvolvimento dos conteúdos, é mais fácil cada estudante encontrar o modo mais relevante de alcance da aprendizagem, obtendo significado para o que está sendo desenvolvido. Isso é debatido por Bacich e Moran, quando afirmam que

Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo. A variedade de estratégias metodológicas a serem utilizadas no planejamento das aulas é um recurso importante, por estimular a reflexão sobre outras questões essenciais, como a relevância da utilização das metodologias ativas para favorecer o engajamento dos alunos e as possibilidades de integração dessas propostas ao currículo. É certo que as pessoas não aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo. (Bacich e Moran, 2018, p. 28).

Ademais, não é a simples aplicação dos referidos métodos que, por si só, garante resultados. É necessário considerar algumas condições: os objetivos de formação, a organização dos conhecimentos, as habilidades e atitudes que se pretendem desenvolver, as atividades e práticas, e, ainda, a seleção da metodologia ativa e da avaliação que mais se adequem ao objetivo final (Masetto, 2018).

Assim como a inovação não é o mudar por mudar, a metodologia ativa não é o diversificar por diversificar. É essencial refletir, antes, a respeito da efetividade de cada técnica no contexto em que ela será inserida e dos objetivos pretendidos. A reflexão é uma ação que deve acontecer constantemente no âmbito educacional.

Ainda, é importante compreender que educar, no sentido de ensinar algo a alguém, deve ser um ato voltado à promoção da autonomia, despertando a vontade de aprender, desenvolvendo o pensamento crítico e proporcionando a transformação social. Sob esta ótica, alinhando o conceito de metodologias ativas adotado por Masetto, que afirma que elas são “Práticas Pedagógicas Inovadoras” que buscam “a dinamização de tempos e espaços de aprendizagem” (Masetto, 2018, p. 652), pode-se afirmar que a inovação educacional e as metodologias ativas são ações que se influenciam mutuamente na busca por uma aprendizagem dinâmica, atualizada e que promova mudanças significativas no contexto educativo.

A aprendizagem é um processo complexo e compartilhado. Entre as diferentes estruturas de mediação, o próprio estudante é, com certeza, a mais importante, já que filtra os estímulos, organiza-os, processa-os, constrói com eles os conteúdos de aprendizagem, ao final, age a partir dos conteúdos e das habilidades assimilados (Zabalza, 2004, p. 196 apud Masetto, 2018, p. 660).

Freire (1996, p. 21) traz uma reflexão que contribui para fundamentar a relação posta anteriormente: para que a educação cumpra de forma efetiva seu papel social, que é superar as desigualdades impostas e quebrar paradigmas, é fundamental compreendê-la como algo que não é neutro, reconhecendo-a como um ato político. Logo, o alcance dessa mudança inicia-se na compreensão de que "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática", pois "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer".

“[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.” (Freire, p. 21, 1996).

Voltando o olhar ao público-alvo desta pesquisa, tem-se que o pedagogo, ao refletir sobre a sua prática, proporciona a aprendizagem tanto própria quanto dos que partilham com ele as experiências. Ao analisar criticamente a sua atuação, colocando-se também como aprendiz, o pedagogo trabalha para a aprendizagem significativa, dando espaço para que os educandos participem ativamente do seu processo de produção do conhecimento.

Como complemento dessa afirmação, é possível compreender que “toda aprendizagem é ativa em algum grau, pois exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação”. No entanto, para que se torne uma aprendizagem profunda, requer “espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades” (Moran, 2018, p. 38).

É neste sentido que as metodologias ativas começam a ser aplicadas em determinadas áreas, trazendo técnicas de ensino nas quais o estudante aprenda enquanto realiza, em que o conteúdo teórico se relacione com a atuação prática e convirja com os conhecimentos previamente adquiridos pelo discente nas suas relações sociais ao longo da vida.

Adotando-se um viés técnico, José Moran (2018, p.41) defende que as metodologias, de forma geral, “são grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”. Neste sentido, entende-se que elas são orientações amplas que guiam o ensino e a aprendizagem, manifestando-se de forma específica e adaptável para as necessidades educacionais encontradas.

Atualmente, tornaram-se conhecidas algumas destas estratégias: a aprendizagem por pares, a aprendizagem por projetos, a aprendizagem por problemas, a sala de aula invertida, os estudos de caso, a gamificação, entre outras que possuem o objetivo comum de envolver o discente em seu processo de formação e que mostram “a relevância do papel do professor e sua autonomia para criar novos métodos, respeitando os princípios da metodologia ativa” (Bacich; Moran, 2018, p.18).

Porém, não basta que existam vários métodos de ensino que buscam o engajamento e a participação do estudante se o professor não possui conhecimento tanto sobre a constituição de cada estratégia quanto sobre a forma e os momentos para aplicá-la. Essa relação entre necessidade e conhecimento para aplicação reflete uma realidade da educação nacional na qual a formação desses profissionais ainda enfrenta desafios no que se refere às metodologias mais inovadoras:

“Muitas instituições mantêm modelos básicos, no presencial e na educação a distância, com uma visão tradicional de ensino e aprendizagem. Muitos cursos são previsíveis, com informação simplificada, conteúdo raso e poucas atividades estimulantes e em ambientes virtuais pobres, banais. Focam mais conteúdos mínimos do que metodologias ativas como desafios, jogos, projetos[...] As práticas laboratoriais e de campo muitas vezes são quase inexistentes.” (Moran, 2015, p. 28).

Essas dificuldades de atualização dos métodos passaram a ser confrontadas na prática desde a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos ambientes escolares, contribuindo para a exigência de atualização das formas de ensinar e imperando uma necessidade de o professor desenvolver novos conhecimentos para o uso das ferramentas tecnológicas na busca de uma educação qualificada.

Inserir as tecnologias digitais, por meio de metodologias ativas, de forma integrada ao currículo escolar requer uma reflexão sobre alguns componentes fundamentais desse processo e, entre eles, o papel do professor e dos estudantes em uma proposta de condução da atividade didática que privilegia as metodologias ativas (Bacich e Moran, 2018, p. 28).

Sobre tal afirmação cabe um comentário: pode-se perceber que o uso de recursos tecnológicos é, cada vez mais, cobrado no ambiente educacional pela sociedade e pelos próprios estudantes, uma vez que as tecnologias se fazem presentes de forma cada vez mais frequente em atividades corriqueiras, mas que a educação não consegue acompanhar com a mesma velocidade. Essa cobrança, algumas vezes mascarada e, em outras, imposta, não vem relacionada à formação do professor para o uso reflexivo e consciente dessas tecnologias. Isso colabora para uma visão errônea da comunidade escolar como um todo a respeito do que é inovador e do que é metodologia ativa, relacionando as duas ações estritamente ao uso de

TDIC em sala de aula. Ou seja, se o professor, por exemplo, utiliza um recurso tecnológico, mesmo que sem planejamento, integração ao currículo e desconexo de um objetivo, parte da sociedade vai considerá-lo como um profissional inovador que aplicou metodologias ativas na aula simplesmente por ter utilizado um recurso tecnológico.

Há uma limitação, nesse caso, na compreensão ampla e verdadeira do que se caracteriza ou não como metodologias ativas. Essa limitação de compreensão define que todos os métodos de ensino que utilizam ferramentas tecnológicas como apoio didático são metodologias ativas inovadoras.

No entanto, as metodologias ativas representam não apenas uma abordagem pedagógica ou a inserção de um equipamento de última geração em uma sala de aula. Elas exigem uma postura transformadora no processo de ensino e aprendizagem, que tenha estrita relação com o currículo e com os objetivos de aprendizagem. Além disso, é essencial considerar a singularidade de cada estudante e valorizar sua participação ativa na construção do conhecimento. Utilizando-se desses mecanismos, as metodologias se destacam como ferramentas essenciais para promover uma aprendizagem significativa e duradoura.

É crucial ressaltar que a eficácia das metodologias ativas está intrinsecamente ligada ao domínio e à habilidade do docente, não apenas em sua aplicação, mas especialmente na compreensão de seu conceito. É imprescindível que os educadores sejam capacitados para conhecerem profundamente o que são metodologias ativas e como aplicá-las em cada contexto e para cada objetivo pretendido.

Isto posto, tem-se que as referidas metodologias se caracterizam como “instrumentos escolhidos para o alcance dos vários e diferentes objetivos de formação profissional” necessitando da “mediação pedagógica por parte do professor para sua implementação”. Assim, observa-se a capacidade de produzir “resultados concretos de aprendizagem: textos, projetos, resolução de problemas, atuação competente em situações profissionais, comunicação de trabalhos e projetos, debates sobre temas controvertidos” em espaços diversos (Masetto, 2018, p. 653).

Portanto, unindo as contribuições dos autores referenciados para a construção do significado de metodologias ativas, tomamos a liberdade de conceituá-las. **Metodologias ativas são, pois, estratégias de ensino que buscam o alcance de objetivos específicos a partir da reflexão sobre o contexto, o protagonismo discente, a prática pedagógica, as necessidades específicas de cada aprendiz, e, portanto, são postas em prática por meio de**

métodos diversos. A reflexão é condição sine qua non para a efetividade das metodologias ativas, pois, sem refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, as estratégias pedagógicas adotadas são simplesmente métodos.

Nesse sentido, é possível afirmar que os saberes sobre metodologias ativas e sobre inovação educacional, muito além de necessários, são essenciais. Sem essa compreensão, utilizam-se apenas técnicas sem relação reflexiva sobre seus alcances e resultados.

2.3. Inovação educacional e metodologias ativas: um efeito ampliado

Ao desenvolver este tópico, foi possível perceber, a partir da pesquisa do estado do conhecimento, que os referenciais teóricos que abordam metodologias ativas e inovação educacional de forma conjunta são escassos. Essa situação se torna ainda mais delicada ao tentar encontrar trabalhos que englobam os dois temas em conjunto com a formação de pedagogos. Ora são encontradas pesquisas referentes a uma metodologia específica ligada à ideia de inovação, ora a inovação está de modo isolado e relacionado às TDIC. A vista disso, o conteúdo abordado nesse tópico não utilizará referenciais teóricos se não os já descritos acima.

Ressalta-se que não compreendemos como realistas o uso de referências fragmentadas dos temas supracitados somadas a nossas inferências, visto que o intuito é demonstrar a importância da correlação entre elas. Assim, o que está abordado abaixo é fruto da compreensão da soma de todo o referencial já descrito nos itens anteriores.

Logo, a partir das ideias dispostas nos tópicos anteriores, percebe-se a existência de sinergia entre a inovação educacional e as metodologias ativas. As duas até podem ser aplicadas de forma separada e, ainda assim, reservarem congruências. Entretanto, se trabalhadas de forma conjunta, podem potencializar seus resultados, desencadeando um efeito exitoso ainda maior.

Isso pode ser percebido a partir da compreensão que, tanto a inovação educacional quanto as metodologias ativas são aplicadas visando a superação das dificuldades, proporcionando a melhoria da realidade atual por meio do protagonismo dos indivíduos centrais do processo de ensino-aprendizagem: os estudantes.

Para que não sejam apenas mudanças sem sentido ou sem objetivo, é fundamental que sejam seguidos os critérios e as exigências que essas estratégias — metodologias ativas e inovação educacional — necessitam para se configurarem como algo diferente daquilo que já está posto: soma de reflexões, ações justificadas, formação, compreensão da efetividade para os objetivos propostos, avaliação constante, entre outros,

Desse modo, afirma-se que uma gera influência sobre a outra e, para além da simples influência, se unidas, ambas geram um resultado ainda maior no alcance dos objetivos. Mas, para que sejam aplicadas com a qualidade exigida, como já citado anteriormente, precisam estar presentes na formação inicial e continuada dos professores. E este é o conteúdo do próximo capítulo: a formação inicial do Pedagogo.

3. A PEDAGOGIA DA UnB: BASES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, buscamos apresentar um histórico objetivo sobre a criação do curso de Pedagogia no Brasil e, especificamente, na Universidade de Brasília.

A partir da construção desse percurso, partimos para a análise de dois documentos norteadores do currículo da Pedagogia: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, com o intuito de compreender o que o currículo traz como conceitos e componentes básicos na formação inicial para a inovação educacional e as metodologias ativas.

A aplicação da análise documental nesta pesquisa se dá pela necessidade de compreender como o conteúdo presente nos documentos oficiais interfere no contexto educativo e no currículo. Esse método de levantamento de dados qualitativos é capaz de complementar informações obtidas em outras técnicas, como no caso da futura aplicação de questionários, e de desvelar “aspectos novos de um tema ou problema” (Ludke e André, 1986, p. 38).

3.1. A Pedagogia: ciência e graduação

A Pedagogia, enquanto ciência, “assume o princípio fundador de estudar a prática educativa em seus contextos e múltiplas determinações” para preparar os sujeitos, “profissionais da educação [...] na perspectiva de promoção de uma educação humanizadora”

(Pimenta *et al*, 2022, p. 4). Ela não se limita ao estudo da prática apenas enquanto ação, mas reconhece a complexidade das relações que são intrínsecas à educação e, em diálogo com outras áreas do conhecimento, investiga as finalidades, os saberes, os métodos, os sujeitos, os contextos educativos e, ainda, os seus procedimentos próprios de investigação.

Como ciência, a Pedagogia apoia-se em uma lógica crítico-dialética para analisar as práticas educativas, evidenciando condições que contradizem o direito humano a aprender, a (trans)formar-se, individual e coletivamente. [...] Compete aos cursos de Pedagogia, ao tomarem por base as teorias pedagógicas, proporcionar aos/as estudantes a problematização do processo educativo e seus determinantes, contradições e possibilidades. (Pimenta *et al*, 2022, pp. 4 e 5).

A ciência pedagógica, conforme Pimenta (2022), possui uma particularidade em relação a outras áreas, uma vez que ela lida com contextos complexos, influenciados por teoria e prática, por pensamento e ação, por questões sociais, econômicas, históricas, na missão de compreender criticamente a educação, que é constantemente transformada a partir de ações intencionais. Nesse sentido, a Pedagogia é a ciência que busca “identificar as contradições existentes na sociedade e criar condições para superação do que opera como mecanismo de des-humanização e marginalização do sujeito.” (Pimenta *et al* , 2022, p. 5). Logo, ela não se basta na pesquisa. Faz-se necessária a prática do que se pesquisa, a aplicação de seus estudos de forma concreta no meio social e, assim, a problematização sobre cada um desses aspectos.

Da ciência à licenciatura, o processo de implementação da Pedagogia, enquanto área de formação, foi longo no país. Sabe-se que a primeira pedagogia, assim compreendida no Brasil, foi aquela implementada pelos Jesuítas no processo de evangelização. Quase dois séculos depois, surge no país o Período Pombalino, que instituiu as aulas régias, com a fragmentação da formação. No século XIX, veio a implementação das Escolas de Primeiras Letras, para a formação de professores conforme o modelo das Escolas Normais europeias, mas elas foram extintas a partir da criação da primeira lei (a Lei 5692/71), que criou o curso de segundo grau em Habilitação Específica para o Magistério. O primeiro curso de Pedagogia do país foi criado em 1939, a partir do Decreto n. 1190/1939, como um bacharelado voltado à formação de técnicos em educação, os quais, ao realizarem uma sessão especial em Didática, obteriam a formação pedagógica de professores do Ensino Normal (Pimenta, 2022). Essa configuração da formação é que implementa o conhecido modelo 3+1, citado no estado do conhecimento, e que se refere ao estudo de 3 anos do bacharelado e mais 1 ano da licenciatura.

A compreensão da complexidade da formação para a Pedagogia mostrava-se inexistente, pois ela era definida apenas como uma formação técnica, desvinculada da teoria e da prática. Ainda nesta toada, a implementação do curso passa por mais uma alteração, em 1962, quando se define que a Pedagogia deve formar o professor primário e a Pós-Graduação, formar os especialistas. Em 1969, uma Resolução do Conselho Federal de Educação (nº 02/1969) definiu a necessidade de uma base comum para formar o pedagogo e uma diversificada para habilitação específica. Todas essas definições realizadas na década de 60 carregavam consigo problemas na estrutura curricular, na compreensão do todo, na visão da Pedagogia como uma área complexa, que exige a relação entre teoria e prática (Pimenta, 2022).

Apenas em 1996, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é recomendada uma formação em nível superior para profissionais que atuam nos anos iniciais da educação básica. Passando, uma década depois, com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a se constituir como curso de formação de professores para atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Todos os vai-e-vem da implementação da Pedagogia como um curso de graduação corroboram para a dificuldade identitária do curso. Com base nisso, dois grupos de educadores, em debate a respeito dessa identidade da Pedagogia, apontam ideias distintas e opostas:

o que defendia a Pedagogia como um campo teórico-científico próprio e o curso para formar pedagogas/os para se inserirem profissionalmente nos espaços sociais da práxis educativa; e o grupo das/os que defendiam a Pedagogia como um curso de licenciatura para formar professoras/es para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (antigo primário), principalmente, e para a gestão educacional nos sistemas e instituições de Educação Básica (Pimenta, 2022, p.8).

O curso de Pedagogia da UnB foi criado no mesmo ano da primeira Faculdade de Educação do país (a FE-UnB), em 1966, mas somente em 1972, por meio do Decreto nº 70.708, o curso foi reconhecido. Neste período, o currículo seguia a lógica projetada pelo Parecer 251/1962, desenvolvido pelo Conselheiro Federal de Educação à época, Valnir Chagas, o qual

“realizou pequenas alterações curriculares mantendo a indefinição profissional: o curso formaria professores/as para o Normal, além de história, geografia e matemática (ausentes de seu currículo) para o Ensino Secundário” (Pimenta, 2022, p. 7).

Em 1968 a Universidade foi tomada pela Ditadura Militar e proibida de dar continuidade às suas atividades. Assim, somente após esse período tenebroso, em 1989, que houve uma mudança no currículo do curso a fim de habilitar, por meio da formação, o docente para atuar nos anos iniciais desde a pré-escola até a 4ª série do Ensino Fundamental, antes de uma mudança nacional. Em 1994, foi implementado o curso no período noturno e, em 2007, houve a primeira oferta do curso na modalidade a distância por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil (UnB, 2018).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) de Pedagogia da UnB, o curso, em todas as modalidades e períodos

visa formar profissionais da educação capazes de intervir profissionalmente no desenvolvimento do ser humano nos vários ciclos da vida, respeitando as formas e os contextos apropriados a cada um destes. O projeto político pedagógico do curso considera que a formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental é essencial, sem restringir, com esta opção, a formação para atuação em outros espaços educativos. Neste sentido, o curso de pedagogia também forma profissionais capazes de coordenar e participar de projetos educativos em ambientes escolares e não escolares, de assumir o exercício de atividades que requeiram conhecimentos pedagógicos em instituições de ensino e outras instituições e profissionais qualificados para conduzir pesquisas educacionais nos espaços em que atuam. (UnB, 2018, p. 20)

Percebe-se nesta situação, que o PPPC do curso já compreende que o pedagogo pode atuar em espaços escolares e não escolares, não restringindo a formação desse profissional ao ambiente escolar, apesar de afirmar que o projeto considera essencial a formação docente essencial. Nesse sentido, ainda hoje, pode-se perceber que a identidade da Pedagogia permanece em construção ao passo que a área amplia, cada vez mais, seu leque de atuação: antes, um campo de formação técnica que ampliou, aos poucos, sua atuação para a docência e, agora, encontra-se em ambientes hospitalares, institucionais, carcerários, profissionais, entre outros, que trazem a necessidade de atualização constante para atender as demandas sociais.

Conforme cita Machado (2016, p. 307), “um currículo para a formação de professores demanda necessariamente uma reflexão sobre a formação e a prática docente”. Ele está “diretamente relacionado ao desenvolvimento da formação do professor no que se refere aos saberes e às práticas e suas relações” e se configura como “espaço de construção e reconstrução de conhecimento” (Machado, 2016, p. 307).

É nesse sentido, e com a preocupação de perceber fragilidades que devem ser melhoradas para a promoção de uma educação de qualidade e em consonância com os desafios atuais, que buscamos compreender se o currículo, por possuir historicamente uma base conteudista muito voltada para a docência tradicional, traz em sua concepção as

necessidades impostas pela educação da atualidade: a inovação educacional e o uso de metodologias ativas. Essa busca será efetuada a partir da análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e tem como direcionamento o alcance do objetivo específico desta pesquisa, que concerne em analisar a influência do currículo nas práticas educativas.

3.2. Documentos Nacionais Norteadores do Currículo

Como mencionado no início desta pesquisa, a educação é uma área que possui grande poder de transformação e, por este motivo, é palco de muitas influências. Encontramos em Machado (2016) um respaldo para essa visão quando a autora afirma que as reformas educacionais e a formação docente “são consideradas fatores estratégicos no processo de desenvolvimento do capitalismo” (2018, p. 298). À vista disso, a autora observa que há muitas discussões, projetos e programas financiados por grandes agências e órgãos de cooperação técnica que buscam orientar, financiar e definir diretrizes para a educação de modo global (Machado, 2016).

O que é importante perceber a respeito da participação de agências e organismos como o Banco Mundial, a UNICEF e a UNESCO é que ela não ocorre sem que se tenha ideias implícitas envolvidas. Amparada nas ideias de Torres (1996 apud Machado, 2016), Machado traz os critérios que são basilares para a construção dessas diretrizes advindas dessas organizações: currículos voltados à demandas do mercado; maior foco na educação básica com diminuição de custos para o ensino superior; avaliação voltada para produtos da aprendizagem; formação docente em serviço em detrimento da formação inicial.

Esses critérios surgem com foco no interesse de moldar a educação em todo o mundo para que ela atenda aos modelos econômicos, políticos e sociais vigentes. O que se espera alcançar com isso é refletido em normas que são inseridas nos documentos norteadores da educação nacional.

Com as mudanças ocorridas no processo produtivo, grandes modificações perpassam, hoje, a sociedade. Considerando os interesses que permeiam esse processo, organismos internacionais ditam as normas, segundo as deliberações estabelecidas para cada área. As políticas públicas e a política educacional traduzem-nas e os textos legais lhes conferem objetividade ao normatizarem o sistema educacional (Machado, 2016, p. 307).

Assim, os documentos oficiais são elaborados com “propostas de formação condizentes com os interesses neoliberais” que, em sua grande maioria, “não são coerentes com o contexto socioeconômico, político e cultural dos educadores, e nem com as reais necessidades impostas pela contemporaneidade” (Machado, 2016, p. 307).

Diante dessas afirmações, faz-se necessário analisar os documentos norteadores do currículo dos cursos de formação de professores e identificar os interesses implícitos por trás desses documentos. Assim, em se tratando de documentos norteadores da educação, a partir da promulgação da LDB, em 1996, tem-se uma grande variedade de legislações, resoluções, pareceres, decretos, parâmetros e demais produções que formam um conjunto de normas e diretrizes para a composição da educação nacional de modo amplo, seja para a oferta do ensino, para a formação de professores, para a avaliação das instituições, para a composição de cursos ou para a definição de componentes básicos essenciais, há normativos para todos os casos.

No campo específico do currículo de um curso, são as Diretrizes Curriculares Nacionais que definem os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem e os procedimentos para planejamento e avaliação do curso (Brasil, 2006). Neste sentido, o documento norteador que será objeto de análise documental neste tópico da pesquisa é a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNs). Cabe ressaltar que há outras resoluções que definem diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e que refletem na organização e oferta do curso de Pedagogia, mesmo não sendo específicas para ele. Neste sentido, haverá citações e breves análises de resoluções posteriores a esta, tendo como objetivo a melhor contextualização do estado atual destas normas frente à formação do Pedagogo e sua influência para o currículo do curso.

As DCNs para o curso de graduação em Pedagogia, em seu artigo segundo, estabelecem a sua aplicação à

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar (Brasil, 2006).

Neste mesmo artigo, é definido o conceito de docência como uma “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional” que se constrói e é influenciado pelas relações “sociais, étnico-raciais e produtivas” (Brasil, 2006). Além disso, a resolução traz a Pedagogia

como uma área ampla, que atua tanto no planejamento, na execução e na avaliação de atividades educativas quanto na aplicação de conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambientais-ecológicos, psicológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos e culturais ao campo da educação. Ainda, é exigido ao estudante do referido curso a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que serão consolidados no exercício da profissão e fundamentados “em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (Brasil, 2006).

Infere-se que a resolução compreende a Pedagogia de duas maneiras: uma para funções de gestão educativa e outra para a função da docência. Essa afirmação é apresentada por Gatti (2010, p. 3) quando a autora afirma que “essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização”. Assim, apesar de ser mais voltada à docência, o que se espera nas Diretrizes é formar um licenciado que precisa compreender tanto a escola quanto a pesquisa e a gestão educacional.

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:
 I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
 II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
 III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2006).

Essa ideia é confirmada quando se analisa o parágrafo único do artigo quarto, que estabelece que as atividades docentes - além de englobarem o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de tarefas - “também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”, abrangendo a Educação, as experiências em espaços não-escolares e a pesquisa no que concerne à produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico (Brasil, 2006). É esperada uma formação e atuação multifacetadas ao licenciado em pedagogia, definida no artigo sexto das Diretrizes em uma estrutura de três núcleos: o núcleo de estudos básicos; o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e o núcleo de estudos integradores.

O núcleo de estudos básicos, que se dará por meio do “estudo acurado da literatura pertinente e das realidades educacionais”, tem como foco a formação do pedagogo para uma atuação crítica e reflexiva na articulação de saberes nas áreas de planejamento, implementação e avaliação das práticas educativas em diferentes contextos. Além disso,

espera-se o conhecimento para a promoção da gestão democrática, a compreensão do desenvolvimento humano em suas diversas dimensões (física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial), o domínio de teorias pedagógicas - como a Didática -, das legislações educacionais e das realidades socioculturais (Brasil, 2006).

O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos está voltado à oportunidade de realizar pesquisa educacional. Nele, o que se espera da atuação profissional do pedagogo é a capacidade para investigar processos educativos e de gestão em diferentes espaços de aprendizado (escolas, comunidades, empresas); para avaliar e criar materiais didáticos, procedimentos e processos educacionais que contemplem o multiculturalismo brasileiro; e para estudar, analisar e avaliar teorias educacionais com o objetivo de elaborar propostas consistentes e inovadoras (Brasil, 2006).

Já o núcleo de estudos integradores, que tem como objetivo proporcionar o enriquecimento curricular, é voltado à participação em projetos de pesquisa, em atividades práticas e em atividades culturais. Nele, o que se espera é o alcance da relação entre os saberes teóricos e as atividades práticas nas mais diversas vivências e experiências em espaços de conhecimento educativo, buscando o aprofundamento dos estudos e a utilização de recursos pedagógicos (Brasil, 2006).

Voltando o olhar aos objetos desta pesquisa, que são a inovação educacional e as metodologias ativas, ao consultar as DCNs para a formação do Pedagogo, percebe-se que a inovação aparece em um dos núcleos que compõem o currículo, na área da pesquisa. Espera-se que o Pedagogo inove ao elaborar novas propostas a partir do estudo, da análise e da avaliação de teorias educacionais. Já as metodologias surgem no núcleo de estudos básicos alinhadas ao estudo da Didática (Brasil, 2006).

Logo, verifica-se que o currículo do curso de Pedagogia, consoante ao disposto na referida norma, tende a atingir três pontos centrais: a docência (como protagonista desta formação), a pesquisa e a gestão. Neste sentido, faz-se uma correlação entre o que Libâneo afirma a respeito da formação profissional do professor, a qual possui duas dimensões: a teórico-científica e a teórico-prática. A primeira possui como objeto as disciplinas que possibilitam a compreensão do contexto histórico-social relacionado ao fenômeno educativo. A segunda concerne em compreender as metodologias, a pesquisa e outros saberes necessários para a preparação para a prática docente (Libâneo, 2013, pp. 26 e 27).

Mesmo existindo essa diferenciação entre as dimensões, o autor afirma que a organização dos seus respectivos conteúdos não deve ocorrer de forma isolada, muito pelo contrário. São saberes que precisam ser desenvolvidos de forma articulada. Assim, a formação do professor implica em “uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente” (Libâneo, 2013, p. 27).

E é aqui que podemos encontrar o momento em que se perde essa união necessária: na articulação entre teoria e prática. As próprias diretrizes, tanto ao definirem a carga horária mínima para o curso quanto ao estabelecerem a forma de integralização dos estudos, já corroboram para uma separação entre essas duas ações inerentes à atuação do Pedagogo. Por exemplo, ao determinarem apenas 100 horas de atividades teórico-práticas, entre as 3.200 horas mínimas para o curso, a norma possibilita que as instituições de ensino limitem essa quantidade de horas para a articulação entre os conhecimentos teóricos e os práticos, deixando as horas restantes para ações desvinculadas e descontextualizadas da práxis.

Além disso, ao dispor sobre a integralização dos estudos, as diretrizes estabelecem uma predominância da teoria em relação à prática, trazendo esse distanciamento entre as duas dimensões e até uma hierarquia entre elas, ao afirmar que as teorias fundamentam a prática, mas não afirmar o contrário.

Outro problema facilmente percebido na Resolução e citado anteriormente está relacionado à expectativa de se formar profissionais multifacetados. Isso exige uma grande quantidade de conteúdos teóricos a serem percorridos ao longo do curso. Neste sentido, Gatti (2010, p. 4) cita que essa “complexidade curricular” exigida para a Pedagogia é grande e as DCNs permitem verificar uma “dispersão disciplinar” imposta em “função do tempo de duração do curso e sua carga horária”.

Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (Gatti, 2010, p.4).

Ao fazer referência a documentos posteriores, encontramos na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 maior alinhamento entre teoria e prática, se comparado às DCNs para o curso de graduação em Pedagogia. Nela, existe definição de 400 horas de prática como componente curricular e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas às quais os estudantes possam maior interesse. Nessas duas disposições não se enquadram, ainda, as 400 horas de estágio supervisionado. Essa organização do currículo, que possui a mesma carga horária mínima exigida de 3.200 horas, possibilita maior integração entre teoria e prática ao longo do curso, desde o início da formação.

Além disso, outro ponto importante nas DCNs de 2015 é o fato de a norma possuir maior ênfase em práticas pedagógicas voltadas à inclusão e à diversidade, o que pode ser verificado tanto em um dos princípios da formação quanto no inciso VIII do artigo 5º, que estabelece que o egresso será conduzido à “consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (Brasil, 2015). Esse olhar voltado às particularidades que devem ser observadas por meio de práticas mais inclusivas permite a obtenção de um olhar docente voltado à necessidade de se diversificar métodos e práticas pedagógicas a fim de alcançar o desenvolvimento integral de todos os aprendizes. Neste mesmo artigo, há a definição de uma base comum nacional, que foi citada por Gatti (2010) como algo importante a ser desenvolvido no país, cujos princípios norteadores são

“a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;” (Brasil, 2015).

Ainda em relação à base comum citada pela autora, cabe ressaltar que ela não existia no momento em que as Diretrizes de 2006 foram estabelecidas. A primeira norma a citar uma base comum foi a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015. No entanto, foi apenas com a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) foi, de fato, instituída.

A BNC-Formação tem como foco a apresentação de conhecimentos, habilidades e competências que os cursos de formação de professores devem oferecer e está alinhada ao que é previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador do currículo da Educação Básica do país. No entanto, é um documento recente e que é objeto de muitos questionamentos pelos profissionais da educação, pois apesar de possuir como objetivo a orientação da formação docente no Brasil alinhada à BNCC, a BNC-Formação apresenta

como principal problema a falta de direcionamento mais específico. O documento apresenta uma abordagem genérica e superficial a respeito das competências gerais e específicas dos docentes.

A respeito da abordagem genérica, ela é nítida ao perceber que cada área de formação não é considerada de forma específica, dentro de suas particularidades. Para um professor formado na área das ciências exatas são esperadas as mesmas competências, habilidades e conhecimentos de um professor formado em uma área de ciências humanas, por exemplo. Percebe-se que o documento desconsidera as diversidades presentes tanto em cada área de formação quanto nas regionais e culturais existentes no território brasileiro.

No que tange à superficialidade da BNC-Formação, além de estabelecer competências gerais mínimas com o intuito de padronizar o fazer pedagógico independentemente da área do conhecimento, o documento cita a necessidade de maior integração entre teoria e prática, mas as diretrizes sobre como isso deve ser feito são vagas. Não sendo abordados, de forma detalhada, os conteúdos específicos e as metodologias que os professores precisam dominar em sua respectiva área de ensino.

Essa situação corrobora para interpretações distintas e, assim, possibilita uma ampla variedade de organização dos currículos entre os diferentes cursos e instituições, enfraquecendo a ideia de uma base comum para a formação docente no país.

Em 2020, a Resolução CNE/CP nº 1 complementou e ajustou as diretrizes de 2019, com o intuito de consolidar o alinhamento esperado entre a BNCC e os cursos de formação de professores. No entanto, apesar de reforçar a importância da práxis, manteve as mesmas fragilidades da norma anterior, reforçando a fragmentação e a superficialidade da formação de professores definida em seus artigos.

Atualmente, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024, a qual revogou as diretrizes de 2015, 2019 e 2020. O documento estabelece novas diretrizes para a formação de profissionais do magistério e uma base comum nacional. Apesar de revogar as normas anteriores, o texto da norma vigente é bem próximo daqueles estabelecidos nas diretrizes de 2019 e 2020. A principal diferença é a exigência de, ao menos, 50% de atividades presenciais nos cursos a distância, o que demonstra uma ênfase ao ensino presencial sem levar em consideração a forma como os cursos a distância deverão se organizar para o cumprimento dessa presencialidade.

Quanto às fragilidades, elas são praticamente as mesmas: apesar de citar a importância de uma formação teórico-prática, ainda há ruptura entre teoria e prática, pois o enfoque maior está nos conhecimentos teóricos das competências esperadas; não é dada importância a uma formação crítica e reflexiva, estando a norma com um viés de formação técnica em vez de se voltar a uma formação humana e que valorize a autonomia docente frente às diversas realidades encontradas no contexto educacional; a exigência de presencialidade não leva em conta a realidade de diversos municípios brasileiros que já enfrentam déficit na formação de professores.

Podemos afirmar, após a análise, que entre todas as normas citadas, a de 2015 é a mais condizente com o que se espera de um profissional do magistério: define carga horária de 600 horas de atividades práticas e teórico-práticas além das 400 horas de estágio supervisionado; estabelece uma formação crítica e reflexiva, voltada para a flexibilidade e para a diversidade dos cursos, dos egressos, das regiões e das culturas brasileiras; é uma norma mais abrangente e alinhada a uma formação docente ampla, crítica, com a valorização da diversidade e da autonomia didático-científica das instituições; foi construída a partir de discussões coletivas; estabelece uma formação humanista.

A respeito especificamente do curso de Pedagogia, não há outra diretriz mais atual do que as DCNs de 2006. Logo, ela ainda é um dos documentos norteadores do referido curso, mesmo possuindo mais de dezoito anos de existência. Compreendemos que, ao longo destes anos, a educação já passou por diversas mudanças e que a normativa possui limitações no que concerne às necessidades contemporâneas. Foi esta Resolução que serviu de base para a elaboração do atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UnB (PPPC), de 2018, e que também é objeto de análise neste capítulo. Além dela, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2015 também serviram de base para a elaboração do referido PPPC, visto que ele foi elaborado antes das três últimas diretrizes serem estabelecidas.

À vista disso, após as análises dos documentos norteadores do currículo, o próximo tópico abordará a análise do PPPC do curso de Pedagogia da UnB, buscando referências a respeito das metodologias ativas e da inovação educacional na formação inicial destes profissionais. Além disso, como consta na análise que as diretrizes de 2015 eram as mais condizentes com o que se espera da educação atual ao compará-la com as demais, levaremos esta visão ao analisar o Projeto do curso.

3.3. O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia

Iniciamos este tópico refletindo sobre o que vem a ser um projeto político pedagógico e a sua importância para a instituição de ensino. Apesar de os autores conceituarem o PPP no contexto da escola, compreendemos que suas ideias são aplicáveis no contexto da universidade, uma vez que ela também se constitui como uma escola, que forma futuros formadores, e que possui uma diversidade que permite a cada instituição a construção de projetos distintos, desenvolvidos a partir do coletivo, de uma gestão democrática.

O projeto político pedagógico, para ser compreendido no todo, precisa ser analisado por partes. Faz-se necessário compreender o porquê de ser um projeto, de ser político e de possuir o caráter pedagógico. Logo, com base em Veiga (2002) e Gadotti (1996), ele se institui como projeto, pois é importante e necessário definir onde se deseja chegar e quais os caminhos a percorrer. O PPP é um projeto, pois se constitui como documento que possui objetivos, metas, planejamento sobre o que se deseja realizar. No entanto, essas características específicas de um projeto não são o todo de um PPP, não são o ponto central.

Para Gadotti (1996), essas características se confundem com um plano e este, por si só, é insuficiente para tudo o que um PPP de fato é. O plano fica no campo do instituído como algo a ser cumprido, uma meta a se alcançar somente. Já o PPP deve sempre revisitar aquilo que foi instituído a fim de instituir outra coisa. Ele não é um documento pronto, que serve como um norte para cumprir e manter o que está posto, pois se configura sempre como “um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte” (Gadotti, 1996, p. 2).

Assim, tendo em vista que os horizontes são diversos e dependem de fatores culturais, sociais e políticos a respeito de qual cidadão a sociedade precisa que a escola forme, o projeto é, também, político. Há uma intencionalidade ao se definir um PPP e tais intenções presentes possuem respaldo no caráter político que abarca a educação.

Neste mesmo sentido, Veiga (2002) afirma que o PPP possui esse caráter político pois seu compromisso é a formação de cidadãos e por estar “intimamente articulado com o compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (Veiga, p. 1, 2002).

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (Veiga, p. 1, 2002).

A respeito do caráter pedagógico do PPP, ele reside no fato de que a partir de ações educativas é possível formar um cidadão “participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo”; esse viés pedagógico do PPP possui, também, o sentido de definir as características que são necessárias às instituições para que cumpram seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 2002, p.1).

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade (Veiga, 2002, p.1).

Compreendendo, portanto, que o projeto político pedagógico necessita de direcionamentos, feitos a partir de objetivos, metas e procedimentos; que se trata de formar cidadãos a partir de uma diversidade de instituições, de pessoas, de formas de aprendizado, de culturas e de intenções; e que é efetivado a partir de construções coletivas, com ações pedagógicas e de forma interdisciplinar, podemos entender o quanto o Projeto Político Pedagógico de um curso é complexo, essencial e exige constante reflexão. Assim, concordamos com Veiga (2002, p. 5) quando entendemos que “a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico”.

Neste contexto, analisamos o PPPC da Pedagogia da UnB, buscando alcançar os objetivos específicos que consistem em compreender como se dá a formação inicial de pedagogos para um entendimento aprofundado a respeito da inovação educacional e das metodologias ativas e analisar a influência do currículo nas práticas educativas.

A Universidade de Brasília possui a oferta do curso de Pedagogia em duas modalidades, presencial e a distância. Aquela possui curso diurno e noturno. Esta é oferecida por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil. Em uma análise inicial, o PPPC do curso na modalidade a distância consiste somente na lista de disciplinas distribuídas por dimensão formativa, quantidade de créditos, modalidade, carga horária e se há ou não necessidade de pré-requisitos. Não há respaldo teórico, de legislação e nem das dimensões sociais, políticas e culturais que definem o contexto deste curso na Universidade.

Já nos cursos da modalidade presencial, tanto diurno quanto noturno possuem o mesmo PPPC, desde a construção com bases normativas e teóricas até a estrutura curricular propriamente definida. Os referidos documentos foram elaborados ao longo dos anos de 2015 a 2017 conforme o princípio da gestão democrática, tendo como membros representantes docentes, discentes e técnicos-administrativos. Como mencionado no início do capítulo, em virtude de a sua construção ter sido efetuada antes das últimas DCNs (2019, 2020 e 2024), as diretrizes que foram base para o PPPC foram as de 2015 e a específica da Pedagogia (de 2006 e ainda vigente).

Cabe ressaltar que a Faculdade de Educação (FE) da UnB, ao instituir o currículo da Pedagogia, oferece disciplinas para a formação das demais licenciaturas e isso contribui para que o currículo tenha eixos teóricos que abarcam profissionais da educação das mais diversas áreas do conhecimento. Isso está posto de forma explícita na missão da FE descrita no PPPC: “a produção de conhecimentos inovadores na área da Educação, a disseminação desses saberes em ensino, extensão, nas múltiplas formas de difusão científica e na gestão e a formação de profissionais da educação” (UnB, 2018, p. 18).

No entanto, o nosso olhar está voltado especificamente ao curso de Pedagogia, que, conforme o referido documento, “visa formar profissionais da educação capazes de intervir profissionalmente no desenvolvimento do ser humano nos vários ciclos da vida, respeitando as formas e contextos apropriados a cada um destes” (UnB, 2018, p. 20). Além disso, deixa claro que o PPPC considera essencial a formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas se coloca como não restritivo a esta área, possibilitando a formação para atuação em outros espaços educativos. (UnB, 2018).

O projeto político pedagógico do curso considera que a formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental é essencial, sem restringir, com esta opção, a formação para atuação em outros espaços educativos. Neste sentido, o curso de pedagogia também forma profissionais capazes de coordenar e participar de projetos educativos em ambientes escolares e não escolares, de assumir o exercício de atividades que requeiram conhecimentos pedagógicos em instituições de ensino e outras instituições e profissionais qualificados para conduzir pesquisas educacionais nos espaços em que atuam (UnB, 2018, p. 20).

Visando o cumprimento do disposto no artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que direciona a respeito do repertório de informações e habilidades com as quais o pedagogo deve trabalhar, o PPPC elenca princípios norteadores do curso:

a) **interdisciplinaridade, contextualização, democratização, relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética como elementos básicos para consolidar na prática os conhecimentos factuais, procedimentais e de valores, atitudes e normas;**

b) conhecimento da escola e de sua complexidade e função de educar para e na cidadania;

c) proposição, realização, de pesquisas e/ou ações extensionistas com a análise e aplicação de resultados em uma perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica que contribuam para definir políticas para a educação infantil, para os anos iniciais do ensino fundamental, e para a gestão de processos educativos;

d) participação dos estudos na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e organizações de ensino;

e) desenvolvimento de uma visão de totalidade de conhecimento e do ser;

f) valorização da importância do conhecimento da escola como uma organização que tem a função social de promover, com equidade, educação para e na cidadania;

g) compreensão de que a escola deve acolher e valorizar as culturas étnicas;

h) valorização da gestão democrática com ênfase na participação e autonomia dos diversos atores sociais;

i) desenvolvimento de trabalho pedagógico em espaços/tempo escolares e não escolares, tendo a docência como base.

[...] importância da inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na formação do pedagogo. (UnB, 2018, p. 20) [grifo nosso].

Esses princípios demonstram uma preocupação com a integração entre pesquisa, ensino e extensão, além de demonstrar atenção à integração entre teoria e prática, de forma a construir um currículo integrado e interdisciplinar. Além disso, os objetivos gerais e específicos citam de forma mais clara a promoção dessa integração entre teoria e prática e o preparo de educadores para contribuir com a transformação social e a inovação pedagógica.

Além disso, quando são citados os fatores de evasão no PPPC, as metodologias são indicadas como um dos possíveis fatores que justificam os índices de não conclusão do curso, situação que demonstra o conhecimento de que a não adoção de metodologias diversificadas pode trazer prejuízo às aprendizagens e à continuidade dos estudantes no curso.

Vários fatores podem ocasionar a evasão do curso, entre eles, o desligamento por força de convênio (DFC), a transferência (TRF) para outra instituição; o desligamento voluntário (DVO), desligamento por abandono (DAB); o desligamento por não cumprir condição (DNC), a mudança de curso (MUD), um novo vestibular (NVE). Alguns desses fatores podem estar relacionados à forma como o curso é desenvolvido na UnB (**metodologias utilizadas nas disciplinas**, dificuldades de matrícula em disciplinas, impossibilidade de troca de turno etc.) (UnB, 2018, p. 23) [grifo nosso].

Prosseguindo à análise, destaca-se que a estrutura curricular do curso possui três núcleos de conteúdos — estudos básicos; aprofundamento e diversificação de estudos; estudos integradores para enriquecimento curricular — os quais devem ocorrer de forma articulada, “favorecendo o diálogo entre os componentes curriculares, por meio do princípio da interdisciplinaridade e através do trabalho pedagógico de professores e estudantes” (UnB, 2018, p. 41). Conforme o PPPC, os componentes são organizados e oferecidos por três departamentos: Teoria e Fundamentos (TEF), Planejamento e Administração (PAD) e Métodos e Técnicas (MTC).

Outro ponto que se faz necessário destacar é que o PPPC estrutura a sua matriz curricular em polos com três dimensões formativas: “1.- Educação, sujeitos, história, sociedade e cultura; 2 - Organização do trabalho pedagógico no Brasil e 3 - Profissionalização do pedagogo: gestão e sistematização do conhecimento” que, além das disciplinas, abrangem os estágios, as atividades de extensão, pesquisa e atividades complementares (UnB, 2018, pp. 38 e 41).

As dimensões formativas são entendidas como a atitude metodológica de ensino-aprendizagem que concretizará os princípios e as dimensões da formação. Tais processos incluem a ação coletiva e a atitude interdisciplinar. Pensar a formação a partir destes processos implica possibilitar o diálogo entre os diversos conhecimentos e disciplinas, na construção do objeto de conhecimento a ser apreendido – a prática educativa (UnB, 2018, p. 41).

A dimensão “Educação, sujeitos, história, sociedade e cultura” consiste em compreender as perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas e antropológicas que permeiam a relação sujeito-educação. Já a dimensão “Profissionalização do pedagogo: gestão e sistematização do conhecimento” está voltada a conhecimentos que fortalecem o tripé professor-pesquisador-gestor e que refletem a diversidade de atuação do pedagogo em outros contextos além da sala de aula (UnB, 2018, p. 42).

Compreendendo a sala de aula como espaço rico em possibilidades e que a inovação educacional e as metodologias ativas são conceitos que necessitam da prática para serem apreendidos de forma crítica e aprofundada, a análise do PPPC será voltada à dimensão “Organização do Trabalho Pedagógico no Brasil”, visto que ela se constitui com disciplinas e demais componentes curriculares que trazem a reflexão sobre a prática da docência a partir do domínio de conteúdos e metodologias, de linguagens, tecnologias e de inovações (UnB, 2018, p. 42).

Os componentes curriculares definidos para a referida dimensão estão organizados no quadro abaixo, cujos dados foram extraídos do PPPC (2018). São 23 componentes divididos entre 17 obrigatórios e 6 optativos. No quadro, são especificados o período, o nome do componente, os créditos (divididos entre teóricos, práticos e total) e a modalidade.

Quadro 6 - Componentes Curriculares

Período	Componente Curricular	Créditos			Modalidade	Departamento
		Teóricos	Práticos	Total		
3º	História da Educação Brasileira	4	0	4	Obrigatório	TEF
	Educação Infantil	3	1	4	Obrigatório	MTC
	Processos de Alfabetização e Letramento	2	2	4	Obrigatório	MTC
	Didática Fundamental	2	2	4	Obrigatório	MTC
	Escolarização de Surdos Libras	2	2	4	Obrigatório	TEF
4º	Organização da Educação Brasileira	3	1	4	Obrigatório	PAD
	Educação de Jovens, Adultos e Idosos	2	2	4	Obrigatório	MTC
	Educação Matemática 1	2	2	4	Obrigatório	MTC
	Currículo	2	2	4	Obrigatório	MTC
	Educação das Relações Étnico-raciais	4	0	4	Optativo	TEF
	Educação em Artes	2	2	4	Optativo	MTC
5º	Ensino de História, Identidade e Cidadania	2	2	4	Obrigatório	MTC
	Ensino de Ciências e Tecnologia I	2	2	4	Obrigatório	MTC
	Ensino e Aprendizagem da Língua Materna	2	2	4	Obrigatório	MTC
	Educação em Geografia I	2	2	4	Obrigatório	MTC
	Estágio Supervisionado I Educação Infantil*	2	0	8	Obrigatório	-

	Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão (PEPEX)*	1	2	4	Optativo	-
6º	Gestão das Organizações Educativas	3	1	4	Obrigatório	PAD
	Avaliação Escolar	2	2	4	Obrigatório	-
	Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais (crianças ou adultos/EJAI)*	2	0	8	Obrigatório	-
	Ensino de Ciências e Tecnologia II	2	2	4	Optativo	MTC
	Educação, Ambiente e Sociedade	4	0	4	Optativo	TEF
	Educação em Geografia II	4	0	4	Optativo	MTC

Fonte: Elaboração própria com base em UnB (2018, pp. 44, 45 e 46).

*Componentes com créditos de extensão.

A análise dos 24 componentes supracitados se deu a partir da leitura de sua respectiva ementa e da relação entre teoria e prática presente na distribuição dos créditos e na descrição das atividades.

3.3.1. Análise dos componentes curriculares

Em uma análise inicial, pode-se perceber que o departamento responsável por muitos dos componentes curriculares é o de Métodos e Técnicas. Os outros dois departamentos, PAD (departamento de Planejamento e Administração, atualmente conhecido como Políticas Públicas e Gestão da Educação PGE) e TEF (departamento de Teoria e Fundamentos), são voltados, respectivamente, ao ensino de estruturas legais e normativas e ao ensino de aspectos teóricos e sociais que permeiam a educação. Essas áreas do conhecimento se apresentam nos componentes curriculares ofertados por cada um deles.

O MTC atua em cinco subáreas do conhecimento, sendo uma delas o Currículo, Didática e Avaliação. Essa área, conforme consta na descrição a respeito do departamento, é responsável por desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão “visando à formação e profissionalização docente junto à educação básica e superior bem como fomentar, realizar e divulgar investigações sobre a didática e sua prática pedagógica” (UnB, 2024).

De forma simplista, o currículo seria “o que ensinar?”, a didática seria “como ensinar?” e a avaliação seria “funcionou?”. Mas, sabemos que são áreas do conhecimento repletas de uma profundidade que possui caráter objetivo, mas que mergulha em muita subjetividade. O Currículo pode se tratar de conteúdos a serem ensinados, mas não se resume a eles. Existem relações de poder no currículo, tanto que ele possui uma diversidade de formas — oculto, prescrito, formal, informal, entre outros —; a Didática pode se resumir aos métodos ou metodologias de ensino, mas ela também não se resume a isso. Ela investiga o processo de ensino, além de se configurar como uma disciplina que “estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino” (Libâneo, 2013, pp.14 e 15). Ela é que vai permear o estudo dos fundamentos, das condições e dos modos de realização da instrução e do ensino, e se caracteriza como “mediação entre as bases teórico-científicas [...] e a prática docente” (Libâneo, 2013, p. 27); a Avaliação, na perspectiva tradicional é considerada uma forma de punição ou de ranqueamento, mas ela pode ser um mecanismo de promoção da aprendizagem, além de ser aplicada para diagnosticar e para acompanhar o processo contínuo de aprendizagem, indo muito além de uma avaliação somativa.

Diante disso, observa-se que existe coerência no fato de o referido departamento, que é voltado a ações referentes aos métodos e técnicas de estudos, ser o responsável pela maior parte das disciplinas que constituem a dimensão “Organização do Trabalho Pedagógico no Brasil” (OTP). Contudo, cabe ressaltar que a proposta do PPPC não é um currículo compartimentado e sim a interdisciplinaridade.

A respeito da relação entre teoria e prática disposta nos créditos de cada componente curricular da dimensão OTP, verificamos que dos 100 créditos previstos para todos os componentes listados somente 31% são voltados à realização de atividades práticas. É importante destacar que esse olhar se faz necessário visto que partimos do pressuposto de que a práxis é essencial para a aprendizagem significativa dos conteúdos teóricos estudados.

No tocante à percepção de todos os componentes curriculares, os listados e os que aparecem nas outras dimensões dentro do PPPC, e buscando uma relação entre eles e os objetos deste estudo — inovação educacional e as metodologias ativas — existe apenas uma disciplina que cita, de forma explícita, a inovação educacional e ela não está no fluxo obrigatório, nem nas optativas dentro desse fluxo. Denominado “Criatividade e Inovação na Educação”, esse componente consta como optativo fora do fluxo e será objeto de análise dada a possibilidade de fazer referência aos objetos desta pesquisa. Importa informar que disciplinas optativas fora do fluxo são de responsabilidade de cada departamento que compõe a FE quanto à oferta, gestão e atualização das ementas.

Ao prosseguir com a análise específica de cada componente descrito no quadro 6, esclarecemos, inicialmente, que será adotada a concepção de currículo como sinônimo de estrutura curricular e que os termos componentes curriculares e disciplinas serão aplicados como sinônimos para melhor fluidez na leitura e compreensão dos dados apresentados.

De forma geral, a análise resultou na percepção de que as ementas listadas dentro do PPC não apresentam componentes básicos que devem constar em uma ementa de disciplina: objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdo programático, metodologias de ensino e formas de avaliação. O que todas as 23 ementas apresentam são: código da disciplina, quantidade de créditos, carga horária, se possui ou não pré-requisito, se é obrigatória ou optativa, além de trazer a bibliografia básica e a bibliografia complementar. No campo definido como “Ementa” existem, na verdade, diversos temas que poderão ser abordados ao longo da realização de cada componente. Já a ementa da disciplina “Criatividade e Inovação na Educação” não consta no referido projeto, pois se trata de uma disciplina optativa fora do fluxo.

Assim, o que percebemos, a princípio, após a leitura analítica do PPC é um currículo fragmentado, seja pela falta de interdisciplinaridade, com a disposição de componentes curriculares em grades e sem a compreensão da relação dialógica entre eles, seja pela desarticulação entre teoria e prática, que também se apresenta de forma fragmentada, apesar de o texto disposto no projeto definir que “No curso de pedagogia da FE-UnB as 400 horas de prática como componente curricular estão inseridas nas disciplinas onde estão previstas atividades voltadas para a articulação da teoria com a prática” (UnB, 2018, p. 55).

Neste sentido, buscando um olhar mais amplo em relação à organização dos componentes curriculares e compreendendo que o PPC é um documento em permanente construção e que não vai definir informações específicas de cada componente em respeito à autonomia docente, fez-se necessário recorrer ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), sistema utilizado pela Universidade de Brasília para a organização e gestão de todos os processos que constituem a área acadêmica da instituição, e buscar novamente as ementas para verificar se elas possuem as informações essenciais que este documento precisa possuir, quais sejam: objetivos gerais, objetivos específicos, organização dos conteúdos, metodologias de ensino e formas de avaliação.

A partir das buscas pelas ementas dos 24 componentes curriculares no SIGAA, seguem os resultados:

Quadro 7 - Resultados da análise das ementas

Componente Curricular	Análise das ementas
História da Educação Brasileira	Conforme consta no PPPC, a disciplina é totalmente teórica. Na ementa disponível no SIGAA, seus objetivos giram em torno da capacidade de, ao final do semestre, o estudante possuir conhecimentos teóricos a respeito da história e das teorias que perpassam a educação brasileira. O conteúdo programático está organizado em semanas e não há menção a respeito da metodologia aplicada e da forma de avaliação.
Educação Infantil	Entre os objetivos dispostos na ementa constante do SIGAA, está o estudo de práticas pedagógicas voltadas a crianças em creches e pré-escolas. No entanto, não há nenhuma previsão de atividade prática a ser realizada, sendo o conteúdo apresentado em tópicos e apenas com os temas a serem abordados. A respeito da metodologia e da avaliação, elas também não são mencionadas.
Processos de Alfabetização e Letramento	Os conteúdos deste componente se estruturam em tópicos e, em seus dois últimos, existe a previsão de atuação prática dos estudantes no desenvolvimento de propostas educativas e no planejamento de objetivos, conteúdo, metodologia e instrumentos de avaliação. Além disso, nos objetivos específicos é possível ratificar essa compreensão, pois existe a elaboração de jogos de alfabetização, de atividades que envolvem práticas de alfabetização e a participação em processos de alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos. Por outro lado, não há a apresentação da metodologia adotada e nem da avaliação.
Didática Fundamental	No componente que estuda a didática, a organização do conteúdo se dá por unidades e, assim como os anteriores, não há descrição quanto à metodologia aplicada nem à avaliação. No entanto, como um dos objetivos específicos descreve a elaboração de um plano de ensino e/ou plano de aula, infere-se de que esta é a atividade prática que permeia a disciplina. Além disso, outra ação que pode ser permeada por atividades práticas consiste em identificar métodos e técnicas de ensino adequados a cada conteúdo da educação básica.
Escolarização de Surdos e Libras	Contendo como um dos objetivos específicos a aquisição de habilidades de expressão e recepção em LIBRAS, a ementa da disciplina permite compreender que haverá a prática necessária ao desenvolvimento da linguagem de sinais. Ela se organiza em unidades e, assim como as demais, não menciona a metodologia aplicada nem a forma de avaliação.
Organização da Educação Brasileira	Tendo como base leis e normativos da educação nacional, esse componente é organizado em sua ementa como sendo totalmente teórico, apesar de possuir previsão de 1 crédito para atividades práticas. Seus conteúdos estão organizados em tópicos e não há menção a respeito da metodologia de ensino e de avaliação.

Educação de Jovens, Adultos e Idosos	Este componente tem seus conteúdos organizados em tópicos que descrevem os temas que serão abordados. Em seus objetivos específicos constam o desenvolvimento de um olhar observador, de uma escuta sensível desse público da educação e a contribuição para o aprimoramento e a consolidação de iniciativas para alfabetizá-los e escolarizá-los. Essas ações passam uma ideia de se efetivarem a partir de atividades práticas, mas isso não está presente de forma explícita, sendo apenas uma compreensão do que consta no documento. Além disso, também não há a descrição da metodologia adotada nesta disciplina e nem como os discentes serão avaliados.
Educação Matemática 1	A ementa traz, de forma explícita a associação entre o estudo teórico e as práticas no campo da Educação Matemática. Neste sentido, os objetivos dispostos definem a aplicação dos conceitos e seu emprego em diversas situações. Os conteúdos são estruturados em partes e, apesar de não mencionar a metodologia, compreende-se que há espaço para a aprendizagem prática dos discentes. Não é mencionada a forma de avaliação.
Currículo	De acordo com a ementa disponível no SIGAA, este componente utiliza um ambiente virtual de aprendizagem para disponibilização dos materiais das aulas. Ele também se estrutura em unidades, não possui metodologia especificada nem avaliação descrita e, apesar de possuir metade dos créditos previstos para atividades práticas, não há nenhum campo na ementa que permita compreender que elas acontecem.
Educação das Relações Étnico-raciais	A disciplina não possui previsão de atividade prática em sua concepção, configurando-se como totalmente teórica. Neste sentido, a ementa traz objetivos voltados à análise, compreensão, reflexão e conhecimento dos conteúdos que estão estruturados em tópicos. Não existe menção à metodologia e à avaliação aplicada.
Educação em Artes	Este componente está estruturado em tópicos que apresentam ora o tema abordado ora a atividade a ser realizada. As atividades previstas consistem em leitura, análise de linguagens artísticas em pequenos grupos e apresentação de trabalho com base em um artigo. Apesar de citar que as várias formas de arte serão exploradas e as técnicas que podem ser utilizadas, as atividades avaliativas consistem em realização de ações tradicionais de leitura e apresentação. Não é citada a metodologia aplicada.
Ensino de História, Identidade e Cidadania	A disciplina se estrutura em unidades e seus objetivos giram em torno de aprendizagens teóricas. Não há menção quanto à avaliação, à metodologia ou à realização de atividades práticas, mesmo havendo previsão de metade dos créditos em ações práticas.
Ensino de Ciências e Tecnologia I	A ementa deste componente traz os conteúdos em tópicos, sendo que o último deles prevê a produção e o desenvolvimento de recursos educativos para o ensino de ciências, que, conforme os objetivos, podem ser uma sequência didática, um podcast, um jogo didático ou um artigo científico. Esta é a atividade final da disciplina, mas não há descrito como se dará a avaliação. Além disso, não é citada a metodologia de ensino.
Ensino e Aprendizagem da Língua Materna	Com seu conteúdo programático organizado em unidades, esse componente tem como foco a aprendizagem teórica, mas especifica que um dos objetivos é incentivar o estudante a produzir seu material didático. Essa é a atividade prática prevista na ementa, que não menciona a forma de avaliação ou a metodologia de ensino aplicada.

Educação em Geografia I	Conforme descrito na ementa, esta é uma “disciplina de caráter prático, que possibilita o desenvolvimento das habilidades necessárias ao letramento cartográfico, por meio de confecção de maquetes, elaboração desenhos e croquis, manuseio de cartas e mapas, participação em corridas de orientação, entre outras dinâmicas que possam ser replicadas ao contexto escolar”. O conteúdo é descrito em dois parágrafos e não há metodologia e formas de avaliação descritas.
Estágio Supervisionado I Educação Infantil	Conforme a ementa disponível no SIGAA, além da fundamentação teórica, o estágio conta com a organização do trabalho pedagógico a partir do diagnóstico da realidade escolar, da observação e da análise da prática docente, e da realização da docência em sala de aula. Ele possui os conteúdos organizados em tópicos, mas não existe descrição sobre metodologias adotadas ou formas de avaliação. Conforme disposto no PPPC (2018), o componente possui 2 créditos de teoria e 6 de extensão e, segue a carga horária de 120 horas definida nas DCN (2015).
Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão (PEPEX)	Este componente também possui 1 crédito de teoria, 2 de prática e 1 crédito relacionado à extensão. Consiste em compreender os conceitos de ensino, pesquisa e extensão na legislação e, conforme a ementa, existe a previsão de construção, participação e/ou análise de projetos. Não é abordada a metodologia nem a forma de avaliação dos discentes, além de possuir informações muito genéricas.
Gestão das Organizações Educativas	Com o conteúdo organizado em unidades, a disciplina, que possui no PPPC 1 crédito para atividades práticas, é totalmente teórica conforme a ementa. Em todos os objetivos específicos o que se pretende é atingir conhecimentos de análise das informações, não havendo nenhuma citação à prática dos conteúdos adotados. Não há, ainda, a forma de avaliação nem a metodologia empregada.
Avaliação Escolar	Este componente é organizado por unidades e traz uma Unidade Integradora, diferente dos demais. Essa unidade envolve ações de análise — de um PPP de escola pública do DF — e planejamento — de uma avaliação da/para as aprendizagens — que são voltadas à aplicação prática dos conceitos trabalhados. No entanto, não existe a apresentação da metodologia adotada e nem dos critérios de avaliação da disciplina.
Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais (crianças ou adultos/EJAI)	Não foi encontrada a ementa para este componente no SIGAA. Neste sentido, optou-se por fazer a análise da ementa da disciplina Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais. Este componente possui uma organização parecida com a do Estágio I, pois apresenta, além da fundamentação teórica, a organização do trabalho pedagógico a partir do diagnóstico da realidade escolar, da observação e da análise da prática docente, e da realização da docência em sala de aula. Está organizado em unidades, sendo duas teóricas e duas relacionadas à atividades de relatório, planejamento, execução e avaliação da docência. No entanto, não há apresentação de metodologias e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos não é considerada.
Ensino de Ciências e Tecnologia II	A ementa deste componente não dispõe a respeito da metodologia e da avaliação adotadas. Seu conteúdo está organizado em tópicos com os temas a serem abordados. Há especificamente um tópico sobre conteúdos práticos de ciências para crianças de 6 a 10 anos e, nos objetivos específicos, existe a previsão de elaboração e implementação de atividades práticas e experimentos que podem ser aplicados a esse público. Além disso, há também a exploração e a aplicação de recursos tecnológicos como ferramentas enriquecedoras do ensino de Ciências.

Educação, Ambiente e Sociedade	Conforme o PPPC, esta disciplina não possui previsão de prática e isso é confirmado na ementa disponível no SIGAA. Ela se organiza em duas unidades, ambas de cunho teórico, e seus objetivos consistem em compreender, trabalhar conceitos e pesquisar ações. Não existe menção em relação à metodologia adotada nem à forma de avaliação.
Educação em Geografia II	Da mesma forma que a disciplina Educação em Geografia I, este componente explicita seu caráter prático. Possui como um dos objetivos a elaboração de um manual instrucional para atividades em cartografia escolar. Não apresenta a metodologia aplicada nem a forma de se avaliar os estudantes.
Criatividade e Inovação na Educação	Este componente curricular apresenta incoerências na ementa. No lugar dos objetivos estão dispostas as bibliografias, que consistem em variadas produções textuais voltadas à criatividade. A organização dos conteúdos é feita em um longo parágrafo com diversos períodos que aparentam ser temas abordados. Não existe nenhuma menção aos objetivos gerais e específicos, nem sobre quais metodologias adotar, quais as formas de avaliação ou o que é proposto para a inovação educacional. Um ponto que causa estranheza é o fato de que o ano-período data de 1971.2.

Fonte: elaboração própria com base na análise das ementas extraídas do SIGAA e disponíveis no link https://sigaa.unb.br/sigaa/public/componentes/busca_componentes.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao.

O currículo da Pedagogia da UnB define, ainda, dois outros componentes de estágio obrigatório: Estágio Supervisionado III - Gestão Escolar e Estágio Supervisionado IV - Espaços Educativos não-Escolares. No entanto, apesar de se configurarem como componentes que proporcionam a práxis ao estudante da Pedagogia, eles não foram objeto de análise nem no PPPC nem nas ementas extraídas do SIGAA, pois não fazem parte da dimensão OTP.

A respeito da análise específica das ementas, compreendemos que as metodologias ativas e a inovação educacional devem estar presentes em todo o processo de ensino, desde a mediação do conteúdo, até as formas de avaliação das aprendizagens. Além disso, entendemos que na formação inicial de professores, o modo como o conhecimento é produzido também é importante para compor a ideia desse estudante em formação a respeito da práxis. Essa afirmação é reiterada nas ideias de Masetto et al (2017), quando ele afirma que para a formação de educadores o currículo toma proporções de maior relevância, uma vez que ele é utilizado tanto na organização da formação quanto como um “componente importante de seu trabalho enquanto profissionais da educação” (2017, p. 745).

O currículo de graduação, mais do que um percurso a ser trilhado, apreendido, vivenciado pelos futuros educadores, deve ser trabalhado de modo tal que seja apropriado em todas as suas dimensões pelos futuros educadores como parte integrante de seu fazer diário profissional.[...] É, nesse momento, que as bases profissionais são assentadas, tornando-se uma referência importante para a vivência dos educadores (Masetto et al, 2017, pp. 745 e 746).

Neste sentido, podemos citar, por exemplo, que quando o professor de uma disciplina sobre didática se utiliza da exposição oral dos conteúdos, o futuro professor que está em formação pode ser influenciado a lecionar da mesma maneira, promovendo a manutenção de metodologias tradicionais em conteúdos que podem explorar outros métodos mais participativos. O educador em formação aprende com os conteúdos, mas também com as práticas que observa nos docentes responsáveis pelas disciplinas realizadas em sua formação inicial.

Assim, há a necessidade de uma construção curricular que destaque a importância e a relevância do currículo para a formação. Essa formação precisa oferecer “meios para apreensão de conhecimentos teóricos e práticos sobre o currículo para subsidiá-los na construção de um pensar educacional autônomo” (Masetto et al, 2017, p. 746).

Percebemos, pois, após a análise dos componentes curriculares, uma incompletude na relação entre o que está disposto e o que deveria estar descrito nas ementas. Essa interpretação dos dados pode ser justificada de maneira positiva se compreendermos que o currículo (como meio de organização do trabalho pedagógico) é incompleto e necessita passar por mudanças e melhorias constantes para abranger as diversas realidades presentes na universidade. Além disso, pode-se considerar, ainda, que em decorrência de o mesmo componente curricular ser ofertado por mais de um professor, o documento disponível no SIGAA ou no PPPC não traz esses critérios para não impossibilitar a autonomia docente na organização dos conteúdos, metodologias e avaliações, por exemplo. Neste último caso, essas informações fundamentais seriam apresentadas no Plano de Curso de cada disciplina, que é individualmente construído pelo professor responsável pelo componente curricular e disponibilizado no início do semestre, após o estudante já estar matriculado.

No entanto, ao compreender essa incompletude em uma perspectiva crítica, a falta de informações essenciais para o sujeito em formação nos documentos analisados, principalmente na área da formação de professores, é um grande problema, pois os “conhecimentos sobre o currículo devem integrar a formação dos educadores, pois é por meio desses conhecimentos que se concretiza o trabalho pedagógico que articula o pensar e o agir, a teoria e a prática” (Masetto et al, 2017, p. 759).

À vista disso, o conteúdo presente nas ementas nos permite inferir que existem dois grupos de disciplinas: aquelas que exigem foco na compreensão teórica e aquelas que necessitam de uma compreensão da prática docente.

Componentes voltados a legislações, normas, teorias, processos históricos e sociais são constituídos, em sua grande maioria, por bases conteudistas textuais e, por isso, exigem mais ações voltadas à compreensão, ao estudo e à análise dos conteúdos do que em ações práticas. Por outro lado, componentes que se configuram como áreas que estudam e/ou possibilitam a práxis, estão quase que completamente distribuídos também em conteúdos teóricos, não abordando em suas ementas nenhuma característica que favorece o protagonismo do discente como professor em formação.

Ao analisar, de modo geral, a disposição da bibliografia das disciplinas dispostas no PPPC, encontramos em dois componentes curriculares a presença de artigos na bibliografia complementar para leitura que citam a inovação, são eles: Gestão das Organizações Educativas, que define o texto "Inovar no interior da escola"¹; e Avaliação Escolar, que utiliza o texto "Avaliação Formativa: práticas inovadoras"². No que tange às metodologias ativas, o PPPC não utiliza especificamente este termo, mas pode-se perceber a presença delas no item 2.6, que descreve a metodologia e os princípios pedagógicos adotados pelo curso.

A proposta para o desenvolvimento das atividades nos diversos espaços formativos do curso enfatiza o emprego de **metodologias diversificadas** que possibilitem a interação entre estudantes e entre estudantes e docentes, de modo a favorecer uma aproximação significativa com os objetos de estudo. **Exposições dialogadas, seminários, aulas práticas, saídas de campo, visitas a escolas e participação em eventos** configuram-se como metodologias apropriadas para atender aos objetivos do curso. Neste projeto político pedagógico de curso destacamos, entre outros, alguns princípios pedagógicos que estarão presentes na metodologia: Integração entre os diferentes componentes curriculares; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; flexibilidade curricular; aproximação progressiva à práxis profissional; participação em projetos de iniciação à docência; diversificação dos cenários de ensino-aprendizagem; processo de avaliação com ênfase formativa (UnB, 2018, p. 37). [grifo nosso]

Além disso, alguns tipos de metodologias ativas são citados em bibliografias de algumas disciplinas: Gestão de Programas e Projetos Educacionais possui como bibliografia complementar os textos "Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão"³ e "Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores do ensino fundamental

¹ THURLER, Mônica Gather. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

² VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação Formativa: práticas inovadoras. Campinas, SP: Papirus, 2011.

³ LÜCK, Heloisa. Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis: Vozes, 2003.

e médio”⁴. E o componente Educação a Distância, de caráter optativo, cita a gamificação como forma de comunicação educativa em sua ementa.

Seguindo para a análise específica de determinadas disciplinas, temos que a Didática Fundamental, por exemplo, poderia promover essa articulação relacionando conceitos a saberes profissionais, no entanto, se mantém ligada em grande parte da sua carga horária ao aspecto teórico. A Educação em Artes não apresenta metodologias diversificadas, perpetuando técnicas tradicionais de leitura e apresentação de artigos.

Numa perspectiva um pouco mais animadora nesta análise, componentes como Processos de Alfabetização e Letramento, Educação Matemática 1, Ensino de Ciências e Tecnologia I, Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e Avaliação Escolar trazem em suas ementas a preocupação em promover a relação teoria-prática a partir de atividades específicas ou de objetivos a serem alcançados pelos discentes. Essas disciplinas possuem teoria para formar a base conceitual, mas sem a prática seria mais difícil de assimilar todos os conceitos em uma aprendizagem significativa.

O componente curricular Educação de Jovens, Adultos e Idosos permite uma inferência a respeito de atividades práticas que possam ocorrer. Do mesmo modo acontece com Escolarização de Surdos e Libras. Já as disciplinas Educação em Geografia I e II são as únicas que deixam explícito o seu caráter de disciplinas práticas entre todas as outras analisadas. No caso do componente Ensino de Ciências e Tecnologias II, que também possui em seus objetivos e em um dos tópicos de conteúdo a previsão da prática, nos chama a atenção a possibilidade descrita de uso de recursos tecnológicos como ferramentas para práticas inovadoras no ensino de ciências.

Dando prosseguimento à análise, a disciplina Criatividade e Inovação na Educação, que pelo seu nome nos permite ter a ideia de abordagem de conteúdos voltados especificamente para os objetos de investigação desta pesquisa, não trouxe resultados positivos. Não existe nada na ementa que não seja a bibliografia adotada e que consiste em vários textos cujo tema central é a criatividade. Não há menção à metodologia adotada, nem a quais inovações a disciplina faz referência. Não existem, ainda, objetivos gerais nem específicos, o que dificulta compreender o que de fato esse componente pretende alcançar. A

⁴ BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

inferência que fazemos a partir dos dados é de que consiste em uma disciplina extremamente textual, conteudista.

Ademais, dando continuidade à análise das disciplinas presentes na dimensão analisada, o componente voltado à indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, denominado Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão (PEPEX), não proporciona a prática e sim o estudo de projetos que estão relacionados a esses três pilares.

No caso específico dos componentes curriculares de estágio supervisionado I e II, ressaltamos que em sua própria composição existe a obrigatoriedade da prática da regência. No entanto, não foi encontrada a ementa do componente voltado aos anos iniciais para crianças, jovens, adultos ou idosos, situação que nos fez analisar o estágio supervisionado II para os anos iniciais, o qual não cita a realização de trabalhos com foco na EJAI, modalidade que necessita de planejamento e formas de ensino diferenciadas dado o público-alvo ser composto por jovens, adultos e idosos que não concluíram seus estudos na idade regular.

Em suma, no decorrer da nossa análise, é possível perceber que o que era para se configurar como uma compreensão de como a inovação educacional e as metodologias ativas estavam presentes no currículo do curso de pedagogia da UnB, transformou-se em uma análise de como a práxis acontece durante a formação inicial. Essa transformação não desconfigura os objetos da pesquisa, pelo contrário. Como não há menção a nenhum deles de forma clara e explícita nos documentos analisados, compreendemos que será por meio da reflexão teórica sobre a prática ao longo do curso que o professor em formação terá acesso a esses conceitos, já que o único componente curricular que previa criatividade e inovação na educação é uma disciplina optativa fora do fluxo e sua ementa não apresenta nada distinto do tradicional: conteúdos teóricos textuais.

Percebemos, nesta análise documental, que existe uma ideia velada de maior e menor importância de alguns componentes curriculares em detrimento de outros na organização do currículo no que tange à obrigatoriedade ou não de realização de determinadas disciplinas. Essa divisão curricular demonstra que há uma maior relevância em conteúdos teóricos do que em conteúdos voltados à prática. Pimenta e Lima (2012, p. 134) citam que, nos currículos de graduação, a “contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo menor importância à carga horária denominada ‘prática’”.

Essa dissociação da práxis é um problema estrutural que é objeto de estudo há muitos anos no âmbito da educação e isso pode ser verificado ao buscar respaldo em autores como Libâneo (2015), Gatti (2010), Pimenta (2022). O que nos faz refletir é tentar compreender como o currículo se mantém estruturalmente tradicional, perpetuando uma formação majoritariamente teórica apesar de diversas pesquisas, análises, mudanças e necessidades que existem na atualidade para a área da educação demonstrarem que a prática é um gargalo real na formação docente.

Nesta toada, importa salientar que a análise aqui realizada teve por base apenas conteúdos textuais dispostos no PPPC e nas ementas, não havendo a análise dos componentes em sala de aula, no dia a dia, nem análise do Plano de Curso, que é elaborado por cada docente e distribuído para os estudantes matriculados nos primeiros momentos do semestre, não sendo disponibilizado nos sistemas acadêmicos ou sítios eletrônicos institucionais. Neste sentido, com o intuito de relacionar as informações apresentadas neste tópico, obtidas a partir da compreensão, da interpretação e da inferência da pesquisadora, fez-se necessário compreender como alguns desses componentes, de fato, são aplicados e se os problemas percebidos nos documentos investigados são perpetuados em sala de aula.

Para isso, realizou-se a aplicação de questionário com estudantes das disciplinas de **Estágio Supervisionado I: Educação Infantil** e **Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais**, visando analisar a influência do currículo nas práticas educativas dos investigados a respeito dessas ações pedagógicas e mapear as concepções de inovação educacional e de metodologias ativas das pessoas investigadas.

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. [...] a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. (Pimenta e Lima, 2012, pp. 133 e 142).

A escolha de aplicação do instrumento apenas com alunos matriculados nesses dois componentes curriculares parte da compreensão de que é no estágio supervisionado que o estudante relaciona os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas ao longo do curso a ações práticas no ambiente social da escola, um dos campos de atuação profissional do licenciado. Essa possível relação de conhecimentos pode ser afirmada ao analisar os pré-requisitos existentes em cada uma dessas disciplinas: em Estágio Supervisionado I, tem-se como pré-requisitos as disciplinas de Didática Fundamental e Educação Infantil; em Estágio Supervisionado II, o pré-requisito é a disciplina Didática Fundamental e, até maio de 2022,

disciplinas como Educação Matemática I, Ensino de História, Identidade e Cidadania, Ensino de Ciências e Tecnologia I, Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e Educação em Geografia I também eram pré-requisitos, mas não há uma motivação nas ementas ou no PPPC que explica a exclusão desses componentes como obrigatórios para a realização do estágio supervisionado II.

Em ambos os casos, as disciplinas que constam como pré-requisitos fizeram parte da análise documental realizada no tópico anterior e compõem a dimensão formativa “Organização do Trabalho Pedagógico no Brasil”. Neste sentido, a escolha por esse público-alvo torna-se relevante, uma vez que poderá nos fornecer dados não somente a respeito do componente de estágio, mas dos demais que são essenciais para a prática pedagógica nas áreas específicas do conhecimento.

4. IMPACTOS DA FORMAÇÃO PARA OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ATUAL

Neste capítulo, traremos dados que foram levantados a partir da aplicação do instrumento de questionário on-line, apresentado no Apêndice A. Constituído por perguntas abertas e fechadas, o instrumento, cuja aplicação ocorreu em novembro de 2024, foi desenvolvido com base nos objetivos deste trabalho e organizado em cinco seções:

- Dados pessoais.
- Componentes curriculares.
- Relação teoria e prática nas disciplinas.
- Metodologias ativas.
- Inovação educacional.

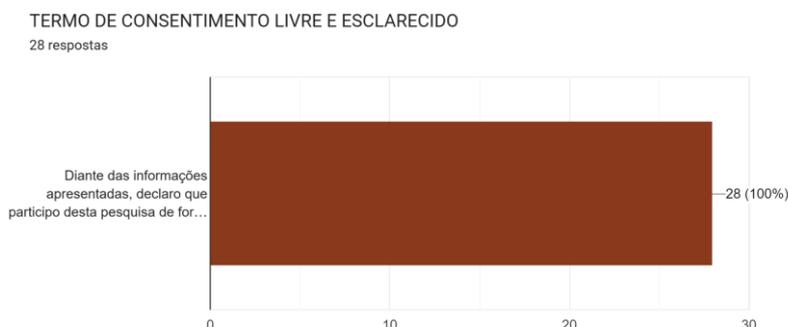
O público-alvo desta pesquisa, conforme mencionado no decorrer deste trabalho, foi composto por estudantes matriculados no 2º semestre de 2024 em disciplinas de Estágio Supervisionado I: Educação Infantil e Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais. Este recorte foi necessário, visto que é no estágio que os estudantes colocam em prática os conceitos apreendidos ao longo do curso. Além disso, para conseguir a matrícula nesses componentes, é pré-requisito a realização de diversas disciplinas que compõem a dimensão “Organização do Trabalho Pedagógico no Brasil”, que foi objeto de análise no item 4.3 desta dissertação.

Desconsiderando perguntas a respeito de dados pessoais, este instrumento é composto por 14 perguntas principais e 15 perguntas ramificadas, totalizando 29 perguntas possíveis,

dependendo das respostas dos participantes. Ele abrange temas relacionados às disciplinas realizadas bem como sua contribuição para a prática docente. Além disso, utiliza uma combinação de questões fechadas em escala, de múltipla escolha e abertas, o que permite explorar tanto percepções quantitativas quanto qualitativas. A lógica da ramificação reduz o número de perguntas para os respondentes que não se enquadram em determinadas categorias, otimizando os dados em relação ao público-alvo da pesquisa.

Neste sentido, o questionário inicia com a apresentação do tema da pesquisa, da pesquisadora, da orientadora, dos objetivos geral e específicos e da explicação de que os dados pessoais solicitados são confidenciais e utilizados somente para fins de pesquisa acadêmica. Após os esclarecimentos, a primeira seção formulada tem como objetivo a solicitação da Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido, com o seguinte texto: “Diante das informações apresentadas, declaro que participo desta pesquisa de forma voluntária, podendo desistir a qualquer momento. Estou ciente de que meus dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.”. No caso de discordância do termo, o respondente não prosseguiria na pesquisa. Neste sentido, 100% dos participantes declararam consentimento livre e esclarecido e prosseguiram com as respostas.

Gráfico 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado.

A segunda seção contém dados pessoais, como nome completo, e-mail, idade, mas traz, ainda, dados a respeito do curso que realiza, em qual semestre se encontra e se está ou não realizando as disciplinas de estágio obrigatório. Apesar de mantido o anonimato, alguns desses dados são relevantes para o estudo e serão apresentados na análise de maneira não-personificada.

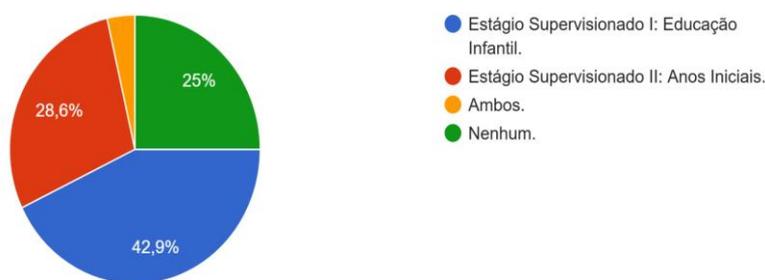
A terceira e a quarta seções se referem aos componentes curriculares e à relação entre teoria e prática, respectivamente, e foram formuladas visando atingir dois objetivos específicos que são “compreender como se dá a formação inicial de pedagogos para um entendimento aprofundado a respeito da inovação educacional e das metodologias ativas” e “analisar a influência do currículo nas práticas educativas a respeito dessas ações pedagógicas”.

As duas últimas seções foram desenvolvidas com o olhar voltado especificamente para as metodologias ativas e a inovação educacional. Nelas, buscou-se alcançar o objetivo específico de “mapear as concepções de inovação educacional e de metodologias ativas dos participantes” a fim de compreender se há relação entre os autores adotados nesta dissertação e a compreensão de cada respondente sobre esses termos.

Assim, o instrumento foi encaminhado por e-mail para 128 discentes que constavam na lista de matriculados nas referidas disciplinas. Seus dados foram obtidos a partir da pesquisa dos componentes curriculares realizada no SIGAA. No entanto, após perceber que algumas respostas mencionaram a não-participação em nenhum dos componentes, foi realizada uma análise de cada um dos 128 estudantes, também no SIGAA, para verificar quais, de fato, estavam matriculados neles, o que resultou em 114 alunos, excluindo as duplicidades de matrículas.

Gráfico 5 - Realização ou não de disciplinas de estágio supervisionado

Marque a opção que condiz com o componente curricular que você está realizando no momento
28 respostas



Fonte: elaboração própria com base nas respostas do questionário.

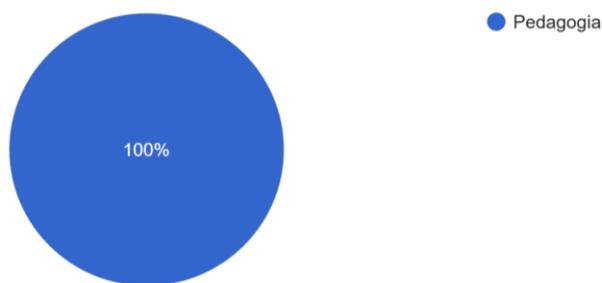
Foram encaminhados outros quatro e-mails posteriores solicitando a participação na pesquisa e, após o prazo de doze dias de envio do primeiro e-mail, o total de 28 alunos encaminhou respostas ao questionário, destes, 4 são estudantes que nunca realizaram os referidos componentes curriculares. Estes participantes, após mencionarem a não-realização

dos estágios, foram encaminhados para a finalização da pesquisa. Logo, os dados a serem analisados serão relativos ao envio dos demais respondentes, o que resulta em 24 participações.

Todos os participantes são estudantes de Pedagogia na UnB, e esse dado é relevante uma vez que a Faculdade de Educação da UnB oferece disciplinas para todas as licenciaturas da instituição, mas apenas a pedagogia é a área de interesse da nossa pesquisa.

Gráfico 6 - Dados sobre o curso

Você faz graduação em
28 respostas



Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado.

Neste sentido, prosseguimos com a análise dos dados em dois subtópicos deste capítulo: o primeiro traz dados relevantes para a compreensão do perfil do discente e que aborda o momento em que estes estudantes se encontram no curso; o segundo apresenta uma análise mais detalhada a respeito da percepção desses estudantes sobre sua formação.

4.1. O perfil do estudante do estágio

A pesquisa resultou em uma grande diversidade de participação em relação à faixa etária, abrangendo estudantes com idade entre 19 e 60 anos, sendo que a maioria, correspondente a 21,5%, possui 22 anos de idade. Estes dados não são objeto de investigação, mas são explicitados para demonstrar o quanto o público do curso é variado, situação que contribui para diferentes olhares e perspectivas a respeito da formação.

Além disso, a maioria das participações consiste em pessoas do sexo feminino, sendo 24 dos 28 respondentes, o que representa mais de 75% do total. Essa expressiva diferença entre os sexos no curso de pedagogia pode ser explicada por meio de estudos sobre a história da educação brasileira, os quais demonstram a profissão docente como uma das primeiras a

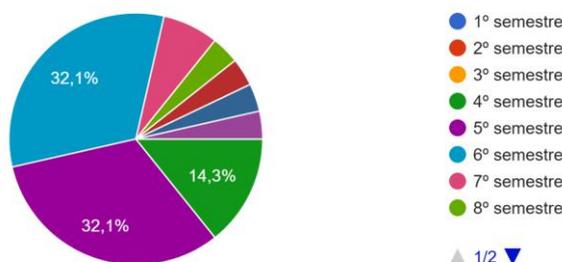
aceitarem o trabalho feminino e por carregar a ideia do cuidado materno como uma referência para essa área, que lida com a primeira infância.

No que concerne ao período em que os participantes estão no curso, em decorrência da organização curricular dos cursos da UnB ser realizada no formato de grade aberta, que permite a cada estudante a possibilidade de se matricular na disciplina que deseja dentro das possibilidades de vagas e cumprindo os pré-requisitos em alguns casos, há uma variedade de semestres cursados presente como resultado da pesquisa. Como os estágios são realizados após um período de curso já percorrido, o mais comum é que eles sejam matriculados por volta do 5º ou do 6º semestre, e isso é confirmado no gráfico abaixo, que demonstra que 64,2% dos respondentes estão cursando estes semestres, sendo 32,1% no 5º semestre e 32,1% no 6º semestre.

Gráfico 7 - Semestre em curso

Qual o semestre em que você se encontra atualmente?

28 respostas



Fonte: elaboração própria com base nas respostas do questionário.

Esses dados apresentam que a maioria dos discentes são do sexo feminino, possuem 22 anos e estão dentro do fluxo previsto para o curso. Neste sentido, é possível inferir, pela idade, que a maioria deles são estudantes que saíram do Ensino Médio e ingressaram logo após na Universidade, sendo, portanto, jovens com pouca experiência prática na área da educação.

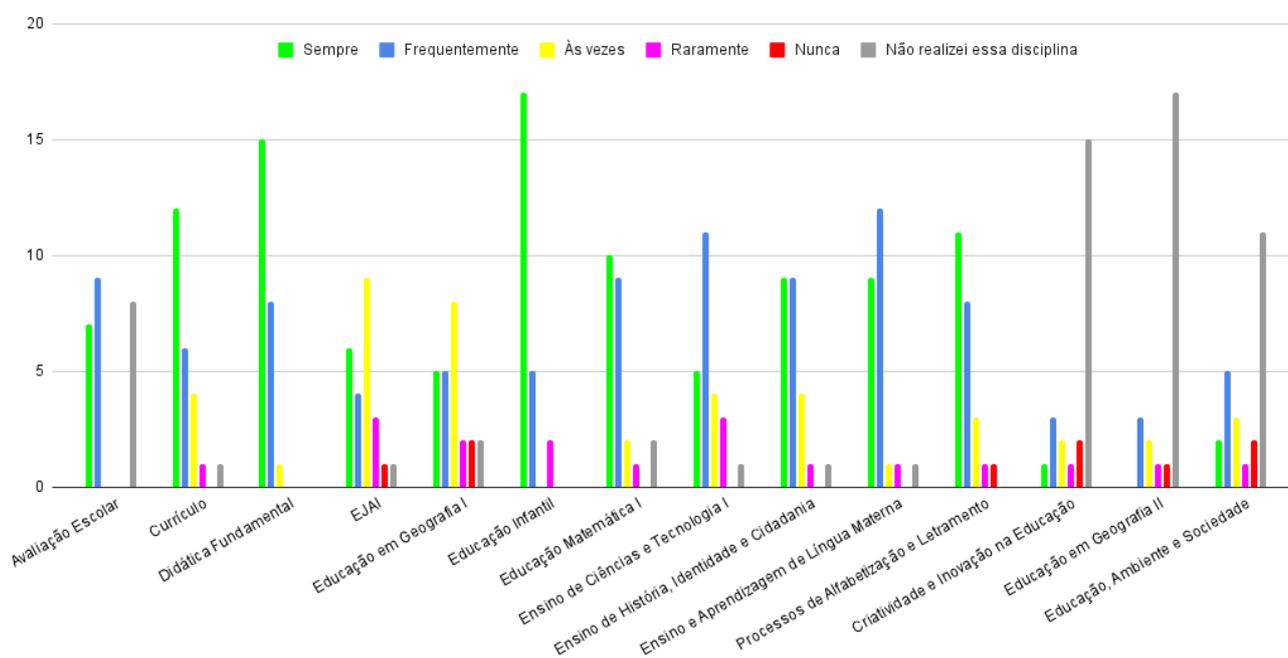
Neste sentido, buscamos compreender qual o olhar desses estudantes sobre o seu percurso, as vivências, experiências e conhecimentos adquiridos no decorrer do curso. Essas informações seguem explicitadas no tópico subsequente.

4.2. O olhar do estudante sobre sua formação

Neste tópico, buscamos atingir os objetivos específicos da pesquisa. Assim, os dados apresentados a seguir trazem aspectos cujo foco foi **analisar a influência do currículo nas práticas educativas dos investigados a respeito da inovação educacional e das metodologias ativas.**

Com o intuito de compreender a frequência com que os componentes curriculares analisados no capítulo anterior (Avaliação Escolar, Currículo, Didática Fundamental, EJA, Educação em Geografia I, Educação Infantil, Educação Matemática I, Ensino de Ciências e Tecnologia I, Ensino de História, Identidade e Cidadania, Ensino e Aprendizagem de Língua Materna, Processos de Alfabetização e Letramento, Criatividade e Inovação na Educação, Educação em Geografia II e Educação, Ambiente e Sociedade) contribuíram para a formação para a prática docente, aplicamos questionamento **“Com que frequência as disciplinas abaixo contribuíram para a sua formação para a prática docente no estágio supervisionado?”** e utilizamos a análise de frequência da escala Likert, que consiste na aplicação dos seguintes termos “sempre, frequentemente, às vezes, raramente e nunca” e a inclusão do item “não realizei essa disciplina”, dado que nem todos os componentes são obrigatórios.

Gráfico 8 - Contribuição dos componentes curriculares para a prática docente



Fonte: elaboração própria com base nos dados obtidos no questionário.

Ao analisar quantitativamente as respostas dos discentes sobre os componentes curriculares, identificamos dados relevantes sobre a percepção das disciplinas na formação para a prática docente. Por exemplo, 17 discentes afirmaram que a disciplina Educação Infantil sempre contribuiu significativamente para a formação prática; 15 discentes apontaram a mesma contribuição para a disciplina Didática Fundamental. Os componentes Currículo, Processos de Alfabetização e Letramento e Educação Matemática I também se destacaram, com 12, 11 e 10 respostas positivas, respectivamente.

Quando somamos os números obtidos na opção “frequentemente” da escala, esses dados tornam-se ainda mais expressivos, indicando que essas disciplinas são amplamente reconhecidas como fundamentais na formação inicial para a prática docente. Isso evidencia o papel central que desempenham na introdução de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades práticas que os futuros professores consideram essenciais para sua atuação.

Contudo, para além da apresentação quantitativa desses dados, é fundamental compreender os fatores que podem ter contribuído para essas percepções. Nesse sentido, buscamos aprofundar a análise relacionando as respostas do questionário com os dados obtidos na análise documental das ementas dos componentes curriculares.

A ementa da Educação Infantil, disciplina com quase 100% de respostas positivas quanto ao preparo para a prática docente, tem como objetivo proposto o estudo de práticas pedagógicas voltadas a crianças até 5 anos. Já o componente Didática Fundamental, envolve conhecimentos sobre plano de aula, plano de ensino e a identificação de métodos e técnicas de ensino.

A respeito da disciplina Currículo, não há dados na ementa que permitam relacionar o resultado apresentado nesta pergunta, isso pode configurar um problema de estruturação da formalização do componente. Em Processos de Alfabetização e Letramento, a ementa apresenta a criação de jogos educativos e de atividades voltadas à prática da alfabetização. Para a Educação Matemática I há a definição da associação entre teoria e prática com base no construtivismo, mas essa associação não é apresentada de maneira detalhada na ementa.

Ao analisar os componentes que tiveram número de respostas expressivo no item “frequentemente”, suas ementas apresentam o seguinte: Avaliação Escolar possui uma unidade integradora que consiste na análise e no planejamento de uma avaliação; Ensino de Ciências e Tecnologia I apresenta o desenvolvimento de recursos educativos; Ensino e

Aprendizagem de Língua Materna traz o incentivo à produção do próprio material didático pelo estudante. No entanto, a disciplina Ensino de História, Identidade e Cidadania não traz na ementa algo diferente de uma abordagem totalmente teórica, situação que não permite comparar o seu conteúdo com os dados obtidos nas respostas dos estudantes.

Seguindo para a análise do item “às vezes” na escala, temos dois componentes em destaque: Educação em Geografia I e EJAI. A primeira apresenta-se na ementa como uma disciplina de caráter prático. A segunda possui o foco no caráter observador para aprimoramento dos métodos de alfabetização. Ao analisarmos somente os dados do item descrito no parágrafo, encontramos aqui uma divergência entre o que está previsto nas ementas e os resultados dessas disciplinas sob o olhar do aprendiz. Mas, ao ampliar a análise destas disciplinas para os dois itens anteriores (sempre e frequentemente), vemos que a soma deles ainda é maioria. Possivelmente, a diversidade de respostas está em uma dificuldade de determinados estudantes ou na variedade da forma de se aplicar essas disciplinas a depender do docente responsável por cada uma delas.

Os dois itens subsequentes da escala (raramente e nunca) não apresentam dados muito expressivos se comparados com as demais respostas de cada um dos componentes curriculares. Já a opção inserida a respeito da não realização dos componentes nos permite extrair algumas respostas. O componente Avaliação Escolar, que apresentou 8 respostas de estudantes que nunca realizaram, chamou a atenção dado que esses estudantes vão para o estágio supervisionado sem ter passado pela aprendizagem a respeito de um dos componentes fundamentais do ensino: avaliar.

Alguns componentes optativos também receberam um número expressivo de respostas quanto à não realização: Criatividade e Inovação na Educação, que teve 15 respostas de estudantes que nunca realizaram, demonstra uma lacuna na formação para práticas inovadoras; Educação em Geografia II, com 17 respostas, não traz uma preocupação tão grande se comparada à disciplina da criatividade, dado que ela é um aprofundamento da disciplina obrigatória Educação em Geografia I que aborda conceitos necessários à formação; Educação, Ambiente e Sociedade, com 11 respostas, apresenta uma preocupação quanto à quantidade de estudantes que não realizaram uma disciplina voltada à Educação Ambiental, tema cada vez mais frequente e necessário de se abordar, discutir e pesquisar.

Para explorar aspectos complementares, foi realizada outra indagação por meio da questão **“Que outra disciplina do curso você considera que contribuiu para sua prática**

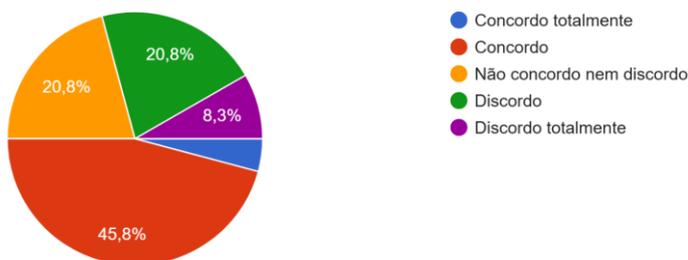
docente no período de regência do estágio supervisionado?”. Esta pergunta permitiu identificar contribuições de disciplinas fora do eixo “Organização do trabalho pedagógico no Brasil”, como Educação Inclusiva, com 4 indicações e Psicologia da Educação, com 6 indicações. A primeira possui 25% de carga horária definida para a prática, mas na ementa não é possível identificar como ela ocorre. A segunda é totalmente teórica.

Logo, podemos verificar, a partir da correlação entre os dados da análise documental e desta pergunta do instrumento, que disciplinas que receberam maior número de respostas “sempre” ou “frequentemente” apresentam, em suas ementas, conteúdos que abordam o planejamento, a execução e a reflexão sobre práticas pedagógicas reais. Isso sugere que a presença de um percentual significativo de práticas na carga horária total pode influenciar positivamente a percepção dos discentes sobre sua relevância na formação para a prática docente.

Também investigamos a percepção dos estudantes sobre o equilíbrio entre teoria e prática no curso de Pedagogia a partir da pergunta “**Indique a opção mais condizente com a sua opinião a respeito da seguinte afirmação: *As disciplinas do curso de Pedagogia promovem uma integração adequada entre teoria e prática.***” Esta pergunta faz-se necessária visto que o curso é compreendido, em grande parte, como uma formação extremamente teórica e deixa a desejar em aspectos de prática.

Gráfico 9 - Dados sobre a relação teoria-prática

Indique a opção mais condizente com a sua opinião a respeito da seguinte afirmação: As disciplinas do curso de Pedagogia promovem uma integração adequada entre teoria e prática.
24 respostas



Fonte: elaboração própria com base nas respostas obtidas no questionário

As respostas consistem em uma escala de concordância na qual, ao discordar, o estudante é encaminhado para outra pergunta. Como resultado, metade dos estudantes respondeu que concorda ou concorda totalmente com a afirmação; 20% informaram

neutralidade a respeito da afirmativa e 30% discordaram. Neste sentido, aos que discordaram foi solicitada a justificativa de sua resposta na pergunta relacionada “**Relate, brevemente, os motivos que te fazem discordar da afirmação anterior.**” Sete estudantes encaminharam suas justificativas e, ao analisar as respostas, percebemos que há uma percepção coletiva de desequilíbrio entre teoria e prática na formação em Pedagogia. Os discentes enfatizam o foco excessivo do curso em aspectos teóricos, deixando lacunas significativas na preparação para a prática docente e para outras áreas de atuação que não sejam o ambiente escolar. Uma das respostas foi a seguinte: “*Sinto que muitas matérias nos preparam teoricamente, mas não nos falam sobre como aplicar aquilo no concreto.*”

Outro ponto citado foi o fato de a Pedagogia ser generalista, pois, de acordo com um participante, “*não aprofunda na construção de competências necessárias para assumir uma turma de anos iniciais ou educação infantil [...] o atual currículo não proporciona condições para que este Pedagogo tenha um bom repertório de atividades, de conhecimentos e habilidades para a realidade prática*”. Esta resposta traz uma ideia de que, mesmo que o curso seja amplamente teórico, ele ainda se constitui como superficial.

Além disso, há uma crítica a respeito do distanciamento entre a formação acadêmica e a prática escolar. Muitos respondentes mencionaram que o currículo da Pedagogia não dialoga de forma efetiva com as demandas da realidade educacional brasileira, o que resulta em um choque durante os estágios ou ao ingressar na profissão. Como relatado por um dos participantes: “*A prática acontece de maneira pontual em algumas disciplinas e no estágio, que sem dúvidas é o ponto mais marcante da graduação. Visto que a teoria estudada muitas vezes é muito divergente da realidade educacional brasileira.*”

A formação dos professores universitários também foi questionada. Alguns participantes destacaram que muitos docentes da faculdade de educação não teve vivência prática em sala de aula na educação básica, o que compromete a formação dos futuros pedagogos. Um deles relatou que “*Muitos professores que dão aula na faculdade de educação nunca entraram em uma sala de aula, ou seja, não possuem essa vivência e muitas vezes ‘romantizam’ esse ambiente.*”

Por fim, os estágios não obrigatórios foram valorizados como os momentos mais marcantes e relevantes da graduação, sendo apontados como o principal espaço de contato com a realidade educacional. Contudo, a limitação dessa experiência prática foi vista como uma falha significativa no curso. Um participante comentou: “*A UnB se preocupa em formar*

pesquisadores e não pedagogos que irão entrar em sala de aula. Muito do que se aprende do chão de escola se dá na prática de estágios não obrigatórios.”.

Apesar de ser um item que não foi respondido pela maioria dos participantes no questionário, fica claro que para 30% dos participantes a relação entre teoria e prática no curso é falha e o ponto central dessa percepção está na percepção do curso como algo amplamente teórico. Além disso, ao contabilizar 20% de pessoas que são neutras em relação a esta perspectiva, podemos contabilizar que 50% dos participantes não concordam que o curso une teoria e prática de maneira eficiente.

Dando prosseguimento aos objetivos que concernem esta pesquisa, partimos para a análise dos dados referentes ao objetivo específico de **mapear as concepções de inovação educacional e de metodologias ativas das pessoas investigadas.**

No contexto das metodologias ativas, procuramos compreender a sua definição a partir da visão dos participantes. A questão “**Para você, o que são metodologias ativas?**” revelou, de maneira geral, que os estudantes compreendem metodologias ativas como abordagens que tornam o estudante o centro do processo de aprendizagem a partir da promoção da autonomia, da participação ativa e da relação dialógica com o professor.

Neste sentido, a maioria das respostas enfatiza esse papel central dos estudantes, que atuam como protagonistas do seu aprendizado. Um participante destacou que as metodologias ativas são “*abordagens que colocam o aluno no centro da construção do conhecimento, dando a este aluno consciência do como e para que aquele conhecimento está sendo apreendido, assimilado e construído*”. Outro acrescentou afirmando que essas práticas buscam “*realizar atividades diretamente com os estudantes que incentivam a aprendizagem*”, diferenciando-se das práticas tradicionais, onde o aluno assume uma postura mais passiva.

Há, também, uma percepção de que as metodologias ativas incentivam um maior engajamento do estudante, como apontado por um respondente: “*o estudante participa ativamente no processo de aprendizagem. Sendo assim, ele é mais atuante nas aulas, nos trabalhos, etc.*”. Essa participação ativa inclui desde atividades práticas até reflexões mais profundas que permitem ao aluno aplicar os conteúdos de forma significativa.

Alguns respondentes associam as metodologias ativas à autonomia discente, uma vez que essas práticas “*trabalham a autonomia dos estudantes, incentivando a participação e fazendo uma troca entre professor e aluno*”. Além disso, outras habilidades podem ser

desenvolvidas neste processo, como aponta um dos participantes, como “*sensu crítico, criatividade e construção do conhecimento*”, indicando que essas metodologias vão além do conteúdo técnico, promovendo o desenvolvimento integral do estudante.

Além da transformação do papel do estudante, as respostas mostram também a transformação do papel do professor, que deixa de ser a figura central e passa a ser um mediador. Um respondente explicou: “*Para isso, o professor seria o mediador, fornecendo os elementos necessários para a busca desse conhecimento*”. Outro acrescentou: “*o papel do docente é mediar o processo*”, indicando que a função do professor é facilitar o aprendizado, criando condições para que o aluno explore e construa seu próprio conhecimento.

Em seguida, exploramos o nível de exposição a esse tema para compreender a relação teoria-prática especificamente a respeito de conceitos sobre metodologias ativas com a pergunta: “**Durante o curso, você teve acesso a conhecimentos sobre metodologias ativas?**”.

Gráfico 10 - Conhecimento a respeito das metodologias ativas

Durante o curso, você teve acesso a conhecimentos sobre metodologias ativas?

24 respostas



Fonte: elaboração própria com base nas respostas do questionário.

Os resultados apontam que 54% dos estudantes afirmam que tiveram experiências teórico-práticas, 33% afirmam que houve somente teoria e 12% citam que as disciplinas realizadas não adotavam conhecimentos a respeito de metodologias ativas. Neste sentido, a fim de compreendermos de maneira mais ampla esses dados, existem ramificações de perguntas para cada uma das respostas indicadas.

Para os 54% de estudantes que responderam terem vivenciado disciplinas que abordaram teoria e prática a respeito das metodologias ativas perguntamos “**Em quais**

disciplinas houve teoria e prática relacionadas às metodologias ativas?”. Como resultado, muitas das disciplinas presentes na primeira pergunta do questionário apareceram, entre elas estão: Educação Infantil, Didática Fundamental, Educação Matemática I, Ensino de Ciências e Tecnologia I, Processos de Alfabetização e Letramento.

Adicionalmente, solicitamos aos respondentes relatos a respeito das metodologias adotadas nesses componentes curriculares citados a partir do questionamento **“Relate, brevemente, as metodologias ativas vivenciadas nessas disciplinas.”**. Obtivemos, como maioria das respostas, a aplicação de jogos e a aprendizagem por projetos. Há, ainda, relatos de saídas de campo, estudos do meio ou visitas pedagógicas como ações que remetem ao uso dessas abordagens. Ademais, foram citadas apresentação de seminário e análises de documentos específicos como ações voltadas à aplicação de metodologias ativas. Estes dois últimos métodos são compreendidos por outros estudantes como algo tradicional, o que demonstra uma diversidade de perspectivas. Apresentar seminários e analisar documentos não necessariamente consistem em metodologias ativas, mas podem ser aliados para a construção de uma aprendizagem significativa e do protagonismo discente, que é o entendimento geral desses participantes a respeito do objetivo central de uso de metodologias ativas.

Por outro lado, para os 33% que relataram apenas contato teórico com metodologias ativas, foi desenvolvida a pergunta **“Relate brevemente quais as disciplinas que proporcionaram apenas conhecimentos teóricos a respeito das metodologias ativas.”** e os dados sobre ela são os seguintes: Didática, Introdução à Pedagogia, Introdução à Psicologia e Educação, Tecnologias e Comunicação. Aqui, pode-se perceber que a Didática aparece novamente. Ela já foi um componente que trouxe visões conflitantes ao compararmos a análise da ementa com algumas respostas e, aqui, o conflito surge novamente, dado que ela foi citada como uma disciplina que utilizou teoria e prática.

Ainda no âmbito das metodologias ativas, visando uma compreensão mais aprofundada da resposta anterior, perguntamos **“Em sua opinião, por qual motivo essas disciplinas não aplicaram os conceitos de forma prática?”**. As respostas trazem visões diversas, um relata que foi a falta de tempo, outro cita que por ser um curso noturno não foi possível essa aplicação. Seguem as demais opiniões dos respondentes: *“pela influência do ensino tradicional”*; *“Porque não teve prática na Rede Pública de Ensino ou um Projeto no qual Todos/Todas pudessem vivenciar”*; *“Muitas aulas na UnB não tem o engajamento dos alunos e professores desinteressados nesses assuntos”*; *“Como dito anteriormente, a UnB*

não está focada em formar profissionais escolares e sim pesquisadores de excelência.”. Podemos perceber, portanto, que as respostas são variadas e, em alguns casos, a compreensão de aplicação de metodologias ativas se restringe a uma visão de que elas precisam ocorrer no ambiente da educação básica, não havendo uma compreensão de que elas podem ser aplicadas nas aulas na universidade.

Para os 12% que não tiveram acesso nem teórico nem prático às metodologias ativas, perguntamos **“O que você acha que pode ter impossibilitado a aplicação de conceitos teóricos e/ou práticos sobre metodologias ativas nas disciplinas que realizou?”** com o intuito de compreender o que pode ter motivado a inexistência de acesso a esse tema. Um estudante afirma que *“Em geral, todas as disciplinas da Pedagogia, seguem o mesmo roteiro de apenas leituras e discussões de textos, sem mais inovações.”*. Outros dois possuem a mesma opinião sobre a falta de aplicação desses conteúdos estar relacionada aos docentes atuantes na Faculdade de Educação. O primeiro afirma que *“Talvez a dificuldade dos professores em adequarem suas práticas à novas estratégias de ensino que estimulem mais a participação dos alunos”*. O segundo traz uma crítica muito forte ao afirmar que a dificuldade está em *“Professores antiquados e a grande hipocrisia de se falar em metodologias ativas dando uma aula totalmente tradicional. A prática e o discurso não batem, sendo esta a grande hipocrisia deste curso. De nada adianta colocar auto avaliação ou sentar em roda, sendo que a aula vai ser uma grande ‘passação’ de slide e falatório moroso.”*.

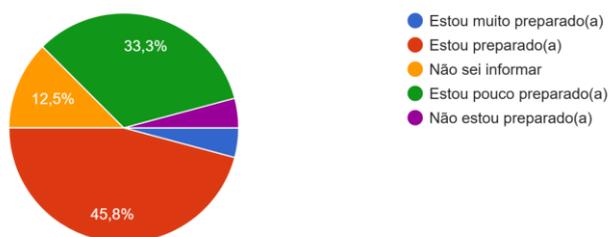
A partir dessas respostas cabe uma análise a respeito das críticas que os estudantes trazem. O caráter extremamente teórico citado pelos estudantes é uma realidade do curso de Pedagogia da UnB em muitas áreas do conhecimento. O ensino tradicional ainda é muito presente mesmo em disciplinas que necessitam de outras estratégias de ensino que incentivem a prática. Além disso, os estudantes relacionam esses problemas à figura do professor. A respeito disso, Masetto (2015, p.11) cita que o ensino superior encontra dificuldades para atender aos cenários atuais que necessitam de uma “formação profissional que se construa a partir de ambientes profissionais reais ou simulados”. Neste sentido, o autor também relaciona essas dificuldades aos professores ao afirmar que o docente do ensino superior precisa compreender que a aula “não está voltada apenas para se aprender ‘a matéria’” e que ele está diante de um grande desafio que é “mudar sua concepção a respeito do que deverá fazer em aula (não só ensinar, mas ajudar o aluno a aprender)” (Masetto, 2015, p. 9).

Por fim, após compreender o nível de conhecimento dos estudantes sobre metodologias ativas, foi necessário investigar se eles se sentem preparados para utilizá-las na prática docente. Para isso, apresentamos a seguinte indagação: **“Indique a opção mais condizente a respeito da afirmação a seguir: Sinto-me preparado(a) para aplicar as metodologias ativas durante minha prática docente.”**. Como resposta, 50% dos estudantes afirmam que estão preparados/muito preparados para a aplicação das referidas metodologias. O único participante que afirma não estar preparado indicou que o motivo está no fato de que a sala de aula não é o seu foco profissional.

Gráfico 11 - Dados sobre estar preparado(a) para a aplicação de metodologias ativas

Indique a opção mais condizente a respeito da afirmação a seguir: Sinto-me preparado(a) para aplicar as metodologias ativas durante minha prática docente.

24 respostas



Fonte: elaboração própria com base nas respostas do questionário.

Avançando para o tema da inovação educacional, fizemos questionamentos parecidos com os que foram apresentados na temática das metodologias ativas. Assim, iniciamos a busca por informações com a questão **“Para você, o que é inovação educacional?”**. Os participantes destacam que ela consiste em uma prática de múltiplas possibilidades que engloba mudanças, adaptações e a busca por estratégias que promovam uma educação mais significativa e eficaz. Há, também, a compreensão de que ela se destaca pela capacidade de perceber quando uma metodologia tradicional não está alcançando os objetivos esperados e pela disposição de adotar novas abordagens, que sejam mais adequadas ao contexto e aos interesses dos alunos. Nesse sentido, como um dos participantes aponta, inovação educacional é *“ter a capacidade de adotar outras [metodologias], que consigam alcançar o contexto e o interesse dos educandos”*.

Há, também, a compreensão de que a inovação educacional necessita de um rompimento do uso constante de práticas tradicionais, buscando formas mais dinâmicas e interativas de ensinar, inovar seria *“Fugir das metodologias tradicionais, inovando na forma de proporcionar uma aula e até mesmo do ambiente escolar”*. O uso de tecnologias é abordado não como condição indispensável, mas como um elemento de apoio, colaborando para um entendimento de que inovação educacional não é apenas uma questão de implementar tecnologias, mas de propor atividades e dinâmicas que instiguem o aprendiz. Como outro respondente destaca, *“a inovação, não necessariamente, é utilizar recursos tecnológicos, mas propor atividades, dinâmicas, formatos e abordagens educativas que possam instigar o aluno a aprender algo”*. Outro cita que ela se refere à *“implementação de novas práticas, métodos, abordagens e tecnologias para melhorar a qualidade do ensino.”*

Outro ponto frequente nas respostas é a ideia de que o aluno deve estar no centro do processo educacional. Inovação educacional, para muitos, é sinônimo de estratégias que promovem o protagonismo discente, como as metodologias ativas, que incluem práticas como a sala de aula invertida, a gamificação e a aprendizagem baseada em projetos. Essas abordagens não apenas incentivam a autonomia e o pensamento crítico, mas também *“mudam o foco do ensino tradicional, [pois] o estudante participa ativamente na construção do conhecimento”*.

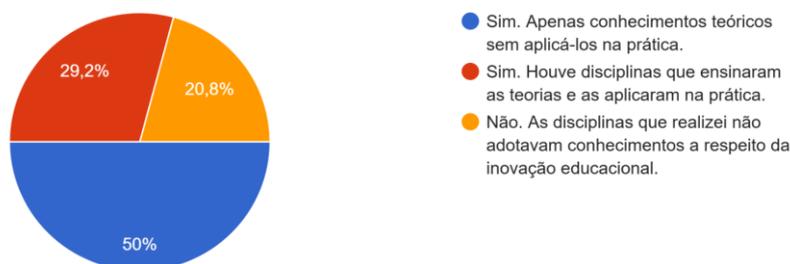
Além disso, as respostas ressaltam que a inovação exige a integração da prática educativa com as transformações da sociedade contemporânea. É necessário criar práticas alinhadas às realidades dos alunos, como sugerido na observação de que é preciso *“trazer elementos que condizem com a realidade dos discentes, fugindo do óbvio”*. Para outros, a inovação é também uma postura ética e reflexiva, que demanda do educador um constante repensar de suas práticas e um compromisso com a qualidade da educação. A inovação educacional é *“um hábito, muito mais que só uma habilidade [...] é também uma certa capacidade de adaptabilidade frente a cenários desafiadores.”*

Ademais, inovação educacional é vista como um compromisso com a transformação. É *“a implementação de novas práticas, métodos, abordagens e tecnologias para melhorar a qualidade do ensino”*, sempre buscando atender às necessidades de um mundo em constante mudança. Assim, ela se consolida não apenas como uma ferramenta, mas como uma atitude pedagógica e um propósito transformador na educação.

Para compreender de forma mais detalhada a abordagem desse tema no curso, formulamos a pergunta “**Durante o curso, você teve acesso a conhecimentos sobre inovação educacional?**”. Conforme apresentado no gráfico abaixo, 50% dos participantes afirmam que houve acesso apenas a conhecimentos teóricos sobre inovação educacional em disciplinas cursadas. Se somarmos ao percentual que afirma que não houve nem teoria nem prática, temos quase 80% de respostas indicando que não houve prática a respeito deste objeto de estudo. Isso demonstra que a inovação educacional, quando abordada, ocorre apenas no campo teórico, visão distinta ao compararmos esses dados com os dados do mesmo questionamento quanto às metodologias ativas.

Gráfico 12 - Conhecimento a respeito da inovação educacional

Durante o curso, você teve acesso a conhecimentos sobre inovação educacional?
24 respostas



Fonte: elaboração própria com base nas respostas do questionário

Como observado no gráfico 12, 29,2% dos estudantes relataram vivências teórico-práticas. Para compreender a relação das suas respostas com os componentes analisados no capítulo anterior perguntamos “**Em quais disciplinas houve teoria e prática relacionadas à inovação educacional?**”. As disciplinas mais citadas por eles foram Avaliação Escolar, Psicologia da Educação, Ensino de Ciência e Tecnologia, Educação Matemática. De todas elas, somente Psicologia da Educação não faz parte da dimensão analisada no item 4.3.1 do capítulo 4.

Logo, fez-se necessário aprofundar esses dados e entender como as práticas para a inovação educacional aconteceram e o que são práticas inovadoras a partir do olhar desses discentes. Assim, foi realizada a pergunta “**Relate, brevemente, quais foram as práticas inovadoras adotadas nessas disciplinas.**”. De forma geral, eles indicam exemplos de metodologias ativas como práticas de inovação educacional, como aprendizagem baseada em projetos, rotação por estações, gamificação, sala de aula invertida, entre outras. Isso demonstra que existe um desconhecimento das diferenças e especificidades entre inovação

educacional e metodologias ativas. Além disso, dois estudantes citam realmente práticas que aconteceram em determinadas disciplinas. O primeiro aborda que ocorreram *“experiências, novas formas de avaliação e debates”*, o segundo cita que *“na disciplina de educação matemática aprendemos novas formas de ensinar matemática para as crianças utilizando materiais concretos e de forma lúdica”*.

Para 50% dos participantes que responderam ter apenas conhecimentos teóricos, perguntamos **“Relate, brevemente, quais as disciplinas que proporcionaram apenas conhecimentos teóricos a respeito da inovação educacional.”** com o intuito de compreender quais seriam essas disciplinas e sua relação com as análises apresentadas no decorrer da pesquisa. Como resposta, Ensino de Ciência e Tecnologia foi a mais abordada pelos respondentes. Além dela, houve maior indicação de disciplinas como EJAI, Educação Infantil e Didática. A respeito das duas últimas disciplinas, encontramos uma diferença ao compararmos os dados sobre metodologias ativas. Ambas foram exemplo de aplicação teórico-prática a respeito das metodologias ativas, no entanto, no campo da inovação educacional, a prática inexistente.

A partir disso, buscou-se entender os motivos dessa ausência de práticas inovadoras com o questionamento **“Em sua opinião, por qual motivo essas disciplinas não aplicaram os conceitos de forma prática?”**. Neste item, os estudantes citam diversos motivos que podem ter ocasionado conteúdos totalmente teóricos sobre a inovação educacional. A opinião mais corriqueira neste sentido expressa uma valorização maior da teoria no curso de Pedagogia, sendo este um dos principais motivos para a falta de atividades práticas: *“Por a carga ser 100% teórica, não houve espaço para a prática”*; *“falta de tempo, muito conteúdo para poucas horas que tem no currículo”*; *“Não sei com clareza sobre a inovação educacional, mas acredito que pelo fato do curso já ter essa característica mais teórica”*.

Alguns participantes relacionam a ausência da prática à falta de conhecimento ou de interesse de alguns professores, ocasionada pela valorização de um ensino tradicional: *“falta de oportunidade, o ensino tradicional ainda é muito valorizado”*, *“falta de interesse”*, *“Talvez falta de experiência do professor regente da disciplina com novas metodologias”*. Outro estudante traz uma opinião mais crítica e descritiva quanto aos docentes neste sentido, afirmando que existe a *“falta de incentivo e iniciativa. É muito mais ‘prazeroso’ ver o aluno dando um retorno em forma de produção acadêmica do que em relatórios voltados à prática docente. Falta didática nos professores que assumem as cadeiras das matérias”*.

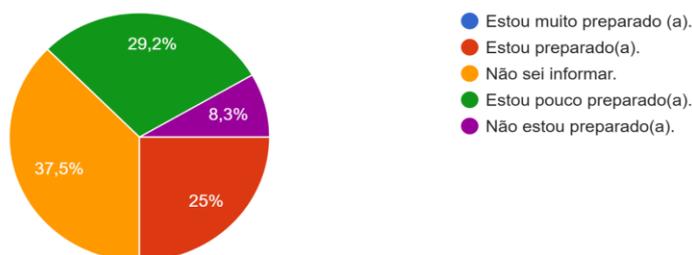
Finalmente, para 20,8% dos estudantes, as disciplinas realizadas no decorrer do curso não abordam nem teorias nem práticas a respeito da inovação educacional. Assim, ao aprofundar as motivações para a ausência de temáticas relacionadas a essa ação pedagógica, perguntamos “**O que você acha que pode ter impossibilitado a aplicação de conceitos teóricos e/ou práticos sobre inovação educacional nas disciplinas que realizou?**”. A maioria relaciona esta ausência também aos docentes responsáveis pelas disciplinas, seja por conformismo ou pelo foco em algo mais convencional, conforme indicado por alguns estudantes: “*acredito que o foco no que os professores consideram fundamental, o que acaba não abrindo espaço para o tema de inovação, já que o foco está no que é convencional*”; “*Um dos motivos pode ser o conformismo que os professores têm em suas próprias metodologias*”. Por fim, um participante indicou que a aplicação de conceitos e práticas sobre inovação educacional pode ter sido impedida pela “*falta de construção de uma base*”. Outros relatam não saber o que é inovação educacional.

Para concluir a análise a respeito da compreensão e da formação desses estudantes no que tange à inovação educacional, perguntamos “**Indique a opção mais condizente a respeito da afirmação a seguir: *Sinto-me preparado(a) para ser um(a) docente inovador(a).***”. Apenas 25% de respostas a respeito de estar preparado(a) para ser inovador(a) na docência. Nenhum estudante indicou que está muito preparado para esta condição; 37,5% não souberam informar e 29,2% afirmam que estão pouco preparados(as); 8,3% indica não estar preparado(a). O motivo para o despreparo foi a falta de contato com o conceito. Neste item, a incerteza quanto ao preparo é bem maior se comparada com as respostas a respeito do preparo para o uso de metodologias ativas, o que demonstra que a prática no que tange à inovação educacional é menos vivenciada do que para o uso de metodologias ativas.

Gráfico 13 - Dados sobre estar preparado(a) para ser um(a) docente inovador(a)

Indique a opção mais condizente a respeito da afirmação a seguir: Sinto-me preparado(a) para ser um(a) docente inovador(a).

24 respostas



Fonte: elaboração própria com base nas respostas do questionário

Para encerrar o questionário, abrimos um espaço para que os participantes deixassem comentários a respeito do curso a partir da questão **“Adicione um comentário ou sugestão sobre o seu curso.”**. Esta pergunta não era obrigatória, então apenas 9 estudantes responderam. De maneira geral, muitos apresentaram solicitações a respeito de algumas disciplinas que possuem interesse em realizar e que acreditam ser inexistentes, como o caso citado sobre Educação Hospitalar: *“Gostaria de ter aulas sobre Educação no Espaço não-escolar. Sei que o curso vai ofertar essa disciplina, porém, não sei se vai abordar sobre o Pedagogo no Espaço Hospitalar, a Lei 11.104/2005 que rege sobre obrigatoriedade da Brinquedoteca Hospitalar. Por exemplo, Metodologias Ativas no Ambiente Hospitalar”*.

Há, ainda, comentários a respeito de disciplinas ofertadas que são insuficientes, como Educação Especial e Alfabetização e Letramento: a respeito da primeira, um estudante cita a necessidade de *“Estudar de forma mais eficiente a educação especial se faz extremamente necessário para que possamos lidar com diversidade na prática. Existem poucas oportunidades, dentro da universidade, de aplicar conceitos teóricos na prática com alunos que possuem algum tipo de deficiência, tornando nosso ensino superior consideravelmente despreparado para lidar com situações que podem surgir no cotidiano como professores”*; a respeito de disciplinas voltadas à alfabetização e letramento, um discente afirma que *“Deveriam ter mais disciplinas voltadas para alfabetização e letramento, o básico não é suficiente”*.

Além dessas indicações sobre componentes curriculares específicos, houve relatos a respeito da necessidade de o curso trazer aulas ou componentes mais práticos e dinâmicos, com a reformulação do currículo: *“Disciplinas que explorem para além de aulas expositivas é uma boa alternativa para o curso se tornar mais atrativo, com maior aprendizagem e uma boa formação dos estudantes”*; *“Precisamos ter mais aulas práticas e dinâmicas, além de ter mais experiências de regência nos estágios.”*; *“O currículo precisa ser reformulado com mais disciplinas que envolvam a práxis. É urgente que algumas disciplinas como Educação das Relações Étnico-Raciais ou Formas de Expressão da Criança de 0 a 6 anos entrem como obrigatórias, ao invés de algumas do PGE, que não agregam tanto na formação docente.”*; *“Espero que essa pesquisa ajude em um currículo mais inovador para o curso e a formação de docentes.”*.

Para finalizar a análise dos comentários a respeito do curso de Pedagogia, um estudante deixou um comentário que abrangeu quatro aspectos relevantes: profissional, formativo, curricular e singularidade da formação na UnB. O profissional e a singularidade da formação tratam sobre a profissão professor e suas características: sobre o primeiro, o participante aborda a baixa atratividade salarial e a alta empregabilidade que esconde fatos desestimulantes como exaustão mental e emocional; a respeito do segundo, ele cita que a UnB forma pedagogos para atuarem no âmbito do poder executivo e, se o estudante for *“esperto”*, buscará disciplinas para, futuramente, atuar em *“ambientes burocráticos da alta administração”*.

No que tange aos outros dois aspectos, entendemos ser relevante apresentar o que este participante indicou, visto que são aspectos que foram abordados nesta pesquisa. Assim, quanto ao aspecto formativo, o estudante afirma que *“A UnB tem uma das melhores formações para Pedagogos, mas mesmo assim é uma formação muito frágil, amplamente teórica, pouco prática, uma formação sem fundamentos das áreas de conhecimentos específicas (geografia, história, sociologia, português, matemática e ciências). Nas faculdades privadas é ainda pior, ou seja, o cenário macro não é nada bom. Isso sem falar das inúmeras faculdades que ofertam EAD quase integral, onde você pode obter um diploma facilmente, ao passo que um aluno de Pedagogia na UnB vai sofrer bastante até essa tão sonhada conquista - não pela dificuldade, mas pelo custo psicológico.”*. Aqui, ele cita que, apesar de ser uma das melhores instituições que formam pedagogos, a UnB ainda é falha no que se refere ao equilíbrio entre teoria e prática e a falta de conhecimentos aprofundados sobre áreas específicas nas quais o pedagogo atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em referência ao aspecto curricular, ele tece uma crítica aos documentos norteadores quanto ao distanciamento de suas regulamentações em relação à realidade apresentada por cada estudante: *“As resoluções curriculares nacionais que, concomitantemente, regulamentam os currículos de Pedagogia, desconsideram TOTALMENTE os alunos e trabalhadores que normalmente frequentam o noturno. Na universidade pública isso significa a verdadeira expressão do elitismo e a falsa democratização do ensino e do conhecimento. Esse fato abre uma GRANDE brecha para as instituições privadas, que de acordo com o Censo do Ensino Superior de 2023, se alastraram enormemente.”*

A partir das respostas ao questionário percebemos, portanto, que a dimensão “Organização do trabalho pedagógico no Brasil”, responsável por componentes curriculares

relacionados à prática docente apresenta problemas estruturais e, de modo geral, prioriza conhecimentos teóricos em detrimento de conhecimentos práticos fundamentais para o exercício da docência. Outrossim, apesar de os estudantes demonstrarem conhecimentos básicos a respeito do conceito de metodologias ativas, as disciplinas ainda perpetuam práticas tradicionais. No âmbito da inovação educacional a situação é um pouco mais delicada, tendo em vista o desconhecimento tanto do conceito como de ações práticas pela maioria dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, como campo de transformação da sociedade, é palco de debates, pesquisas, críticas e muitas expectativas. Com a sociedade da informação, as expectativas têm se tornado ainda maiores e mais voláteis, dado que as mudanças ocorrem de modo muito mais rápido do que no século passado. Neste sentido, a prática docente demanda que os professores tenham conhecimentos que vão além do campo teórico e que atinjam os campos social, afetivo-emocional e psicológico. É necessária a obtenção de novas habilidades e, entre elas, estão a inovação educacional e as metodologias ativas.

Após as análises realizadas ao longo deste trabalho, vimos a consolidação da relevância dos achados sobre a formação inicial dos pedagogos e sua preparação para a inovação educacional e o uso de metodologias ativas. Diante disso, chegamos ao ponto em que buscamos responder ao questionamento apresentado como problema central da nossa pesquisa: **O currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília oferece aos futuros pedagogos uma formação inicial para a inovação e para o uso de metodologias ativas?**

No entanto, antes de respondê-la, apresentamos as respostas ao objetivo geral que embasou todos os levantamentos realizados nesta dissertação e que consistiu em investigar os conceitos de inovação educacional e de metodologias ativas dispostos nas DCNs e no PPPC do curso e se existem, no currículo do curso de Pedagogia da UnB, disciplinas e/ou práticas que proporcionem uma compreensão aprofundada sobre esses conceitos.

Inicialmente, ao desenvolver as análises dos referidos documentos, encontramos lacunas significativas. As diretrizes que regem o curso de Pedagogia foram publicadas em 2006 e não acompanharam as mudanças sociais e educacionais que aconteceram ao longo dos seus 18 anos de existência. Tal fato colabora para um atraso do disposto neste normativo em

relação aos objetos de estudo do nosso trabalho. Assim, ao buscar a inovação no referido documento, ela aparece como sinônimo de algo novo, quando o texto dispõe que um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos será responsável por elaborar propostas educacionais inovadoras. No que tange às metodologias ativas, elas não são citadas no referido documento. Neste sentido, concluímos que as DCNs não trazem a conceituação de inovação educacional e de metodologias ativas, contribuindo para uma lacuna no desenvolvimento de outros documentos norteadores da formação destes profissionais.

A respeito do PPPC, que data de 2018, a inovação é citada como missão da Faculdade de Educação no que concerne à produção de conhecimentos inovadores. Ao buscar a inovação no documento, conforme citado no capítulo 4 deste trabalho, apenas uma disciplina (Criatividade e Inovação na Educação) parecia estar voltada à inovação, mas ela apresentou problemas tanto em sua definição no PPPC quanto na ementa.

Dando continuidade ao que estava disposto no objetivo geral da nossa pesquisa, ao investigar se existem, no currículo do curso de Pedagogia da UnB, disciplinas e/ou práticas que proporcionem uma compreensão aprofundada sobre esses conceitos — inovação educacional e metodologias ativas —, não podemos afirmar que o currículo possui essas disciplinas e/ou práticas, uma vez que entre os 24 componentes curriculares analisados a presença delas, quando ocorre, é irrisória, seja como parte da ementa, seja como objetivos ou a partir do uso de textos voltados a essas temáticas.

As informações sobre metodologias de ensino e formas de avaliação ausentes no PPPC e nas ementas pesquisadas no SIGAA têm a possibilidade de ser apresentadas no Plano de Curso de cada disciplina. No entanto, esse documento não foi analisado, pois não é encontrado nos sistemas da Universidade, nem nos sítios eletrônicos. Sua disponibilização ocorre, geralmente, no primeiro dia de aula. Então, para ter conhecimento a respeito das metodologias aplicadas e das formas de avaliação de determinado componente curricular, é necessário que o discente realize a matrícula e curse, pelo menos, as aulas iniciais, ou entre em contato com o docente responsável solicitando essas informações.

Assim, como resposta ao objetivo geral desta dissertação, temos que as DCNs não contemplam os conceitos de inovação educacional e de metodologias ativas. Além disso, o currículo do curso, acompanhado das ementas das disciplinas, possui lacunas a serem corrigidas, uma vez que compreende os conhecimentos teóricos de maneira mais relevante que os práticos, apresentando tendências ainda muito tradicionais nas quais os conteúdos são aplicados a partir da apresentação de textos para a leitura e discussão.

No que tange o olhar dos estudantes a respeito dos componentes curriculares, percebemos que a adoção de metodologias ativas ocorreu, mas em poucas disciplinas. Apesar disso, eles demonstram uma compreensão do que são essas metodologias, relacionando-as a práticas pedagógicas que colocam o estudante como protagonista do processo de construção do conhecimento, proporcionando aprendizagem crítica, autônoma, reflexiva e significativa. À vista disso, percebemos que boa parte dos participantes tem conhecimento teórico básico a respeito delas, mas poucas práticas foram vivenciadas.

Os motivos para essa ausência de conhecimentos práticos elencados por estes estudantes giram, grande parte, em torno dos docentes responsáveis por cada disciplina e a manutenção de práticas tradicionais por eles. Esses docentes, responsáveis por formar profissionalmente futuros professores, não acompanham em suas práticas pedagógicas os desafios contemporâneos existentes na sociedade.

No que concerne à inovação educacional, o entendimento dos participantes parece se confundir com o uso de metodologias diversificadas. São poucos os que compreendem a inovação educacional como uma prática pedagógica que envolve todo o processo educativo, desde o planejamento até a avaliação. A maioria compreende que inovar se trata somente de mudar a forma de se trabalhar um conteúdo.

A inovação educacional necessita de um envolvimento coordenado e cooperativo dos sujeitos da educação, não é algo feito apenas dentro de uma sala de aula em uma disciplina específica com conteúdos aplicados em 50 minutos a cada semana. Neste sentido, a compreensão que os participantes possuem a respeito desta temática é, na realidade, mais voltada ao conceito de mudança do que de inovação educacional. Para alcançar a inovação educacional, é necessária uma comunidade educativa receptiva, momentos de vivência, de reflexão e de avaliação. Essa inovação para ser aplicada na formação inicial de professores necessita de reflexão crítica sobre a relação entre teoria e prática.

Assim, percebemos que a compreensão quanto à inovação educacional precisa de aprofundamento tanto teórico quanto de experiências. Já no que tange ao conceito de metodologias ativas, o que se mostra necessário no âmbito da formação de pedagogos da UnB são aprendizagens práticas.

As ementas se apresentam de modo incompleto, o que colabora para a existência de contradições entre o que está formalmente definido e o que foi vivenciado pelo olhar dos estudantes. Essa incompletude ocorre visto que nos documentos não são citadas as metodologias, as formas de avaliação, nem a existência de bibliografias voltadas aos objetos desta dissertação. No entanto, nas respostas de diversos participantes, podemos perceber que

houve práticas e que eles possuem uma base em relação a alguns desses conceitos. Uma dessas contradições pode ser percebida facilmente ao verificar as respostas relativas aos componentes Didática Fundamental e Educação Infantil, que são citados algumas vezes como disciplinas que adotam teoria e prática sobre inovação e metodologias, e em outros casos, adotam somente teoria. Essas incoerências necessitam de ajustes para melhor compreensão do que o curso possibilita e o que necessita de melhorias.

No entanto, a partir da revisão bibliográfica, das análises documentais, da aplicação do questionário e da análise dos dados levantados a partir desta ferramenta, compreendemos que a resposta para nosso problema de pesquisa não se revela somente no sim ou no não.

O currículo necessita de reflexão e de um olhar crítico para reformulação, não somente enquanto documento norteador da cultura do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, mas como conjunto de componentes curriculares oferecidos por meio de diversos docentes que necessitam ampliar seus olhares para as necessidades de formação atuais e romper com as práticas tradicionais há muito utilizadas quando elas não forem mais condizentes com as necessidades.

Logo, a resposta para o problema da nossa pesquisa é: o currículo do curso de Pedagogia oferece componentes capazes de integrar metodologias ativas e ações pedagógicas voltadas à inovação educacional, mas ele encontra muitas barreiras para a implementação teórico-prática dessas abordagens. Uma delas está no fato de o currículo se configurar como documento que demanda a construção democrática e coletiva e, assim, envolver diversos sujeitos-atores. Cada um desses sujeitos carrega consigo teorias, práticas e didáticas já incorporadas e que, muitas vezes, necessitam de uma análise reflexiva e crítica sobre como — ou se — elas estão contribuindo para a formação do futuro professor.

Não somente o currículo necessita de revisão, mas os docentes formadores também precisam refletir criticamente a respeito da práxis. Isso se explica, pois é evidente que a manutenção de métodos tradicionais limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, os resultados obtidos mostram que a implementação de disciplinas e atividades práticas mais alinhadas às exigências contemporâneas do ensino pode ser um passo fundamental para transformar a formação inicial em uma experiência que parta da apreensão de conteúdos teóricos e promova, também, uma experiência mais significativa e contextualizada, a partir do desenvolvimento da práxis, isto é, da relação entre teoria e prática de maneira a refletir, dialogar e interpretar as realidades existentes no ambiente universitário e nos espaços de atuação do pedagogo.

Os dados levantados apontam para a importância de um diálogo mais estreito entre a formação inicial e as realidades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar. A carência de metodologias ativas no curso analisado reflete uma dificuldade no alinhamento entre os objetivos formativos e as demandas práticas da profissão docentes, o que pode perpetuar a desconexão entre teoria e prática.

Assim, como contribuição, esta pesquisa não só destaca essas lacunas, mas também propõe o desenvolvimento de uma oficina como produto educacional voltado ao trabalho mediado por metodologias ativas para conceituação e práticas voltadas à inovação educacional com o intuito de oferecer subsídios concretos para que os pedagogos em formação, que participaram do questionário, compreendam e apliquem, de forma crítica e criativa, estratégias de ensino centradas no protagonismo dos estudantes e na contextualização dos conteúdos.

Por fim, esta investigação reafirma a urgência de transformar os currículos da Pedagogia em espaços de construção coletiva, onde inovação educacional e metodologias ativas não sejam a exceção e se tornem o centro da formação dos futuros professores. Isso exige um esforço conjunto de instituições, docentes e gestores para reconfigurar as bases da formação inicial e, assim, contribuir de maneira efetiva para uma educação mais significativa, inclusiva e transformadora.

PRODUTO TÉCNICO

Este produto técnico é consequência da dissertação desenvolvida para o Mestrado Profissional em Educação realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional da Universidade de Brasília. A pesquisa desenvolvida, intitulada “A formação inicial de pedagogos para a inovação educacional e o uso de metodologias ativas” teve por objetivo geral investigar como estão contemplados os conceitos de inovação educacional e de metodologias ativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e se existem, no currículo do curso de Pedagogia da UnB, disciplinas e/ou práticas que proporcionem uma compreensão aprofundada sobre esses conceitos e, como resultado, encontrou lacunas tanto nos documentos norteadores quanto nos componentes curriculares ofertados aos participantes da pesquisa desenvolvida por meio do instrumento questionário. Assim, como contribuição prática, este produto técnico consiste no desenvolvimento de uma oficina teórico-prática.

OFICINA - PRÁXIS PARA A INOVAÇÃO EDUCACIONAL MEDIADA POR METODOLOGIAS ATIVAS	
Resumo	A oficina “Práxis para a Inovação Educacional mediada por Metodologias Ativas” busca apresentar e aplicar os conceitos de inovação educacional e metodologias ativas com foco na capacitação de estudantes de Pedagogia da UnB para a integração dessas ações em sua prática pedagógica. A partir da aprendizagem colaborativa, os participantes desenvolvem estratégias de integração dessas abordagens ao contexto educacional e às experiências vivenciadas no curso.
Objetivo Geral	Promover a compreensão e a aplicação prática dos conceitos de inovação educacional na formação inicial de pedagogos, visando enriquecer as práticas pedagógicas para uma aprendizagem significativa.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar os fundamentos teóricos da inovação educacional e das metodologias ativas. ● Proporcionar momentos de experimentação prática de metodologias ativas no planejamento de aulas e projetos. ● Desenvolver estratégias criativas para implementar práticas de inovação educacional na Educação Básica. ● Refletir sobre a aplicação dos conceitos no contexto do curso de Pedagogia e nas práticas de estágio supervisionado.

Público-alvo	Estudantes do curso de Pedagogia da UnB, preferencialmente matriculados em disciplinas de práxis em estágio supervisionado.
Carga-horária	4 horas (divididas em dois encontros de 2 horas cada, ou em um único encontro intensivo).
Metodologia	<p>A oficina será baseada em uma abordagem participativa e prática, integrando momentos de teoria, dinâmicas de grupo e aplicação prática dos conceitos.</p> <p>Etapas da oficina:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Abertura (30 minutos) <ol style="list-style-type: none"> a. Apresentação dos objetivos da oficina b. Quebrando o gelo: dinâmica inicial para conectar os participantes. Dinâmica “desafios da prática docente”. 2. Fundamentos teóricos (45 minutos) <ol style="list-style-type: none"> a. Brainstorming sobre os conceitos de inovação educacional e metodologias ativas. b. Apresentação das teorias: <ol style="list-style-type: none"> i. Inovação educacional por Zabalza e Cerdeiriña ii. Metodologias Ativas por Moran 3. Mão na massa (2 horas) <ol style="list-style-type: none"> a. Atividade 1 - Planejamento criativo amparado pela Aprendizagem em Grupos <ol style="list-style-type: none"> i. Em grupos, os participantes criam um plano de aula que combine pelo menos uma metodologia ativa e práticas de inovação educacional. b. Atividade 2 - Simulação de sala de aula <ol style="list-style-type: none"> i. Apresentação do plano de aula, simulando a prática c. Reflexão conjunta sobre desafios e oportunidades observados. 4. Encerramento e reflexão crítica (45 minutos)
Recursos necessários	<ul style="list-style-type: none"> ● Sala com projetor e lousa. ● Materiais impressos com mapas conceituais a respeito da inovação educacional e das metodologias ativas. ● Recursos digitais (por exemplo, ferramentas de apresentação, de gamificação e de aprendizagem baseada em jogos). ● Material de aula (caneta, papel, caderno, post-its).
Resultados esperados	Ao final da oficina, espera-se que os participantes compreendam a inovação educacional para além do uso de tecnologias, ampliem o conhecimento prévio a respeito das metodologias ativas, desenvolvam planos de aula alinhados à aprendizagem significativa e ao protagonismo discente; reflitam criticamente sobre a aplicação desses conceitos na formação inicial e nos momentos de prática docente.

REFERÊNCIAS

1. BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
2. BATTESTIN, Cláudia; NOGARO, Arnaldo. Sentidos e contornos da inovação na educação. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 357–372, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.3097. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3097>. Acesso em: 13 jun. 2024.
3. BERBEL, N. As Metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1 p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3575668&forceview=1>. Acesso em: 20 mar. 2024.
4. BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mai. 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=Dirtrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20o%20Curso%20de%20Pedagogia. Acesso em: 10 set. 2024.
5. _____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o. Acesso em: 17 set. 2024.
6. _____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais correspondentes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf?query=CNE/CP%20N%C2%BA%20,%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202019. Acesso em: 16 out. 2024.

7. _____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Estabelece alterações e complementações para a formação inicial de professores em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 out. 2020. Disponível em:
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental . Acesso em: 16 out. 2024.
8. _____. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em cursos de licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 1 nov. 2024.
9. BRESCOVIT, Luiz Eduardo; ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos de; VENTURA, Ivonete Gomes de Souza; SILVA, Adir Rosa da. Metodologias ativas aplicadas no curso de pedagogia e anos iniciais em Tangará da Serra, Estado do Mato Grosso, Brasil. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/7365/6421/106327>. Acesso em 9 nov. 2024.
10. CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. 120 p. (Inovação pedagógica.). ISBN 8573078952.
11. COSTA SANTOS, Priscila; BIANCONCINI TRINDADE M. PINTO DE ALMEIDA, Maria Elizabeth. Formação discente e as metodologias ativas: o caso de uma instituição de ensino superior. *CIET:EnPED*, São Carlos, 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em:
<<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/39>>. Acesso em: 06 jun. 2024.
12. DEWEY, John. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959
13. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores.** Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em:
<<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86537>> Acesso em: 5 de julho de 2024

14. FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
15. FERREIRA, Sérgio Daniel. **Metodologias ativas: potencialidades e limitações na percepção de professores da educação básica**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15331>. Acesso em: 16 jun. 2023.
16. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1996. 144 p. ISBN 85-219-0243-3.
17. GADOTTI, M. **Projeto político-pedagógico da escola . Na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 1 , n. 2 , p. 33-41, 1996. Acesso em: 26 nov. 2024.
18. GARBIN, Mônica Cristina; OLIVEIRA, Édison Trombeta de; PIRILLO, Nádia e AZEVEDO, Aparecida Santos Práticas pedagógicas inovadoras para a formação de professores. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 19 n.1.2020. Doi:<http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v19i1.388>. Disponível em: <https://seer.abed.net.br/RBAAD/article/view/388>. Acesso em: 6 jun. 2024.
19. GARRIDO PIMENTA, S; DE ANDRADE PINTO, U; ROLIM DE LIMA SEVERO, J. L. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista** , [S. l.], v. 38, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38956>. Acesso em: 1 jul. 2024.
20. GATTI, B. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
21. GATTI, A. B; NUNES, M. R. N. (Org.). (2009). Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo dos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Coleção TEXTOS FCC**, 29(mar). São Paulo: FCC. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf . Acesso em: 10 jun. 2024.
22. GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009
23. IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

24. JESUS, Rhenan Ferraz de. **Estratégias pedagógicas que efetivam o uso de metodologias ativas no ensino fundamental**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/233722>. Acesso em: 16 jun. 2023.
25. LA TAILLE, Yves de. Oliveira, Marta Kohl de. Dantas, Heloysa. **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: Teorias psicogenéticas em discussão**. 24º ed.- São Paulo: Summus, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6928515/mod_resource/content/1/PIAGET%20e%20WALLON%20pdf.pdf. Acesso em: 6 jun. 2024.
26. LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005a. 8. ed.
27. LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2005b. 20. ed.
28. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. ISBN 85-249-0643-8. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3004346/mod_resource/content/1/JC%20LIBANE%20Didatica.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.
29. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
30. MACHADO, L. C. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 297–310, 2016. DOI: 10.5902/1984644415079. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15079>. Acesso em: 25 nov. 2024.
31. MASETTO, Marcos Tarciso. Desafios para a docência no Ensino Superior na contemporaneidade. **Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola e formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: EdUECE, p. 00779-00795, 2015.
32. _____, Marcos Tarciso. Inovação Curricular no Ensino Superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.2, agosto, 2011; p.1-20.
33. _____, Marcos Tarciso. METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: PARA ALÉM DA SUA APLICAÇÃO, QUANDO FAZEM A DIFERENÇA NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS?. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 650-667, jul. 2018. Disponível em:

- http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762018000300650&script=sci_abstract. Acesso em: 13 set. 2024.
34. MORAN, José. **Bases para uma educação inovadora**. 2013. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/bases.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2024.
35. _____. **Educação inovadora presencial e a distância**. 2007. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/innov.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.
36. _____. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/?p=543>. Acesso em: 25 mar. 2024.
37. MOREIRA, M. A. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Revista cultural La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.
38. MOTA, A. R ; WERNER DA ROSA, C. T. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018. DOI: 10.5335/rep.v25i2.8161. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>. Acesso em: 27 ago. 2024.
39. PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência - teoria e prática: diferentes concepções. **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 244 . Acesso em: 15 dez. 2024.
40. QUINTAS, Carlos André Pimentel. **As metodologias ativas na formação de estudantes de pedagogia em duas universidades públicas ofertados na modalidade EaD: um estudo de caso**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/468563d6-876f-4649-89fc-ac49a07bc353>. Acesso em: 18 jun. 2023.
41. RODRIGUES, J. G.; CASTRO, E. A. dos S.; BESSA, S. Aplicação da metodologia da problematização na disciplina de diversidade, cidadania e direitos / Application of problem methodology in the discipline of diversity, citizenship and rights. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 14528–14542, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n9-060. Disponível em:

- <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/3120> . Acesso em: 6 jun. 2024.
42. SAMPAIO, Carlos Magno. **Metodologias ativas: um novo (?) método (?) de ensinar (?)**. Carlos Magno Sampaio. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2340>. Acesso em: 20 jun. 2023.
43. SANTOS, Emerson S., **Metodologias Ativas na formação de estudantes de Pedagogia para a construção do conhecimento matemático no Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília – SP, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/b0984e3b-9dc7-4d4c-b7d9-a599af83aa22>. Acesso em: 8 nov. 2023.
44. SANTOS, Priscila Costa; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. Formação discente e as metodologias ativas: o caso de uma instituição de ensino superior. **Anais CIET: Horizonte**, São Carlos-SP, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/995>.. Acesso em: 11 nov. 2024.
45. SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997.
46. _____. **Escola e Democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
47. _____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
48. SILVA, Carlos. **Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola** – o Referencial do Projeto PROCUR. Santo Tirso: DE FACTO Editores, 2016.
49. SILVA, F. T.; BORGES, L. F. F.. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1693–1723, out. 2018.
50. SILVA, Francisco Thiago; NASCIMENTO, C. P. Ciência, Epistemologia e Pesquisa Qualitativa em Educação. In: Francisco Thiago Silva; Cláudia Pinheiro Nascimento. (Org.). **Pesquisa aplicada a educação: perspectivas em mapas conceituais**. 1ed. Brasília: UniProjeção, 2023, v. 1, p. 12-16.
51. SOUZA, Letícia da Cruz; CARVALHO, Marina Porto. O uso de entrevistas e questionários na pesquisa educacional. In: Francisco Thiago Silva; Cláudia Pinheiro

- Nascimento. (Org.). **Pesquisa aplicada a educação: perspectivas em mapas conceituais**. 1ed. Brasília: UniProjeção, 2023, v. 1, p. 41-44.
52. SOUZA, Letícia da Cruz. **Alfabetizar numa perspectiva para o letramento: é possível superar os antigos métodos de alfabetização?** 2016. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
53. TAVARES, F. G. de O. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação, [S. l.]**, v. 44, p. e4/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984644432311. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32311>. Acesso em: 19 jun. 2024.
54. UnB. **Página do Departamento de Métodos e Técnicas na Faculdade de Educação da UnB**. Disponível em: <https://fe.unb.br/index.php/departamentos/mtc>. Acesso em: 17 nov. 2024.
55. UnB. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPPC**, Brasília/DF: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 178 páginas, 2018.
56. VALÉRIO, Marcelo. **Autonomia de professores na sala de aula invertida: uma análise sobre a profissionalidade e a racionalização da prática docente**. 2018. 131 f. Tese (doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, 2018, Maringá, PR. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5988>. Acesso em: 8 nov. 2023
57. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 14 ed. São Paulo: Papyrus, 2002.
58. WEBER, Maíra Amélia Leite. **Professores Contadores de Histórias: formação para uma docência inovadora com a criação e o uso de tecnologias educacionais**. Orientadora: Patrícia Lupion Torres. 2017. 206 p. TESE (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos//000060/0000603e.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.
59. ZABALZA, A. Miguel. e CERDEIRIÑA, Ainoha Zabalza. **Innovación y cambio en las instituciones educativas**. Rosário/Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 2014.

APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa (Questionário)

A presente pesquisa, intitulada "**A formação inicial de pedagogos para a inovação educacional e o uso de metodologias ativas**", é promovida pela Universidade de Brasília, sem aplicação de qualquer patrocínio, e tem como pesquisadora a mestranda Letícia da Cruz Souza, com orientação da Professora Doutora Liliane Campos Machado.

O objetivo geral consiste em investigar como estão contemplados os conceitos de inovação educacional e de metodologias ativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia e se existem, no currículo do curso de Pedagogia da UnB, disciplinas e/ou práticas que proporcionem uma compreensão aprofundada sobre esses conceitos. Os objetivos específicos são:

- mapear as concepções de inovação educacional e de metodologias ativas dos participantes;
- compreender como se dá a formação inicial de pedagogos para um entendimento aprofundado a respeito da inovação educacional e das metodologias ativas; e
- analisar a influência do currículo nas práticas educativas a respeito dessas ações pedagógicas.

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender se os conceitos apreendidos ao longo do curso foram suficientes para **preparar os graduandos em Pedagogia na UnB para a prática pedagógica**. Os benefícios esperados incluem uma análise que possa subsidiar aprimoramentos na formação docente e nas práticas educativas existentes. Assim, esta pesquisa será realizada por meio de um **questionário** composto por **perguntas abertas e fechadas**, e não trará danos físicos, psíquicos, morais ou sociais aos participantes, sendo **garantida a confidencialidade dos dados**, os quais serão utilizados apenas para fins de pesquisa acadêmica.

Instruções

ao

Participante:

As respostas serão mantidas em anonimato e utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica. O preenchimento do questionário levará entre 5 e 15 minutos.

Seção 1: Dados Sociais - As informações solicitadas nesta seção serão mantidas em anonimato, sendo utilizadas apenas para fins de pesquisa acadêmica.

1. Qual a sua idade?

2. Você faz graduação em:

- Pedagogia
- Outro: _____ (*Fim da pesquisa*)

Seção 2: Componentes Curriculares - Nesta seção, serão feitas perguntas voltadas ao semestre e à realização de disciplinas de estágio obrigatório.

3. Qual o semestre em que você se encontra atualmente?

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- 6º
- 7º
- 8º
- 9º
- Outro: _____

4. Marque a opção que condiz com o componente curricular que você está realizando no momento:

- Estágio Supervisionado I: Educação Infantil.
- Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais.
- Ambos.
- Nenhum.

i. Já realizou algum desses componentes?

- Sim. Estágio Supervisionado I: Educação Infantil.
- Sim. Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais.

- Sim. Ambos.
 Não. (*Fim da pesquisa*)
-

Seção 3: Relação teoria e prática nas disciplinas - Nesta seção, serão feitas perguntas voltadas às disciplinas realizadas ao longo do curso.

5. Com que frequência as disciplinas abaixo contribuíram para a sua formação para a prática docente?

(Sempre / Frequentemente / Às vezes / Raramente / Nunca / Não realizei essa disciplina)

- Avaliação Escolar
- Currículo
- Didática Fundamental
- Educação de Jovens, Adultos e Idosos
- Educação em Geografia I
- Educação Infantil
- Educação Matemática I
- Ensino de Ciências e Tecnologia I
- Ensino de História, Identidade e Cidadania
- Ensino e Aprendizagem de Língua Materna
- Processos de Alfabetização e Letramento

6. Que outra disciplina do curso você considera que contribuiu para sua prática docente no período de regência do estágio supervisionado?

7. Indique a opção mais condizente com a sua opinião a respeito da seguinte afirmação:

As disciplinas do curso de Pedagogia promovem uma integração adequada entre teoria e prática.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo.
- Discordo totalmente.

- i. **Relate, brevemente, os motivos que te fazem discordar da afirmação anterior.**
-

Seção 4: Metodologias Ativas

8. Para você, o que são metodologias ativas? (Descreva brevemente.)

9. Durante o curso, você teve acesso a conhecimentos sobre metodologias ativas?

- Sim. Apenas conhecimentos teóricos sem aplicá-los na prática.
 - i. **Relate brevemente quais as disciplinas que proporcionaram apenas conhecimentos teóricos a respeito das metodologias ativas.**
 - ii. **Em sua opinião, por qual motivo essas disciplinas não aplicaram os conceitos de forma prática?**
- Sim. Houve disciplinas que ensinaram as teorias e as aplicaram na prática.
 - i. **Em quais disciplinas houve teoria e prática relacionadas às metodologias ativas?**
 - ii. **Relate, brevemente, as metodologias ativas vivenciadas nessas disciplinas.**
- Não. As disciplinas que realizei não adotavam conhecimentos a respeito das metodologias ativas.
 - i. **O que você acha que pode ter impossibilitado a aplicação de conceitos teóricos e/ou práticos sobre metodologias ativas nas disciplinas que realizou?**

10. Indique a opção mais condizente com a seguinte afirmação:

"Sinto-me preparado(a) para aplicar as metodologias ativas durante minha prática docente."

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente
 - i. **Cite os motivos que te fazem acreditar que não está preparado(a) para o uso de metodologias ativas na prática docente.**

Seção 5: Inovação Educacional

11. Para você, o que é inovação educacional? (Descreva brevemente.)

12. Durante o curso, você teve acesso a conhecimentos sobre inovação educacional?

- Sim. Apenas conhecimentos teóricos sem aplicá-los na prática.
 - i. Relate brevemente quais as disciplinas que proporcionaram apenas conhecimentos teóricos a respeito da inovação educacional.**
 - ii. Em sua opinião, por qual motivo essas disciplinas não aplicaram os conceitos de forma prática?**
- Sim. Houve disciplinas que ensinaram as teorias e as aplicaram na prática.
 - i. Em quais disciplinas houve teoria e prática relacionadas à inovação educacional?**
 - ii. Relate, brevemente, quais foram as práticas inovadoras adotadas nessas disciplinas.**
- Não. As disciplinas que realizei não adotavam conhecimentos a respeito da inovação educacional.
 - i. O que você acha que pode ter impossibilitado a aplicação de conceitos teóricos e/ou práticos sobre inovação educacional nas disciplinas que realizou?**

13. Indique a opção mais condizente com a seguinte afirmação:

"Sinto-me preparado(a) para ser um(a) docente inovador(a)."

- () Estou muito preparado(a).
- () Estou preparado(a).
- () Não sei informar.
- () Estou pouco preparado(a).
- () Não estou preparado(a).
 - i. Cite os motivos que te fazem acreditar que não está preparado(a) para ser um(a) docente inovador(a).**

14. Gostaria de adicionar algum comentário ou sugestão sobre a sua formação em Pedagogia na UnB?

- Sim.

- i. Adicione um comentário ou sugestão sobre o seu curso.**
- Não.