

## INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA

**Silvio Duarte Domingos<sup>1</sup>**

Universidade Estácio de Sá - UNESA

**Edna Maria Querido de Oliveira Chamon<sup>2</sup>**

Universidade Estácio de Sá - UNESA

**Leonor M Santana<sup>3</sup>**

Universidade Estácio de Sá - UNESA

### RESUMO

A temática sobre inovação pedagógica tem sido abordada ao longo do século XX, e mais enfaticamente na atualidade. Na discussão sobre a prática pedagógica, envolvendo a inovação e a própria formação dos professores, este estudo tem o objetivo de descrever as concepções de professores de Pedagogia sobre inovação pedagógica. Para tanto foi realizada pesquisa de caráter quantitativo, utilizando questionário com 57 perguntas abertas e fechadas abordando a temática em questão, além de informações sociodemográficas. Participaram do estudo, 205 professores de cursos de Pedagogia distribuídos por todas as regiões do país, sendo estabelecida amostra por conveniência. A aplicação ocorreu de forma remota, por meio do *Google Forms*. Os resultados revelam que na maioria dos respondentes, são do sexo feminino, casados, com idade entre 36 e 40 anos e atuando em uma ou duas IES. Dados que vão ao encontro das estatísticas apresentadas pelo INEP. Os professores de Pedagogia, participantes desse estudo, concebem inovação pedagógica como rica, ativa, criativa, embora trabalhosa. Entendem que a criatividade, a curiosidade e saber trabalhar em equipe, são qualidades essenciais de um professor inovador. Para eles, a inovação pedagógica depende, principalmente, de aulas bem preparadas, formação docente específica e recursos tecnológicos.

**Palavras-chave:** Inovação pedagógica; formação de professores; Professores de pedagogia.

### PEDAGOGICAL INNOVATION: CONCEPTIONS OF PEDAGOGY PROFESSORS

#### ABSTRACT

The theme of pedagogical innovation has been addressed throughout the twentieth century, and more emphatically today. In the discussion about pedagogical practice, involving innovation, and the formation

<sup>1</sup> Pós-doutorado em Políticas Públicas em Direitos Humanos, em andamento pela UFRJ. Doutorado em Educação pela UNESA. Professor na FGV, Rio de Janeiro - RJ, Brasil. Professor titular na UNESA, Petrópolis - RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Bingen, 50, Bingen, Petrópolis, Rio de Janeiro - RJ, Brasil. CEP: 25660-004. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5249-7512>. E-mail: [silvio.duarte@gmail.com](mailto:silvio.duarte@gmail.com).

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Educação pela UNICAMP. Doutorado em Psychologie pela Université de Toulouse II. Professora permanente na UNESA, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Presidente Vargas, 592, Centro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP: 20071-001. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2835-6554>. E-mail: [edna.chamon@gmail.com](mailto:edna.chamon@gmail.com). Apoio: Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq-Nível2.

<sup>3</sup> Pós-doutorado em Educação em andamento pela UNESA. Doutorado em Educação pela UNESA. Pesquisadora na UNESA, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Presidente Vargas, 592, Centro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, CEP: 20071-001. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2501-9560>. E-mail: [leonor.santana@gmail.com](mailto:leonor.santana@gmail.com).

of teachers, this study aims to describe the conceptions of Pedagogy professors about pedagogical innovation. For that, a quantitative research was carried out, using a questionnaire with 57 open and closed questions addressing the theme in question, in addition to sociodemographic information. The study included 205 professors of Pedagogy courses distributed across all regions of the country, with a convenience sample being established. The application took place remotely, through Google Forms. The results reveal that most respondents are female, married, aged between 36 and 40 years and working in one or two HEIs. Data that match the statistics presented by INEP. Pedagogy professors, participants in this study, conceive pedagogical innovation as rich, active, creative, although laborious. They understand that creativity, curiosity and knowing how to work in a team are essential qualities of an innovative teacher. For them, pedagogical innovation mainly depends on well-prepared classes, specific teacher training and technological resources.

**Keywords:** Higher Education Census; Pedagogy professors; Pedagogical innovation.

## INNOVACIÓN PEDAGÓGICA: CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES DE PEDAGOGIA

### RESUMEN

El tema de la innovación pedagógica ha sido abordado a lo largo del siglo XX, y con mayor énfasis en la actualidad. En la discusión sobre la práctica pedagógica, que involucra la innovación y la formación de profesores, este estudio tiene como objetivo describir las concepciones de los profesores de Pedagogía sobre la innovación pedagógica. Para eso, se realizó una investigación cuantitativa, utilizando un cuestionario con 57 preguntas abiertas y cerradas que abordan el tema en cuestión, además de información sociodemográfica. Participaron en el estudio 205 profesores de cursos de Pedagogía distribuidos en todas las regiones del país, estableciéndose una muestra por conveniencia. La aplicación se realizó de forma remota, a través de Google Forms. Los resultados revelan que la mayoría de los encuestados son mujeres, casadas, con edades entre 36 y 40 años y que trabajan en una o dos IES. Datos que coinciden con las estadísticas presentadas por el INEP. Los docentes de pedagogía, participantes de este estudio, conciben la innovación pedagógica como rica, activa, creativa, aunque laboriosa. Entienden que la creatividad, la curiosidad y el saber trabajar en equipo son cualidades esenciales de un docente innovador. Para ellos, la innovación pedagógica depende principalmente de clases bien preparadas, formación docente específica y recursos tecnológicos.

**Palabras clave:** Innovación pedagógica; formación de profesores; Profesores de pedagogía.

### INTRODUÇÃO

O termo inovação vem da área da Economia (SCHUMPETER, 1982), para a Educação por volta da década de 1950. Havelock (1971) é quem identifica alguns trabalhos norte americanos sobre inovação educacional, nesse período. No Brasil, o tema tem despertado o interesse, e isso se evidencia pelas diversas propostas políticas que buscam promovê-lo. O debate a respeito dessa temática não é novo por aqui, vem do século XIX, se funda nos pilares da ciência positivista e ganha impulso durante a primeira república, com a busca pelo progresso nacional (BRASIL, 1890).

No Brasil, a Educação Superior era percebida como desatualizada e, por isso, ineficaz a uma formação profissional orientada ao almejado desenvolvimento, aos moldes dos países industrializados. Nesse nível educacional, a questão centrava-se na

suposta defasagem entre o currículo e as tecnologias desenvolvimentistas (MOREIRA, 1863). Desde então, diversos enfoques teóricos sobre o tema foram surgindo. Dois deles se sobressaem e referenciam políticas para a inovação no Ensino Superior, sendo o regulatório e o emancipatório (VEIGA, 2003).

Enquanto a abordagem regulatória formula e impõe inovações exógenas, verticalizadas e tecnocêntricas aos profissionais da Educação, a vertente emancipatória está alinhada a uma mudança paradigmática e endógena da Educação (SANTOS, 1994; LEITE *et al.*, 1999). Assim, esses autores defendem que a inovação pedagógica está relacionada a uma nova forma de se conceber o conhecimento e a ciência. As propostas devem, portanto, partir dos anseios do grupo e considerar os sujeitos envolvidos no processo.

No século XXI, outros fatores vieram a complexificar o tema da inovação pedagógica. A ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil, por meio de políticas de afirmação, levou a esse nível educacional um público historicamente distanciado dele, remanescente das camadas mais pobres da população. Apesar desse grande avanço que contribuiu para a redução das desigualdades de oportunidades, como destacam Menezes-Filho e Oliveira (2014), havia um desafio a ser vencido: os professores precisaram se adaptar ao novo perfil de alunado, possibilitando-os o acesso ao conhecimento e permanência deles no Ensino Superior (WAGNER; CUNHA, 2019b).

Já no ano de 2020, a expansão do vírus SARS-CoV-2 em escala mundial, no Brasil reforçou os efeitos da desigualdade de oportunidades sobre os estudantes mais empobrecidos. Assim, o tema da inovação ganhou ainda mais destaque nos discursos sobre educação. O que contribuiu para ampliar o debate sobre o assunto, para além da esfera acadêmica, notadamente, ao senso comum. Aflorou-se, novamente, a percepção da vertente tecnocêntrica das inovações. Contudo, percebeu-se que pela disparidade na utilização de recursos, a inovação tecnológica, per se, não seria suficiente, requerendo-se a criatividade docente.

A inovação pedagógica viria então, a ser uma estratégia viável no enfrentamento desse problema (WAGNER; CUNHA, 2019b). No cenário atual, inovar deixa de ter apelo exclusivamente tecnológico e coloca a criatividade e a empatia a serviço da Educação (ARAÚJO; BELIAN, 2018). Entender os alunos, considerar suas particularidades e torná-

los ativos no processo de ensino-aprendizagem, tornaram-se condições necessárias no contexto atual. No cenário da sala de aula universitária, aos poucos, professores vêm se colocando como coadjuvantes e, atribuindo aos seus alunos, o papel principal, em uma desafiadora coreografia didática.

Diante desse desafio, as metodologias pedagógicas diferenciadas, que impulsionaram o discurso sobre a transformação educativa no Brasil, ainda na primeira república, também têm sido consideradas apropriadas. Hoje, no entanto, são reconhecidas como metodologias ativas (MORÁN, 2015). Indica-se que essas metodologias têm potencial para colaborar na promoção das inovações desejadas nesse nível educacional, à medida que contribuem para centralizar o processo de ensino-aprendizagem nos estudantes.

No entanto, nem as tecnologias e nem as metodologias são independentes e suficientes, visto que a atuação docente continua sendo fundamental. Por isso, neste artigo, corrobora-se a perspectiva emancipatória da inovação pedagógica (WAGNER; CUNHA, 2019; VEIGA, 2003; SANTOS, 1994; LEITE *et al.*, 1999). O alinhamento a essa vertente, demanda considerar os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Focalizando o contexto da formação de professores, Gatti *et al.* (2019) ponderam que o professor continua sendo um importante agente de mudança social e apontam que alguns fatores impactam o bom desempenho desses profissionais em suas funções. Entre esses fatores, “[...] o mais obscurecido no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente é o formador, aquele que não só conduz a formação inicial de professores, como também atua na formação permanente” (GATTI, *et al.*, 2019, p.271).

Assim, apesar de existirem dados sobre os professores que atuam no Ensino Superior, e nas licenciaturas, poucos estudos quantitativos foram realizados sobre aqueles que lecionam na Pedagogia. Gatti *et al.* (2019, p. 272) destacam ainda, que “No Brasil, a pesquisa sobre a docência no ensino superior, em cursos de licenciatura, ainda apresenta iniciativas tímidas [...]”. Por isso, a pesquisa que fundamenta este texto,

focaliza esse grupo de sujeitos, quais sejam, professores nos cursos de Pedagogia, buscando entender como eles concebem inovação pedagógica.

Esse grupo vem sendo desafiado a repensar suas práticas, diante de um cenário cambiante e que exige e impõe inovações. No contexto do Ensino Superior, entre a regulação e a emancipação das práticas pedagógicas, linhas teóricas e propostas políticas, que orientam as inovações educacionais, questionamos: Como se caracterizam as concepções que professores de Pedagogia têm de inovação pedagógica?

Diante desse problema, o objetivo da pesquisa que fundamenta este artigo foi descrever as concepções de professores de Pedagogia sobre inovação pedagógica. Para atingi-lo, optou-se por uma pesquisa quantitativa, que vem sendo empregada para a caracterização de fenômenos educacionais (GATTI, 2004; PEREIRA; ORTIGÃO, 2016). Este estudo é relevante, em primeiro lugar, porque apesar do notável papel dos sujeitos aqui focalizados, são escassas as pesquisas sobre eles (GATTI *et al.*, 2019). Em segundo lugar, a descrição de suas concepções sobre inovação pedagógica pode ser importante àqueles que formulam políticas educacionais ao Ensino Superior.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS E RESULTADOS OBTIDOS**

A pesquisa educacional ainda tem explorado os métodos quantitativos de forma tímida (GATTI, 2004; PEREIRA; ORTIGÃO, 2016). De acordo com Pereira e Ortigão (2016), esse tipo de método é indicado para se conhecer a amplitude de certos traços de uma população. Também é válido mencionar que os números demandam uma reflexão sobre eles, para que ganhem significados, pois como defendem Gatti (2004) e Bauer e Gaskell (2015), é preciso interpretar as estatísticas, as tabelas e os indicadores à luz de uma dada teoria.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma Universidade Brasileira, sob o CAAE 21074619.6.0000.5284, tendo sido aprovado pelo parecer número 3.654.295. Em seguida, os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, adaptado de Chamon (2003). O instrumento foi confeccionado na base *Google Forms*, contendo 57 questões, entre abertas e fechadas, o que permitiu acessar informações sociodemográficas, além das concepções dos sujeitos sobre inovação pedagógica. Buscou-se na literatura, elementos que

subsidiassem a construção do instrumento. Porém, como o objetivo do estudo era apreender as concepções dos sujeitos a respeito de inovação pedagógica, o questionário não foi balizado por quaisquer concepções, a priori, sobre o tema. Portanto, o instrumento não fornecia ao participante, concepções sobre inovação. As questões apresentavam tópicos relevantes ao assunto, conforme a literatura revisada.

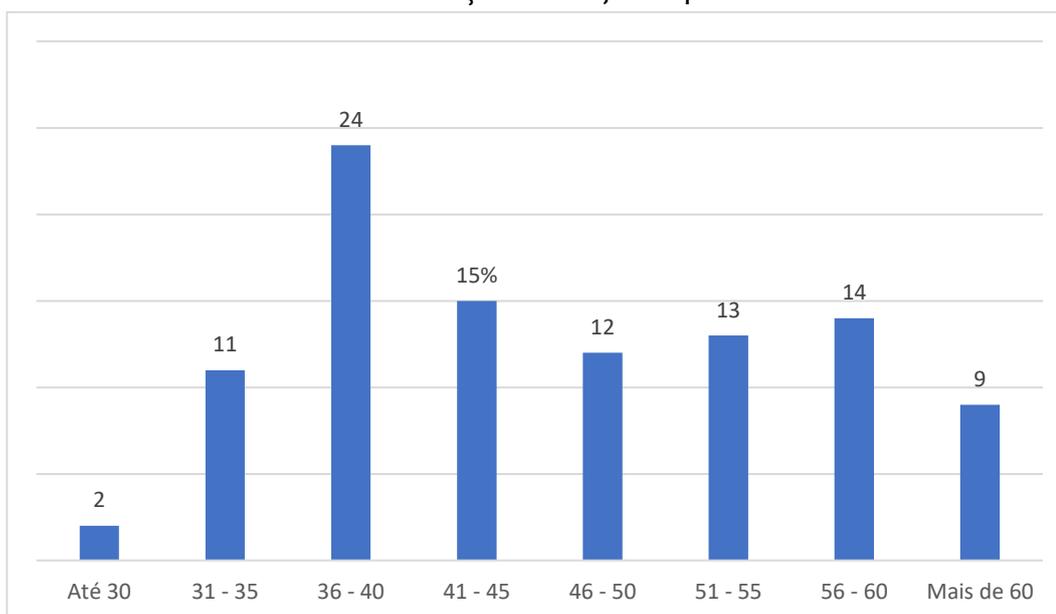
A amostra foi composta por 205 professores de cursos de Pedagogia distribuídos por todas as regiões do país, que aceitaram participar. Assim, trata-se de uma amostragem não probabilística e por conveniência (VINUTO, 2014; FREITAG, 2018). Os dados foram tabulados nos softwares Microsoft Excel versão 365 e, Sphinx®, que permitiram explorar os quantitativos e transportá-los para gráficos e tabelas, considerando os resultados em dados percentuais. A coleta foi realizada digitalmente pela internet, no período compreendido entre novembro de 2019 e julho de 2020.

### **Os participantes desta pesquisa**

A maioria dos participantes é do sexo feminino (78%), que seguida pelos sujeitos do sexo masculino (21.5%). Aqueles que não desejaram declarar o sexo correspondem à minoria (0,5%). O Censo do Ensino Superior (INEP, 2018) mostra que, nas licenciaturas, 52,4% dos professores eram mulheres, e 47,6% eram homens. Logo, não há uma diferença considerável, ainda que no Censo a distribuição seja mais equilibrada.

Quanto ao estado civil dos professores brasileiros, dados da Unesco (2004), mostram que esses profissionais são, na maioria, casados (55,1%). Condição corroborada por esta pesquisa, em que os casados são a maioria (54.6%), seguidos pelos solteiros (22.4%). Os desquitados representam o terceiro maior grupo (13%), já aqueles que se encontram em união estável são o penúltimo, quantitativamente, (7%), e finalmente, os viúvos são a minoria (2%).

No que diz respeito à faixa etária, a maior frequência fica na faixa de 36 a 40 anos, seguida de participantes de 41 a 45 anos e de 56 a 60 anos, como indicado no Gráfico 1. Igualmente descrito por Gatti *et al.* (2019) e pelo INEP, nos Censos do Ensino Superior de 2009 e de 2016, mais que a metade dos professores identificados estavam com menos de 49 anos (INEP, 2009; 2016).

**Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos por faixa etária.**


**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Cabe questionar se a legislação vigente, no tocante ao perfil do professorado para o Ensino Superior, seja um fator que ajude a explicar o percentual elevado de sujeitos com idade superior a 35 anos. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, um terço dos professores de uma instituição precisa ter mestrado ou doutorado, regra que nem sempre é seguida, uma vez que também são identificados professores do ensino superior sem esse mesmo nível de formação (BRASIL, 1996; INEP, 2003). Mesmo assim, entre 1991 e 2002, o número de professores com mestrado e doutorado aumentou 155% no país (INEP, 2003).

Outras sondagens também ajudam a explicar as informações aqui levantadas. No Brasil, a entrada no mercado de trabalho e a constituição de um lar próprio ocorrem relativamente mais cedo na população mais empobrecida (SPOSITO, 1997). Também é dessa população que, em geral, vem os ingressantes nos cursos de licenciatura, remanescentes da escola básica pública (DINIZ-PEREIRA, 2011). No caso deste estudo, possivelmente, a maioria dos participantes é casada, uma vez que a maior quantidade de componentes desta amostra tem idade superior a 45 anos.

Este levantamento também mostra que, mesmo entre os indivíduos mais jovens, considerando-se aqueles com idade até 35 anos, a maioria é casada. De um total de 27

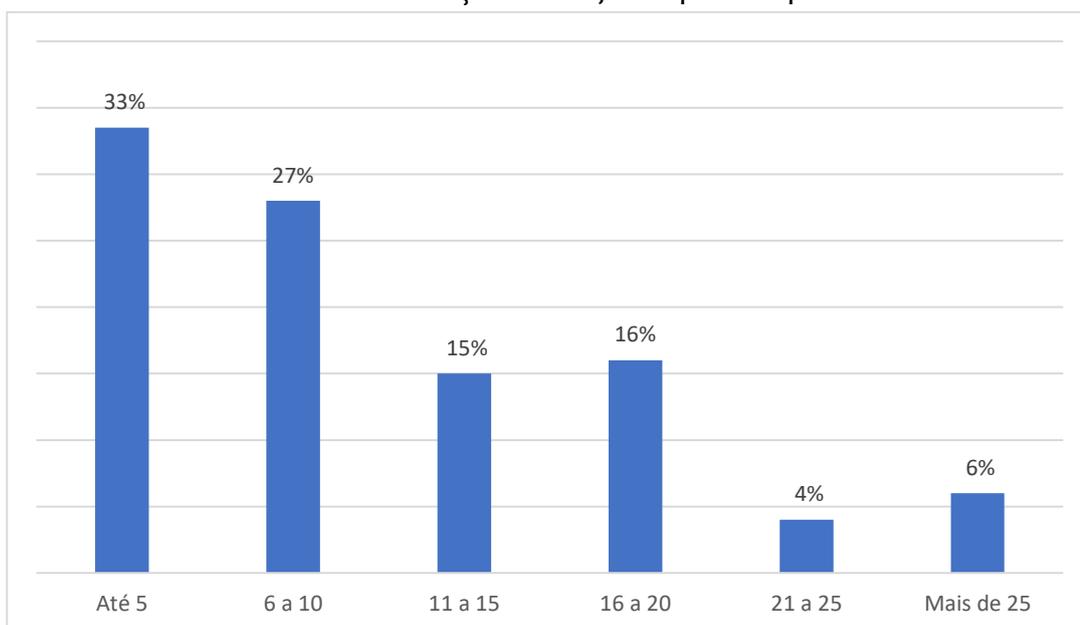
indivíduos, 17 são casados, o que vai ao encontro do que explica a literatura (SPOSITO, 1997; DINIZ-PEREIRA, 2011).

Diversos estudos indicam que as licenciaturas são uma área de formações ocupadas majoritariamente por mulheres, e Gatti *et al.* (2010) confirmam que há uma feminização da docência. Do mesmo modo, os dados levantados pela Unesco (2004) indicam que, do professorado brasileiro a maioria (81,3%) é composta por mulheres em contraposição aos homens (18,6%). Já o Censo do Ensino Superior (INEP, 2018) revela que indivíduos do sexo feminino são 71,3% dos matriculados em cursos de licenciatura, e que 28,7% são do sexo masculino, o que vai ao encontro dos dados aqui levantados.

Isso significa que, apesar de os professores da educação básica serem na maioria mulheres, com grande discrepância, na formação de professores essa diferença é mais discreta. Não há um consenso científico que explique essa discrepância. Entre as explicações para essa diferença, o relatório da Unesco sugere que os homens acabam partindo para profissões com salários mais elevados. Conforme esse mesmo documento, a profissão da docência por vezes é relacionada ao afeto, o que seria mais característico do sexo feminino. Essa perspectiva também demarcaria uma postura “[...] defensiva e conservadora frente ao novo” Carvalho (1996, apud UNESCO, 2004).

### **Atuação profissional**

O tempo de docência entre os participantes varia entre menos de 01 ano e 36 anos de experiência no curso de Pedagogia, e aqueles que têm menos de 05 anos são a maioria, como indica o Gráfico 2. Em relação à profissão docente, considera-se que, mais que a formação inicial, o tempo de experiência docente são necessários à construção dos saberes relevantes ao trabalho desses profissionais.

**Gráfico 2** - Distribuição dos sujeitos por tempo de docência

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

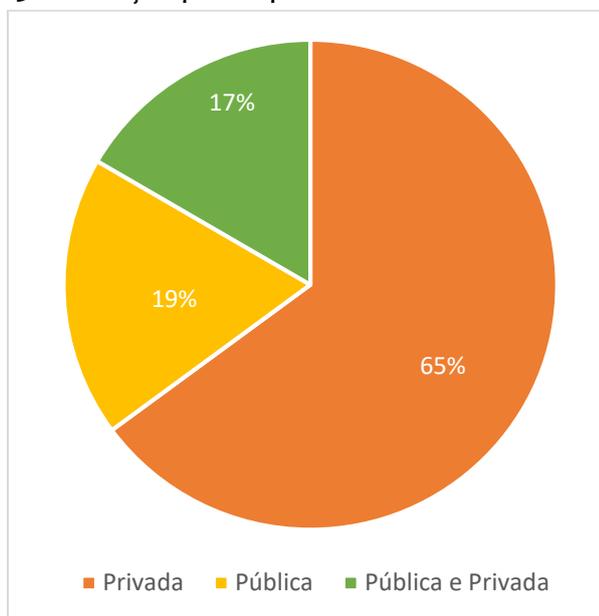
Assim, é possível inferir que tempo de docência significa ter mais conhecimento acumulado sobre a pedagogia universitária e sobre o histórico das inovações pedagógicas experimentadas pelos profissionais desse nível educacional. Domingos (2020) identificou que os sujeitos com mais tempo de vivência profissional na Instituição de Ensino Superior - IES também tinham mais capital cultural acumulado, no que diz respeito aos saberes do grupo social. Portanto, alguns de seus sujeitos participantes expressaram conhecimentos sócio-históricos do seu local de atuação profissional

Os resultados sugerem uma relação direta entre a inovação pedagógica e os saberes docentes. Isso, porque parece haver conhecimentos específicos para a prática pedagógica inovadora, o que permite inferir que, quanto mais saberes, maior possibilidade de haver inovação pedagógica. Assim, mesmo considerando que não há uma razão matemática que condicione, proporcionalmente, inovações a saberes, este estudo permite questionar se não há a probabilidade de que mais saberes sociais sobre dado objeto correspondam a mais referências para lidar com ele.

Sobre a dependência administrativa da IES em que atuam, como mostra o Gráfico 3, a maior parte trabalha unicamente em Instituições privadas (65%); que é seguida por

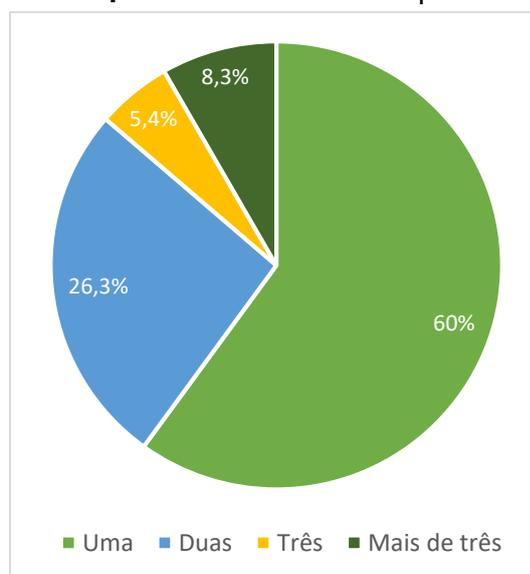
aqueles que atuam em Instituições públicas (19%) e; finalmente, aqueles que lecionam em IES públicas e privadas (17%).

**Gráfico 3** – Atuação por dependência administrativa.



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Em relação ao quantitativo de IES em que atuam, 60% lecionam em apenas uma IES, 26,3% lecionam em, pelo menos, duas, 5,4%, em três IES, e 8,3%, em mais de três, conforme Gráfico 4. Assim, 40% dos respondentes atuam em duas IES ou mais, um percentual considerável e que corrobora Gatti *et al.* (2019), que denunciam a sobrecarga de trabalho, como uma das principais queixas dos professores formadores. Assim, a sobrecarga pode fragilizar não apenas as ações realizadas na formação dos futuros pedagogos, mas também a própria identidade docente (GATTI *et al.* 2019).

**Gráfico 4 – Número de IES em que atuam.**


**Fonte:** Elaborado pelos autores.

No que diz respeito à satisfação dos sujeitos com sua formação inicial, a maior parte (38.5%) está totalmente satisfeita; que é seguida dos que estão muito satisfeitos (35.1%) e; daqueles que estão satisfeitos (23.9%). Logo, tem-se que expressiva maioria (97.5%) se consideram satisfeitos com a formação que escolheram. Ao contrário, a minoria dos professores disse estar pouco satisfeita (2.0%) e, menos de 1% declarou estar nada satisfeito (0.5%). Gatti *et al.* (2019) creem haver certa permanência de docentes nas licenciaturas, o que se deve ao envelhecimento deles na função. Assim, poderíamos questionar se existe uma relação entre o tempo de profissionalização dos professores de Pedagogia e sua satisfação com a sua escolha profissional.

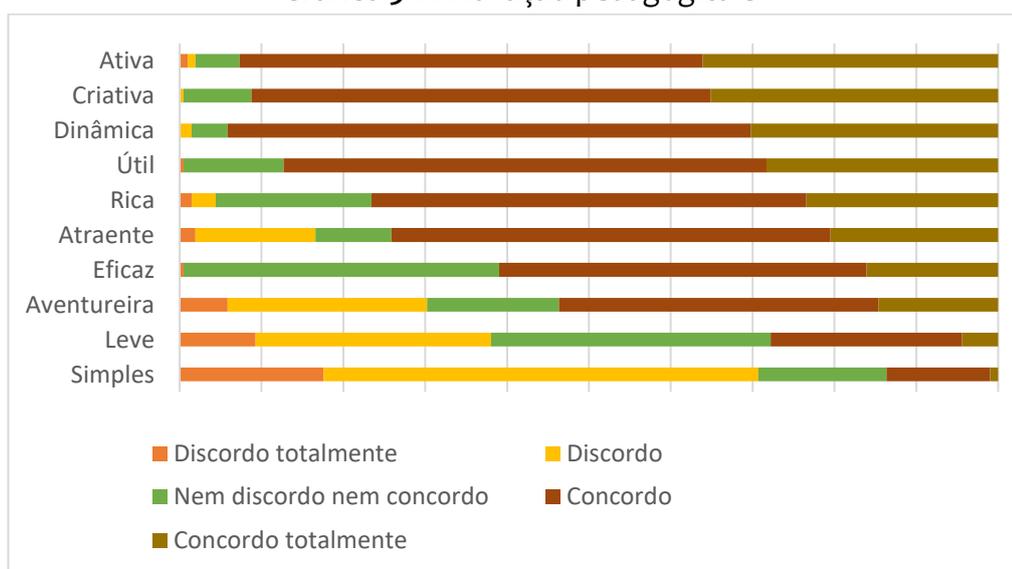
Uma vez destacadas as características da amostra, serão apresentadas as concepções dos participantes sobre inovação pedagógica.

### Concepções de inovação

Para identificar essas concepções, a cada questão, era fornecida uma afirmação e, partindo disso, pedia-se aos participantes que se posicionassem em uma escala de Likert de cinco pontos, variando entre discordo completamente e concordo completamente. Por serem os pontos em número ímpar, o ponto central era neutro.

Como mostra o Gráfico 5, a maioria percebe a inovação pedagógica como dinâmica (63,9%), útil (59,0%), atraente (53,7%), ativa (56,6%), eficaz (44,9%) e criativa (56,1%). Entretanto, discordam de que a inovação pedagógica seja simples (53,2%) e, no que diz respeito à leveza, a maioria nem concorda e nem discorda (34,1%). Além disso, os participantes sugeriram que ela é difícil e não rotineira. De maneira geral, os professores de Pedagogia têm atitudes positivas relacionadas à inovação. Contudo, quando é observada a característica “simples”, a maioria discorda. Isso sugere que os eles percebem a inovação como algo que não é simples e que demanda trabalho. Verifica-se, ainda, que não são precisos quanto ao peso da inovação. Provavelmente, porque os professores veem a inovação como uma demanda extra de trabalho.

**Gráfico 5:** A inovação pedagógica é



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando questionados sobre os três elementos, dos quais mais depende a inovação pedagógica, 164 professores assinalaram “aulas bem preparadas”; enquanto que, para 106, também depende de “formação específica”; e “recursos tecnológicos” foi indicado por 88 dos respondentes. Fica evidenciado no Gráfico 6, a ideia de que inovar demanda trabalho. Entretanto, isso indica que os sujeitos reconhecem a relevância do seu trabalho para que haja a inovação. Ratifica-se, portanto, o peso que o fazer pedagógico tem nesse processo.

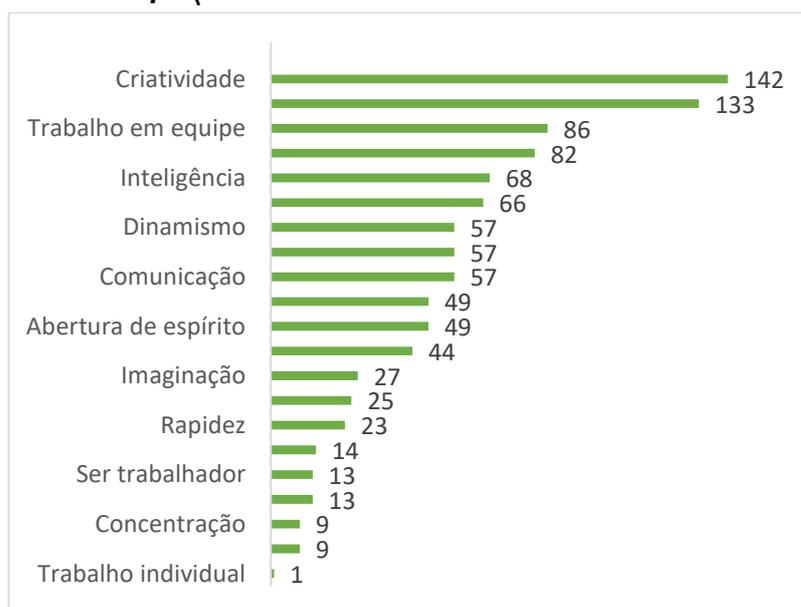
**Gráfico 6 – A inovação pedagógica depende de**



Fonte: Elaborado pelos autores

Quando solicitado aos participantes que indicassem cinco qualidades da docência inovadora, 142 pessoas referiram “criatividade”, 133, “curiosidade”, 86, “trabalho em equipe”, 82, “autonomia” e 68 pessoas, “inteligência”, conforme mostra o Gráfico 7. Destaca-se que, apesar da análise indicar que os professores percebem a inovação pedagógica como “trabalhosa”, a característica “Ser trabalhador” foi assinalada por 13 participantes. Como é possível verificar no Gráfico 7, o terceiro item mais assinalado foi “trabalho em equipe”, sugerindo que para os participantes, inovar demanda trabalho conjunto.

**Gráfico 7: Qualidades essenciais da docência inovadora**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na busca por aprofundar a análise sobre a concepção de inovação para os professores universitários, realizou-se o cruzamento de variáveis e a verificação de correlação entre elas, a partir do tratamento do software Sphinx®. Dessa forma, foram feitas as reflexões, com a relação de aspectos sociodemográficos aos específicos sobre inovação pedagógica.

Para os tópicos de inovação, as respostas foram inseridas conforme a escala de Likert de cinco pontos. As seguintes variáveis de inovação foram selecionadas: a) ativa; b) criativa; c) dinâmica; d) útil; e) rica; f) atraente; g) eficaz; h) aventureira; i) leve; e, j) simples. Destacam-se somente aquelas correlações significativamente distintas das demais, de acordo com a relação entre variáveis discutidas a seguir.

### **Discussão**

Diante das informações que emergiram nas respostas ao questionário, algumas das concepções foram destacadas. Assim, conforme sugerido pelo referencial teórico-metodológico, não serão reapresentados os quantitativos, considerando-se apenas aqueles que mais pontuaram. Em vez disso, as informações produzidas foram analisadas, à luz da corrente investigativa sobre inovação pedagógica. Desse modo, destacam-se os principais elementos que, quando confrontados com a literatura pertinente, produzem significados:

Trabalhosa - Com relação à atuação profissional, infere-se que para os sujeitos participantes, trabalhar em mais de duas IES implica mais esforço. Como a inovação pedagógica demanda um aumento de trabalho docente (WAGNER; CUNHA, 2019; QUINTANILHA, 2017), os que atuam em várias Instituições tendem a ter uma atitude negativa diante do tema. Isso aparece nas análises cruzadas, e contradiz o que foi visto anteriormente nas análises unidimensionais, que perfaziam o grupo todo.

Outro aspecto a ser ressaltado quanto ao grupo, é que o processo de inovação demanda um trabalho coletivo. Visto que trabalho individual foi uma das características menos apontadas. Nesse caso, seria possível falar em um trabalho compartilhado e dividido pelos sujeitos. Sendo assim, por qual motivo, tanto professores que atuam em mais de duas IES, quanto aqueles que lecionam em Instituições públicas e privadas entendem que inovar é pesado?

O elemento dinamicidade, que foi assinalado pela maioria dos sujeitos, pode ajudar a explicar. Além disso, a maioria dos participantes indicaram que inovação depende de aulas bem preparadas, o que exige trabalho. Duas outras explicações se destacam na literatura. No cotidiano, elas podem ocorrer de maneira individual ou articuladas. Em primeiro lugar, professores são profissionais mal remunerados, que para aumentar sua renda, se sobrecarregam de tarefas, acumulando várias turmas e atividades de pesquisas, como participação em projetos e orientação de alunos. Em sala de aula, onde passam parte considerável de suas carreiras, trabalham individualmente, de forma fragmentada, isolados de outros professores (FULLAN, 2000; FULLAN; HARGREAVES, 1999).

Em segundo lugar, quando indicam trabalho coletivo, os sujeitos podem estar se referindo ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em parceria com seus alunos. O apogeu de um modo de se conceber o conhecimento e as relações pedagógicas tenciona o aluno à centralidade do processo educativo, entre os professores universitários (ARAÚJO; BELIAN, 2018; SANTOS, 1994; LEITE *et al.*, 1999). Contudo, o perfil dos alunos de Pedagogia vem se modificando e, como são, em geral, remanescentes de uma Educação Básica deficitária (DINIZ-PEREIRA, 2011), os professores têm enfrentado diversos desafios, o que demanda uma reconfiguração de suas práticas (WAGNER; CUNHA, 2019b). Sendo essa, portanto, uma tarefa árdua de ser realizada (LEITE; FERNANDES, 2011).

Pouco atraente - Professores que atuam em mais de duas IES, e os que trabalham em instituições públicas e privadas concordam que inovações pedagógicas não são atraentes, contrariando o grupo geral. Isso pode ser explicado pela própria concepção de que ela é trabalhosa para esses subgrupos, que também a veem como pesada. A aversão à mudança ou à reforma universitária, é outro fator que pode estar influenciando essas concepções, já que tais transformações exigem um reposicionamento docente, entre os diversos atores em seu espaço profissional, o que nem sempre é tarefa fácil e prazerosa (LEITE; FERNANDES, 2011).

Outrossim, para Santos e Almeida Filho (2008, p. 43), há uma contraposição entre dois polos no espaço universitário, um “hiper-privatista” e outro “hiper-publicista”. Segundo os autores, a pressão que esses pontos exercem leva, algumas vezes, os

professores a assumirem posições de defensiva quanto a mudanças, principalmente, se forem em suas práticas. No caso dos sujeitos deste estudo, inovar não é atraente, porque, demanda trabalho, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas, a elaboração ou adoção de diferentes recursos, além dos que já são padrão e o realinhamento metodológico (WAGNER; CUNHA, 2019).

Ser “trabalhosa” e “pouco atraente” são concepções negativas do tema. Considerando a corrente de pesquisadores, à qual este artigo se alinha (WAGNER; CUNHA, 2019; VEIGA, 2003; SANTOS, 1994; LEITE *et al.*, 1999), essas compreensões não indicam uma inovação pedagógica verdadeiramente emancipatória. Por um lado, ser trabalhoso, como avaliado, sugere profissionais mal remunerados, sobrecarregados de tarefas e que exercem um trabalho individualizado e isolado, diante de alunos oriundos de uma Educação Básica deficitária. Por outro lado, ser pouco atraente aponta uma aversão a mudanças nas próprias práticas, diante da necessidade de realinhamento metodológico, que é próprio da inovação pedagógica.

A inovação emancipatória demanda trabalho colaborativo, autônomo, com tempo e espaço adequados para o pleno exercício pedagógico (VEIGA, 2003). Nessa perspectiva, no lugar de um trabalho cristalizado, é necessário um processo autocrítico, para inovar naquilo que os sujeitos considerem importante. O trabalho precisa ser articulado com a comunidade acadêmica, isso pede maior planejamento, reflexão e, portanto, mais tempo.

Ativa - No tocante à concepção de inovação como ativa, nota-se que o grupo geral tenciona para esse elemento, uma vez que a maioria dos sujeitos concorda ou concorda totalmente. É possível inferir que isso ocorre, porque a temática vem sendo associada à dinamicidade, mas também às chamadas metodologias ativas, que inclusive vem apoiando a ideia de se trazer o aluno ao centro do processo de ensino-aprendizagem (MORÁN, 2015; ARAÚJO; BELIAN, 2018). Outrossim, cultura educacional brasileira, notadamente, a literatura que fundamenta a formação inicial e continuada de professores no Brasil é marcada pela história dos movimentos renovadores da Educação, do início do século 20 (SAVIANI, 2019). Infere-se, assim, que passado e presente se articulem, para subsidiar tais concepções.

Criativa - A maioria dos 205 professores concordam com a relevância da criatividade para a inovação pedagógica. Ela apareceu na pesquisa como a característica mais relevante ao profissional inovador. A inovação surgiu no campo da Economia (SCHUMPETER, 1982), alinhada ao contexto tecnocêntrico da Belle Époque e ingressou na área educacional, na década de 1950 (HAVELOCK, 1971). Contudo, as mudanças nas concepções de ciência e de conhecimento, foram modificando a noção inicial sobre o tema, foram surgindo outras versões, menos pautadas pela regulação das práticas docentes, e mais voltadas para a emancipação da docência (VEIGA, 2003). A Criatividade, firma-se assim, como um elemento fundamental e indissociável da inovação pedagógica. Uma guinada no pensamento sobre o tema que considera os sujeitos como centrais.

Rica - Ao verem a inovação pedagógica como rica e também apontarem a dependência dela aos recursos tecnológicos, os professores de Pedagogia ratificam a literatura (WAGNER; CUNHA, 2019). A tecnologia da informação e comunicação – TIC impacta a educação e favorece o ensino-aprendizado, na formação de professores, principalmente, porque as tecnologias podem potencializar os processos inovadores, (LEITE; FERNANDES, 2011; QUINTANILHA, 2017).

Parece haver uma relação entre a riqueza da inovação e a sua exigência de formação docente específica. Quintanilha (2017) destaca a dificuldade de alguns professores de aplicar recursos tecnológicos em suas aulas. O que para o autor, poderia tornar a aula mais atrativa para os estudantes. Em paralelo, a curiosidade é destacada como a terceira qualidade mais relevante a um professor inovador. Talvez para suprir a ausência de formação e as dificuldades para lidar com as TICs.

Ser “ativa”, “criativa” e “rica” são concepções positivas do tema. Não obstante sejam positivas, nem por isso, deixam de ter relação com as noções negativas identificadas. Isso ocorre porque a inovação pedagógica demanda criatividade e riqueza na variedade e aplicação de ferramentas, um engajamento ativo dos sujeitos envolvidos, um trabalho dinâmico de renovação dos pensares-fazeres. Tudo isso, em um cenário onde a inovação não é emancipatória, torna-se um trabalho árduo, pesado e, que, sendo trabalhoso, é pouco atraente.

Também chama a atenção, que nas respostas parece haver uma desvinculação e um distanciamento entre recursos tecnológicos e disponibilidade de internet. As tecnologias também são relevantes, porque ampliam a potencialidade das comunicações. Tais recursos operam na popularização dos saberes produzidos no espaço universitário, expandindo-os para além de seus muros. Portanto, ao desvincularem os dois elementos destacados, prede-se a possibilidade de divulgação das próprias inovações criadas no processo educativo. Isso pode constranger as inovações endógenas às salas de aula, tornando-as efêmeras.

Outro ponto de destaque, a pontuação no subgrupo das mulheres foi maior quando o grupo foi questionado se a inovação pedagógica é ativa. Os professores que atuam em mais de duas IES tendem a perceber a inovação pedagógica, menos atraente, menos eficaz, menos leve, mais aventureira e rica. De maneira diferente, quando atuam apenas na modalidade EAD, os sujeitos percebem a inovação pedagógica como mais leve e mais atraente.

Quando trabalham em IES pública e privada, os sujeitos percebem a inovação pedagógica como menos leve, menos atraente, menos eficaz e menos útil. No que concerne ao incentivo da IES para inovar, os participantes que não o recebem, tendem a perceber a inovação pedagógica como útil. À medida em que aumenta o incentivo, observa-se uma tendência no aumento da percepção de que a inovação é rica: participantes com nenhum incentivo, algum incentivo e muito incentivo. É válido ressaltar, que parece contraditório que mesmo sem incentivo institucional, perceba-se a inovação como útil. Portanto, é válido questionar se isso ocorre pelo desejo dos docentes de receberem o incentivo para inovar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve o objetivo de descrever as concepções de professores de Pedagogia sobre inovação pedagógica. Para isso, implementou-se uma metodologia quantitativa, coletando dados junto a professores da graduação em Pedagogia de todas as regiões do Brasil.

Os sujeitos participantes concebem inovação pedagógica como rica, ativa, criativa, embora trabalhosa e, portanto, pouco atraente. Entendem que a criatividade, a

curiosidade e saber trabalhar em equipe, são qualidades essenciais de um professor inovador. Para eles, a inovação pedagógica depende, principalmente, de aulas bem preparadas, formação docente específica e recursos tecnológicos. Essas concepções são de profissionais que apesar de desejarem a inovação, veem-se muito exigidos por demandas, ante às quais, dispõem de poucos recursos. Há bastante tempo, as pesquisas apontam o impacto das baixas remunerações na rotina desses sujeitos. Portanto, ter mais de três empregos não é algo incomum para eles.

Outro ponto a destacar é que a inovação é polissêmica. Isso significa que, muitas vezes, é balizada pelo discurso político vigente. Com isso, muitas propostas que visam inovar a formação docente, e mesmo a Escola Básica, não passam de aventuras com duração de quatro anos. Essa sucessão de iniciativas, algumas vezes eleitoreiras, acaba por gerar desgaste nos profissionais, que estão sempre precisando se readaptar a determinadas ideias sobre o que vem a ser inovar.

Ressalta-se ainda, que desde o século XIX, o Ensino Superior vem sendo culpabilizado pelo atraso no desenvolvimento do país. Agora, na dita sociedade do conhecimento não é muito diferente. Com o desenvolvimento de tecnologias e, com novas propostas curriculares para a Educação Básica, diz-se que a tarefa da docência está ainda mais complexa. Cobra-se, assim, que os professores formem o chamado “profissional do futuro”. Contudo, é preciso pensar, também, em como esses docentes estão sendo formados. Chegamos então, a um elo fundamental nessa corrente, o formador de professores. Sujeito quase ignorado nas pesquisas científicas (GATTI, *et al.*, 2019). Reconhecer que há uma relação entre esses os formadores da graduação em Pedagogia, os pedagogos e os estudantes da Escola Básica, é um importante passo para uma reflexão menos fragmentada sobre a educação nacional.

As práticas dos formadores não podem ser ignoradas e, seus fazeres são amparados pelas concepções que eles têm sobre o seu próprio trabalho. Então, torna-se necessário entender como esses sujeitos concebem a inovação pedagógica. Certamente, a dimensão total dessa compreensão dificilmente será revelada por uma pesquisa quantitativa. Esse, portanto, foi um dos limitadores desta investigação.

Outra limitação veio da baixa produção sobre os sujeitos aqui investigados, o que dificultou o cotejamento com a literatura. Em um período de 15 anos, Gatti *et al.* (2019)

encontraram apenas 18 estudos sobre concepções de professores de Pedagogia. Assim, este trabalho não pretende ser definitivo em relação ao tema. Portanto, sugere-se que futuras pesquisas busquem, em uma perspectiva qualitativa, se a inovação pedagógica e os elementos aqui elencados vão para as práticas profissionais e, como eles se inserem nelas. Pois, o assunto vem despertando o interesse nacional, então é preciso provê-lo com os debates e aprofundamentos que ele merece.

Diante do exposto, nosso posicionamento é que, entre as vertentes de inovação pedagógica apresentadas no texto, a emancipatória parece ser aquela que melhor envolve os sujeitos no processo inovador. Por isso, acreditamos que essa perspectiva apresenta as melhores condições para inovar na Educação brasileira como um todo, mas principalmente, no contexto dos cursos de Pedagogia no país. Como indicam nossos resultados, tanto docentes de universidades públicas quanto privadas, concebem a inovação pedagógica, embora como rica, ativa e criativa, também como trabalhosa e, logo, pouco atraente. Portanto, não apresentam concepções de uma inovação pedagógica emancipatória (VEIGA, 2003).

A falta de uma visão do tema que seja verdadeiramente emancipatória, nos cursos de Pedagogia no Brasil, pode inviabilizar a quebra do efeito cíclico denunciado por Diniz Pereira (2011). Nesse processo, alunos com grandes dificuldades, vindos de uma Educação Básica deficitária acessam os cursos de Pedagogia. Essa graduação, por sua vez, não consegue romper o ciclo de uma formação pautada por regulações, devolvendo, para a Escola Básica, professores sem uma visão emancipatória, que lhes permitam mudar sua realidade concreta.

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq na forma de bolsa de produtividade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raul.; BELIAN, Rosalie. Concepções de professores universitários sobre inovação pedagógica. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 387-400, 2018.

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

BRASIL. Decreto nº 667, de 16 de agosto de 1890. **Crêa um estabelecimento de ensino profissional sob a denominação de Pedagogium**. Coleção de Leis do Brasil, 1890.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Formação e (re)construção identitária: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada**. Campinas: Tese (PhD em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Julio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, 2011.

DOMINGOS, Silvio Duarte. **As representações sociais de inovação para professores de pedagogia**. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estácio de Sá, 2020.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência? **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 26, n. 2, p. 667-686, 2018.

FULLAN, Michel. **El Cambio educativo: guía de planeación para maestros**. México: Trilhas, 2000.

FULLAN, Michel.; HARGREAVES, Andy. **La Escuela que queremos**. México: SEP/ Amorrortu, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.

GATTI, Bernadete. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

GATTI, Bernadete A. et al. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete A; et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HAVELOCK, Ronald G. **Guide for innovation through dissemination and utilization of knowledge**. Ann Arbor, Mich., University of Michigan, 1971.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo do Ensino Superior**. Brasília, 2003.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo do Ensino Superior**. Brasília, 2009.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo do Ensino Superior**. Brasília, 2016.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo do Ensino Superior**. Brasília, 2018.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Inovação pedagógica: Uma resposta às demandas da sala de aula universitária. **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 29, n. 2, p. 507-533, 2011.

LEITE, Denise *et al.* Inovação na Universidade: a pesquisa em parceria. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 3, n. 4, p. 41-52, 1999.

MENEZES-FILHO, Naercio A.; OLIVEIRA, Alison Pablo. A Contribuição da Educação para a Queda da Desigualdade de Renda per Capita no Brasil. **Insper, Policy Paper**, v. 9, 2014.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos A.; MORALES, Ofelia E. T. (org.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2. p. 15-33. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, Francisco Ignacio de Carvalho. **Relatório sobre a Exposição Internacional de 1862**. Câmara dos Deputados, 1863.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 66-79, 2016.

QUINTANILHA, Luiz Fernando. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à geração-Z. **Educação em revista**, Curitiba, n. 65, p. 249-263, 2017.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1994

SANTOS, Boaventura S.; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **A teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 05 e 06, p. 37-52, 1997.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, 2019.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Qual a importância de inovar no ensino superior? **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 19-23, set/dez. 2019b.

#### **HISTÓRICO**

*Submetido*: 06 de Set. de 2022.

*Aprovado*: 15 de Mar. de 2023.

*Publicado*: 24 de Mar. de 2023.

#### **COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:**

DOMINGOS, S. D.; CHAMON, E. M. O., SANTANA, L.M. Inovação pedagógica: concepções de professores de pedagogia. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 27, n. 53 2022, eISSN: 2526-8449