

## INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA

### PEDAGOGICAL INNOVATION: SOCIAL REPRESENTATIONS OF PEDAGOGY PROFESSORS

Silvio Duarte Domingos<sup>1</sup>  
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon<sup>2</sup>  
Monica Rabello de Castro<sup>3</sup>

#### RESUMO

No Brasil, diversas propostas políticas visam promover mudanças educacionais nas escolas e universidades, por meio da inovação. As recentes investigações sobre o tema apontam à centralidade do papel dos profissionais envolvidos com o processo inovador. Considerando a relevância dessa temática para a Educação brasileira, torna-se necessário investigar as concepções dos docentes que formam pedagogos. Assim, este artigo, teve como objetivo conhecer os processos de objetivação e de ancoragem das representações sociais de inovação pedagógica por professores de Pedagogia. Contou-se com a participação de 20 docentes de uma universidade privada, na cidade do Rio de Janeiro. Para atingir o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, exploratório-descritiva, adotando a Teoria das Representações Sociais como arcabouço teórico-metodológico. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, sendo analisados conforme a Análise de Conteúdo, apoiada no *software* IRaMuTeQ. Os resultados revelam que as representações sociais dos professores de Pedagogia se objetivam em “metodologias ativas” e “didática diferente” e se ancoram na sua “vivência profissional”. Conclui-se que os sujeitos percebem que a didática precisa ser diferente da pedagogia tradicional, que, para eles, seria possibilitado por meio de metodologias centradas nos alunos. Contudo, não há menção ao modo como o aluno aprende, que é pilar nas teorias que esses profissionais trazem em seus argumentos.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Representações Sociais. Metodologias ativas. Inovação Pedagógica.

---

<sup>1</sup>Doutorando em Educação. Universidade Estácio de Sá, UNESA. Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: [silvio.duarte@gmail.com](mailto:silvio.duarte@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutora em Psicologia na Université de Toulouse II (Le Mirail), Professora de pós-graduação no Mestrado em Desenvolvimento Humano (UNITAU) e no mestrado e doutorado em Educação (UNESA-RJ). Professora colaboradora do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional no Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG). Minas Gerais. Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2835-6554>. E-mail: [chamon.unesa@gmail.com](mailto:chamon.unesa@gmail.com)

<sup>3</sup>Doutora em Psicologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro. Brasil. E-mail: [rabellomonica@uol.com.br](mailto:rabellomonica@uol.com.br)

## ABSTRACT

In Brazil, several policy proposals aim to promote educational changes in schools and universities, through innovation. Recent investigations on the subject point to the central role of the professionals involved in the innovative process. Considering the relevance of this theme for Brazilian Education, it becomes necessary to investigate the conceptions of professors who teach pedagogues. Thus, this article aimed to understand the processes of objectification and anchoring of social representations of pedagogical innovation by professors of Pedagogy. It was attended by 20 professors from a private university in the city of Rio de Janeiro. To achieve the proposed objective, a qualitative, exploratory-descriptive research was carried out, adopting the Theory of Social Representations as a theoretical-methodological framework. The data were collected through semi-structured interviews, being analyzed according to the Content Analysis, supported by the IRaMuTeQ software. The results reveal that the social representations of Pedagogy professors are objectified at “active methodologies” and “different didactics” and they are anchored in their “professional experience”. It is concluded that the subjects perceive that the didactics need to be different from the traditional pedagogy, which, for them, would be made possible through methodologies centered on the students. However, there is no mention of the way the student learns, which is a pillar in the theories that these professionals bring in their arguments.

**Keyword:** Teachers Graduation. Social Representations. Active Methodologies. Pedagogical Innovation.

## 1 INTRODUÇÃO

Há décadas, a busca pela transformação da Educação brasileira tem motivado diversas propostas políticas, por exemplo: as reformas educacionais da década de 1920; as mudanças educativas ocorridas nos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, ambas com o objetivo de modernizar o país; as reformas universitárias durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso; chegando até as recentes propostas na gestão de Dilma Rousseff, como o Mapa da Inovação e da Criatividade na Educação Básica. Todas essas iniciativas visaram, segundo seus proponentes, melhorar a Educação, no que tange à qualidade da oferta.

A emergência dessa temática nas Ciências Sociais, especificamente na pesquisa educacional, ocorre sob a rubrica da inovação e traz consigo a necessidade de se definir o termo conceitualmente, pois diversos autores advertem sobre a polissemia que o envolve (NOGARO; BATTESTIN, 2016; CAMPOLINA, 2012; MESSINA, 2001).

Conforme Messina (2001), na década de 1960, os estudos sobre inovação educacional apresentavam um caráter regulatório. Assim, as propostas inovadoras seriam planejadas por um grupo de especialistas e testadas em algum contexto escolar específico. Em seguida, os resultados dos experimentos eram avaliados pelos sujeitos que a planejaram, que eram alheios à escola, e não pelos próprios professores que a colocaram em prática. Sendo aprovada, a iniciativa deveria ser amplamente implementada em outros contextos, sem uma prévia adaptação às suas especificidades locais.

Desse modo, as inovações eram impostas, verticalmente, a outras escolas. Desconsideravam-se as peculiaridades de cada situação, como a história de cada escola, seu público-alvo, seus professores e demais atores da comunidade escolar. Campolina (2012) indica que essas primeiras propostas eram funcionalistas, já que primavam principalmente pela funcionalidade da inovação, desconsiderando os sujeitos envolvidos.

Os trabalhos de Huberman (1973), Havelock e Huberman (1980) e Goldberg e Franco (1980) são representativos dessa vertente funcionalista, que configurou a primeira leva de pesquisas sobre essa temática. Esse enfoque vai ao encontro de propostas políticas impositivas, sendo referenciada como reforma educacional exógena às escolas (CANÁRIO, 2005). Esse tipo de iniciativa busca controlar a implementação das propostas inovadoras, por meio de avaliações, ou mesmo decretos e leis.

Em oposição à essa visão regulatória, Veiga (2003) destaca uma corrente de pesquisadores que veem inovação segundo o seu viés pedagógico, aquela que é endógena ao ambiente educacional. Além dessa autora, Wagner e Cunha (2019), Cunha (2016; 2008) e Leite *et al.* (1999) representam essa vertente de investigações. Para esses autores, a inovação pedagógica é emancipatória, à medida que permite uma ruptura epistemológica com o modo de pensar e produzir conhecimento.

Esses pesquisadores apoiam-se no que apregoa Boaventura de Sousa Santos (1988; 1997). Segundo o autor, desde o século XVI, existe um modelo de conhecimento científico considerado hegemônico sobre os demais, que vem perdendo força. Ele deriva do domínio das ciências naturais para o campo das ciências sociais, e por muito tempo foi um cânone para a produção científica. Esse modelo de racionalidade técnica é descrito por Santos (1988), como global e totalitário, que não

aceitava outras formas de se produzir saberes, se não reproduzissem seu modo de fazer ciência.

O problema é que esse modo mecanicista e determinista de pensar teve mais capacidade de dominar e transformar que condição de compreender as sociedades, principalmente, no século XXI. Nesse sentido, o “estado positivo de Comte; a sociedade industrial de Spencer; a solidariedade orgânica de Durkheim” (SANTOS, 1988, p. 51) ainda incidem sobre a teoria educacional contemporânea, afetando a pedagogia universitária (VEIGA, 2003; CUNHA 2008), o que torna as universidades que se alinham a essa concepção tradicionais lugares absolutos na produção de conhecimentos e seus professores, os guardiões desses saberes, considerados verdades universais (CUNHA, 2016).

De acordo com Santos (1988), algumas inovações provocaram instabilidade nos alicerces das ciências tradicionais. Primeiramente, com os postulados astrofísicos de Einstein, que questionam as noções de espaço e tempo absolutos de Newton, relativizando-as. Em seguida, no campo da microfísica, da mecânica quântica, com as proposições de Heisenberg e Bohr, para quem a simples observação de uma partícula a muda de posição, transformando-a (SANTOS, 1988). Esses, segundo o autor, são apenas alguns de muitos motivos causadores da crise do paradigma hegemônico, detalhado por Boaventura de Souza Santos.

Nota-se que apesar de a pesquisa nas ciências sociais terem superado o modelo hegemônico das ciências naturais, nas práticas docentes nas universidades, ainda há muito que se caminhar, no sentido de uma pedagogia inovadora, em que o professor ceda o lugar de destaque ao estudante, colocando ele no centro do processo de ensino-aprendizado (LEITE; FERNANDES, 2011; CUNHA, 2008; 2016). Conforme indica Barrera (2016), a Educação no Brasil ainda está referida ao paradigma científico hegemônico anterior. Ensina-se nas escolas e mesmo na formação de professores conhecimentos formulados sobre a ciência do século XIX, como uma única ciência.

Assim, a Educação de modo geral e especificamente as universidades que se apoiavam nos pressupostos da ciência tradicional se encontram em “ruínas” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008; CUNHA, 2016). Percebe-se, desse modo, uma transição paradigmática no contexto educacional, que se inicia em meados do século XX (SANTOS, 1997) e adentra no século XXI, alinhada à inovação pedagógica emancipatória (MORAES, 2012; VEIGA, 2003).

O novo paradigma educacional, que vem se apresentando, valoriza o estudante e reconhece sua importância enquanto sujeito ativo de seu próprio aprendizado. O aluno é estimulado a ser “descobridor, transformador e produtor do conhecimento, caracterizando o seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem” (ARAÚJO; BELIAN, 2018, p. 397).

Considera-se, portanto, que a inovação pedagógica vem ganhando relevância teórica e política nas últimas décadas, no campo educacional. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi investigar, no contexto da formação em Pedagogia, quais são as representações sociais que os docentes constroem de inovação pedagógica. O enfoque deste artigo é apresentar os processos de objetivação e ancoragem que estão na gênese dessas representações sociais.

São consideradas representações sociais, um conjunto de conhecimentos formado por crenças, valores, atitudes e opiniões, forjado e organizado grupalmente, nas sociedades, com o objetivo de orientar suas práticas sociais (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001). De acordo com Chamon (2007), diante da necessidade de se entender a dinâmica das representações sociais, é necessário analisar seus processos de objetivação e de ancoragem. Portanto, busca-se, neste artigo, apresentar tais processos a partir de um estudo feito com um grupo de professores de Pedagogia a respeito de inovação pedagógica.

Para cumprir esse propósito, este texto foi estruturado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira seção será discutida a Teoria das Representações Sociais, como aporte teórico-metodológico. Na segunda seção, serão indicados os procedimentos metodológicos. Na terceira seção, serão apresentados os resultados e as discussões. Por fim, a quarta seção apresentará nossas considerações finais.

## **2 O APORTE DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

A inovação pedagógica, enquanto força humana emancipatória, é um tema que está inserido em um sistema de conhecimentos sociais, historicamente dimensionado na cultura de um grupo, que é formado por professores de Pedagogia, sendo um saber útil para a ação desses sujeitos. Para Santos (1988) e Cunha (2008), esse tipo de inovação busca romper com a concepção hegemônica de ciência e com o modelo tradicional de se produzir conhecimentos. Conforme Veiga (2003, p. 274), a inovação

emancipatória “[...] procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano”.

A mudança paradigmática, que vem sendo engendrada na Educação, propicia a contemporânea concepção de construção de conhecimento. Enquanto no modelo pedagógico tradicional a aula está centrada na figura docente, no novo modelo, o aluno toma posição central no processo de ensino-aprendizado. O aluno deixa de ser um receptor de informações e se torna sujeito ativo em sala de aula. Porém, para o professor, sair de sua posição de destaque na sala de aula e do lugar de detentor do conhecimento, que foi conquistado em sua história profissional, torna-se um desafio.

A inovação pedagógica sedimenta um caminho para que o professor de Pedagogia possa percorrer o cenário de mudanças paradigmáticas na Educação. Assim, conforme Domingos e Castro (2017), esses sujeitos operam em um contexto em transformação e, por vezes, inseguro, onde as suas práticas profissionais e suas representações sociais se influenciam mutuamente. Portanto, entender o modo como esses docentes representam o fenômeno indicado pode ser a chave para a compreensão de aspectos psicossociais inerentes ao grupo.

Ante as peculiaridades expostas a respeito do fenômeno inovação pedagógica, a Teoria das Representações Sociais foi a mais indicada para cumprir o objetivo proposto. Ela foi proposta por Serge Moscovici, a partir de sua tese de doutorado, publicada em Paris, em 1961. Posteriormente, a teoria foi apresentada pelo psicólogo social na obra “A psicanálise, sua imagem e seu público”, lançada em 1976. Conforme a Teoria das Representações Sociais crescia ao redor do planeta, a obra era relançada em outros idiomas, além do francês.

Serge Moscovici discordava de pressupostos behavioristas que se destacavam na Psicologia Social da época. Para ele, “[...] o fato de a Psicologia Social ter-se limitado a estudar o indivíduo, o pequeno grupo, as relações não formais, constituíam e continuam constituindo um obstáculo” para compreender a produção de saberes pelas sociedades (MOSCOVICI, 1978, p.14).

Além disso, tais concepções indicavam que o comportamento dos indivíduos estava condicionado a responder a estímulos externos. Por outro lado, a Teoria das Representações Sociais se fundamenta no pressuposto da não separação entre o universo interno e externo ao sujeito. Portanto, entende-se que as pessoas não

reproduzem “[...] passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.22).

Para formular sua teoria, o psicólogo social partiu do conceito de representações coletivas formulado por Émile Durkheim. Enquanto a formulação de Durkheim diz respeito às sociedades tradicionais, cujos preceitos eram orientados por entidades como a igreja e a família, as representações sociais fazem jus às sociedades atuais, complexas e orientadas por conhecimentos oriundos de múltiplas dimensões, como valores, crenças e ideologias. Moscovici “[...] procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.22).

Além de revisitar o conceito de representação coletiva de Durkheim, Moscovici também teve contribuições da antropologia a partir da “natureza do pensamento primitivo” de Lévi-Bruhl, da teoria da linguagem de Saussure, dos estudos das representações infantis de Piaget e da teoria do desenvolvimento cultural de Vigotsky.

O aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, entre outras possibilidades, permite conhecer a gênese das representações sociais, compreendendo os elementos psicossociais imbricados no processo (CHAMON, 2007). As representações sociais formam um conjunto de conhecimentos criado e difundido pelos sujeitos nos processos comunicacionais, nos seus respectivos grupos sociais. Por isso, a Teoria das Representações Sociais busca, apoiada em técnicas de coleta e de análise específicas, indícios que possibilitem chegar às representações.

A noção de representações sociais inserida na Psicologia Social, por Serge Moscovici, propõe que elas são teorias do senso comum, forjadas socialmente, por meio dos processos de objetivação e de ancoragem. E que se encontram em três dimensões, na informação, na imagem e na atitude (MOSCOVICI, 2012). Seu estudo deve considerar sempre um sujeito social, quem representa, e um objeto social, que é representado.

A partir da obra seminal de Serge Moscovici, outros pesquisadores desenvolveram novas estratégias e abordagens teóricas complementares à teoria original (DOISE, 1973; ABRIC, 1994; JODELET, 2001). Este trabalho, no entanto, se

alinha à estratégia/abordagem teórica de Denise Jodelet (2001), que busca indícios dos processos de objetivação e ancoragem nas comunicações dos sujeitos.

O processo de objetivação consiste em tornar concretos significados abstratos, possibilitando seu compartilhamento por meio da comunicação (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001). Para Chamon (2007, p. 39), a objetivação “[...] substitui o conceito pelo que é percebido, o objeto pela sua imagem, a imagem tornando-se o objeto e não sua representação”. Logo, é parte fundamental da constituição da representação social.

Por outro lado, o processo de ancoragem proporciona o enraizamento de uma representação no sistema de crenças de um dado grupo social (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001). Assim, a ancoragem busca uma solidariedade entre uma nova informação e o conjunto de saberes considerados seguros e confiáveis pelo grupo. Em relação aos processos de objetivação e de ancoragem, sabe-se que

[...] são complementares, ainda que aparentemente opostos: um busca criar verdades óbvias para todos e independentes de todo determinismo social e psicológico, enquanto o outro, ao contrário, refere-se à intervenção de tais determinismos na gênese e transformação dessas verdades. O primeiro cria a realidade em si, o segundo lhe dá significação (CHAMON, 2007, p. 38).

De acordo com Doise (1992), existem três tipos de ancoragem: a psicológica, que organiza as trocas simbólicas entre as pessoas; a psicossociológica, que se inscreve nas representações sociais, situando simbolicamente os indivíduos em categorias sociais; e a sociológica, que diz respeito às trocas simbólicas e ao modo como elas impactam a apropriação de objetos sociais entre distintos grupos.

Assim, a abordagem processual das representações sociais (JODELET, 2001) se tornou propícia para se chegar ao objetivo da pesquisa: compreender os processos de objetivação e de ancoragem das representações sociais de professores de Pedagogia sobre inovação pedagógica. Para isso, sugere-se a compilação de técnicas de coleta e análise que pincem tais processos nas comunicações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008; SÁ, 1998). Portanto, na próxima parte, trataremos dos procedimentos metodológicos adotados.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada no contexto de uma universidade privada, na cidade do Rio de Janeiro, em 2019. Participaram desse estudo 20 professores da graduação em Pedagogia, todos formados em licenciaturas e com experiência docente na Educação Básica. Ao todo, participaram quatro homens e 16 mulheres. A amostragem se deu conforme a técnica bola de neve, que, de forma não probabilística, utiliza cadeias de referências (VINUTO, 2014). As entrevistas foram feitas até a saturação da amostra. Nesse momento, as falas começaram a repetir as mesmas temáticas, não trazendo novos elementos significativos aos dados. O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética da Universidade Estácio de Sá, sob o CAAE 21074619.6.0000.5284, tendo recebido o parecer favorável.

Diante do propósito da pesquisa, a abordagem processual das representações sociais mostrou-se como a mais indicada, uma vez que permite pinçar nas comunicações os processos geradores das representações. Alinhada à proposta de Jodelet (2001), esse estudo corrobora Sá (1998), para quem se faz necessária a adoção de métodos variados, que possibilitem extrair das comunicações os significados atribuídos aos objetos. Com essa finalidade, estabeleceu-se uma pesquisa qualitativa, exploratório-descritiva. Como estratégia de coleta de dados, adotou-se entrevistas semiestruturadas, finalizadas com uma pergunta indutora de metáforas (LIMA; CAMPOS, 2020; MAZZOTTI; ALVES-MAZZOTTI, 2010).

Entrevistas são consideradas eficazes para se extrair informações de sujeitos em pesquisas qualitativas, principalmente em investigações sobre a docência, na área da Educação, onde a voz do professor é uma importante ferramenta de trabalho (CASTRO; FERREIRA; GONZALEZ, 2013). Por outro lado, o uso das metáforas permite a condensação e a expressão de significados, sendo uma reconhecida e valorizada estratégia de comunicação e, portanto, útil para a coleta de dados nas pesquisas em representações sociais (LIMA; CAMPOS, 2020). A finalização das entrevistas com a indução de metáforas enriqueceu o processo de coleta de dados.

As entrevistas foram realizadas individualmente e tiveram duração média de 40 minutos. Ao final da entrevista, conforme indicado por Mazzotti e Alves-Mazzotti (2010) e Lima e Campos (2020), era feita uma pergunta indutora de metáfora, solicitando-se que o participante respondesse à seguinte questão: Se inovação

pedagógica fosse uma coisa, como um objeto, um animal, um mineral, ou um vegetal, o que seria? Após essa primeira resposta, o sujeito era, então, convidado a justificar a metáfora elaborada. Desse modo, possibilitou-se a elaboração figurativa de conhecimentos a respeito da temática. Essas falas foram gravadas, transcritas e preparadas para a realização dos procedimentos de análise.

Os dados coletados foram analisados simultaneamente, conforme a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Ela abarca um conjunto sistematizado de técnicas, que permitem analisar o conteúdo de mensagens nas comunicações e inferir informações quanto às condições de sua produção e recepção. O trabalho é dividido em três etapas sequenciais: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento com a inferência e interpretação a partir dos resultados.

A Análise de Conteúdo foi realizada com o apoio do *software* Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que tem sido indicado para a exploração quantitativa sobre materiais discursivos (CAMARGO; JUSTO, 2018). Esses autores sugerem o programa Iramuteq ao tratamento de dados textuais para a análise de conteúdo. Os dados coletados foram reunidos em um único documento, formando o *corpus* de análise inserido no *software*. A partir de uma classificação hierárquica descendente, o programa criou um dendograma reunindo palavras em classes, considerando, estatisticamente, as ocorrências das palavras mais significativas e suas relações com o conteúdo processado. Os trechos das falas relacionados a cada um dos agrupamentos de palavras no dendograma foram recuperados e separados, gerando as unidades de contexto elementar. Após o processamento, iniciamos a leitura exaustiva das unidades de contexto elementar. Esse processo possibilitou não somente a nomeação das classes, mas também sua análise e, posteriormente, inferências dos resultados.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O *corpus* de análise produziu 814 unidades de contexto elementar, sendo aproveitados 679 unidades, um total de 83.42%. Surgiram 29331 ocorrências. O conteúdo analisado foi distribuído em 5 classes, cada qual contendo um percentual de unidades de contexto elementar. As classes foram numeradas seguindo a numeração em que apareceram no dendograma produzido pelo Iramuteq, conforme

figura 1. A classe 1, com 25,8%, denominada “mudança e tecnologia”; classe 2, com 26,7%, denominada “preparação”; classe 3, com 20,6%, chamada “metodologias ativas”; classe 4, com 11,9%, nomeada “foco no aluno”; e classe 5, com 15%, denominada “vivência”.

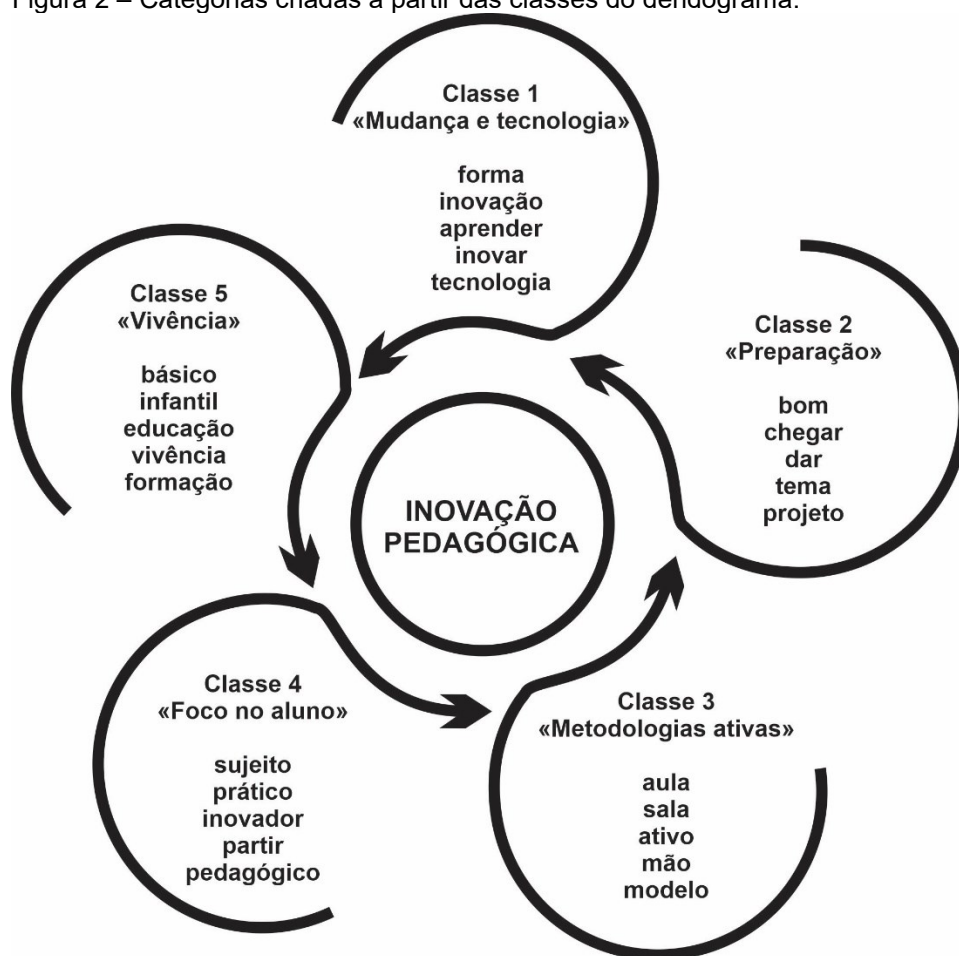
Figura 1 – Dendograma.



Fonte: Iramuteq.

Os resultados, trazendo as palavras distribuídas nas classes que o *programa* Iramuteq forneceu, foram analisados conforme a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A partir da leitura exaustiva das unidades de contexto elementar, o material processado foi dividido em categorias temáticas. As categorias foram contempladas pela ilustração na figura 2. Para realizar a ilustração, foi utilizado o programa gráfico CorelDRAW, versão 2020.

Figura 2 – Categorias criadas a partir das classes do dendograma.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira partição do dendograma trouxe as classes 2 e 5 interligadas. A classe 2 foi denominada como “Preparação”, ela indica o sentido de “estar preparado para”. Os elementos trazidos por esses discursos representam o que os professores entendem como essenciais para que seja produzida a inovação pedagógica. Os sujeitos veem “preparação” como embasamento científico e filosófico, relacionados à sua formação intelectual. Isso fica exemplificado pela fala de P7, que, ao evocar autoridades da teoria educacional, busca sustentar a noção de um saber sustentado pela teoria: “[...] trabalhando desde Paulo Freire, Vygotsky, Piaget são teorias necessárias e os alunos começam a compreender” (P7).

Ludke e Boing (2004) pesquisam a profissionalização docente e atribuem a pesquisa científica à identidade profissional do professor universitário. Essa classe revela também ideologias presentes nos discursos dos sujeitos, indicando teorias que, para eles, possibilitam que o professor tenha a capacidade de ler o seu aluno: “Paulo

Freire fala exatamente da leitura de mundo, entender o aluno, então é necessário você fazer um processo de anamnese, analisar a história do aluno” (P7). Segundo Gadotti (2003), Paulo Freire difunde uma Pedagogia do diálogo, das trocas. De acordo com essa forma de ver a Educação, o professor assume uma postura relacional.

Valores são atribuídos, pelos sujeitos, à formação específica para a docência. Parece haver uma distinção entre os componentes do grupo e os outros professores, de outros cursos, sendo feita a partir da área de formação em licenciatura. Esta é uma condição importante para a inovação pedagógica: “[...] quando você fala desse sistema para esses professores leigos em educação, isso é muito complicado, aqui para a gente, parece transparente, claro e óbvio” (P1).

A formação continuada também é referência para a promoção de melhorias na sala de aula: “Creio que a psicopedagogia influenciou muito no cuidado com a diversidade, no cuidado com as dificuldades e as barreiras de aprendizagens dos alunos” (P2). Diversas pesquisas indicam a valorização que os integrantes do setor educacional dão para a prática pautada pela reflexão. Assim, refletir sobre as próprias práticas profissionais parece ser algo positivo para o grupo, o que se reflete em diversos estudos (ANDRÉ, 2016; GATTI, 2014).

A outra classe que emergiu logo na primeira partição foi a classe 5, a qual nomeamos como “Vivência”. Para os entrevistados, a experiência prática da docência, na Educação Básica, juntamente com o conhecimento teórico, torna-se subsídio para o trabalho que realizam na graduação em Pedagogia: “[...] de coordenação junto aos professores da Educação básica também, esse *feedback* é muito importante para a Universidade, eu acho muito importante” (P4).

Os discursos dos sujeitos exprimem o sentido de “vivências práticas”, que é considerado pelos participantes como muito importante para que haja a inovação pedagógica: “Eu participei da implantação dos CIEPs do Rio de Janeiro, então para mim foi assim uma vivência muito importante, porque é quebrar paradigmas” (P8). A literatura confirma que os saberes para a docência são oriundos das experiências profissionais dos professores (ALVES-MAZZOTTI, 2008; LIMA; SICA; DAVID, 2012).

A segunda partição do dendograma foi subdividida e deu origem, primeiramente, à classe 1 e, logo depois, às classes 4 e 3. A classe 1 foi denominada como “Mudança e tecnologia” produz o sentido de “velho *versus* novo” e “renovação”, tencionando para a necessidade de atualização de práticas ou técnicas obsoletas: [...]

inovação pedagógica eu penso que deveriam ser propostas novas para que a gente pudesse atualizar as velhas práticas e trouxesse um pouco mais de atualidade para o nosso modo de aprender e ensinar (P2).

Pesquisando representações sociais de professores sobre o próprio trabalho, Castro, Maia e Alves-Mazzotti (2013) verificaram que esses sujeitos opõem dois tipos de pedagogia, uma atual e a outra tradicional. Para Castro, Maia e Alves-Mazzotti (2013, p.171) “[...] o método tradicional é visto como algo negativo que deve ser combatido”. Além das autoras, outros estudos mostram que os professores buscam apartar uma aula inovadora de uma aula tradicional (ARAÚJO; BELIAN, 2018).

Os elementos “Didática diferente” e “ação educativa diferente” se destacam nas falas dos professores de Pedagogia, indicando que uma inovação pedagógica consiste em um fazer diferente do que normalmente é feito. Os discursos dos sujeitos indicam que, para eles, o elemento “didática diferente” tem poder simbólico para representar “inovação pedagógica”, conforme aparece nos seguintes trechos: “[...] uma didática diferente, uma modificação no seu *modus operandi*, mas os outros não entendem, então eu acho que cabe muito a esse professor modificar esse caminhar, entendeu?” (P4). “A inovação para mim é igual à inovação do professor, é o meu professor querer de fato ser diferente, diferente da prática dele, diferente no agir, diferente na posição, de dar aula no magistério, mudar a sua pedagogia, a sua didática” (P4). “[...] aulas mais dinâmicas e aulas diferentes, a cada semana uma aula diferente, inovação pedagógica para mim o nome já diz o que seria uma inovação” (P6). “Inovação pedagógica é uma forma diferente de se fazer, ação educativa diferente da reprodução que eu já falei, então, que é esse fazer diferente” (P8). “[...] uma mudança na metodologia que agora é um ensino híbrido, de certa forma, demanda uma diferenciação na prática pedagógica sim” (P10).

O mesmo sentido foi encontrado por Castro, Maia e Alves-Mazzotti (2013, p.171). Para as autoras, “Seguir uma proposta diferente do tradicional passa a ser quase que obrigatório”.

Nas falas dos professores, fica explícito que tecnologia não significa, por si, inovação, mas, para eles, ambas estão relacionadas. Desse modo, a inovação pedagógica, para esses sujeitos, não se resume à adoção e à utilização de recursos tecnológicos, mas seu uso facilita a inovação: “a escola ficou lá no modelinho dela, o que precisa ser modificado, então inovação pedagógica é muito mais que tecnologia,

a tecnologia é uma ferramenta” (P1). “Os recursos tecnológicos são apenas um exemplo de inovação, eles podem ser usados na dinamização de recursos pedagógicos e até mesmo o uso de sala de aula” (P3).

Muitas pesquisas convergem com as falas desses professores, que tecnologias não garantem a inovação, mas apenas auxiliam no processo (WAGNER; CUNHA, 2019). Apesar de algumas pesquisas relacionarem tecnologia à inovação pedagógica (KENSKI, 2012), elas indicam que as tecnologias não substituem a inovação (ARAÚJO; BELIAN, 2018).

O elemento “mudança” também aparece, produzindo o sentido de acréscimo de novas práticas ao escopo do trabalho docente. Castro, Maia e Alves-Mazzotti (2013, p.171) indicam que as “[...] representações sociais do trabalho docente aparecem relacionadas a essa mudança de pedagogia”. Na fala de “P6”, inovar não é mudar completamente, mas sim incrementar as práticas pedagógicas com novidades: “Inovação pedagógica para mim é mudança, inovar é mudar aquela sua prática, na verdade incluir novas práticas, não necessariamente mudar completamente a prática” (P6).

A classe 4 chama-se “Foco no aluno”. Nessa categoria, os sujeitos exibem crenças de que a sua prática pedagógica é inovadora, uma vez que está focada nos estudantes. Para os professores de Pedagogia que participaram deste estudo, os estudantes são o alvo do processo pedagógico. Sendo assim, a realidade do aluno deve ser sempre considerada como ponto de partida para as práticas pedagógicas. Isso possibilita as práticas inovadoras, como exemplificado nos seguintes fragmentos: “[...] é o que eu faço toda hora, prática pedagógica inovadora é aquela que tem como foco a realidade do aluno” (P1). “[...] o que seria inovar em uma prática? Trazer estratégias que possam engajar o sujeito no desejo e no prazer, que eu acho que o processo educacional acontece a partir desses princípios” (P3).

Mais uma vez, a literatura ratifica que os professores universitários estão repensando seu lugar no modelo tradicional da relação entre professor e seus alunos (DOMINGOS; CASTRO, 2017), trazendo os estudantes para o centro do processo de ensino-aprendizado e dando destaque a eles (LÉVY, 2010). Cabe ressaltar que esse “reposicionamento”, em que o professor deixar seu lugar de destaque na sala de aula, cedendo espaço para que o aluno se torne o centro do processo, é um desafio para os professores (LEITE; FERNANDES, 2011).

Por fim, a classe 3 foi denominada como “Metodologias ativas”. Ela apresenta os elementos que os professores indicam como representativos de inovações pedagógicas. Por sua vez, essa classe está ligada à classe 4, “foco no aluno”, nos discursos dos sujeitos, ambas se complementam: “[...] aluno ativo é aquele que sente que tem o pertencimento na aula, você tem 30 alunos na sala de aula, você consegue às vezes ter o pertencimento de uns 5 ou 6, uns 10 no máximo, 20 estão ali por estar” (P4).

Essa categoria também está relacionada à 1, notadamente, ao elemento “mudança”: “[...] com o passar do tempo e com a própria formação continuada apresentada pela universidade, eu fui incluindo nas minhas aulas metodologias mais dinâmicas, que provocam mais a participação mais ativa dos estudantes” (P2). As pesquisas recentes sobre a temática da inovação pedagógica vêm, do mesmo modo, estabelecendo a relação entre inovação e mudança (ARAÚJO; BELIAN, 2018; CUNHA, 2008).

A partir das análises, é possível inferir que as representações sociais de professores de pedagogia sobre inovação pedagógica se objetivam em “didática diferente” e “metodologias ativas”. Considera-se que “[...] trabalhar com a objetivação é tentar explicar como e por que se faz a ‘construção seletiva’ sintetizada [...]” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 531). Parece que, ao tentar explicar o significado de “inovação pedagógica”, os sujeitos promovem os efeitos de subtração, distorção e suplementação, indicados por Jodelet (2001), e produzem as noções de “didática diferente” e “metodologias ativas”.

A objetivação é um processo de economia cognitiva, que concretiza conceitos abstratos, simplificando e distorcendo uma ideia original, para tornar exequível a sua comunicação (JODELET, 2001; CHAMON, 2007). Quando os sujeitos repetem em suas falas “didática diferente” e conceitos relacionados a “metodologias ativas”, na tentativa de definir “inovação pedagógica”, tanto nas justificativas das metáforas elaboradas quanto nas respostas à entrevista, esses professores dão indícios da objetivação identificada.

Duas metáforas elaboradas pelos sujeitos sintetizam o discurso do grupo. A metáfora da “pedra transparente e brilhosa”, elaborada pela professora 03, que, para ela, é diferente e bela, por isso, chama a atenção dos alunos, fazendo-os querer mais, exemplifica a ideia de algo diferente na sala de aula, que prende a tenção dos alunos.



A metáfora da “água”, criada pela professora 07, indica algo que envolve, beneficia e valoriza a todos que com ela têm contato, portanto exemplifica uma inovação que considera a todos os envolvidos, valorizando a contribuição de todos no processo de ensino-aprendizado. Portanto, juntas, elas indicam que a inovação pedagógica deve ser diferenciada, para chamar atenção e ser envolvente, possibilitando que todos sejam beneficiados no processo de ensino-aprendizado.

Essas representações estão ancoradas na “vivência profissional” dos sujeitos, uma vez que tal experiência aparece nas comunicações dos sujeitos, alicerçando os discursos produzidos sobre inovação pedagógica. Essa ancoragem parece ser do tipo psicossociológica, pois caracteriza o grupo de professores, situando-os nessa categoria social. Doise (1992) considera que a ancoragem psicossociológica se inscreve nas representações sociais, situando simbolicamente os indivíduos em categorias sociais. Autores como Castro, Maia e Alves-Mazzotti (2013) e Lima, Sica e David (2012) também evidenciam em suas pesquisas a relevância da experiência prática profissional na constituição dos saberes profissionais em professores. Apontam que a vivência profissional é, inclusive, mais relevante na constituição dos saberes para a prática docente que a própria formação inicial (CASTRO; MAIA; ALVES-MAZZOTTI, 2013; LIMA; SICA; DAVID, 2012).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mesmo após décadas de pesquisas sobre inovação pedagógica, ainda não se dissolveram as práticas tradicionais cristalizadas de professores. Elas são entendidas como ineficazes para formar para a docência no contexto contemporâneo. De acordo com a literatura pertinente, essas práticas tradicionais estão condicionadas a fatores sociais, culturais, históricos e políticos. Logo, a Teoria das Representações Sociais, a partir da abordagem processual, tornou-se o aporte teórico-metodológico indicado para este estudo, que tinha como objetivo: conhecer os processos de objetivação e de ancoragem das representações sociais de inovação pedagógica por professores de Pedagogia.

Os resultados apontam que, para os professores de Pedagogia que participaram desta pesquisa, as representações sociais de inovação pedagógica se objetivam em “metodologias ativas” e “didática diferente” e se ancoram em “vivência

prática”, por meio de uma ancoragem do tipo psicossociológica. Tais processos unificam os discursos dos sujeitos enquanto grupo.

Conclui-se que os sujeitos que participaram deste estudo percebem que a didática precisa ser “diferente” da pedagogia tradicional. Isso, para eles, pode ser obtido pela adoção de metodologias que tragam o aluno ao centro do processo de ensino-aprendizado, o que seria possibilitado por meio de “metodologias ativas”. Esse fazer diferente se contrapõe ao que entendem como tradicional e, para executá-lo, apoiam-se em sua “vivência prática”. Contudo, não especificam as estratégias que utilizam para ensinar, nem mencionam o modo como o aluno aprende, o que é pilar das teorias que sustentam seus argumentos.

Os sujeitos se apoiam em discursos de autoridades, notadamente, de Vygotsky, Piaget e Paulo Freire, sem mencionar o modo como aplicam as teorias desses autores em suas aulas. Sugere-se, assim, que futuras pesquisas investiguem a correspondência entre as representações aqui evidenciadas e as práticas pedagógicas de professores de Pedagogia, pois há indícios, nas falas desses sujeitos, de que a inovação pedagógica e a pedagogia tradicional sejam incompatíveis. Muito do que os professores falaram não evidencia o modo como seu discurso se efetiva no trabalho que realizam, o que pode significar que não há uma total compatibilidade entre suas representações sociais e suas práticas profissionais.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique'. In GUIMELLI, C. **Structure et transformation des représentations sociales**. Paris, Delachaux et Niestlé, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

ANDRÉ, M. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Plurais, revista multidisciplinar**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.

ARAÚJO, R.; BELIAN, R. Concepções de professores universitários sobre inovação pedagógica. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 2, p. 387-400, 4 abr. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8651698>>. Acesso em: 08 out. 2019.

BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Universidade Federal de Santa Catarina [Internet], 2018. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>> Acesso em: jan. 2020.

CAMPOLINA, L. O. **Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

CANÁRIO, R. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Porto, 2005.

CASTRO, M. R.; FERREIRA, G.; GONZALEZ, W. **Metodologia da pesquisa em educação**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2013.

CASTRO, M. R.; MAIA, H.; ALVES-MAZZOTTI, A-J. Representações sociais do trabalho docente: um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 22, p. 150-177, 2013.

CHAMON, E. M. Q. O. Representação social da pesquisa e da atividade científica: um estudo com doutorandos. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 1, p. 47-46, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n1/a05v12n1>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. São Paulo: Universidade de São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

DOISE, W. Représentations et relations entre groups. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Introduction à la psychologie sociale**. Paris: Larousse, 1973.

DOISE, W. L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. **Bulletin de Psychologie**, Paris, v. 45, n. 405, p. 189-195, 1992.

DOMINGOS, S. D.; CASTRO, M. R. Representações sociais de professores formadores sobre a prática de professores da Educação Básica / Social representations of professors regarding the practice of the Basic Education teachers. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 2, p. 299-315, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3704>.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003.

GATTI, B. A. A pesquisa em mestrados profissionais. Apresentação no I FOMPE – I **Fórum de Mestrados Profissionais em Educação**. UNEB, Salvador, mar. 2014.

GOLDBERG, M. A. A.; FRANCO, M. L. P. B.. **Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cortez & Moraes; Fundação Carlos Chagas, 1980.

HAVELOCK, R.; HUBERMAN, M.. **Innovacións y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo**. Paris: UNESCO, 1980.

HUBERMAN, M.. **Comment s'opbrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation**. Paris: UNESCO, 1973.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2012.

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

LEITE, C.; FERNANDES, P. Inovação pedagógica: Uma resposta às demandas da sala de aula universitária. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 507-533, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/23423>>. Acesso em: 08 out. 2019.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, R. C. P.; SICCA, N. A. L.; DAVID, A. Representações sociais de estudantes de pedagogia sobre o trabalho docente em sua trajetória de formação. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 15, n. 25, p. 58-82, jan./jun. 2012.

LIMA, R. C. P.; CAMPOS, P. H. F. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 36, e206886, 2020. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982020000100208&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100208&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 jun. 2020.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MAZZOTTI, T; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Análise retórica na pesquisa em representações sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L.; AGUIAR, W. M. J. (Orgs.). **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. Maceió, 2010.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e o seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOGARO, A; BATTESTIN, C. Sentidos e contornos da inovação na educação. **HOLOS**, v. 2, p. 357-372, 2016.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Porto: Almedina, 2008.

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

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

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, v. 32, n. 106, 2019.

**Artigo recebido em: 28/07/2020**

**Artigo aceito em: 09/09/2020**

**Artigo publicado em: 12/11/2020**