

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS, SABERES E RECURSOS**

***LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA  
FORMACIÓN DOCENTE: PRÁCTICAS, CONOCIMIENTOS Y RECURSOS***

***THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF PEDAGOGICAL INNOVATION IN TEACHER  
TRAINING: PRACTICES, KNOWLEDGE AND RESOURCES***



Silvio Duarte DOMINGOS<sup>1</sup>  
e-mail: silvio.duarte@gmail.com



Edna Maria Querido de Oliveira CHAMON<sup>2</sup>  
e-mail: edna.chamon@gmail.com

**Como referenciar este artigo:**

DOMINGOS, S. D.; CHAMON, E. M. Q. O. As Representações Sociais de inovação pedagógica na formação de professores: Práticas, saberes e recursos. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 00, e023004, 2023. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v13i00.16893>



| Submetido em: 25/07/2022

| Revisões requeridas em: 15/09/2022

| Aprovado em: 20/11/2022

| Publicado em: 16/03/2023

**Editor:** Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Estácio de Sá (UNESA), Petrópolis – RJ – Brasil. Pesquisador e Professor Titular 3. Pós-doutorando em Políticas Públicas (UFRJ).

<sup>2</sup> Universidade Estácio de Sá (UNESA), Petrópolis – RJ – Brasil. Professora Permanente. Pós-doutorado em Educação (UNICAMP).

**RESUMO:** As pesquisas sobre formação e trabalho docentes dizem que os professores não têm sido preparados para o complexo contexto profissional contemporâneo que vem transformando a escola. Sugere-se que isso se deve a uma formação de professores tradicional. Para fazer frente a essas demandas, é indicada a inovação pedagógica. Assim, o objetivo foi explicar as representações sociais que professores da graduação em Pedagogia elaboram sobre inovação pedagógica. Para isso, implementou-se uma pesquisa qualitativa, tendo sido entrevistados 23 formadores. O material coletado foi tratado com o apoio do programa IRaMuTeQ e, posteriormente, submetido à análise temática de conteúdo. Os resultados indicam que há uma mudança nas representações: por um lado, quando referidas à Escola Básica, tencionam-se para “emprego de recursos”; por outro lado, quando referidas ao trabalho na graduação, objetivam-se em “tecnologias”, “metodologias ativas” e “melhoria pedagógica”. Conclui-se que essas representações referentes à Formação Superior se ancoram no quadro histórico da Educação Brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria das Representações Sociais. Formação docente. Inovação pedagógica.

**RESUMEN:** Las investigaciones sobre formación y trabajo docente afirman que los docentes no han sido preparados para el complejo contexto profesional contemporáneo que ha ido transformando las escuelas. Se sugiere que esto se debe a la formación docente tradicional. Para satisfacer estas demandas, se indica la innovación pedagógica. Así, el objetivo fue explicar las representaciones sociales que los profesores de licenciatura en Pedagogía elaboran sobre la innovación pedagógica. Para ello, se implementó una investigación cualitativa, siendo entrevistados 23 formadores. El material recolectado fue tratado con el apoyo del programa IRaMuTeQ y posteriormente sometido a análisis de contenido temático. Los resultados indican que hay un cambio en las representaciones, por un lado, al referirse a la Escuela Básica, se pretenden “aprovechamiento de recursos”, y, por otro lado, cuando, al referirse al trabajo en la graduación, se objetivan en “tecnologías”, “metodologías activas” y “mejora pedagógica”. Se concluye que estas representaciones referentes a la Educación Superior están ancladas en el marco histórico de la Educación Brasileña.

**PALABRAS CLAVE:** Teoría de las Representaciones Sociales. Formación docente. Innovación pedagógica.

**ABSTRACT:** Research on teacher training and work says that teachers have not been prepared for the complex contemporary professional context that has been transforming schools. It is suggested that this is due to traditional teacher training. To meet these demands, pedagogical innovation is recommended. Thus, the objective was to explain the social representations that undergraduate professors in Pedagogy elaborate on pedagogical innovation. For this, qualitative research was implemented, with 23 trainers being interviewed. The collected material was treated with the support of the IRaMuTeQ program and subsequently subjected to thematic content analysis. The results indicate that there is a change in representations, on the one hand, when referring to the Basic School, they are intended for “use of resources”, and on the other hand, when, referring to work in graduation, they are objectified in “technologies”, “active methodologies” and “pedagogical improvement”. It is concluded that these representations referring to Higher Education are anchored in the historical framework of Brazilian Education.

**KEYWORDS:** Theory of Social Representations. Teacher training. Pedagogical innovation.

## Introdução

Os pesquisadores que há décadas vêm problematizando a relação entre formação e trabalho docente mantêm-se atualizados, em referência a novos desafios (LÜDKE; IVENICKI, 2022; CANDAU, 2020; REIS; ANDRE; PASSOS, 2020; NÓVOA, 2019). Assim, contribuem para o entendimento dos entraves impostos pela contemporaneidade à formação docente.

Conforme essas pesquisas, a formação dos professores brasileiros não os tem preparado para a realidade profissional que os espera (LÜDKE; IVENICKI, 2022); portanto, há necessidade de que venha a capacitá-los para “[...] trabalhar os desafios atuais do/no cotidiano escolar” (CANDAU, 2020, p. 29). Para o atendimento dessa necessidade, algumas questões merecem atenção especial, como o crescente avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS) e a diversidade de sujeitos nas escolas (CANDAU, 2020).

Considerando-se que nos próximos anos “[...] assistiremos a uma complexa metamorfose da escola” (NÓVOA, 2019, p. 2), demanda-se uma formação docente que faça frente a essas mudanças. Assim, recomenda-se que sejam formados educadores que consigam desconstruir o que há de padronizador e uniformizante na escola.

Essa uniformidade é, em parte, atribuída a uma formação docente tradicional, que desconsidera demandas da escola, desde o século passado, como “[...] práticas educativas utilizando novas metodologias e materiais de apoio para a melhoria dessa aprendizagem” (REIS; ANDRE; PASSOS, 2020, p. 40). Por isso, as autoras reivindicam uma formação docente que considere a escola e sua capacidade de inovação.

A formação de professores, por conseguinte, não os prepara para os desafios que a complexa sociedade contemporânea impõe à escola e ao seu trabalho (LÜDKE; IVENICKI, 2022; CANDAU, 2020; REIS; ANDRE; PASSOS, 2020; NÓVOA, 2019).

Isso posto, cabe mencionar que a literatura recomenda a inovação pedagógica na formação de professores, para fazer frente a uma escola que demanda atualização e adaptação a um contexto social complexo (ANDRE, 2018; CANDAU, 2020; REIS; ANDRE; PASSOS, 2020; NÓVOA, 2019). “Constata-se, pois, que os estudos sobre políticas e práticas referentes à inovação pedagógica no ensino superior são emergentes e objeto de especial interesse” (WAGNER; CUNHA, 2019a, p. 19).

A esse respeito, Veiga (2003) aponta duas diferentes vertentes sobre inovação pedagógica. A primeira delas, regulatória, é alicerçada nas bases da ciência moderna, positivista, que não admite outras formas de saber que não comunguem com seus preceitos. A segunda, emancipatória, de aspecto mais qualitativo, tem potencial para transformar a escola.

Isso porque tem como critérios de validade a centralidade e a participação ativa dos sujeitos diretamente impactados pelas propostas inovadoras (VEIGA, 2003).

Centralizar os formadores de professores seria relevante, visto que, em contato direto com seus alunos da graduação, esses docentes preparam o futuro professor para a Escola Básica. Ademais, nos espaços formativos, eles são os únicos que podem movimentar os saberes da docência, indispensáveis para ligar a teoria à prática (TARDIF, 2012). Não obstante sejam insubstituíveis nas formações inicial e continuada daqueles que irão atuar nas escolas brasileiras, para Gatti *et al.* (2019) existem poucas investigações sobre eles. Nessa perspectiva, Gatti *et al.* (2019, p. 271) indicam que o mais “[...] obscurecido no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente é o formador”. Tal fato determinou a centralização deste estudo no docente formador de professores no curso de Pedagogia.

Nessa perspectiva, focalizando a pesquisa sobre inovação pedagógica, urgem investigações a respeito da subjetividade dos profissionais da educação (CAMPOLINA, 2012). Isso porque as atitudes e as práticas dos indivíduos são orientadas pelas representações sociais construídas pelo grupo social a que pertencem (MOSCOVICI, 2012).

As representações sociais são construções da realidade, teorias do senso comum, sempre elaboradas e compartilhadas coletivamente no cotidiano, por intermédio das comunicações entre os indivíduos (MOSCOVICI, 2012). Essas formulações ocorrem no plano psicossocial, pois são consensos que regem a vida em sociedade.

Segundo Jodelet (2001), essas teorias, formadas por crenças, valores, opiniões e atitudes, são relevantes justamente porque dão suporte para que as pessoas ajam sobre o mundo. O estudo dessas representações permite compreender o que confere sentido às ações dos indivíduos.

Em pesquisa sobre as representações sociais que professores da graduação em Pedagogia elaboram sobre a própria prática profissional, Domingos e Costa (2022) identificaram que eles se veem como um modelo para os alunos que formam. Logo, os formadores têm grande responsabilidade, pois a “[...] natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar” (FREIRE, 2015, p. 64). Portanto, o trabalho dos professores de Pedagogia exemplifica como se deve fazer a docência.

Com base nessas considerações, questiona-se: Quais representações sobre inovação pedagógica amparam o trabalho do formador de professores? Quais ações são associadas a essas representações? O que explicaria tamanha distância entre a formação e o futuro exercício



profissional dos professorandos, no que tange o trabalho do formador? Assim, esta pesquisa tem como objetivo investigar as representações sociais que professores da graduação em Pedagogia constroem sobre inovação pedagógica.

A necessidade de se jogar luz sobre os formadores de professores, diante da relevância do seu papel e do pouco que se têm investigado sobre eles, já justificaria este trabalho (GATTI *et al.*, 2019). Porém, constata-se ainda que: i) a formação de professores não os tem preparado para a escola contemporânea (CANDAU, 2020; REIS; ANDRE; PASSOS, 2020; NÓVOA, 2019); ii) é relevante a inovação pedagógica na formação docente para esse contexto (VEIGA, 2003; WAGNER; CUNHA, 2019a) e; iii) os formadores representam, em suas próprias práticas, um modelo para os profissionais que estão preparando (DOMINGOS; COSTA, 2022).

Se as representações sociais são construções coletivas da realidade, (MOSCOVICI, 2012), então conhecer e explicar essas representações sociais pode ter significativa relevância. Aqueles que estudam a formação e o trabalho docentes terão maior aproximação a um importante ângulo ainda pouco investigado: os formadores e as concepções que constroem coletivamente sobre seu trabalho. Aos formadores de professores é possível proporcionar um vislumbre sobre as RS que guiam suas ações, o que constitui uma plataforma para que reflitam sobre tais RS e possam modificar aspectos de seu trabalho. Além disso, este trabalho proporciona uma aproximação teórico-metodológica a uma realidade possivelmente interessante, a da formulação de políticas públicas para a formação de formadores de professores.

### **O aporte teórico-metodológico da teoria das representações sociais**

As RS são, conforme Jodelet (2001, p. 22), “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Na mesma direção, Moscovici (2012) entende as RS como teorias do senso comum que preparam o sujeito social para a prática concreta.

Assim, as RS nascem a partir das comunicações cotidianas dos sujeitos. A representação, como construção social da realidade, provê aos grupos um arcabouço de informações que os apoiará nas tomadas de posição, em relação aos mais variados objetos com os quais irão se deparar no dia a dia. Portanto, para Moscovici (2012), as RS orientam o comportamento.

Nesse sentido, Abric (1987, p. 64) explica que as RS fornecem uma “[...] visão funcional do mundo que permite ao indivíduo ou grupo dar sentido a suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referência, logo adaptar-se e definir seu lugar nessa realidade”. Os indivíduos, em seus grupos sociais, vão trocando informações sobre os fenômenos e, nesse processo, vão construindo as RS.

De maneira sintética, segundo Jodelet (2001, p. 38), são “[...] constituintes da representação (informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc.)”. Portanto, as RS são compostas por elementos simbólicos, expressos pelas comunicações sociais e negociados dialética e retoricamente, intragrupos e intergrupos.

A pesquisa aqui apresentada filia-se à abordagem processual desenvolvida por Denise Jodelet, porque essa vertente prioriza os sentidos conduzidos nas comunicações.

### **A abordagem processual da TRS**

Estudos vinculados à perspectiva processual buscam os processos geradores das RS, denominados objetivação e ancoragem. A objetivação é um processo que busca “coisificar” novas noções, dando forma a elas, tornando-as compreensíveis e comunicáveis. Para Moscovici (2012), é o que torna real um conceito. Por meio da objetivação elementos abstratos tornam-se concretos.

Segundo Moscovici (2012), o processo de objetivação possibilita a materialização de uma ideiação grupal. Nele, os elementos de uma representação se concretizam em palavras, imagens ou esquemas figurativos. Assim, a objetivação materializa o fenômeno social, para que ele possa ser compartilhado pelas pessoas, por meio das linguagens.

A objetivação ocorre em três fases: a construção seletiva elege os elementos que irão compor a imagem final da representação, em função do sistema psicossocial do grupo; a esquematização estruturante hierarquiza e concretiza os elementos retidos anteriormente, produzindo um esquema figurativo do pensamento; e, a naturalização da representação permite a categorização e a comunicação do objeto representado pelo grupo, que passa a compor seu universo simbólico (JODELET, 2001).

No processo de objetivação, pode-se adicionar, suprimir ou mesmo distorcer atributos inerentes ao objeto. Tais efeitos podem ocorrer devido a distorções na cognição do grupo em relação ao objeto, repressão de normas sociais, ou mesmo preconceitos.

O processo da ancoragem trata da acomodação de um objeto social em um conjunto de categorias previamente existentes no universo simbólico de um dado grupo social. Ocorre a sustentação de um conhecimento novo em uma ordem de conhecimentos preexistentes. Segundo Jodelet (2001), nesse processo, um significado é atribuído pelo grupo ao objeto. Por isso, torna-se um instrumento para a construção da realidade. Logo, sofre alterações para se adequar, ao mesmo tempo em que altera o sistema preexistente.

O estudo desses dois processos geradores deve ser feito sobre materiais das comunicações, buscando-se a materialização de noções atribuídas pelo sujeito ao objeto (JODELET, 2001). Devem ser considerados, também, referenciais na cultura e na história particulares dos grupos sociais. Por isso, os procedimentos metodológicos devem resgatar, no jogo comunicativo, elementos que indiquem os processos geradores das representações sociais.

### Procedimentos metodológicos

Tendo em vista a abordagem processual da TRS, realizou-se uma pesquisa qualitativa (BAUER; GASKELL, 2015). Colaboraram com o estudo vinte e três formadores que, por questões éticas, foram nomeados P1, P2, P3 e assim sucessivamente. Foram dezoito mulheres e cinco homens, com idades de vinte e nove a cinquenta e oito anos e com tempo de docência de um a trinta anos. Todos são licenciados, três são pós-graduados em nível *latu-sensu*, dez têm mestrado, dez têm doutorado e todos têm experiência profissional em escolas. São atuantes na modalidade presencial na graduação em Pedagogia em universidades privadas nas cidades de Teresópolis, Petrópolis, Rio de Janeiro, Duque de Caxias e Nova Iguaçu, todas do Estado do Rio de Janeiro. Optou-se pelo setor privado, que tem 697.497 matrículas nessa graduação, das 816.427 apontadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022).

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas, entre fevereiro e abril de 2019, após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Foi estabelecido como critério para inclusão o fato de ser docente no curso de Pedagogia nos campi universitários selecionados. Como critério de exclusão, a recusa do sujeito a participar. A técnica bola de neve foi utilizada na composição da amostra (VINUTO, 2011). As entrevistas aconteceram até a saturação da amostra (BAUER; GASKELL, 2015).

Após serem transcritas as entrevistas, o material compôs um *corpus* de análise que foi inserido no IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de*

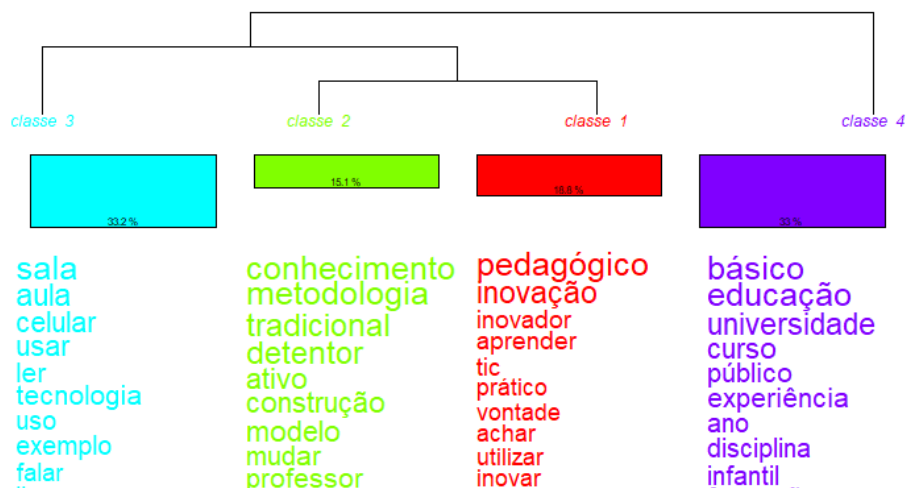
Questionnaires). Camargo e Justo (2013) sugerem o uso dessa ferramenta em análises do tipo classificação hierárquica descendente. Depois do processamento no programa, os dados foram analisados conforme a Análise de Conteúdo sugerida por Bardin (2011).

De acordo com Bardin (2011), essa análise distribui-se em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento com inferência e interpretação a partir dos resultados. Depois da Análise de Conteúdo, as categorias foram criadas e inscritas sob títulos temáticos que as representaram significativamente, como está apresentado no item que segue.

## Resultados

O *corpus* de análise inserido no IRaMuTeQ foi separado em 1.752 segmentos de textos (ST), com aproveitamento de 1.504 ST (85.84%). Foram gerados quatro agrupamentos de palavras, conforme a frequência dos radicais obtida por um teste qui-quadrado. Obtiveram-se 4 classes hierarquizadas, cada uma delas contendo um percentual de ST: a classe 1, com 18,8%; a classe 2, com 15,1%; a classe 3, com 33,2%; e, a classe 4, com 33%.

**Figura 1** – Dendrograma das classes de palavras

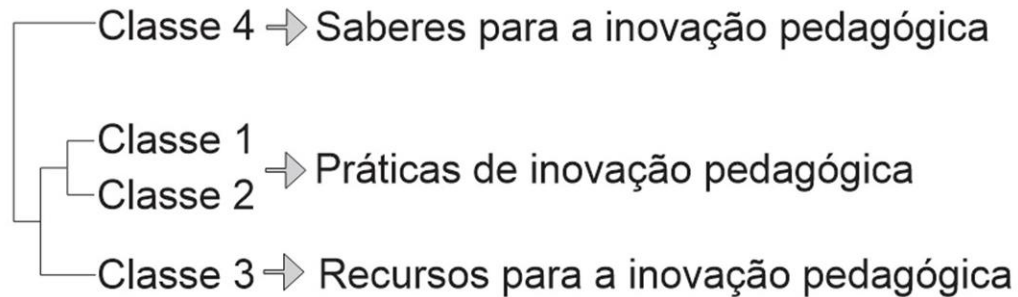


Fonte: IRaMuTeQ

Os dados foram divididos em classes, conforme a semelhança de seus conteúdos. Assim, primeiramente o programa dividiu o material em duas partes. A classe 4 permaneceu separada das demais. Isso acontece quando o conjunto tem um conteúdo relativamente desarticulado do conteúdo das demais classes. A classe 3 subdividiu-se, dando origem às classes 1 e 2. Isso ocorreu porque, apesar de poder haver alguma diferença, os conteúdos dessas classes guardam aproximações, conforme se discute adiante.



**Figura 2** – Categorias temáticas sobre inovação pedagógica



Fonte: Elaborada pelos autores

Após ser organizado pelo programa, esse conteúdo foi analisado pelos pesquisadores, considerando-se as orientações da AC, a perspectiva processual da TRS e a revisão de literatura realizada. Por isso, como representa a Figura 2, os quatro agrupamentos de palavras gerados pelo IRaMuTeQ foram transformados em três categorias temáticas sobre inovação pedagógica. A classe 4 traz elementos representativos de saberes, a classe 3 indica recursos e as classes 1 e 2 apresentam, juntas, elementos que se referem às práticas.

### **Categoria 1: Saberes para a inovação pedagógica**

Esta categoria temática apresenta e contextualiza os saberes que os sujeitos mobilizam para a inovação pedagógica e oferece indícios de como eles se formulam e se transformam. O grupo acredita que a docência na Educação Básica é relevante para seu trabalho na graduação em Pedagogia, pois é um “pré-requisito para a docência na graduação” (P2). Isso porque, segundo os sujeitos, essa vivência “agrega um valor muito grande a esse professor da graduação em Pedagogia” (P2).

Os interlocutores atribuem a essa experiência profissional do início da carreira os saberes necessários para ensinar a ser professor. Por isso, o formador fala em inovação pedagógica, amparando seu discurso sobre a própria experiência e, a partir da comunicação inter e intragrupal, na Educação Básica. No contexto da escola, a “inovação pedagógica, depende do público” (P4) e dos recursos. Esclarece P4: “a experiência que eu tive com a educação básica foi na escola pública, onde não tinha recursos”. Relata-se essa diferença, uma vez que há inovação, “sobretudo nas escolas privadas de elite” (P8).

Os sujeitos comunicam sobre inovação com seus alunos e seus pares na universidade, e com as famílias, na escola. Conforme exemplifica a fala de P11: “Eu trabalho numa escola que a gente fala assim, a gente é uma escola inovadora. A gente se questiona semanalmente, se nós

somos inovadores”. Assim, há uma negociação de significados do que é inovar. Isso está associado à disponibilidade de recursos, e esse parâmetro permite aos sujeitos avaliarem se há ou não a inovação.

Assim, já no trabalho realizado na escola básica são vivenciadas experiências que subsidiam as comunicações sobre o objeto inovação pedagógica. Por isso, infere-se que essa vivência fornece informações para a construção de representações. Nesse sentido, a inovação pedagógica está, necessariamente, relacionada a recursos, como indicado nas falas.

Por outro lado, o contexto universitário também subsidia saberes que influenciam as práticas profissionais desses professores a respeito do objeto inovação pedagógica. No ambiente universitário, esse conhecimento parece indicar algo não mais atrelado a recursos, mas relacionado com a “mudança da prática”, mediante uma disposição do indivíduo para inovar, como aparece no trecho que segue:

A técnica contribui para a inovação pedagógica, mas é a postura e a concepção de aprendizagem do professor que muda o modelo de aula. Eu digo atitude no sentido de modo de trabalho desse professor. São mais de 10 anos na universidade, na formação de professores, no início me parece que as minhas aulas eram mais tradicionais, hoje são bem mais inovadoras (P14).

Ao focalizar a graduação em Pedagogia, evidencia-se que inovação pedagógica parece exercer a mesma função no discurso que “mudar o modelo de aula”. Para essa “mudança”, hierarquizam-se, de maneira crescente, conforme a relevância para a inovação, “técnica”, “postura” e “concepção”. É referido, também, “atitude”, como “modo de trabalhar”. Nesse sentido, para que haja a inovação, existem a técnica, a postura e a concepção e a atitude.

Esses fragmentos ilustram como o grupo concebe o tema aqui focalizado: uma mudança concreta no jeito de ver o próprio trabalho e no modo de trabalhar, de caráter disposicional, ou seja, inerente ao professor. Como dizem, “minha prática mudou, inclusive hoje eu consigo olhar a formação do meu aluno de uma maneira muito mais ampla e específica ao mesmo tempo, isso é inovação” (P5).

O que explicaria essa mudança na concepção sobre inovação pedagógica? No contexto da universidade, as representações que impactam as práticas desses sujeitos, gerando mudanças, são construídos nos “espaços de diálogo, coordenação, professores, coordenador geral, todo mundo discute as suas práticas” (P11). Além disso, relatam-se orientações institucionais, porém “não só pela questão das diretrizes da Universidade, mas também nos colegiados do curso, todas as questões que são colocadas como uma necessidade para entender esse novo perfil de aluno” (P5).

Outro motivo para essa alteração na concepção sobre o objeto é “a formação continuada” (P14), que “tem sido um provocador, e a universidade nos provoca repensar nossa metodologia [...] isso vai instigando a inovação pedagógica e transformando o modo de pensar sobre ela” (P14). Assim, além da experiência docente na Educação Básica, as negociações de significados que ocorrem no cotidiano do ambiente universitário também são consideradas fundamentais para a formação do campo de informações sobre o objeto inovação pedagógica.

Então, os sujeitos explicam ser necessário entender um novo perfil de aluno, para atender às demandas institucionais impostas pelas diretrizes. Discutem as práticas com o intuito de atender tais exigências, que são amparadas pelas formações oferecidas pela IES. Esses treinamentos provocam o indivíduo a “repensar as próprias práticas”. Pelas falas dos sujeitos, e por se tratar de uma instituição privada, acredita-se que essas formações objetivam preparar o formador para atender a demandas de um novo perfil de consumidor. Atender ao “novo perfil”, por sua vez, exige mudanças e adaptações das práticas pedagógicas. Pautadas pelo mercado, as mudanças institucionais influenciam as práticas dos professores, tencionando a construção do objeto inovação pedagógica.

O que foi analisado até aqui permite a afirmação de que as RS do grupo sobre inovação pedagógica estão vinculadas às experiências docentes, tanto na escola básica, quanto na universidade. A categoria permite aproximar o objeto às noções de “mudança”, “adaptação” e “adequação”, significando “melhoria pedagógica”. Porém, além de concepções do objeto no sentido de melhoria, o grupo explica como isso se efetiva em suas práticas profissionais.

## **Categoria 2: Práticas de inovação pedagógica**

Na categoria anterior, identificou-se a equivalência entre inovação pedagógica e melhoria pedagógica. Nesta categoria, são apresentadas as práticas que os participantes avaliam ser necessárias para essa melhoria, bem como aquelas consideradas não inovadoras. Ao narrar suas experiências, os participantes referem crenças, valores e atitudes que orientam suas ações, no sentido de um exercício profissional inovador, sustentado por representações sociais. Assim, “inovação pedagógica é uma forma diferente de se fazer a ação educativa diferente da reprodução” (P3), é “a mudança da prática do próprio professor” (P2). No entanto, “não adianta eu ter a vontade e o desejo de mudança, se eu não for aplicar na minha prática” (P13).

Nesse sentido, a inovação é concebida como um fazer diferente com vistas à mudança da prática concreta. “Inovar é mudar aquela sua prática, na verdade, incluir novas práticas, não

necessariamente mudar completamente a prática” (P13). Não se trata, assim, de uma mudança radical, pois a inovação pedagógica é incremental ao trabalho docente, com o acréscimo de novas práticas. Assim, trata-se de uma inovação sustentadora, pois “mudanças radicais desestruturam, elas tiram o chão e as pessoas ficam perdidas, eu acho que as transformações são um movimento” (P14). Nesse sentido:

Se as práticas desse professor forem tradicionais, seus alunos não irão aprender, então a inovação pedagógica é fundamental para o aprendizado acontecer, mas precisa estar contextualizada, aliás nem acredito que haja inovação pedagógicas sem uma conexão com o contexto como aluno (P19).

Os sujeitos contrastam dois tipos de métodos: os tradicionais, em que o professor é o centro do processo de ensino-aprendizado, e os inovadores, em que o aluno é o centro desse processo. Parece haver um consenso de que não são inovadoras as práticas tradicionais. Ao fazerem essa diferenciação, os participantes indicam ser necessário que o professor de Pedagogia assuma uma posição secundária na sala de aula, abrindo espaço para que os estudantes assumam o protagonismo, nesse cenário.

Nesse sentido, diante das variadas situações pedagógicas, é preciso um conjunto de procedimentos. A metodologia empregada possibilita a inovação, que promove um processo de ensino-aprendizado inovador. Isso porque “a metodologia que esse professor utiliza é a ponte para construção do conhecimento [...] é uma prática que de certa maneira permite a inovação” (P5). Torna-se importante, então, “conhecer bem elas e planejar qual seja a estratégia e a metodologia que melhor irão se adequar, ou melhor dizendo, quais metodologias irão funcionar nas situações específicas” (P19).

Há uma sequência lógica e hierarquizada de elementos, que se inicia por “conhecer bem”, seguida da palavra “planejar”. Depois, diferencia-se “estratégia” de metodologia, utilizando-se o aditivo “e” para conectá-las. As mudanças no perfil do próprio aluno demandam novas metodologias, visto que as tradicionais são insuficientes para vencer o desafio que se apresenta. Desse modo, segundo o formador, “as metodologias ultrapassadas não dão conta da realidade de hoje na universidade onde eu trabalho” (P17). Assim, o docente deixa de ser detentor do conhecimento, de ter todas respostas, e passa a questionar-se:

Será que a prova faz sentido no modelo de educação em que várias respostas podem estar certas, e não mais uma resposta única? Será que uma aula expositiva da conta dessa imensidão de conteúdos, conhecimentos, interesses e necessidades o que temos nesse novo século? (P14).

Desse modo, apesar de compreenderem que se trata de uma prática pedagógica que utiliza metodologias baseadas no diálogo entre professor e aluno, para a construção do conhecimento, nota-se que, em casos específicos, a prática está em desacordo com o que se considera certo fazer. Isso ocorre devido a imposições institucionais que direcionam a metodologia e a prática docentes. Assim, o docente vai produzindo sua prática pedagógica a partir das relações que estabelece com a instituição, com os alunos e com seus pares.

Quando questionados sobre o que fariam para resolver algumas barreiras à inovação pedagógica, que identificaram na própria prática e na IES, eles disseram:

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. Se não mudar essa postura do professor, de dizer que é ele quem conduz o processo de aprendizagem, a gente não muda o modelo de educação, a gente não altera as metodologias e, a gente mantém então um modelo que na minha leitura não cabe mais no século 21 (PROFESSORA 14, 10 anos de experiência nessa universidade).

[...] O paradigma é o professor lá na frente dando o recado e todos aqui calados ouvindo o professor, tudo que foge disso para mim é inovação, e metodologias ativas são estratégias onde os alunos vão participar (PROFESSORA 3, 14 anos de experiência nessa universidade).

Essas falas indicam evidências de que o professor de Pedagogia vê a metodologia tradicional como um problema que, para ser solucionado, demanda uma adequada metodologia. Assim, o elemento que concretiza os significados atribuídos à inovação pedagógica pelo grupo é entendido como “metodologias ativas”.

Tais metodologias tornam os objetivos grupais exequíveis, na medida em que munem o sujeito social de técnicas para a inovação pedagógica. Assim, são apresentadas as técnicas do fazer pedagógico inovador. O professor surge na ideação grupal como um artesão do conhecimento, na medida em que se vê inserido em um processo de construção desse conhecimento. Para elaborar essa artefatura, o sujeito lança mão de um instrumental denominado, aqui, genericamente, como recursos.

### **Categoria 3: Recursos para a inovação pedagógica**

A Categoria 1 mostra a concepção de inovação como melhoria, e a Categoria 2 indica como essa melhoria é possibilitada pelas metodologias ativas. Já a categoria 3 indica o papel que os recursos têm para a inovação pedagógica, no contexto da formação em Pedagogia.



As falas dos professores indicam que os recursos não significam condição suficiente para haver a inovação, ou seja, não constituem a inovação, mas um apoio para implementá-la. Então, o formador explica: “a tecnologia é uma ferramenta para me ajudar a inovar, agora, ela não é a inovação” (P9). “Então utilizar o computador em sala de aula não necessariamente é inovação, se eu estou reproduzindo práticas pedagógicas tradicionais” (P10).

Embora não sejam inovação, os recursos fornecem indícios dela, pois, para o grupo, a tecnologia potencializa o inovar. Nesse sentido, a pré-disposição em usá-la ou não permite aos sujeitos diferenciar o professor inovador do professor não inovador. Segundo os sujeitos, alguns “professores ficavam irritados porque o aluno usava o celular em sala de aula” (P23). O grupo atribui a aversão ao uso dos recursos tecnológicos a uma concepção tradicional de docência, pois “o professor da escola tradicional tem um controle maior” (P23). Isso indica as condutas desejáveis pelos membros do grupo. Inclusive,

[...] os próprios alunos hoje eles conseguem fazer assim, uma comparação entre o professor extremamente tradicional que usa as mesmas ferramentas, que não se modifica, que não se capacita, que não se atualiza de um outro que está sempre mudando a sua forma de agir (PROFESSORA 2, 14 anos de experiência nessa universidade).

Esta categoria indica a instrumentalização de práticas pedagógicas relacionadas ao fenômeno social da inovação pedagógica. Relaciona-se, portanto, a uma ligação entre a ideia de inovação e a ação de inovar. Isso porque as falas indicam os recursos que dinamizam e melhoram o exercício da inovação no trabalho que o grupo realiza na graduação em Pedagogia. Assim, aparecem elementos que sugerem atitudes positivas dos participantes, em relação ao objeto inovação pedagógica.

Então é modernizar não só numa questão visual, numa questão estética, não, a tecnologia tem que ser atrelada para trabalhar outras funções. Por exemplo, no geoprocessamento para localização de mapas, na elaboração de vídeos, de conteúdos. Lógico, os alunos também podem produzir! O que geralmente acontece? pelo valor do produto, de repente é uma câmera os alunos não tem acesso, porque alguém tem medo de quebrar, mas dar autonomia para esses alunos utilizarem essas tecnologias, porque querendo ou não, eles estão inseridos nesse mundo globalizado e de inteligência artificial, então é necessário utilizar em sala de aula, então inovação pedagógica é abrir espaço para essas tecnologias, não demonizar a utilização do celular, é lógico, uma utilização mediada e orientada a partir dos conteúdos são propostos em sala de aula, mas não demonizar a tecnologia (Professor 15, 1 ano de experiência nessa universidade).

Além da tecnologia, há uma variedade de recursos que o professor pode utilizar para apoiar a inovação pedagógica: “alguns dos novos recursos me viabilizaram aulas mais

dinâmicas, e aulas diferentes a cada semana uma aula diferente” (P13). Assim, trata-se de criar ou utilizar recursos variados e estratégias pedagógicas para potencializar o ensino-aprendizado. Essa carga afetiva positiva passa pelos elementos “trabalhar”, “viabilizar”, “modernizar”, “dinâmico” “renovação”, “diferenciação” e “novidade”, significando “melhoria”, relacionada ao uso de recursos variados, inclusive tecnológicos, como visto nesta classe.

A tecnologia mobilizada pelos formadores na ação pedagógica melhora o processo ensino-aprendizagem. Essa utilização está vinculada ao objetivo pedagógico e centrada na escolha e no crivo dos formadores. Para os sujeitos, a tecnologia é um elemento que pode ser significativo para a efetivação de inovações. Tais recursos possibilitam, de certo modo, diminuir as dificuldades relacionadas à inovação pedagógica. Nesse caso, os sujeitos mostram-se intencionados à ação e dão indícios de predição de comportamento, conforme os componentes de sua atitude.

## Discussão

As RS são construções da realidade forjadas e compartilhadas pelas comunicações dos sujeitos (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001). São conhecimentos forjados que suportam as práticas sociais. Para Tardif (2012), o trabalho docente é uma prática social alicerçada, principalmente sobre bases socioculturais e da experiência. Tais saberes são “[...] os conhecimentos, as competências e as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 60).

Os saberes para a docência são “[...] praxiológicos, porque se relacionam ao contexto e às condições de trabalho e possibilitam a inovação das práticas pedagógicas” (ABDALLA, 2015, p. 215). Então, considerando-se as evidências apresentadas na categoria 1, os participantes deste estudo constroem suas RS sobre inovação pedagógica durante as experiências que vivenciam na Educação Básica.

Quando os interlocutores falam de inovação pedagógica no contexto da Escola Básica, apartam o contexto público do privado. Focalizando-se a escola, a inovação pedagógica significa ter e utilizar diversos recursos. Assim, as RS desses sujeitos parecem relacionadas ao “emprego de recursos”. Conforme Domingos e Castro (2018) e Campolina (2012), no contexto histórico do tema no campo educacional, tanto professores da Escola Básica, quanto parte

significativa da literatura especializada, concebem inovação pedagógica como uso de tecnologias, desconsiderando a centralidade dos sujeitos.

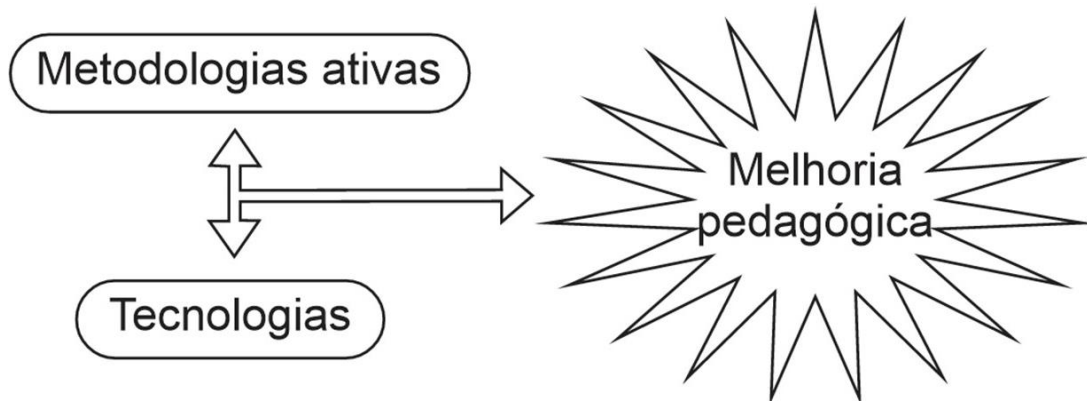
Como as RS são estruturas dinâmicas, por estarem vinculadas ao mutante contexto sociocultural dos grupos que as forjam, transformam-se conforme as pessoas interagem entre si e com os objetos socialmente criados (LAHLOU, 2019). Também conforme Campos (2003), representações e práticas sociais influenciam-se e autodeterminam-se. Assim, os fragmentos das falas na categoria 1 sugerem que as representações dos sujeitos participantes se transformam em sua atuação na graduação em Pedagogia.

Isso ocorre porque, segundo a Psicologia Social, trata-se de um outro grupo social, posto que seu objetivo não é formar o estudante na escola, mas formar aquele que será professor na escola (MICHENER; DELAMATER; MYERS, 2005), e também porque há um novo conjunto de experiências, sujeitos e práticas. Então, as RS desses sujeitos sobre inovação pedagógica, no contexto da Pedagogia, indicam o sentido de “melhoria pedagógica”. Essa construção deixa evidentes duas representações de inovação pedagógica, estritamente vinculadas a duas atividades profissionais, uma na escola e outra na universidade. Portanto, essas duas construções, “emprego de recursos” e “melhoria pedagógica”, mostram dois objetos sociais distintos representados por dois sujeitos sociais diferentes.

Para que essa “melhoria pedagógica” seja possível, os sujeitos indicam ser relevantes mais dois elementos: os recursos tecnológicos, na instrumentalização de práticas pedagógicas de inovação, como visto na categoria 3; e as metodologias ativas, na concretização de uma prática inovadora, conforme apontado na categoria 2. Logo, “tecnologias” e “metodologias ativas” passam a fazer parte dos componentes dessa representação.

Considerando a abordagem processual da TRS, (JODELET, 2001), observa que, no processo de objetivação dessas RS, a construção seletiva é feita com “melhoria pedagógica”, “tecnologias” e “metodologias ativas”. Na esquematização estruturante, as “metodologias ativas”, associadas a “tecnologias”, promovem a “melhoria pedagógica”. Conclui-se o processo de objetivação naturalizando-se a objetivação na seguinte sentença, “as metodologias ativas e as tecnologias melhoram a Pedagogia” (P23). O núcleo figurativo dessa objetivação está apresentado na Figura 3. Tais achados corroboram diversas publicações, por exemplo, as de Wagner e Cunha (2019b), Masetto (2018) e Quintanilha (2017). Esses autores exemplificam um grupo maior, que relaciona o empenho de “tecnologias” e a mobilização das ditas “metodologias ativas”, para que se possa melhorar o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior.

**Figura 3** – Núcleo figurativo das representações de inovação pedagógica



Fonte: Elaborada pelos autores

A ancoragem dessas representações ocorre sobre a relação pedagogia nova e pedagogia tradicional. Em diversos momentos, os interlocutores remetem à diferença entre o que é ou não em relação a essa relação dual, tradicional *versus* novo. Essa ancoragem acomoda o objeto social (inovação pedagógica) no universo simbólico do grupo de professores. Acredita-se que o vínculo entre esse objeto e o repertório simbólico preexistente na memória coletiva e no imaginário do grupo se estabeleça com os quadros histórico e cultural, mas também formativo desse sujeito social. Especificamente, no que tange o movimento de renovação educacional brasileiro do início do século 20 e seus representantes, os Pioneiros da Escola Nova.

Esse Manifesto instituiu “um verdadeiro arsenal simbólico que atua no imaginário social, construindo uma memória educacional que tem no próprio Manifesto o marco da renovação educacional no Brasil” (XAVIER, 2004, p. 5). O impacto desse movimento foi tamanho, que marcou a cultura do grupo e incide sobre as formações inicial e continuada de professores até a contemporaneidade.

### Considerações finais

As pesquisas sobre formação e trabalho docentes dizem que os professores não têm sido preparados para o complexo contexto profissional contemporâneo que vem transformando a escola. Sugere-se que isso se deva a uma formação de professores tradicional. Para responder a essa demanda, a literatura sugere uma inovação pedagógica emancipatória, que reconheça a centralidade e a relevância dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva de inovação, não se pode ignorar o papel das representações sociais na construção compartilhada da realidade, logo, na vida em sociedade. Contudo, poucas

pesquisas focalizam o formador de professores e sua subjetividade, mesmo que esse sujeito seja insubstituível e central na preparação de profissionais que irão atuar nas escolas.

Em face do exposto, na pesquisa relatada neste artigo, o objetivo foi explicar as representações sociais que professores da graduação em Pedagogia elaboram sobre inovação pedagógica. Para isso, implementou-se uma pesquisa qualitativa, tendo sido entrevistados 23 formadores. O material coletado foi tratado com o apoio do programa IRaMuTeQ e, posteriormente, submetido à análise temática de conteúdo.

Os resultados indicam que há uma mudança nas representações, por um lado, quando referidas à Escola Básica, tencionam-se para “emprego de recursos”, e por outro lado, quando, referidas ao trabalho na graduação, objetivam-se em “tecnologias”, “metodologias ativas” e “melhoria pedagógica”. Essas representações referentes à Formação Superior ancoram-se no quadro histórico da Educação Brasileira. Notadamente, aludem ao movimento de renovação educacional do início do século 20, impulsionado pelos Pioneiros da Educação, e ao seu impacto na formação docente. São essas, portanto, as representações que amparam o trabalho do formador de professores.

Essa representação é tão forte entre os formadores de professores que parece haver uma relação natural entre inovação e melhoria pedagógica, no entanto, não há vínculo natural entre inovação e melhoria. Então, isso parece ser suplementado no processo de objetivação. A perspectiva da inovação emancipatória prevê a centralidade dos sujeitos. Contudo, questiona-se: onde está o próprio sujeito, nessas representações que foram identificadas?

É evidente que o grupo elabora essa representação, indispensável nesse processo, mas sua fala não permite que seja identificada a centralidade do sujeito e sua criatividade docente para a inovação pedagógica. Somente quando falam em motivação referem-se ao próprio papel no processo inovador. Mesmo os saberes da experiência são impactados pelas diretrizes institucionais, pela primazia do método ativo e pelo aporte dos recursos externos.

Assim, os formadores parecem atribuir a inovação pedagógica a questões majoritariamente situacionais. Elas indicam que os sujeitos se amparam, tanto no saber oriundo da experiência na escola, quanto na própria universidade, para o seu fazer profissional. Assim sendo, o que explicaria tamanha discrepância entre a formação e o futuro exercício profissional dos professorandos (CANDAU, 2020; REIS; ANDRE; PASSOS, 2020; NÓVOA, 2019), em relação ao trabalho de seus formadores?

A TRS explica que as pessoas amparam suas práticas nas representações que comungam com seu grupo de pertença (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001). A hipótese aqui levantada



é: por acreditar que seu trabalho é um modelo para o aluno que forma (visto que alguns desses formadores atuaram ou ainda atuam no contexto escolar), eles agem acreditando que a própria prática é, *per se*, formadora. Contudo, as práticas da formação docente não são as mesmas que deverão ser exercidas na escola, pois os objetivos educativos desses lugares são diferentes. Assim, parece que venha a ser interessante a realização de uma investigação sobre a autoeficácia da prática formativa.

As próprias falas dos participantes evidenciam que o grupo profissional também não é o mesmo, ainda que seus componentes atuem em ambos os espaços, visto que são universos psicossociais distintos. Isso também fica claro porque o objeto inovação pedagógica, quando perspectivado no contexto da escola, sugere “emprego de recursos”, e porque, na formação docente, vem a significar “melhoria pedagógica”. Portanto, parece haver aí uma dissonância cognitiva (MICHENER; DELAMATER; MYERS, 2005) que tende a ser um grande desafio ao trabalho de formar profissionais inovadores para uma escola em metamorfose. Os formadores sabem que aquilo que fazem e oferecem como exemplo não será mobilizado na futura prática dos formandos.

Com base nos resultados da pesquisa, recomenda-se cautela àqueles que formulam políticas para formação de professores e de seus formadores, às IES e, principalmente, aos próprios formadores, quanto à aproximação entre formação docente e contexto da escola básica. As Licenciaturas precisam centralizar a escola na formação dos profissionais que nela atuarão, conforme indicam Lüdke e Ivenicki (2022). Registra-se que o período destinado ao estágio é de sobremaneira importante nesse processo.

No que diz respeito ao tema pesquisa e inovação pedagógica, parece insuficiente a formação pelo exemplo, conforme sugerido pelos próprios sujeitos (DOMINGOS; COSTA, 2022), ou pela literatura (FREIRE, 2015). Isso se dá em virtude, como explica a Psicologia Social, da abordagem processual da TRS e também, como identificado na pesquisa, ainda que os indivíduos sejam os mesmos atuando em ambos os contextos (escola e universidade), trata-se de grupos e objetos sociais diferentes, portanto com diferentes construções da realidade.

Recomenda-se cuidado ao se tencionar a formação docente, centralizando-a no contexto escolar, com o pretexto de fornecer um vislumbre do que será a futura prática profissional aos alunos, sob risco de estabelecer uma “miopia formativa”. Isso ocorre visto que não há nenhuma consequência natural entre “aproximar escola e formação docente” e “melhoria da formação”. As possíveis relações precisam ser problematizadas, o que poderia ser feito em futuras pesquisas. Tal fato se dá pois, conforme a própria literatura, a escola está em mutação

(NÓVOA, 2019), e uma formação centrada na escola do presente talvez não atenda à escola do futuro.

Neste artigo, o trabalho ratifica o que afirma Lüdke e Ivenicki (2022), no sentido de que a pesquisa parece ser, até então, o melhor modo de aproximar escola e universidade, pois permite um olhar científico sobre as aproximações e as diferenças. Acredita-se que isso é válido, inclusive para se evitar armadilhas de “reações com consequências naturais”, porém potencialmente enganosas, como aquela entre inovação e melhoria pedagógica, que sugere a autoeficácia de métodos ativos e recursos tecnológicos em detrimento do próprio sujeito.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, 2015. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2909>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- ABRIC, J. C. **Coopération, compétition et représentations sociales**. Fribourg: DelVal, 1987.
- ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Pesquisa de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2013000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016). Acesso em: 12 jun. 2022.
- 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, DF, 2012.
- CAMPOS, P. H. F. O estudo das relações entre práticas sociais e representações. **Estudos Goiânia**, Goiânia, v. 30, n.1, 51-59, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/30664>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- CANDAU, V. M. F. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DOMINGOS, S. D.; CASTRO, M. R. Representações sociais de professores formadores sobre a prática de professores da Educação Básica. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 299-315, 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3704>. Acesso em: 14 abr. 2022.

DOMINGOS, S. D.; COSTA, C. C. Representações sociais de professores de pedagogia sobre suas práticas pedagógicas: o sentido de modelo. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 715-730, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/71363>. Acesso em: 01 jan. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo do Ensino Superior**. Brasília, DF: Inep, 2022.

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

LAHLOU, S. O papel da Psicologia na construção dos Objetos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 8-30, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6715>. Acesso em: 14 jun. 2022.

LÜDKE, M.; IVENICKI, A. Teoria e prática na formação de professores: Brasil, Escócia e Inglaterra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 579-597, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kzRxZ6gdTBGSbrxJbZn8vrs/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MASETTO, M. T. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37099>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MICHENER, A. H.; DELAMATER, J. D.; MYERS, D. J. **Psicologia Social**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

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

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

QUINTANILHA, L. F. 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. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/DtqpqKHBLg59MMfQkKZPfZv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

REIS, A.; ANDRÉ, M.; PASSOS, L. F. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/289>. Acesso em: 14 jun. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jan. 2020.

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. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/download/10977/6250/18568>. Acesso em: 14 jun. 2022.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. Qual a importância de inovar no ensino superior? **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 19-23, set/dez. 2019a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4222>. Acesso em: 14 jun. 2022.

WAGNER, F.; CUNHA, M. I. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, 2019b. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4223>. Acesso em: 14 abr. 2022.

XAVIER, L. N. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, M. C. (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

### *CRediT Author Statement*

---

**Reconhecimentos:** Não há.

**Financiamento:** Não há.

**Conflitos de interesse:** Não há.

**Aprovação ética:** Sim. CAEE 21074619.6.0000.5284.

**Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis em: [https://portal.estacio.br/media/4684198/tese\\_silvio\\_duarte\\_domingos.pdf](https://portal.estacio.br/media/4684198/tese_silvio_duarte_domingos.pdf).

**Contribuições dos autores:** **Silvio Duarte Domingos** – concepção, idealização, escrita e revisão; **Edna Maria Querido de Oliveira Chamon** – orientação e colaboração na escrita do artigo e revisão.

---

**Processamento e edição:** Editora Ibero-Americana de Educação.  
Correção, formatação, normalização e tradução.

