

Artigo

Práticas pedagógicas inovadoras ou práticas pedagógicas de sobrevivência?

Innovative pedagogical practices or survival pedagogical practices?

¿Prácticas pedagógicas innovadoras o prácticas pedagógicas de supervivencia?

**Silvio Duarte Domingos¹,
Denise Teberga Mendaña²
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon³**

Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro-RJ, Brasil

Resumo

Diversas pesquisas relatam que são poucas as investigações sobre o formador de professores para a Educação Básica. Assim, pouco se sabe sobre suas práticas profissionais e os saberes que as alicerçam. Parece contraditório, portanto, que com tantos desafios educacionais a serem superados no país pouco se saiba sobre o trabalho dos professores de Pedagogia. Desse modo, no contexto das pesquisas sobre formação e trabalho docente, este artigo apresenta um estudo que teve como objetivo investigar as representações sociais de professores de Pedagogia sobre práticas pedagógicas inovadoras. Para alcançar esse objetivo, implementou-se uma metodologia qualitativa, contando com a participação de 23 professores de Pedagogia de uma Universidade privada na cidade do Rio de Janeiro. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e receberam análise de conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados obtidos indicam que as representações sociais de práticas pedagógicas inovadoras, para o grupo pesquisado, objetivam-se em “mudança”, “diferenciação” e “melhoria”. Essas representações ancoram-se na ideia de que os professores precisam inovar para sobreviver, em outras palavras, manter seus empregos. Conclui-se que este estudo permite vislumbrar a magnitude do impacto das representações identificadas na formação de professores brasileiros e, consequentemente, na formação do povo brasileiro.

Abstract

Several researches report that there are few investigations about teacher trainers for Basic Education. Thus, little is known about their professional practices and the knowledge that underpins them. It seems contradictory, therefore, that with so many educational challenges to be overcome in the country, little is known about the work of

¹Doutor em Educação pela Universidade Estácio de Sá, com pós-doutorado em Políticas Públicas em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA), Rio de Janeiro - RJ, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5249-7512>

² Doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá na linha de pesquisa de Representações Sociais e Práticas Educativas. Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Taubaté-SP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5668-5828>.

³ Doutora em Psicologia pela Université Toulouse-II-Jean-Jaurès/França, com pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP). Professora no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (UNITAU). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2835-6554>.

Pedagogy teachers. Thus, in the context of research on teaching training and work, this article presents a study that aimed to investigate the social representations of Pedagogy teachers about innovative pedagogical practices. To achieve this objective, a qualitative methodology was implemented, with the participation of 23 teachers of Pedagogy from a private university in the city of Rio de Janeiro. Data were collected through semi-structured interviews and received content analysis (Bardin, 2011). The results obtained indicate that the social representations of innovative pedagogical practices, for the researched group, aim at “change”, “differentiation” and “improvement”. These representations are anchored in the idea that teachers need to innovate to survive, in other words, to keep their jobs. It is concluded that this study allows us to glimpse the magnitude of the impact of the representations identified in the formation of Brazilian teachers and, consequently, in the formation of the Brazilian people.

Resumen

Varios estudios reportan que existen pocas investigaciones sobre formadores de docentes para la Educación Básica. Por lo tanto, poco se sabe sobre sus prácticas profesionales y los conocimientos que las sustentan. Parece contradictorio, por tanto, que con tantos desafíos educativos por superar en el país, se sepa poco sobre el trabajo de los docentes de Pedagogía. Así, en el contexto de la investigación sobre la formación y el trabajo docente, este artículo presenta un estudio que tuvo como objetivo investigar las representaciones sociales de los profesores de Pedagogía sobre las prácticas pedagógicas innovadoras. Para lograr este objetivo, se implementó una metodología cualitativa, con la participación de 23 profesores de Pedagogía de una Universidad privada de la ciudad de Río de Janeiro. Los datos se recolectaron a través de entrevistas semiestructuradas y recibieron análisis de contenido (Bardin, 2011). Los resultados obtenidos indican que las representaciones sociales de las prácticas pedagógicas innovadoras, para el grupo investigado, apuntan al “cambio”, la “diferenciación” y la “mejora”. Estas representaciones están ancladas en la idea de que los docentes necesitan innovar para sobrevivir, en otras palabras, para conservar sus puestos de trabajo. Se concluye que este estudio permite vislumbrar la magnitud del impacto de las representaciones identificadas en la formación de los profesores brasileños y, en consecuencia, en la formación del pueblo brasileño.

Palavras-chave: Inovação pedagógica, Práticas pedagógicas, Trabalho docente.

Keywords: Pedagogical innovation, Pedagogical practices, Teaching work.

Palabras clave: Innovación pedagógica, Prácticas pedagógicas, Trabajo docente.

Introdução

Todas as crianças brasileiras devem passar pela Educação Básica, conforme a nossa legislação. Logo, todos os brasileiros que passaram pela escola tiveram parte de sua educação sob a responsabilidade de um professor. De acordo com o INEP (Brasil, 2020), o curso de formação em Pedagogia é o segundo maior no Brasil, em número de alunos, com 815.959 matriculados. Se considerarmos que a formação do professor impacta a formação de seu aluno (Libâneo, 2007), então é válido inferir que há uma relação em cadeia, e que os professores de Pedagogia desempenham um relevante papel na qualidade da formação do povo brasileiro.

Não obstante, Gatti *et al.* (2019, p. 271) revelam que “[...] o mais obscurecido no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente é o formador, aquele que não só conduz a formação inicial de

professores, como também atua na formação permanente”. Parece-nos, assim, contraditório que, com tantos desafios educacionais a serem superados no país, pouco se saiba sobre o trabalho dos professores de Pedagogia.

Em paralelo a isso, diversas transformações vêm ocorrendo no Ensino Superior, aproximando-o de uma lógica de mercado pautada pela racionalidade técnica, pelas “[...] ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito” (Chauí, 2003, p. 24). A busca pela aceleração da produtividade tem trazido, para o campo de trabalho do professor de Pedagogia, um discurso alinhado ao tecnicismo e à regulação das práticas pedagógicas, que desconsidera a centralidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Veiga, 2003). Portanto, para essa autora, as práticas educativas têm sido orientadas por inovações regulatórias, quando deveriam ser emancipatórias.

Práticas, segundo a Psicologia Social, são alicerçadas pelas representações sociais que os grupos constroem para lidar com a realidade cotidiana (Moscovici, 2012). Conforme a Teoria das Representações Sociais, essas representações são saberes formulados e compartilhados pelos sujeitos, para orientar as suas ações, sejam elas profissionais ou não (Moscovici, 2012). Por isso, parece viável entender como os próprios professores formadores constroem representações em seu grupo de pertença.

Assim, diante da necessidade de se conhecer melhor o modo como esses formadores constroem sua realidade profissional, este estudo tem como objetivo descrever as representações sociais de professores de Pedagogia sobre práticas pedagógicas inovadoras. Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, descritiva, conforme será detalhado adiante.

A escolha desse tema é justificada a partir de três considerações: em primeiro lugar, há poucos estudos sobre formadores de professores (Gatti *et al.*, 2019); em segundo lugar, percebe-se a crescente demanda pela inovação pedagógica em relação às práticas educativas no Ensino Superior (Wagner; Cunha, 2019); e, em terceiro lugar, o avanço de propostas de inovação que mais se aproximam de uma regulação das práticas do que propriamente de sua emancipação (Veiga, 2003).

Este artigo está organizado em cinco seções: introdução, apresentação do referencial teórico, metodologia adotada, apresentação e discussão dos resultados e considerações finais.

2. O referencial da teoria das representações sociais

Na década de 1960, Serge Moscovici, psicólogo social romeno, doutorando em Psicologia na França, investigou a entrada do conceito de psicanálise na sociedade em Paris. Após a conclusão de sua tese, em 1961, lançou-a em formato de livro, em 1976, dando a ela o título de *La psychanalyse, son image et son public* (A psicanálise, sua imagem e seu público). Nesse processo nascia a Teoria das Representações Sociais – TRS.

Para a formulação do citado referencial, Moscovici baseou-se no conceito de representação coletiva, que havia sido criada pelo sociólogo Émile Durkheim; da área da Antropologia, pautou-se pela “Natureza do pensamento primitivo”, de Lévy-Brühl; apoiou-se também em Vigotski, quanto à teoria do

desenvolvimento cultural; em Saussure, em sua teoria da linguagem; e; em Piaget, em seu estudo do desenvolvimento (Rocha, 2014).

Assim, Moscovici insere no âmbito da Psicologia Social um novo objeto de estudo: as representações sociais – RS. Jodelet (2001, p. 22) explica as RS como “[...] 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 perspectiva, para Abric (1987, p.64) elas proporcionam “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 [...]”, ao mesmo tempo que define a si e ao outro, encontrando a sua posição nessa realidade.

Em síntese, as RS são constituídas por um conjunto de elementos, estruturados e articulados, que são forjados e compartilhados por meio das comunicações, a partir de quaisquer mídias. Para Jodelet (2001, p. 38), compõem uma representação: “[...] informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos”. São, nesse sentido, elementos simbólicos expressos pelas trocas de informações entre os indivíduos nos grupos sociais.

Depois do surgimento da TRS, outros cientistas desenvolveram enfoques próprios, para estudar diferentes perspectivas dos mais variados fenômenos sociais, todos filiados à formulação original de Serge Moscovici. Dentre as abordagens existentes, este estudo se alinha à processual, ou sociogenética, comumente utilizada por Jodelet e Moscovici (1990); Jodelet (2001).

Essa vertente estuda as representações como produto e processo do social, imbricadas em uma rede de significações, influenciando e sendo influenciadas por interações e práticas sociais. Buscam-se, assim, os dois processos geradores e mantenedores das RS: a objetivação e a ancoragem.

Não obstante, por questões de inteligibilidade eles são descritos separadamente em relatórios de pesquisas, mas na realidade operam simultaneamente, forjando as RS. Nas palavras de Moscovici (2012, p. 110), “[...] objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as”. Necessariamente, a objetivação passa pela materialização da ideiação grupal. Assim, traz para o plano concreto aquilo que estava abstrato, transformando-o em esquemas ou em imagens exprimíveis.

De acordo com Jodelet (2001), o processo de objetivação ocorre em três etapas: a) na construção seletiva, o processo cognitivo apreende o objeto, retendo algumas informações e ignorando outras; b) na esquematização estruturante, é formada uma imagem ou esquema figurativo, que concretiza noções e possibilita comunicar o objeto; e, c) na naturalização, os elementos já esquematizados são compreendidos.

A cada vez que um novo objeto é representado, ele se integra ao conjunto de saberes preexistentes no pensamento social. Esse processo é mediado por elementos culturais, valores, crenças, atitudes e opiniões do grupo. Por isso, a representação modifica e ao mesmo tempo é modificada por elementos psicossociais já constituídos no interior do grupo.

Esse processo, segundo Jodelet (2001), modifica o objeto representado em relação ao objeto original. Isso, por meio de três efeitos: a supressão retira atributos do objeto, como por pressão normativa; a

suplementação acrescenta características ao objeto, como no caso do preconceito; e, a distorção não retira, nem coloca atributos no objeto, mas acentua-os ou minimiza-os, como em uma caricatura do objeto referente (Jodelet, 2001).

A ancoragem, o segundo processo, pretende acomodar o objeto social em um agrupamento de categorias que já existem no sistema social do grupo que o representa. Domingos (2016, p. 32) corrobora Jodelet (2001) e exemplifica a ancoragem com a analogia de enraizamento “[...] pois as representações, pela ancoragem, lançam raízes que permeiam o conjunto de informações pré-existentes na consciência dos grupos sociais”. Assim, Alves-Mazzotti (2008, p. 29) ensina que ancorar enseja uma “[...] inserção orgânica em um pensamento já construído”. Esse processo estabelece uma teia que conecta o novo objeto representado a outros, constituído por valores, atitudes etc.

De acordo com Moscovici (2011, p. 61), esse segundo processo alude à imagem de que alguém “[...] ancora um bote perdido em um dos boxes de nosso espaço social”. Desse modo, encaixa-se ou engata-se um saber novo em uma ordem de conhecimentos previamente existentes. Isso ocorre, por exemplo, na pesquisa seminal de Serge Moscovici, quando a psicanálise se relaciona a confissão. Para o autor, esse processo opera na gênese e na manutenção de RS. No inicial estudo que ele fez, a psicanálise, que era considerada como conceito científico, se transforma em senso comum.

No que diz respeito à manutenção de RS, Campos (2017) entende que a ancoragem, como processo dinâmico, trabalha nas relações do dia a dia nos grupos sociais. Para o autor, esse processo ocorre em situações que demandam ajustes entre a realidade vivenciada pelos indivíduos no contexto e a representação. Ou seja, ocorre quando é necessário ajustar representações e práticas sociais.

Com base nesse arcabouço teórico, Alves-Mazzotti (2008) reconhece que as pesquisas em Educação podem potencializar seu impacto sobre as práticas educativas, ao levar em consideração o aporte da Psicologia Social. Ela pode preencher os hiatos existentes entre sociedade e sujeito, em estudos educacionais. Portanto, entendemos ser promissora a TRS para esta investigação, já que ela busca entender “[...] como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (Alves-Mazzotti, 2008, p. 21).

Resumindo, TRS é uma abordagem da Psicologia Social que busca nas comunicações intergrupais e intragrupal elementos que indiciem e evidenciem as RS. Estas, por sua vez, são saberes forjados e compartilhados pelo senso comum e funcionam como um apoio aos sujeitos sociais, na sua tomada de posição e decisões, ante os fenômenos que os interpelam. As pessoas constroem sua realidade a partir de suas RS. Portanto, entender como um dado grupo social forja essas RS torna-se fundamental para a compreensão dos saberes que alicerçam suas ações concretas. No caso dos professores, suas práticas educativas.

2.1. Representações sociais e práticas educativas

Nesta pesquisa, considera-se o debate teórico que vem sendo estabelecido, a respeito das relações entre práticas sociais e RS (Schlösser, 2018; Brito, 2014; Campos, 2003; Rouquette, 1998). É comum entre esses autores o entendimento de que ainda não existe um modelo para a compreensão total das circunstâncias sociais dessas relações. Por isso, vale definir o que se entende por práticas sociais, pois isso vai contribuir para a teorização sobre os resultados apresentados adiante.

Sobre isso, Trindade (1998) defende que poucas pesquisas explicitam o significado de práticas sociais. No entender da autora, entre aqueles que pesquisam sobre o assunto há um tipo de consenso implícito que torna natural tal noção, o que faz redundantes as tentativas de definição. No entanto, para conferir inteligibilidade aos dados aqui tratados, entende-se como práticas sociais as ações circunscritas em sistemas instituídos e estruturados de maneira social, e sua organização ocorre por padrões e regras sociais (Jodelet; Moscovici, 1990).

Então, para se tornarem sociais, práticas devem ser exercidas conforme normas elaboradas dentro de grupos, almejando propósitos comungados por seus componentes (Michener; Delamater; Myers, 2005). Nesse sentido, elas são consideradas sistemas complexos que sustentam as ações dos indivíduos (Abric, 1994).

Para Almeida, Santos e Trindade (2000), algumas concepções teóricas admitem a independência entre RS e práticas, e outras consideram o agir das RS na sustentação de práticas e vice-versa. Sobre essa última perspectiva, Campos (2003) considera três condições: a) as RS impactam práticas; b) as práticas impactam RS; e, c) práticas e RS impactam-se mutuamente. Os resultados de Domingos e Castro (2017) evidenciam que, tanto práticas quanto RS, influenciam-se de maneira mútua.

Essas relações podem ser expressas pelas comunicações, mesmo porque a própria comunicação é uma prática social. Assim, pesquisas educacionais concebem a voz do docente como uma ferramenta fundamental para a ação pedagógica (Castro; Ferreira; Gonzales, 2013; Gatti *et al.*, 2019). No mesmo sentido, entende-se que a fala dos professores é um material privilegiado para o estudo sobre inovação pedagógica (Farias, 2006; De La Torre, 1998; Ferretti, 1980). Partindo desse alinhamento, na próxima seção descreve-se a metodologia que possibilitou este estudo.

3. Aspectos metodológicos

Com o objetivo de investigar as RS de professores de Pedagogia sobre práticas pedagógicas inovadoras, realizou-se pesquisa empírica. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa de uma Universidade Brasileira, sob o CAAE 21074619.6.0000.5284, tendo sido aprovado pelo parecer número 3.654.295. Seguiram-se, assim, todas as determinações éticas necessárias.

A pesquisa foi realizada no contexto de uma Universidade privada na cidade do Rio de Janeiro. De acordo com informações em seu site institucional, essa instituição pertence a um dos maiores grupos educacionais privados do país, com *campi* presentes em todos os estados do Brasil. Isso, portanto, denota seu impacto social e relevância para este estudo.

Na seleção dos participantes, ser professor atuante no referido curso era o único critério de inclusão/exclusão. Assim, participaram aqueles que se dispuseram, compondo uma amostragem por conveniência (Malhotra, 2019). Foram pesquisados 23 professores da Licenciatura em Pedagogia, atuantes na modalidade presencial, quatro homens e dezenove mulheres, com idades entre 29 e 58 anos. Deles, três cursaram especialização, quinze cursaram mestrado e cinco tinham doutorado. Dezoito atuam em mais de uma IES, e sete também lecionam na Educação Básica. No geral, todos são formados em alguma licenciatura e têm experiência docente no Ensino Fundamental ou Médio.

As RS espalham-se por meio das comunicações; logo, é possível investigá-las pelas falas dos sujeitos. Nesse caso, entrevistas semiestruturadas foram utilizadas para a coleta de dados. Isso porque essa técnica se compatibiliza com os estudos em RS na área educacional, e também porque se trata de uma conversa intencional, parcialmente estruturada, que visa aprofundar questões de interesse para a investigação (Castro; Ferreira; Gonzalez, 2013).

As entrevistas foram aplicadas até a saturação da amostra, quando os temas nas respostas dos entrevistados começaram a se repetir. Isso ocorre, segundo Sá (1998), quando depois da análise de um grupo de entrevistas os elementos se repetem, continuamente. O autor considera, assim, que não surgiriam novos elementos, o que possibilitaria inferir que as RS identificadas até então seriam as mesmas, se fossem entrevistados mais sujeitos.

As entrevistas transcritas e organizadas em um arquivo (*corpus* de análise) foram submetidas à análise de conteúdo (AC) (Bardin, 2011). Essa metodologia se divide em três partes: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e, c) o tratamento do material, a inferência e interpretação, partindo dos resultados. Nesse processo, conforme Bardin (2011), é possível analisar os conteúdos das mensagens embutidas nas comunicações, inferindo informações, no que diz respeito, tanto às condições de sua produção, quanto aos seus significados. Por fim, chega-se a categorias temáticas, somando-se às vezes em que os significados vão surgindo no *corpus* de análise. Na próxima seção são apresentados os resultados obtidos na análise.

4. Práticas inovadoras por professores de Pedagogia

Ao concluir o processo de análise, obtiveram-se indícios daquilo que o grupo considera como práticas pedagógicas inovadoras e, principalmente, dos processos representacionais que as sustentam. Verifica-se, assim, nas falas dos sujeitos, a forma como dizem exercer, ou não, as ações que concebem como inovadoras. Narrando suas experiências, os professores exibem crenças, opiniões, valores e atitudes que sustentam suas ações no interior do seu grupo de pertença.

Considere-se que, ao investigar a prática profissional de professores, estuda-se um “[...] conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2002, p. 10). Assim, as representações e as práticas recuperadas pelos entrevistados são expressas por meio de uma das principais ferramentas para sua ação profissional, a sua fala. Por isso, as entrevistas

fizeram emergir as concepções dos professores sobre inovação pedagógica. Para eles:

Inovação pedagógica é a mudança da prática do próprio professor (Professora 2, 14 anos de experiência na formação de professores).

Inovação é mudança, porque justamente inovar é mudar, então não poderia deixar de fora essa palavra (Professora 13, 16 anos de experiência na formação de professores).

Inovação pedagógica significando mudança foi discutida por Messina (2001, p. 228), para quem a mudança pode ser ao mesmo tempo ameaçadora e animadora, pois “[...] implica desnaturalizar ou distanciarmo-nos do habitus que nos constitui, que é tão estruturante quanto estruturado, separarmo-nos desses modos de sentir, pensar e agir”. Outros pesquisadores complementam, sugerindo que a inovação também é percebida como as “[...] mudanças que objetivam o aperfeiçoamento de uma estrutura” (Lucarelli; Finkelstein, 2012, p. 65).

Em determinados casos, a mudança surge associada à adição de novas práticas no trabalho do professorado. Assim, são engendradas transformações no modo de olhar as próprias práticas. Nesse sentido, em um trabalho de Castro, Maia e Alves-Mazzotti (2013, p. 171), as “[...] representações sociais do trabalho docente aparecem relacionadas a essa mudança de pedagogia”. Portanto, a mudança parece ser concebida como incorporada às práticas profissionais do grupo pesquisado.

Entretanto, no trecho que segue uma professora esclarece que inovar não é o mesmo que mudar totalmente, e sugere que a inovação pedagógica seja algo incremental dentro do trabalho docente:

Inovação pedagógica para mim é mudança, inovar é mudar aquela sua prática, na verdade incluir novas práticas, não necessariamente mudar completamente a prática (Professora 13, 16 anos de experiência na formação de professores).

Nessa fala, nota-se que a mudança para o grupo pode acontecer pelo acréscimo de novas práticas, e não decorrente de uma ruptura. Infere-se, portanto, que o grupo alude à uma inovação sustentadora. Quanto mais súbita, “[...] mais “rupturante” será o processo, envolvendo professores e estudantes” (Wagner; Cunha, 2019, p. 31). A ruptura, segundo os sujeitos, desestrutura os profissionais:

Eu nem acredito em mudanças radicais, eu acho que as mudanças radicais desestruturam, elas tiram o chão e as pessoas ficam perdidas, eu acho que as transformações são um movimento, é dentro dessa perspectiva eu vejo algumas transformações acontecendo (Professora 14, 10 anos de experiência na formação de professores).

Como indica a literatura, a inovação incremental demanda melhorias contínuas, mais modestas, mas que dão sustentação a fases da vida de inovações maiores (Audy, 2017; Cândido, 2011; Freeman; Soete, 2008).

Para os entrevistados, o fazer inovador deve empreender a diferenciação da rotina, promovendo ações extraordinárias. Vejam-se estas manifestações dos professores:

Inovação pedagógica é uma forma diferente de se fazer, a ação educativa diferente da reprodução (Professora 3, 14 anos de experiência na formação de professores).

Inovação pedagógica para mim é buscar diferentes maneiras de ensinar para diferentes alunos (Professor 20, 1 ano de experiência na formação de professores).

Esses depoimentos exemplificam um discurso comum a todos os entrevistados; o elemento “diferente” funciona como um caracterizador da ação considerada inovadora. Convém destacar que diversas pesquisas fundamentam esse achado (Araújo; Belian, 2018; Masetto, 2012; Lévy, 2010; Morin, 2013). De acordo com Castro, Maia e Alves-Mazzotti (2013), os professores, sujeitos participantes na pesquisa dessas autoras, opõem dois tipos de pedagogia, uma tradicional e outra atual. Esta última é identificada pelos professores como “diferenciada”.

Também para os participantes desse estudo citado, a prática educativa “diferente” ganha destaque, reduzindo e simplificando o objeto, conferindo-lhe o sentido de uma “prática pedagógica diferenciada”. Castro, Maia e Alves-Mazzotti (2013, p. 171) reforçam que, para seus interlocutores, “Seguir uma proposta diferente do tradicional passa a ser quase que obrigatório”. Portanto, a concretização dos significados conferidos ao objeto, que permite comunicá-lo, também passa pela redução de suas características, já que inovar pedagogicamente:

[...] significa fazer algo novo diferente daquilo que tem sido feito normalmente, podemos dizer também que seja daquilo que tradicionalmente é feito (Professora 19, 8 anos de experiência na formação de professores).

[...] é uma aula que faz o novo faz diferente do que está aí posto, diferente de práticas cristalizadas uma aula que rompe com práticas cristalizadas (Professor 1, 19 anos de experiência na formação de professores).

[...] é algo que foge daquele padrão que todos estão acostumados é o que vai levar a reflexão eu entendo que a prática inovadora é uma prática que vai romper com o que está posto (Professora 11, 2 anos de experiência na formação de professores).

Uma outra característica que distorce a noção de inovação pedagógica, é a ideia de melhora atribuída à mudança, que tem o papel de aperfeiçoar a prática profissional, melhorando-a. Então, o grupo atribui uma valoração positiva, reforçando atitudes em relação ao objeto:

Inovação pedagógica significa uma transformação no modelo educacional, a busca por uma melhora, a inclusão de novos métodos (Professor 22, 1 ano de experiência na formação de professores).

[...] é você melhorar, na verdade é você criar melhor, criar novas formas, criar novas possibilidades de inovações, utilizar também novas, buscar novas tecnologias, buscar novas formas que você tem para trabalhar com aluno, isso para mim é uma inovação dentro da área de pedagogia (Professora 8, 8 anos de experiência na formação de professores).

Inovação, no sentido de melhoria, promove contradições. Cardoso (1997, p. 2) considera que ela é “[...] uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa”. Em igual linha de pensamento, Werebe (1980, p.245) entende que “A expressão “inovar” tem uma conotação valorativa”, por entender que essa palavra implica “[...] mudar para melhor, dar um aspecto novo, consertar, corrigir, adaptar a novas condições ‘algo’ que está superado, que é inadequado, obsoleto, etc.” Essas posições são contestadas por Barrera (2016, p. 25):

Não há necessariamente uma carga valorativa, uma vez que muitas propostas inovadoras estão atreladas a outros objetivos para a educação e não apenas a melhores práticas (processos mais eficazes ou mais eficientes), isto é, seu valor é relativo de acordo com os diferentes grupos sociais. Esta associação requer que compreendamos também a inovação como um processo de mudança de habitus, que envolve, portanto, perdas, conflitos, rupturas etc.

Como indicam os trechos que seguem, para os entrevistados a inovação pedagógica está relacionada à sua ação concreta e à possibilidade de sua transformação. Isso, portanto, possibilita concluir que inovar está relacionado às práticas desses professores, pois para eles:

Práticas inovadoras é pensar que elas têm a possibilidade de oportunizar novas práticas (Professora 13, 16 anos de experiência na formação de professores).

A inovação pedagógica é uma transformação no modo de ensinar (Professora 18, 1 ano de experiência na formação de professores).

Essas falas evidenciam que, para os entrevistados, não se pode ter inovação sem a participação do professor, nem sem sua ação pedagógica. Também se observa consenso a respeito do elemento tecnologia. Para o grupo, ferramenta não constitui inovação, embora sua ausência possa indicar que o sujeito não é inovador, como revelam essas falas:

Tinha professores que ficavam irritados porque o aluno usava o celular em sala de aula, na verdade não é o fato de usar o celular você vai fazer diferença, mas o professor da escola tradicional ele tem um controle maior, o aluno vai perguntar em cima do que ele fala (Professora 23, 3 anos de experiência na formação de professores).

Inovação não é só o uso tecnológico, não é só o ensino híbrido, é uma nova concepção de ensino aprendizagem, onde você traz esse

aluno dentro de um processo de mediação (Professora 5, 16 anos de experiência na formação de professores).

Querendo ou não, os alunos 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 (Professor 15, 1 ano de experiência na formação de professores).

[...] é o uso dessa tecnologia na nossa sala de aula a nosso favor, por que brigar com ela? A gente tem brigado sempre (Professora 3, 14 anos de experiência na formação de professores).

Essas falas encontram eco na literatura, por exemplo, Cunha (2016, p. 92) alerta que “[...] muitas vezes a inovação é compreendida como a inclusão de aparatos digitais e tecnológicos nas instituições de ensino. Entretanto, essa é uma forma reducionista de abordar o tema”. Inovar só é possível mediante práticas pedagógicas inovadoras.

Os diversos depoimentos trazem valores, crenças, opiniões e atitudes que reforçam a possibilidade de que o que os sujeitos falam tenha um desdobramento em seu cotidiano, conforme reivindicado por Sá (1994). Como revelam os trechos que seguem:

Se as práticas desse professor forem tradicionais, seus alunos não irão aprender, então a inovação pedagógica é fundamental para o aprendizado acontecer (Professora 19, 8 anos de experiência na formação de professores).

Inovação pedagógica passa por isso, é você estar sempre se capacitando, se atualizando (Professora 3, 14 anos de experiência na formação de professores).

Considerando-se os aspectos cognitivos, a prática inovadora demanda também transformações emocionais em um contexto colaborativo (Fernandez Del Castro, 2000). Desse modo, para os sujeitos também é relevante que o professor queira inovar:

Uma aula inovadora não é necessariamente ter que pegar a tecnologia para utilizar, mas uma aula em que eu esteja com vontade de trabalhar eu acho que inovação passa muito por isso a motivação da pessoa no trabalho dela (Professora 2, 14 anos de experiência na formação de professores).

Além da crença na relevância do sentimento de “motivação” para a ação inovadora, os sujeitos exibem outras crenças, que parecem referenciar suas ações. Nesse sentido, eles acreditam que existem condições e processos que impulsionam ou dificultam as propostas inovadoras. Distinguem, portanto, práticas inovadoras e não inovadoras:

Práticas pedagógicas não inovadoras são aquelas focadas no professor, práticas pedagógicas inovadoras são aquelas focadas no aprendizado do aluno (Professor 20, 1 ano de experiência na formação de professores).

Não é inovador tudo aquilo que ela (a professora) copia reproduz e copia e só faz aquele beabá toda a vida, pode ser baseada em grandes autores ou não, mas a inovação é necessária (Professora 6, 1 ano de experiência na formação de professores).

A prática não inovadora é reprodução da teoria pedagógica tradicional de repetição, memorização, uma educação bancária, onde o professor deposita o conteúdo nos alunos e não tem um feedback você não escuta os alunos (Professor 15, 1 ano de experiência na formação de professores).

[...] prática pedagógica não inovadora é você ficar nesse padrão tradicional que a gente vê aí tão reproduzido de mil anos esse formato de mesas e cadeiras esse formato de interação do corpo tão distante do aluno (Professora 12, 1 ano de experiência na formação de professores).

Parece haver um conjunto de conhecimentos elaborados pelo grupo que pode subsidiar o trabalho do grupo na graduação em Pedagogia. Essas falas sugerem um consenso de que não são inovadoras as práticas tradicionais. O grupo considera como práticas tradicionais aquelas centradas na figura docente que se pauta por técnicas de memorização e repetição dos conteúdos. Além disso:

Práticas pedagógicas não inovadoras é aquele processo educacional de manutenção de poder, de atendimento às necessidades de uma classe dominante, é um modelo reprodutivo simplesmente de transferência de conhecimento (Professor 22, 1 ano de experiência na formação de professores).

A inovação pedagógica tem que ser social, ela tem que afetar a vida do cara positivamente, mudando para melhor, Ruben Alves dizia que aprender só é interessante se for para se ver melhor (Professora 7, 8 anos de experiência na formação de professores).

Ela provoca uma mudança assim estrondosa e muito significativa, inovação pedagógica significa autoridade segurança compartilhamentos divulgação socialização de saberes, que eu acho que é mais importante porque na minha prática pedagógica o foco é o aluno (Professora 4, 2 anos de experiência na formação de professores).

Percebe-se, nesses fragmentos, a presença de valores culturais e pessoais dos sujeitos direcionados à RS de inovação pedagógica. Esses valores sugerem as concepções e as visões de mundo dos participantes. Considerando a perspectiva de Lucarelli (2000, p. 36), a docência universitária forma um campo de “[...] conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão”. O professor é, portanto, “[...] um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (Tardif, 2002, p.230).

Como já mencionado, o processo de objetivação promove alguns efeitos que causam uma defasagem no objeto representado, em relação ao

seu referente. Assim, há indícios de que as representações sociais de práticas pedagógicas inovadoras, para o grupo pesquisado, objetivam-se em “mudança”, “diferenciação” e “melhoria”. Este último é acentuado, pois os elementos são organizados na esquematização estruturante. Com isso, ocorre uma valoração positiva do objeto, naturalizando-o e concluindo o processo de objetivação.

Essa objetivação se apoia na contradição clássica “pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova”, amplamente difundida nas formações inicial e continuada de professores, nas conversações entre os sujeitos, e serve como referencial para as práticas profissionais. Essa mesma contradição também foi identificada em estudos sobre práticas educativas (Castro, Maia; Alves-Mazzotti, 2013; Barrera, 2016; Araújo; Belian, 2018). Portanto, ao acentuar-se “melhoria”, ocorre uma defasagem em relação à “inovação pedagógica”, que para Barreira (2016) não pressupõe, necessariamente, melhoria.

A perspectiva processual entende que a objetivação e a ancoragem estão relacionadas à gênese e à manutenção das representações. Por isso, ambos os processos estão vinculados às práticas do grupo (Campos, 2017). Nesse caso, essas RS precisam ser examinadas à luz do contexto social em que foram produzidas. Então, diante dessa aparente positividade, é necessário questionar: o que explicaria essas atitudes? Como se sustentam? Será que os sujeitos realmente gostam de mudar? De diferenciar-se? Será que concordam com o modo como a “melhoria” vem acontecendo?

Ao retornar aos depoimentos, algumas reflexões dão indícios do processo de ancoragem. As práticas narradas por esses sujeitos parecem ser impactadas pela necessidade de adequação ao contexto do trabalho na universidade. Como a inovação pedagógica também auxilia o atendimento às exigências institucionais, as práticas pedagógicas estão em constante transformação e adaptação. Wagner e Cunha (2019, p. 30) entendem que a sociedade do século XXI vive em um contexto de complexidade, onde ocorrem “[...] transições culturais, sociais e paradigmáticas que nos interpelam. Há uma consciência geral de que a Educação Superior vem sendo afetada por diferentes crises [...]”. Elas provocam constantes transformações no cenário, como é possível notar neste trecho:

Sempre há modificações, eu brinco que essa instituição ela é quase uma montanha russa no sentido de inovação em alguns momentos [...] então isso tudo também ao longo desses anos eu vi a universidade se modificando para atender essas necessidades do mercado e obviamente para atender a necessidade do aluno (Professora 5, 16 anos de experiência na formação de professores).

As RS podem funcionar como orientadoras de comportamentos, e a prática social da inovação pode ser entendida como prática para mudança e melhoria educacional. No mesmo sentido, segundo Justo (2016), além de constituírem um tipo social de processamento de informações, as RS coordenam as ações dos atores sociais em seu contato com um mundo em acelerado ritmo de transformação. Por isso, não se pode ignorar que

As transformações nas práticas educativas nessa universidade são quase que diárias, são muitas transformações, estamos sempre precisando inovar nossas práticas para atender à universidade (Professora 7, 8 anos de experiência na formação de professores).

Nota-se, assim, certa angústia nas falas dos entrevistados, quando mencionam sua realidade cotidiana e o modo como empreendem práticas para lidar com ela. Por exemplo, quando compara suas práticas a um camaleão, uma professora explica:

Ele muda de comportamento, às vezes eles fica parado, observando, às vezes se movimenta de uma maneira que não vai causar tanto estranhamento, mas ao mesmo tempo com isso tudo ele consegue ir sobrevivendo e passando pelas possíveis diferenças que o ambiente possa estar proporcionando a ele sem se abater (Professora 7, 8 anos de experiência na formação de professores).

E também como revelam estes trechos:

Para a gente ter minimamente a nossa sobrevivência garantida, a gente fica numa velocidade absurda (Professora 12, 1 ano de experiência na formação de professores).

Eles (professores) muito mais do que pensarem em pedagogias inovadoras, eles pensam em pedagogia de sobrevivência (Professora 14, 10 anos de experiência na formação de professores).

Assim, ante os desafios profissionais e a necessidade de manutenção dos empregos, as representações do grupo ancoram-se no slogan “inovar para sobreviver”, o que é corroborado por outras pesquisas (Domingos, 2020; Domingos, 2023). Contudo, apesar de o grupo se dizer favorável a práticas de inovação pedagógica, isso não prediz que ele irá realizá-las, como indicam Rodrigues, Assmar e Jablonski (2009). No entanto, existem indícios relevantes que sugerem a tendência de que isso ocorra, já que a atitude inferida deriva da experiência ativa dos sujeitos na ação pedagógica.

Concluindo, a instituição universitária está em transformação e vem sofrendo pressão para se adequar à lógica capitalista do mercado (Cunha, 2016; Santos; Almeida Filho, 2008; Mancebo; Maués; Chaves, 2006; Chauí, 2003; Veiga, 2003). Logo, pressiona os profissionais para aumentarem a produtividade. Portanto, no lugar de inovação pedagógica, acredita-se que há a supervalorização da performance e o controle regulatório das práticas educativas.

5. Considerações finais

Os indícios encontrados no *corpus* de análise sugerem que as RS de professores de Pedagogia sobre inovação pedagógica se objetivam em “mudança”, “diferenciação” e “melhoria”. Esses elementos se apoiam na contradição clássica “pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova”. Percebe-se assim, uma representação positiva do objetivo. Os sujeitos contrastam práticas que consideram como antiquadas e tradicionais a outras,

que colocam o aluno no centro do processo educativo e que, portanto, alicerçariam práticas inovadoras.

Contudo, trechos no mesmo *corpus* mostram também que eles se sentem pressionados a uma mudança constante, para atender a demandas institucionais. Isso sugere que a ancoragem das RS de práticas que consideram como inovadora está no slogan “inovar para sobreviver”, em outras palavras, para manterem seus empregos. Essa leitura que fazemos de como as representações identificadas estão vinculadas ao contexto social do grupo é amparada pela literatura, como já citado. Assim, acreditamos que esses sujeitos, pressionados pela Universidade, adéquam suas práticas pedagógicas e reconstroem suas representações.

O slogan “inovar para sobreviver” parece expressar o sentido que atribuem ao que fazem no seu cotidiano profissional. É necessário lembrar que a pesquisa foi realizada em uma Universidade privada. Se fosse realizada em IES pública os resultados poderiam ser diferentes. Teríamos, então, uma sugestão nossa para futuras pesquisas sobre o tema: investigar o objeto, considerando o contexto de IES pública.

Todavia, de acordo com dados do INEP (Brasil, 2020), dos 815.959 mil estudantes de Pedagogia no Brasil, a maioria (686.346) está matriculada em IES privadas. Portanto, este estudo permite vislumbrar a magnitude do impacto das representações aqui identificadas na formação de professores brasileiros e, por consequência, na formação do povo deste país.

Referências

ABRIC, Jean Claude. **Coopération, compétition et représentations sociales**. Fribourg: DelVal, 1987.

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

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 257-267, dez. 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2000000300005. Acesso em: 27 jul. 2024.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-527, 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3712/3449>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ARAÚJO, Raul; BELIAN, Rosalie. 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.



AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da universidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 90, p. 75-87, maio. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000200075&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 7. ed. 2011.

BARRERA, Tathiana Gouvêa da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo do Ensino Superior**. Brasília, 2020.

BRITO, Annie Mehes Maldonado. **O cuidado do idoso**: representações e práticas sociais. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F; LOUREIRO, M.C.S. (org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 775-797, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4187> Acesso em: 20 mar. 2023.

CÂNDIDO, Ana Clara. **Inovação Disruptiva**: Reflexões sobre as suas características e implicações no mercado. Portugal: IET Working Papers Series, 2011.

CARDOSO, Ana Paula. Educação e inovação. **Millenium**, Viseu/Portugal, nº 6, [s/p], 1997. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/706/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20inova%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acessado em: 28 jul. 2024.

CASTRO, Monica Rabello de; FERREIRA, Giselle; GONZALEZ, Wania. **Metodologia da pesquisa em educação**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2013.

CASTRO, Monica Rabello; MAIA, Helenice; ALVES-MAZZOTTI, Alda-Judith. Representações sociais do trabalho docente: um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 22, p. 150-177, 2013. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/765>. Acesso em: jan. 2019.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dec. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **O projeto reacionário de educação**. Produção Digital Independente (Homepage), 2016. Disponível em: <http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DE LA TORRE, Saturnino. **Como inovar en los centros educativos**: estudio de caso. Madrid, ES: Editorial Escuela Española, S.A, 1998.

DOMINGOS, Silvio Duarte. **Representações sociais da prática do professor da escola básica por seus professores formadores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

DOMINGOS, Silvio Duarte; CASTRO, Monica Rabelo. Representações sociais de professores formadores sobre a prática de professores da Educação Básica. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 299–315, 2017. DOI: 10.24220/2318-0870v22n2a3704. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3704>. Acesso em: 06 fev. 2021.

DOMINGOS, Silvio Duarte. **Representações sociais de inovação pedagógica por professores de pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

DOMINGOS, Silvio Duarte; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Saberes de inovação pedagógica de formadores de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 00, p. e023003, 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança & cultura docente**. Brasília: Liber Livros, 2006.

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980.

FERNANDEZ DEL CASTRO, José Ignacio. El docente inovador. In: TORRE, Saturnino de La; BARRIOS, Oscar. **Estratégias didácticas inovadoras**. Barcelona: Octaedro, 2000. p. 47-61.

FREEMAN, Cris.; SOETE, Luc. **A economia da inovação industrial**. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

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

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

JODELET, Denise; MOSCOVICI, Serge. Les représentations sociales dans le champ social. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, Paris, v. 3, n. 3, p. 285-288, 1990.

JUSTO, Adriana Maria. **Corpo e representações sociais**: sobrepeso, obesidade e práticas de controle de peso. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora, Campinas: Papyrus, 2000.

LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudi. Presentación. In: LUCARELLI, Elisa.; FINKELSTEIN, Claudia. **El asesor pedagógico en la universidad**: entre la formación y la intervención. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012. p. 13-20.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, n. 28, p. 37-53, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4dCs7S6mLqdT3DJ8wCFcFjH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pvQTSjNjyR4nkqGjKLTv9DJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2020.

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

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MOSCOVICI, Serge. An essay on social representations and ethnic minorities. **Social science information**, v. 50, n. 3-4, p. 442-461, 2011.

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

ROCHA, Luís Fernando. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 34, n. 1, p. 46-65, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ROUQUETTE, Michel Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

SÁ, Celso Pereira de. Sur les relations entre représentations sociales, pratiques socioculturelles et comportement. **Papers on Social Representations**, v. 3, p. 40-46, 1994. Disponível em: http://www.psr.jku.at/psr1994/3_1994desa.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

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

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

SCHLÖSSER, Adriano. **Tatuagem: representações e práticas sociais**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, Zeidi Araújo. Reflexão sobre o estatuto das práticas na TRS. Textos para discussão. SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: Questões Epistemológicas, 1., Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 1998, p. 18-28.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. 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 Acesso em: 10 jan.2018.

WAGNER, Flávia; CUNHA, Maria Isabel da. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4223>. Acesso em: 20 mar. 2023.

WEREBE, Maria José Garcia. Alcance e limitações da inovação educacional. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980.

Enviado em: 13/01/2022 | Aprovado em: 23/03/2023

