

O QUE OS FORMADORES DE PROFESSORES REPRESENTAM POR INOVAÇÃO PEDAGÓGICA?

WHAT DO TEACHER EDUCATORS REPRESENT BY PEDAGOGICAL INNOVATION?

Silvio Duarte Domingos^{1*}, Edna Maria Querido de Oliveira Chamon²

¹ Doutor, UNESA, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, BRASIL, silvio.duarte@gmail.com

² Doutora, Universidade Estácio de Sá – UNESA, Rio de Janeiro, RJ e Universidade de Taubaté – UNITAU, SP, Brasil, edna.chamon@gmail.com

* Autor de correspondência

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais que professores da graduação em Pedagogia constroem sobre inovação pedagógica. Para tanto, foi feita uma pesquisa qualitativa, alinhada à Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012), que contou com a participação de 23 docentes de Pedagogia. Para a coleta dos dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas, que foram analisadas segundo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados indicam que as representações se objetivam em “tecnologias”, “metodologias ativas” e “melhoria pedagógica” e se ancoram no quadro histórico da Educação Brasileira.

Palavras-chave: Professores de Pedagogia. Trabalho docente. inovação pedagógica.

Abstract

This research aimed to investigate the social representations that undergraduate Pedagogy professors build on pedagogical innovation. For that, a qualitative research was carried out, aligned with the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2012), which had the participation of 23 professors of Pedagogy. For data collection, semi-structured interviews were conducted, which were analyzed according to Content Analysis (BARDIN, 2011). The results indicate that the representations are objectified in "technologies", "active methodologies" and "pedagogical improvement" and are anchored in the historical framework of Brazilian Education

Keywords: Teachers of Pedagogy. teaching work. pedagogical innovation.

1 INTRODUÇÃO

Existem duas diferentes vertentes sobre inovação pedagógica na literatura. 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. Nessa perspectiva, focalizando a pesquisa sobre inovação pedagógica, urge investigações a respeito da subjetividade dos profissionais da educação.

Orientadoras das práticas, as representações sociais (RS) são construções da realidade, teorias do senso comum, sempre elaboradas e compartilhadas coletivamente no cotidiano, por intermédio das comunicações entre os indivíduos (MOSCOVICI, 2012). Com base nessas considerações, questiona-se: Quais representações sobre inovação pedagógica amparam o trabalho do formador de professores? Assim, esta pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais que professores da graduação em Pedagogia constroem sobre inovação pedagógica.

2 A ABORDAGEM PROCESSUAL DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

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 ideia 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 seleciona 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 iniciem os processos geradores das representações sociais.

3 ASPECTOS METODÓLOGICOS

Tendo em vista a abordagem processual da Teoria das Representações Sociais (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.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas. Foi estabelecido como critério para inclusão 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).

A análise dos dados foi feita conforme a Análise de Conteúdo, proposta por 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.

4 RESULTADOS

Categoria 1: Melhoria pedagógica

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”. Também é referido “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).

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.

As representações 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).

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, eu fui incluindo nas minhas aulas metodologias mais dinâmicas, que provocam mais a participação mais ativa dos estudantes” (P14). “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, metodologias ativas” (P3).

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 arteficialidade, 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).

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 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, os participantes deste estudo constroem suas RS sobre inovação pedagógica relacionadas a “melhoria pedagógica”, indicando-se ainda 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).

Tais achados corroboram diversas publicações, por exemplo, as de Wagner e Cunha (2019) 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.

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.

Os resultados indicam que as RS do grupo participante, 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.

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 porque 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.

Neste texto, ratifica-se 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, Maria de Fátima Barbosa. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 215-227, 2015.

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

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

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

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

LÜDKE, Menga; IVENICKI, Ana. Teoria e prática na formação de professores: Brasil, Escócia e Inglaterra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 579-597, 2022.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes, 2012.

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

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

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

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.