

OFICINA PEDAGÓGICA: ESPAÇO DE INOVAÇÃO, REFLEXÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

PEDAGOGICAL WORKSHOP: A SPACE FOR INNOVATION, REFLECTION, AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

TALLER PEDAGÓGICO: UN ESPACIO PARA LA INNOVACIÓN, LA REFLEXIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Jussara Bernardi¹, Karla Fernanda Wunder da Silva², Bettina Steren dos Santos³

DOI: 10.54899/dcs.v23i96.6771

Recibido: 25/08/2026 | Aceptado: 27/08/2026 | Publicación en línea: 11/09/2026.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender as concepções de professores de uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS sobre inovação na educação e analisar as contribuições de uma formação continuada para o desenvolvimento profissional. Para isso, foi proposta uma oficina pedagógica com o intuito de fomentar reflexões sobre a prática educativa e o uso de metodologias criativas no processo de ensino e de aprendizagem. O estudo, de abordagem qualitativa, viabilizado através de uma pesquisa-ação, adotou os princípios da Análise de Conteúdo como proposta metodológica para analisar tanto a compreensão inicial dos docentes acerca da inovação quanto a contribuição da oficina para o desenvolvimento profissional docente. Entre os resultados alcançados, percebeu-se que a ação formativa, ao proporcionar um espaço de reflexão, interação, trocas de experiências, diálogo e aprendizagem colaborativa, revelou-se estimuladora para repensar práticas pedagógicas de forma mais inovadoras e engajadoras. Conclui-se que a formação continuada, estruturada como oficina pedagógica, evidenciou-se como uma potência transformadora da experiência formativa, possibilitando a ampliação dos saberes docentes e mobilizando a adoção de metodologias criativas, impulsionando a inovação na escola.

Palavras-chave: Formação Docente. Inovação. Metodologias Criativas. Oficina Pedagógica.

ABSTRACT

This study aimed to understand the conceptions held by teachers at a state public school in Porto Alegre, RS, regarding educational innovation, and to analyze the contributions of a continuing education initiative to their professional development. To this end, a pedagogical workshop was proposed with the goal of fostering reflection on educational practice and the use of creative methodologies in the teaching-learning process. The study employed a qualitative approach via

¹ Doutorando em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: jusbernardi@yahoo.com.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6474-5122>

² Pós-Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: karla.wunder@edu.pucrs.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8350-0726>

³ Pós-Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: bettina@pucrs.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5595-232X>

action research and adopted Content Analysis principles as the methodological framework to examine both the teachers' initial understanding of innovation and the workshop's contribution to their professional development. The results indicated that the training initiative—by providing a space for reflection, interaction, the exchange of experiences, dialogue, and collaborative learning—served as a stimulus for rethinking pedagogical practices in more innovative and engaging ways. It is concluded that continuing education structured as a pedagogical workshop proved to be a transformative force in the training experience, enabling the expansion of teachers' knowledge, mobilizing the adoption of creative methodologies, and driving innovation within the school.

Keywords: Teacher Training. Innovation. Creative Methodologies. Pedagogical Workshop.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo comprender las concepciones de los docentes de una escuela pública estatal de Porto Alegre (RS) sobre la innovación educativa y analizar las contribuciones de la formación continua al desarrollo profesional. Para ello, se propuso un taller pedagógico con el fin de fomentar la reflexión sobre la práctica educativa y el uso de metodologías creativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio, de enfoque cualitativo y realizado mediante una investigación-acción, adoptó los principios del análisis de contenido como propuesta metodológica para examinar tanto la comprensión inicial de los docentes sobre la innovación como la contribución del taller al desarrollo profesional docente. Entre los resultados obtenidos, se observó que la acción formativa —al brindar un espacio de reflexión, interacción, intercambio de experiencias, diálogo y aprendizaje colaborativo— resultó estimulante para replantear las prácticas pedagógicas de manera más innovadora y participativa. Se concluye que la formación continua, estructurada como taller pedagógico, demostró tener un gran potencial transformador de la experiencia formativa, al permitir ampliar los saberes docentes y promover la adopción de metodologías creativas, impulsando así la innovación en la escuela.

Palabras clave: Formación Docente. Innovación. Metodologías Creativas. Taller Pedagógico.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A escola da contemporaneidade apresenta um universo estudantil interconectado, plural e com uma heterogeneidade de ritmos e estilos de aprendizagem, exigindo profissionais de educação que possuam um conjunto de saberes teóricos e práticos que possam dar conta dessa diversidade.

Frente a esse cenário educacional adverso, emerge a necessidade de práticas inovadoras que coloquem o estudante no centro do processo educativo e que oportunizem o engajamento e a

aprendizagem de todos. Ademais, as metodologias de ensino, precisam promover o desenvolvimento de competências como o protagonismo, a empatia, a criatividade e o trabalho em equipe, resultando em um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e motivador.

No entanto, para dar conta desse desafio, a educação para o século XXI não pode estar centrada em paradigmas dominantes, que atravessaram o tempo defendendo que o conhecimento deve ser transmitido de forma mecânica, fragmentada e memorizada para atender a demanda de uma sociedade capitalista e neoliberal. Os professores precisam adotar uma concepção educacional progressista com vistas à transformação da realidade educacional, objetivando uma educação emancipadora para todas as pessoas. Nesse sentido, Freire (2022) propõe o rompimento da educação bancária, que perpetua relações de poder que legitimam uma hegemonia, e a adesão de uma educação transformadora libertária. Na ótica freireana, a pedagogia crítica fornece as ferramentas necessárias para entender por onde essa transformação precisa acontecer.

Essa mudança de paradigma, inaugura um novo desafio para a formação e atuação dos professores. Para tanto, há a necessidade premente de proporcionar espaços coletivos para a reflexão, a participação e a construção de saberes que mesclam experiências, conhecimentos e crenças dos docentes, permitindo-lhes conhecer, conviver e atuar de forma eficaz no contexto educacional emergente. Segundo Nóvoa (2022, p. 68):

[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

É nesse cenário que se insere o grupo de pesquisa Processos Motivacionais em Contextos Educativos (PROMOT). Cadastrado no CNPq desde 2006 e vinculado à linha de pesquisa Pessoa e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS, o grupo, composto por docentes e estudantes, vem desenvolvendo um projeto de extensão que busca auxiliar as escolas públicas de Porto Alegre/RS na constituição de espaços de aprimoramento profissional docente. O PROMOT viabiliza o desenvolvimento pessoal e profissional por meio da realização de oficinas pedagógicas em diversas instituições educativas das redes pública estadual e municipal, entendendo que a formação passa pelo diálogo e pela

experiência, pela escuta do outro e construção coletiva.

Nesse sentido, o presente estudo se originou de uma demanda da equipe gestora de uma instituição de educação pública estadual de Porto Alegre/RS. A gestão da instituição solicitou o apoio do PROMOT para planejar e realizar uma formação docente sobre metodologias ativas, partindo de uma reivindicação dos professores da escola. Após o acolhimento, o trabalho foi organizado pela equipe de pesquisadores para ser realizado em um turno escolar, coincidindo com o período da reunião pedagógica semanal. A atividade foi proposta no formato de oficina pedagógica, contemplando temáticas centrais como: inovação, processo de ensino e de aprendizagem, metodologias criativas, diversidade, inclusão e engajamento estudantil.

Diante desse panorama, emerge a seguinte questão norteadora que motiva este estudo: Quais são as concepções de professores da Educação Básica acerca da inovação na educação e de que maneira uma formação continuada, estruturada em formato de oficina pedagógica, pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional e para a resignificação de suas práticas? Justifica-se a relevância desta investigação pela necessidade urgente de superar modelos formativos descontextualizados, promovendo espaços colaborativos que integrem a pesquisa acadêmica à realidade prática das escolas públicas, oferecendo subsídios teóricos e práticos para o enfrentamento dos desafios contemporâneos da docência inclusiva e inovadora.

Portanto, o objetivo central deste trabalho é compreender as concepções dos professores de uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS sobre inovação na educação e analisar as contribuições de uma formação continuada estruturada como oficina pedagógica para o desenvolvimento profissional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação Continuada como Espaço de Reflexão e Desenvolvimento Profissional Docente

Quando todas as pessoas da sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são coletivamente responsáveis pela criação de uma comunidade de aprendizagem, a aprendizagem alcança seu máximo sentido e utilidade. Em uma comunidade como essa, não há espaço para o fracasso, pois todos participam e compartilham os recursos necessários a cada momento para garantir que saímos da sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera (hooks, 2022, p. 22).

Essa citação de bell hooks⁴ é um convite à reflexão sobre o objetivo da escola da contemporaneidade e, principalmente, o papel dos profissionais de educação e sua atuação pedagógica. Nesse sentido, a criação de uma verdadeira "comunidade de aprendizagem", baseada no pensamento crítico, na participação e na responsabilidade mútua, demanda dos professores uma constante reavaliação de suas práticas. Para que o docente possa atuar como mediador e copartícipe em um ambiente empoderador, é imprescindível que ele próprio assuma uma postura de 'aprendente' contínuo. Para tanto, há a necessidade de engajamento por parte dos docentes em percursos formativos, durante a atuação profissional, que os leve a repensar estratégias e possibilidades para os novos desafios impostos à educação que perpassam a sociedade, a vida escolar e a formação profissional. Assim, a formação continuada se constitui não apenas como uma necessidade pontual, mas sim como um espaço essencial e planejado para a construção de novos saberes, a partilha de experiências e a adoção de metodologias que concretizem a visão de hooks em sala de aula, conectando a teoria pedagógica à realidade escolar.

O conceito de comunidade de aprendizagem, empregado por Nóvoa (2022), refere-se à ideia de comunidades profissionais docentes, um ambiente de trabalho conjunto promotor de sentido e de identidade coletiva. No centro dessa dinâmica coletiva, o desenvolvimento profissional passa a exigir a mobilização de competências que transcendem o domínio técnico, abrangendo a complexidade das interações sociais presentes na sala de aula contemporânea. Nesse cenário, a formação docente continuada, ao instituir-se como um processo colaborativo, rompe com o enfoque individualista da profissão para tornar-se um lugar de partilha de vivências.

A criação de espaço formativo com amplas possibilidades permite que o docente, na relação dialógica com o outro, reconheça-se e reconstrua saberes em uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Considerando que aprender não é apenas uma questão cognitiva, mas uma experiência tecida em uma rede onde nos afetamos individual e coletivamente. Aprender a partir dos afetos "está relacionado com o que nos afeta e, por isso, nos leva a mudar nosso olhar sobre nós mesmos, os outros e o mundo" (Hernandez; Anguita, 2025, p. 119). Essa trama fluida de afetos e saberes abre espaço para o aprender docente de maneira relacional e em companhia, o que Hernandez e Anguita (2025, p. 245) define como "a formação de comunidades de prática".

Nesse viés, defende-se uma perspectiva disruptiva da visão de formação docente apenas como capacitação e instrumentalização técnica. Essa ideia é corroborada por Imbernón (2022, p.

⁴ A opção pela grafia do nome de bell hooks em letras minúsculas respeita o desejo manifesto da autora. Trata-se de uma escolha política e filosófica voltada a descentralizar a atenção de sua pessoa/identidade e direcioná-la primordialmente à relevância do conteúdo de suas ideias.

12), que ressalta: “estamos no século XXI. São tempos diferentes para a educação e a formação”. A sociedade da atualidade revela novas formas de aprender e outras perspectivas de construção do conhecimento, exigindo uma formação docente que não seja linear nem unidimensional, mas complexa e sistêmica.

A expressão formação continuada, utilizada para caracterizar a formação ocorrida no exercício profissional docente, é concebida como um espaço de desenvolvimento profissional efetivo, pautada no diálogo, na construção coletiva e na reflexão sobre a ação. Conforme Nóvoa (2022), o processo formativo deve ser colaborativo, envolvendo a universidade, pesquisadores e a comunidade escolar. É fundamental, ainda, ouvir os docentes, identificar suas necessidades, compreender suas percepções e valorizar seus saberes. Conforme descreve Tardif (2014, p. 36), o saber docente é um "saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais".

Essa valorização do saber experiencial e da reflexão coletiva é essencial para responder às "mudanças profundas na educação, de metamorfose da escola", o que exige clareza sobre a missão institucional, como aponta Nóvoa (2022, p. 19). Essa transformação torna visível a necessidade de superação do modelo tradicional, enraizado no passado. Em contrapartida, essa perspectiva dialógica colide com as matrizes instrucionistas de formação de professores. Conforme Gadotti (1992), nessas matrizes o objetivo é frequentemente pautado por uma meta neoliberal, visando à padronização do ensino, da aprendizagem e da avaliação. Nesses modelos, há uma desconsideração dos saberes docentes e uma ausência de abertura para o diálogo e a reflexão sobre a práxis.

Portanto, a formação docente, ao privilegiar espaços coletivos para a reflexão sobre a práxis e oportunizar que os professores dialoguem e troquem experiências, configura-se em uma potência essencial para a (re)construção de saberes. A superação do modelo instrucionista e o fortalecimento do coletivo da escola são caminhos que impulsionam a inovação e a adoção de novas práticas pedagógicas no contexto educacional contemporâneo.

Inovação Educacional: Conceitos e Desafios

A inovação na educação se converte em uma estratégia para repensar os processos de ensino e de aprendizagem que remetem a uma escola tradicional, com um modelo de ensino transmissivo, buscando reorganizar a escola às demandas de um mundo em constante mutação.

Ao questionar os paradigmas tradicionais e adotar novas perspectivas, a educação se torna mais relevante, significativa e engajadora para os estudantes. Inovar significa, portanto, construir vivências educativas que promovam o desenvolvimento integral dos indivíduos, preparando-os para viver em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Em relação ao conceito de inovação no contexto educacional, as pesquisadoras Silva, Santos e Pozza (2023, p. 1036) alertam para o fato de que:

[...] podemos constatar que existem certas concepções pré-estabelecidas sobre o próprio conceito de inovação, por exemplo, pensar que inovar está associado ao uso de tecnologias digitais, ou a uma perspectiva neoliberal, que relaciona a inovação com o empreendedorismo e adaptação ao mercado de trabalho.

Numa perspectiva mais ampla, a inovação na educação é definida por uma atitude que busca o conhecimento para além das regularidades da modernidade. Conforme a Enciclopédia de Pedagogia Universitária (Morosini, 2006, p. 445), o conceito é de caráter histórico social e é caracterizado por experiências que promovem:

[...] ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; gestão participativa, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência; re-configurações dos saberes anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; reorganização da relação teoria/prática rompendo com a dicotimização; e perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

Por fim, Carbonell (2002) apresenta a inovação não como um resultado estático, mas como processo contínuo e complexo, permeado por conflitos, resistências e avanços graduais. Segundo ele, inovar na escola implica a permanente reinvenção das práticas em diálogo com as culturas locais e as demandas sociais, configurando-se como um movimento dialógico entre o novo e o tradicional, entre a ruptura e a continuidade. Esta visão destaca a necessidade de compreensão crítica e reflexiva das mudanças institucionais e pedagógicas para que a inovação se concretize de modo efetivo e sustentável.

Este conjunto de referenciais oferece um arcabouço teórico para analisar os processos de inovação educativa, integrando aspectos criativos, afetivos, motivacionais e processuais, indispensáveis para compreender os desafios e possibilidades para a reinvenção das práticas formativas à luz das exigências da contemporaneidade, nas quais a flexibilidade, a colaboração e

o diálogo tornam-se condições essenciais para a construção de saberes. Nessa direção, os resultados reafirmam a importância dos afetos, da criatividade e do diálogo como dimensões estruturantes do aprender e do ensinar, capazes de aproximar teoria e prática de forma crítica e integrada.

As Metodologias Ativas como Ferramenta de Inovação

Alinhadas à concepção de que a inovação, para ser efetiva, deve ser concebida como um processo sistêmico e complexo, e não como uma solução pontual ou linear, as metodologias ativas emergem como a principal ferramenta de inovação na prática pedagógica. Elas representam uma mudança de paradigma que vai além da simples utilização de recursos tecnológicos, pois fomentam competências essenciais como o protagonismo, a empatia, a criatividade, o trabalho em equipe, a comunicação e o pensamento crítico, constituindo-se em uma abordagem que transgride o ensino tradicional.

As metodologias ativas potencializam o processo de ensino e aprendizagem ao possibilitar a problematização da realidade. Essa abordagem engaja o estudante a conhecer, pesquisar, pensar e agir de forma colaborativa e criativa na geração de ideias e soluções para demandas do cotidiano. Essa natureza inter-relacional e participativa das metodologias ativas é central, pois, de acordo com Bacich e Moran (2018, p. 17): "a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem."

Nessa mesma linha, Camargo e Daros (2018) complementam essa definição ao caracterizar as metodologias ativas como formas diversificadas de desenvolver o processo de aprendizagem. Elas se convertem em experiências reais ou simuladas, com o propósito de preparar os estudantes a buscar soluções eficazes para os desafios emergentes do contexto social.

A adoção de metodologias pedagógicas inovadoras que se contrapõem ao modelo tradicional de ensino centrado no professor e na passividade dos estudantes, constitui-se em uma estratégia fundamental para a permanência dos estudantes nas instituições de ensino, atuando diretamente contra a evasão e o fracasso. Ao se envolver em um trabalho em equipe com os pares, desenvolvendo autonomia, autoconfiança, otimismo, criatividade, empatia e colaboração, o

estudante desenvolve um sentimento de engajamento acadêmico que se torna fundamental para mantê-lo na escola.

As práticas educativas inovadoras, subsidiadas pelas metodologias ativas – que, conforme Bacich e Moran (2018), são um conjunto de diretrizes que orientam o processo de ensino e aprendizagem e se concretizam em estratégias concretas –, promovem a integração social e acadêmica do aluno. Quanto mais integrado e engajado o estudante estiver na instituição, maior será a sua probabilidade de permanecer nos estudos, finalizando, assim, sua trajetória acadêmica com sucesso. Nesse sentido, compreender e ressignificar essas práticas por meio da formação continuada docente, foco desta pesquisa, apresenta-se como um caminho fundamental para pensar uma educação mais humana, sensível e comprometida com a transformação social, acolhendo a inovação sem perder de vista o compromisso ético com a formação integral.

METODOLOGIA

O estudo foi constituído a partir de uma formação continuada com professores de uma instituição pública estadual de Educação Básica do Rio Grande do Sul, realizado pelo grupo de pesquisa PROMOT e buscou compreender as concepções dos professores sobre inovação na educação e analisar a contribuição da oficina pedagógica para o desenvolvimento profissional.

A formação continuada proposta, orientou-se pelos princípios da pesquisa-ação, considerando tal processo como uma prática eminentemente pedagógica. Edificada na colaboração entre pesquisadores e participantes, na autoformação e na emancipação dos sujeitos, essa abordagem assume o compromisso com a formação crítica e reflexiva. Destaca-se, ainda, que a pesquisa-ação se refere a ações que rompem com as relações unilaterais de poder e de papéis entre pesquisador e participante, sendo predominantemente interativas e dialógicas (Franco, 2005).

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa que se concentra na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais, preocupando-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados (Minayo, 2001). Esse trabalho utilizou dados advindos no contato direto com o contexto investigado, priorizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em apresentar a perspectiva dos participantes.

Os participantes foram 15 docentes, maiores de 21 anos, oriundos de uma escola pública que atende estudantes distribuídos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com oferta de

turno integral do 6º ao 9º ano, localizada num bairro que atende uma comunidade periférica de Porto Alegre – RS/Brasil.

Em conformidade com as normas éticas e legais, esta investigação foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), instituição à qual está vinculada. O estudo seguiu as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, assegurando o cumprimento dos princípios éticos na produção do conhecimento científico e na segurança dos sujeitos da pesquisa. Antes da efetiva coleta de dados, os participantes foram informados sobre a natureza e objetivos da pesquisa e, aqueles que aceitaram participar voluntariamente da mesma, foram convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido e a preencher os instrumentos. Os protocolos de pesquisa foram identificados por meio de codificação, dispensando informações pessoais que remetem à identificação do participante. Deste modo, garantiu-se ao participante a confidencialidade das informações que forneceu na pesquisa durante o preparo e manuseio do banco de dados, restringindo o acesso a dados pessoais do participante.

Os dados foram coletados através de questionários semiestruturados, que permitem captar impressões, vivências e expectativas dos participantes sobre a inovação (Lüdke; André, 2018); Como forma de organizar o caminho metodológico para coletar os dados foram utilizados os instrumentos:

a) questionário online no *Google Forms*, realizado no início da oficina pedagógica, contendo questões diagnósticas que orientaram a coleta das informações sociodemográficas dos participantes e com o intuito de investigar sobre qual era a concepção docente sobre a inovação na educação e se já possuíam algum conhecimento sobre metodologias ativas;

b) atividade *brainstorming* construindo uma nuvem de palavras através do aplicativo online *Edupulses.io*, realizada durante a oficina pedagógica, momento em que os participantes pensaram e escreveram palavras/expressões que reportam a metodologias ativas;

d) questionário de avaliação online no *Google Forms*, respondido após a realização da formação continuada, com o objetivo de reunir informações sobre as contribuições da oficina pedagógica metodologias criativas para o desenvolvimento profissional docente.

A análise dos dados qualitativos foi realizada por meio da Análise de Conteúdo Categorical, seguindo os pressupostos de Bardin (2020). Este método foi empregado para identificar, organizar e interpretar as informações obtidas nos instrumentos de coleta, buscando desvelar e categorizar os significados atribuídos pelos professores tanto às suas concepções

iniciais sobre inovação quanto às suas vivências e percepções sobre a contribuição da oficina pedagógica. Dessa forma, a próxima seção deste artigo será dedicada à apresentação, análise e discussão desses resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na etapa inicial da proposição da oficina pedagógica, os professores realizaram a leitura de um *QR code* que reportou ao questionário online no *Google Forms*, que objetivou a coleta de dados sociodemográficos e sobre as percepções iniciais dos docentes relacionada à inovação na educação e a intensidade de familiaridade sobre o tema metodologias ativas.

As informações coletadas através do instrumento online, citado acima, possibilitaram a constituição da primeira categoria de análise deste estudo **Concepções que os sujeitos trazem sobre inovação na educação**, construída com base nas respostas dos docentes ao questionamento sobre “Qual sua concepção sobre o conceito de inovação na sua área de atuação?” As respostas dos 15 participantes (P1 a P15) do estudo, revelaram que as concepções de inovação dos professores se concentram em subcategorias: 1.1 *relacionada à metodologia e à prática* (o que fazer) - reúne 33% das percepções que concebem inovação como mudança nas estratégias de ensino e na incorporação de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, indo além do modelo tradicional (quadro e caderno). 1.2 *associada ao estudante e aos resultados* (para quem e por que fazer) - agrupa 27% dos depoimentos docentes que associam inovação à experiência do aluno, convertendo o processo de aprender em algo personalizado (engajamento, autonomia, protagonismo) e adaptado à realidade e à diversidade. 1.3 *vinculada conceitualmente à mudança* (processo) - concentra 40% das perspectivas que tratam a inovação de forma mais processual, como um movimento contínuo de aprimoramento ou de transformação na educação.

Os discursos dos professores desvelaram que o conceito de inovação é amplo e multidimensional, sujeito a diversas interpretações e condicionado por ideologias, relações e experiências. Os dados demonstraram que o maior percentual docente concebe a inovação para além da visão tecnicista, situando-a numa perspectiva processual e sistêmica. Esse resultado é corroborado por Carbonell (2002), que destaca a inovação na educação como um processo de mudança intencional e sistemática.

Para a construção da segunda categoria de análise, **Concepções docentes sobre metodologias ativas**, empregaram-se as informações produzidas durante a realização da oficina.

Primeiramente, os professores foram sondados quanto ao seu grau de familiaridade com o tema por meio da pergunta: “Você já ouviu falar sobre metodologias ativas?”. As respostas revelaram que 86,7% dos docentes não apenas conhecem a abordagem, mas também a utilizam em sua prática pedagógica. Esse dado é altamente expressivo, pois aponta para profissionais que já vivenciam, no cotidiano das salas de aula, os desafios estruturais e organizacionais inerentes à inovação.

Em um segundo momento, os participantes foram desafiados, por meio de uma dinâmica de *brainstorming*, a externar uma ebulição de ideias associadas ao conceito de metodologias ativas. A **Figura 1** ilustra o universo de expressões desencadeado por essa atividade.

Figura 1: Nuvem de palavras gerada a partir da temática metodologias ativas



Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Na etapa da formação continuada voltada à sondagem dos saberes prévios e das representações dos docentes sobre as metodologias ativas, realizada por meio da atividade de uma nuvem de palavras (Figura 1), os professores elencaram termos que revelam suas compreensões acerca da temática. A análise dos dados oriundos desse material permitiu agrupar as expressões coletadas em três eixos temáticos: processo de aprendizagem (papel do aluno); processo de ensino (papel do professor); e desafios do contexto pedagógico.

No primeiro eixo, **processo de aprendizagem (papel do aluno)**, destacam-se termos como *protagonista*, *protagonismo*, *empatia*, *aprendizagem*, *curiosidade*, *cooperação* e *diálogo*. Esses vocábulos evidenciam a percepção docente de que as metodologias ativas exigem uma ruptura com a centralidade tradicional do professor, reposicionando o estudante como sujeito ativo, curioso e construtor do próprio conhecimento. Conforme apontam Bacich e Moran (2018),

essa mudança de postura fomenta competências socioemocionais indispensáveis, transformando a sala de aula em um espaço de interação horizontal, onde o diálogo e a cooperação nutrem o engajamento.

O segundo eixo, **processo de ensino (o papel do professor)**, agrupa expressões de natureza operativa e metodológica, tais como *inovação, ação, simulação, interação, prática, flexibilidade e construção*. Os professores reconhecem que inovar não se resume a um discurso abstrato, mas exige a materialização em estratégias, como simulações e vivências interativas, que tornam o ensino dinâmico e flexível. Essa categoria dialoga diretamente com Camargo e Daros (2018), ao caracterizarem as metodologias ativas como diferentes maneiras de desenvolver o processo de aprender, a partir de experiências reais ou produzidas, com o intuito de oportunizar um aprendizado mais interativo e significativo, em contextos diversificados.

Por fim, o terceiro eixo, **desafios do contexto pedagógico**, traz à tona a complexidade real do cotidiano escolar, reunindo termos como *desafio, energia, diversidade, adaptabilidade, cansaço, diversão e tempo*. Essa categoria demonstra que a adoção de novas práticas é atravessada por sentimentos ambivalentes que vão desde a energia e a diversão proporcionadas pelo novo até o cansaço e a pressão temporal impostas pela rotina da sala de aula. Lidar com a diversidade e adaptar-se às demandas escolares exige do professor um esforço contínuo. Como discutido durante a oficina pedagógica, reconhecer essas imposições é o primeiro passo para que o coletivo docente consiga ressignificar sua práxis e transformar as exigências do cotidiano em um espaço de desenvolvimento profissional colaborativo.

Nesse sentido, o ambiente formativo, além de acolher as necessidades e interesses dos professores, deve constituir-se, na perspectiva de Nóvoa (2022, p. 72), como uma "comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente".

A elaboração da terceira categoria de análise **Contribuição da oficina pedagógica para o desenvolvimento profissional**, reuniu as respostas dos participantes atribuídas ao questionário de avaliação, respondido ao final da formação docente. Os resultados evidenciaram que a formação continuada promoveu um ambiente pautado por escuta, diálogo, acolhimento, participação, partilha, estudo e construção de saberes, como destacado por P10: "Adorei a formação, as dinâmicas foram muito boas e promoveram interação entre os participantes, trocas de experiências, engajamento e aprendizado que qualificam o exercício da docência".

A valorização do espaço formativo colaborativo, destacado pela participante P10, encontra sustentação em Nóvoa (2022), ao pontuar que a construção da identidade profissional docente ocorre na intersecção entre a formação e a profissão, sendo intrinsecamente implicada em um processo de reflexão contínua sobre as ações e nas trocas estabelecidas com os pares.

Para que essa construção se efetive, torna-se imprescindível garantir espaços coletivos voltados à reflexão e à participação, que permitam a conexão entre experiências, conhecimentos científicos e crenças pessoais. Tal convivência permite ao professor atuar de forma condizente com o cenário educacional emergente.

CONCLUSÃO

O presente estudo cumpriu com o seu propósito essencial de compreender as concepções de professores da Educação Básica de uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS acerca da inovação educacional, bem como de analisar de que maneira uma formação continuada, estruturada no formato de oficina pedagógica, pôde contribuir para o seu desenvolvimento profissional e para a ressignificação de suas práticas pedagógicas. Ao adotar os princípios da pesquisa-ação e da Análise de Conteúdo Categorical, a investigação permitiu descortinar a complexidade das vivências docentes diante das demandas por transformações no cenário educacional contemporâneo.

Como principais achados, a pesquisa revelou que as concepções dos docentes sobre inovação são amplas, multidimensionais e não puramente tecnicistas, distribuindo-se entre a perspectiva da inovação como um processo contínuo de mudança (40%), o foco na renovação de metodologias e práticas (33%) e a centralidade na experiência e autonomia do estudante (27%). Além disso, ao mapear as visões sobre as metodologias ativas, identificaram-se três eixos estruturantes: a redefinição do papel do estudante como protagonista ativo e cooperador; a exigência de uma postura docente mais flexível e dinâmica ancorada em vivências interativas; e a presença marcante de desafios estruturais e subjetivos do cotidiano escolar, como o cansaço, a pressão temporal e a necessidade de adaptação à diversidade, que atravessam e condicionam a adoção das práticas inovadoras.

As contribuições teóricas e práticas deste trabalho residem na validação da oficina pedagógica como uma verdadeira "comunidade de aprendizagem" e de prática colaborativa. Na dimensão teórica, o estudo adensa a literatura sobre formação docente ao evidenciar que o

aprender profissional não é um processo meramente cognitivo ou instrucionista, mas uma experiência intrinsecamente relacional e tecida em redes de afetos, trocas experienciais e reflexão coletiva sobre a práxis. Na dimensão prática, os resultados demonstram que a superação do modelo tradicional de ensino transmissivo e o rompimento com o isolamento individualista do magistério demandam espaços formativos institucionais que acolham as demandas reais dos sujeitos. A oficina pedagógica consolidou-se, assim, como uma estratégia de mediação efetiva, capaz de transpor as angústias do cotidiano e instrumentalizar criticamente os docentes para a adoção de metodologias criativas.

Em suma, a aproximação promovida entre a pesquisa acadêmica de extensão (PROMOT/PUCRS) e a escola pública da periferia reafirma que a metamorfose da escola e a consolidação de profissionais críticos ocorrem quando se fomenta o diálogo horizontal. Conclui-se que investir em processos formativos colaborativos e contextualizados não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético e político com a inovação democrática e inclusiva na Educação Básica. A implementação de metodologias ativas se confirma como um potencial de transformação capaz de converter a sala de aula em um espaço vivo de pesquisa, construção colaborativa do conhecimento e emancipação social.

Finalizando, o estudo evidenciou que o processo formativo, estruturado como oficina pedagógica, oportunizou um espaço de problematização, reflexão, interação, diálogo e aprendizagem compartilhada. Tal movimento impulsiona a reflexividade sobre a conexão entre as dimensões pessoal e profissional, a profissionalidade docente, definindo a experiência formativa como uma potência para a ampliação dos saberes docentes e mobilizando a adoção de metodologias criativas, impulsionando a inovação na escola.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo:** tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2020.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora:** estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar:** A mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã** - uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 1992.

HERNANDEZ, Fernando; ANGUITA, Marisol. **Uma pedagogia desobediente**: tecendo a sala de aula e a vida escolar através de projetos de indagação. Porto Alegre: Artmed, 2025.

HOOKS, Bell. **Enseñar el pensamiento crítico**. Barcelona: Rayo Verde, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2018.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOROSINI, Marília C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: INEP, 2006.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger**, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. 1. ed. Salvador: SEC/IAT, 2022.

SILVA, Karla F. W.; SANTOS, Bettina S.; POZZA, Mariangela. A inovação no contexto educativo: perspectivas transformadoras para a formação de professores a partir do paradigma da complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 78, p. 1032-1042, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.