

# EDUCAÇÃO BÁSICA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ENCONTRO NECESSÁRIO

## Basic Education and Pedagogical Innovation: A Necessary Encounter

Magali Maria de Lima Ribeiro<sup>1</sup>  
1.magaliribeiro12@yahoo.com.br

### Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a trajetória histórica das ideias educacionais no Brasil e de que forma elas tem se relacionado com o conceito de Inovação Pedagógica. Assim, põe-se em discussão as diferentes tendências pedagógicas presentes na cena educativa brasileira, desde a chegada dos jesuítas, que inauguram a tendência tradicional de educação, passando pela tendência tecnicista, até as tendências críticas que concebem a Educação como aparelho reprodutor da ideologia do Estado, e as tendências pós-críticas que acreditam ser a Educação um elemento social que compõe a realidade, e, portanto, sofrendo influências e ao mesmo tempo influenciado tal realidade, assim, podendo ser utilizada para a manutenção ou para a transformação do quadro social. Análise-se também, em que medida cada tendência acolhe a inovação pedagógica e que concepção de inovação é vivenciada no âmbito de suas interações. Assim sendo, apresentam-se as concepções técnicas ou instituídas de Inovação Pedagógica, onde a inovação é tomada com reforma do sistema educacional ou qualificação tecnológica de sua estrutura, e as concepções intuitivas ou dialéticas de inovação que trabalham na perspectiva da quebra dos paradigmas tradicionais da ação educativa, pondo em causa todos os seus elementos e constituindo-se enquanto caminho para a resignificação de suas práticas. Palavras-chave: Educação, tendências pedagógicas, inovação pedagógica

### Abstract

The aim of this paper is to analyze the historical trajectory of educational ideas in Brazil and how they have been linked to the concept of Pedagogical Innovation. Thus, it puts under discussion the different pedagogical trends present in the Brazilian educational scene since the arrival of the Jesuits, who inaugurated the traditional trend of education, through technicalities trend until the critical trends that conceive of education as an ideology of the reproductive tract of State and post-critical trends they believe is Education a social element that makes up the reality, and therefore suffering influences while influenced this reality, so can be used for maintenance or for the transformation of the social framework . Analysis also, to what extent each trend welcomes pedagogical innovation and design innovation is experienced in the context of their interactions. Therefore, we present the technical concepts or established Pedagogical Innovation, where innovation is taken to reform the educational system or technology qualification structure, and intuitives or dialectical conceptions of innovation working in the perspective of breaking traditional paradigms educational action, calling into question its entirety and constituting as a way to reframe their practices.

Keywords: Education, educational trends, educational innovation

### Introdução

O artigo em tela é parte integrante de uma minuciosa revisão bibliográfica elaborada no âmbito de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo é analisar as relações existentes entre a inovação pedagógica e as ideias pedagógicas presentes no cenário brasileiro. Nesse sentido afirma-se que, o tema da inovação pedagógica tem sido um dos mais recorrentes nos debates educativos atuais, porém, para compreender-se o sentido no qual a palavra inovação está sendo utilizada, precisa-se fazer uma análise dos discursos referentes à inovação, detectando por trás deles os verdadeiros objetivos e as relações sociais estabelecidas nas práticas geradas por esses discursos. Se o termo inovação é polissêmico, (em si abriga várias interpretações e presta-se a diferentes usos), há de se compreender que a análise dos diferentes discursos produzidos na escola e sobre ela, não pode prescindir da reflexão sobre a ambiguidade com que é empregado não só o termo inovação, mas a mudança, a reforma, evolução, enfim, os termos que fazem crer que algo de diferente está acontecendo ou acontecerá no âmbito da educação.

Desse modo, esses termos podem ser utilizados como aspirações legítimas que buscam uma ruptura radical com as estruturas, as práticas e as relações sociais que se estabelecem no cotidiano escolar ou como instrumentos de negação da própria mudança, uma vez que escamoteiam a problemática, gerando uma falsa noção de novo ou diferente, que se reveste de uma superfície modificada, mas, no fundo, abriga estruturas, práticas pedagógicas e relações sociais tradicionais ou opressoras. Nesse contexto, o uso dos referidos termos teria como objetivo a antítese da mudança, ou como refere Ramalho, “mudar para não mudar” (2003, p. 20).

Nesse contexto, pode-se afirmar que, os discursos contemporâneos sobre educação se caracterizam pela utilização indiscriminada desses termos, sendo, portanto, necessária uma delimitação do que seja de fato uma inovação no campo da educação, quais as suas características e em que ela se diferencia de termos, como: mudança, reforma e evolução, analisando-se, ainda, que concepção de inovação está sendo referenciada.

## **A história das ideias educacionais brasileiras e a inovação pedagógica: que relações existem?**

No que se refere ao contexto educacional brasileiro, para se entender como surge e como se relaciona o termo inovação pedagógica com as ideias educacionais torna-se necessário um breve levantamento das ideias pedagógicas surgidas na cena educativa brasileira e que desdobramentos elas trazem em termos de inovação da prática pedagógica.

No quadro desses argumentos, pode-se referir que, antes da chegada dos europeus, a população existente no Brasil organizada em tribos já vivenciava uma forma instituída de educação que se desenvolvia em íntima articulação com as condições de vida apresentadas à época e era baseada no princípio do *aprender fazendo*.

Tal educação guiava-se por um sentido comunitário em que os conhecimentos disponíveis eram acessíveis a todos os membros do grupo. Nesse sentido, a transmissão cultural dava-se por contato direto e pessoal das gerações mais velhas com as gerações mais novas, não sendo necessária a educação sistemática nem técnicas pedagógicas específicas.

Em tais condições, as ideias educacionais estavam organicamente ligadas à prática social dos indivíduos e identificadas com a prática educativa do grupo. Saviani (2007) refere como “não sendo apropriado se falar em “ideias pedagógicas” em sentido estrito, isto é, como formalmente destacadas da ação educativa” (p. 442).

Desse modo, é de referir que as sociedades indígenas existentes no Brasil, antes da colonização, baseavam-se no processo de educação de seus membros, no princípio das práticas cotidianas necessárias à sobrevivência dos grupos. Nesse sentido, a lógica organizativa, pautada em uma sociedade sem classes, levava todos os membros a participarem com igual intensidade do processo educativo, uma vez que não existiam os

interesses individuais. Para Ponce (2001), “os fins da educação coincidem com os interesses do grupo e se realizam em todos os seus membros” (p. 21).

Assim sendo, a educação se processava de forma integral, em que cada membro do grupo aprende tudo aquilo que lhe for possível aprender. Portanto, não se apresenta nesse contexto, a questão das ideias pedagógicas ou da pedagogia; no caso de se entender pedagogia como reflexão teórica sobre a prática educativa. Ratificando tal afirmação, refere Saviani (2007) que, na tradição tribal, “as ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa,

não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa” (p. 39).

Ressalta-se, pois, que, não havendo lugar para a reflexão pedagógica, logicamente, também não é dado refletir sobre **inovação pedagógica** em um processo educacional baseado no princípio do *aprender fazendo* e vivenciado na relação direta dos membros com as práticas cotidianas de construção de sua sobrevivência, produzindo assim, um saber que Freire (1996) qualificaria de *um saber de experiências feito*.

Nessa perspectiva, a chegada dos europeus quebra a unidade estrutural das sociedades tribais e levanta o problema da aculturação dos seus membros nas tradições e costumes dos colonizadores. Nesse contexto, a visão europeia e cristã de mundo e de homem se expressa em ideias educacionais “catequese”, que evoluem para ideias pedagógicas “Rátium Studiôro”, possibilitando, assim, o surgimento das ideias pedagógicas tradicionais de caráter religioso, cujos principais protagonistas são os jesuítas.

Assim sendo, é de referir que as primeiras ideias, intencionalmente pedagógicas do Brasil foram trazidas pelos jesuítas e agregavam, em seu bojo, o ideário da colonização através do processo educativo centrado na catequese. Com tais intencionalidades, o processo educativo brasileiro assume, à luz das primeiras ideias pedagógicas, duas significações que podem ser definidas em termos de cultura, (amplo), como refere Bosi (1992) “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos, dos valores que se deve transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (p. 16) e em termos específicos, como refere Saviani (2007), “enquanto tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar” (p. 27).

Desse modo, englobam-se, no processo educativo, as dimensões históricas e estruturais da sociedade e a dimensão pragmática de como encaminhar cada um de seus membros ao convívio e à sobrevivência em uma dada sociedade, como sintetiza Manacorda (1989), ao referir-se ao processo educacional como meio pelo qual a humanidade elabora a si mesma, nos mais variados aspectos “na inculturação nas tradições e nos costumes (na aculturação, no caso de procederem não do dinamismo interno, mas do externo), na instrução intelectual em seus dois aspectos, formal-instrumental (ler, escrever, contar) e no concreto, (conteúdo do conhecimento) e finalmente na aprendizagem do ofício” (p. 6).

No quadro dessa discussão, no que se refere aos aspectos históricos da educação no Brasil, dentre as características citadas, a que mais se aproxima do processo educacional, no âmbito da colonização brasileira, é a aculturação, uma vez que os costumes e as tradições que se buscava inculcar decorriam de um dinamismo externo, ou seja, transplantados do meio cultural do colonizador para a situação incipiente da colônia.

Segundo Alves (2005), os jesuítas foram conformando seu método de ensino às situações sociais vigentes. Traçando um paralelo entre a pedagogia jesuíta e as manufaturas nascentes no final da Idade Média, o autor relata que na origem da manufatura, ocorria a junção de artesões independentes, trabalhando na mesma oficina, utilizando em comum o mesmo espaço físico e os mesmos instrumentos de trabalho, da mesma maneira que, nos colégios jesuítas, “coexistiam padres com formação comum, concebida mediante o primado do artesanato, daí a capacidade que qualquer um deles revelava para atuar nas mais diferentes áreas do plano de estudos” (p. 56).

Os argumentos do citado autor levam a inferir que, assim como o artesão dominava todo o seu processo de produção, os educadores jesuítas eram formados também sob a lógica do domínio total do processo educativo contido no Rátio Studiorum, podendo, portanto, atuar em qualquer área de sua execução. Porém, quando a manufatura em seu processo de desenvolvimento assume a divisão do trabalho como forma de diminuição dos custos das mercadorias, os jesuítas assumem, também, a divisão do trabalho didático, para aumentar o número de alunos atendidos, o que resultou na criação de espaços especializados para o ensino, que se consolidou nas salas de aulas, em maior desenvolvimento da seriação, maior diferenciação entre as áreas de conhecimento e um maior número de professores especializados por área de saber.

Para Alves, pelo processo implementado pelos jesuítas, reproduzia-se na escola “a decomposição do processo de trabalho em suas operações constitutivas e a produção de trabalhadores especializados, características fundamentais da manufatura” (2005, p. 57). Nesse sentido, o referido autor classifica o Rátio Studiorum como “um germe importante da escola moderna” (*ibidem*, p. 58). Para Saviani (2007),

as ideias pedagógicas expressas no Rátio corresponde ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é o homem é concebido como constituído de uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. (p. 58).

Nesse quadro de ideias, a pedagogia tradicional nascida do Rátio Studiorum, se constitui como uma evolução das ideias pedagógicas jesuítas que, inicialmente, firmavam-se na catequese, mas foram conformando-se aos contextos sociais, a fim de manter em consonância com eles sua ação educativa. Não se pode negar, portanto, que ocorreu uma inovação (no sentido de evolução), porém tal inovação está fortemente atrelada à noção de inovação enquanto evolução natural das práticas educativas. Uma inovação que, mesmo no seu modelo de elaboração e implantação, já trazia as características de ser um modelo imposto pelo centro de decisão, para ser executado em todo o sistema educativo.

Neste sentido, Correia (1991) coloca que “tende-se, de facto, a confundir a inovação com a evolução “natural” das práticas pedagógicas e a integrar no campo semântico da inovação um conjunto incharacterístico de práticas” (p. 27). Assim, poder-se-ia considerar inovação toda evolução por mais lenta e inócua que fosse, mas que tivesse a capacidade de produzir diferenças entre o tempo inicial e o tempo atual da instituição escolar.

Reporta-se ainda Correia (1991) às diferenças conceituais entre inovação e mudanças advindas dos processos de evolução natural das práticas pedagógicas e prossegue analisando que, para se caracterizar um processo de mudança como sendo um processo inovador, é necessário explicitar o tipo de ruptura que ele produz com as práticas tradicionais, qual o nível de participação dos atores que produzem essa mudança, o grau de decisão de que dispõem, como é conduzida e que amplitude tem essa mudança, tanto na dimensão intensiva quanto na extensiva. Que se refere à qualidade e à quantidade do impacto/efeito causado por ela.

Portanto, ao não se encontrarem grandes impactos causados, tanto nos objetivos da educação como nas relações sociais que ela estabelece com o meio no qual estava inserida, pode-se inferir que tal mudança condiciona-se, apenas, a uma evolução natural da prática educativa e não, a uma inovação pedagógica dialética.

Nessa ordem de ideias, tornando-se hegemônicas na cena educativa brasileira, as ideias pedagógicas religiosas defrontam-se no século XVIII com as ideias leigas baseadas no Iluminismo e vão ao longo da história, absorvendo vários dos seus princípios, sem, contudo abrir mão de sua religiosidade.

Nesse prisma, a versão brasileira de tal movimento, concretizada nas reformas pombalinas, tinha como objetivo criar a escola útil aos fins do Estado, substituindo os ideais jesuítas que serviam aos interesses eclesiásticos. Tratava-se, portanto, de instituir poucas escolas bem aparelhadas e voltadas para setores estratégicos para depois multiplicar o seu número. Aponta Correia (1991) que essa noção “restringe o campo da inovação a um conjunto de práticas que derivam da introdução de novos materiais didáticos” (1991, p. 28). O autor cita, ainda, a inovação concretizada a partir do modelo de pesquisa e desenvolvimento, formulado por Brikell<sup>1</sup>, para quem a inovação pedagógica deve seguir alguns passos, a saber: experimentá-la no quadro restrito do laboratório, testá-la nos diferentes terrenos e difundi-la junto a eventuais utilizadores.

Esta é, portanto, uma visão normativa na qual se compreende inovação, ou um processo inovador como sendo composto por etapas sequenciais que vão da investigação, desenvolvimento, difusão até a sua adoção, como se fosse um produto a ser consumido por agentes passivos e alheios ao seu processo de produção bem como aos efeitos que sua utilização produzirá na instituição escolar.

É de referir que as ideias pedagógicas contidas nas reformas pombalinas comportam um componente inovador a partir da introdução de uma filosofia modificada pelo espírito científico moderno. Porém, a relação que tais ideias estabelecem com a inovação pedagógica

<sup>1</sup> Correia nos informa que Brikell faz menção a um modelo de inovação identificado por M. Huberman. Em sua obra, Huberman, além do modelo proposto por Brikell, caracteriza dois outros modelos: o da interação social e da resolução de problemas que são estruturalmente diferentes do modelo apresentado.

circunscreve-se no âmbito da inovação instituída a qual poderá ser introduzida pelo centro do sistema educacional, para ser executada pela periferia deste. No caso do sistema educacional brasileiro, aponta-se um duplo complicador que seria a distância, tanto geográfica quanto política do centro de poder, além do forte processo de aculturação pelo qual havia passado a população.

Nesse contexto, no século XIX, o Brasil independente e organizado em forma de império torna-se palco da mescla entre as ideias pedagógicas católicas e as ideias leigas preconizadas pelo movimento iluminista, operando reformas tais como: a Lei das Escolas de Primeiras Letras que procurou equacionar a questão didático-pedagógica com o método do ensino mútuo<sup>2</sup>, a Reforma Couto Ferraz, que tentou fazê-lo pela adoção do ensino simultâneo<sup>3</sup> e a Reforma Leôncio de Carvalho, que sinaliza na direção do método de ensino intuitivo<sup>4</sup>.

Convém referir que também no Império, a despeito das reformas operadas, as ideias pedagógicas ali desenvolvidas continuavam a não estabelecer relações com a inovação pedagógica em sua definição dialética, percebe-se nitidamente a estreita relação de tais ideias com uma inovação a título de reforma do sistema para ajustá-lo às exigências do contexto social vigente, sem resignificar ou romper com as práticas educativas tradicionais. Para Correia (1991), “a inovação, considerada como uma reforma global ou parcelar de um sistema de ensino (...) é encarada como um processo racional destinado a ser aplicado num campo mais ou menos receptivo”. (p. 30). Refere ainda o autor que:

nesse contexto de mudança tutelada, desenvolve-se uma verdadeira arte de adaptar a escola à mudança, de antecipar a mudança na escola para que não seja demasiado irracional, transgressora da ordem estabelecida, ou seja, não abale as estruturas da instituição, não questionem os contextos institucionais onde estão sendo operadas, que sejam parcelares, segmentares, racionais e controladas, que não sejam demasiado críticas e que, portanto, “não sejam inovantes” (*Ibidem*, p. 24).

Fica patente, no entanto, que os objetivos das inovações introduzidas ou incorporadas ao sistema educacional brasileiro eram os de torná-lo mais abrangente, com o menor custo possível, priorizando-se a quantidade em detrimento da qualidade, o que o aproxima bastante dos objetivos atuais de eficiência e eficácia das escolas, propostos pelas reformas atualmente sugeridas pelos organismos internacionais, principalmente para os países pobres ou em desenvolvimento.

Nessa lógica tradicional, para Veiga (2003), “introduzir inovação tem o sentido de provocar mudanças no sistema educacional. De certa forma, a palavra inovação vem associada à mudança, reforma, novidade. O novo só adquire sentido a partir do momento em que ele encontra com o já existente”. (p. 04). Em tal perspectiva, a inovação se articula em torno da novidade, reforma, racionalidade científica, aplicação técnica do conhecimento, de fora para dentro, ou seja, instituída. Há ritualização e padronização; de uma maneira geral, as ideias de eficácia, normas, prescrições, ordem, equilíbrio permeiam o processo inovador.

Afirma ainda Veiga (2003) que esse processo deixa de lado os sujeitos como protagonistas do institucional, desprezando as relações e as diferenças entre eles. Nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade e de educação.

Nessa ordem de ideias, registra-se que, no final do século XIX, a instalação do regime republicano abriu a possibilidade de uma preponderância para as ideias leigas. Tais ideias assumem no início do século XX, 1930, o ideário renovador, traduzido no movimento de Escola

<sup>2</sup> Método proposto pelos ingleses Adrew Bell e Joseph Lancaster. Também chamado de monitorial, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas.

<sup>3</sup> Diferente do disciplinado, no ensino simultâneo, o professor ensina, ao mesmo tempo, a vários alunos.

<sup>4</sup> Segundo Saviani (2007), “esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou lições de coisas, foi concebido no intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino” (p. 138).

Nova. Esse movimento encontra uma acirrada resistência por parte do ideário católico, que, progressivamente, vai absorvendo os novos métodos continuando a não abrir mão da doutrina tradicional.

O ideário do movimento de Escola Nova no Brasil centrou esforços em dotar o, Estado de instrumentos capazes de instituir um sistema de ensino público democrático que pudesse atender a toda demanda populacional. Em relação à temática do Movimento da Escola Nova, é de se referir que o contexto de surgimento desse movimento no Brasil apresenta uma batalha travada entre as ideias pedagógicas dos renovadores e a resistência dos católicos que disputavam a hegemonia do campo educacional nas décadas de 1930 e 1940. Para Manacorda (1989), a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil são os dois aspectos que “disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica, que se desenvolve entre fim do Oitocentos e início do Novecentos, na Europa e na América” (p. 305).

A proposta educacional postulada pelo movimento renovador englobava a luta por uma escola única de qualidade para todos, (formação inicial obrigatória e gratuita), a inclusão do trabalho na tarefa educativa (pedagogia ativa, o aluno observa, experimenta e executa) e a transformação da escola em uma comunidade em que se estabelecem relações de solidariedade e co-responsabilidade afim de que cada um e todos contribuam para o sucesso da tarefa educativa.

Desse modo, as ideias pedagógicas da Escola Nova não concebem o educando como sendo modelado do exterior, como o fazia a escola tradicional, mas compreende a educação como uma atividade complexa que se dá de dentro para fora, deslocando o centro de gravidade do problema da educação para a criança e para o respeito a sua personalidade.

Para Saviani (2007), a Educação Nova “busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações” (p. 244). Quando o autor refere-se à impregná-la da vida real, compreende-se que tal movimento busca na renovação da educação uma articulação desta com a sociedade vigente, objetivando que, com prazer e satisfação, os alunos adquiram os conhecimentos necessários para participarem da vida produtiva desta porém, sem questionar suas bases organizativas.

Nessa ótica, os questionamentos provocados pelo método ativo seguem no sentido da produção do conhecimento relacionado ao conteúdo pedagógico, o qual, mesmo sendo escolhido pelos alunos, a partir dos centros de interesses, não estavam a serviço da compreensão da realidade social, em suas múltiplas facetas, desvendando e ressignificando as relações sociais de produção que nela se estabelecem. Saviani (2007) ratifica tal argumento, quando, em análise do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, refere que:

Contra a tendência à passividade, ao intelectualismo e verbalismo da escola tradicional, a nova concepção estimula a atividade espontânea, tendo em vista a satisfação das necessidades de cada criança individualmente considerada, buscando adaptar a ação educativa (...) não é, pois, pela predominância dos trabalhos manuais que a Escola Nova se distingue da tradicional. Sua marca distintiva é a “presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse que é a primeira condição de uma atividade espontânea” e o estímulo constante ao educando a buscar todos os recursos ao seu alcance. (...) reorganizada com base no trabalho, essa nova escola procurará, por meio do trabalho em grupos, estimular o próprio esforço do educando (p. 247).

Todas as características acima descritas, apesar de diferenciar a Escola Nova da educação tradicional, não chegam a formular um novo objetivo para o processo educativo, que não seja configurar o indivíduo para que venha a atender aos padrões de conhecimento exigidos pela sociedade capitalista, conforme referido no próprio Manifesto (p. 417), “para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar”.

Refere-se, então, que essa ideia pedagógica, expressa na Escola Nova, estabelece uma relação bastante próxima da inovação pedagógica, porém, ainda em sua concepção tradicional, uma vez que inicia uma abertura para a participação do aluno, embora tal participação não se

constitua em instrumento de reflexão sobre a realidade nem sobre as práticas sociais existentes, não podendo, assim, servir de base para uma mudança de atitude diante das questões sociais que se lhe apresentarão ao longo de sua existência. Portanto, tal participação não será fruto de uma consciência crítica e reflexiva que permita uma intervenção qualificada para a transformação da realidade social, no sentido da superação de seus elementos estruturais, não havendo, aí, uma emancipação do aluno nem uma ressignificação da função social da escola e de suas relações sociais.

O esforço do movimento renovador de dotar o Estado de instrumentos capazes de instituir um sistema público de ensino amplo e democrático foi metamorfoseado na década de 1970, nas ideias tecnicistas implantadas pelo Regime Militar. A partir da instalação da ditadura militar em 1964, surge, na cena educativa brasileira, a concepção pedagógica tecnicista, que, baseada no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advogava a reordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional, assim como ocorreu com o trabalho fabril. Segundo Saviani (2007),

a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas, tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (p. 381).

Traçando-se um paralelo entre a pedagogia tradicional, a Escola Nova e a pedagogia tecnicista, pode-se referir que, enquanto na pedagogia tradicional, o professor era o sujeito do processo, cabendo-lhe a iniciativa e decisão sobre o processo educativo, na Escola Nova, a iniciativa se desloca para o aluno, que deve estabelecer uma relação interpessoal e subjetiva com o professor, fazendo dessa relação professor-aluno o cerne da ação educativa. Na pedagogia tecnicista, a organização racional dos meios passa a ser o elemento principal, ficando o professor e o aluno em segundo plano. Esses dois elementos tão importantes nas duas referidas pedagogias são, pois, relegados à condição de meros executores de um processo educativo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo dos especialistas.

Argumenta-se, portanto, que, ao transpor para escola a forma de funcionamento do sistema fabril, a pedagogia tecnicista perdeu de vista a especificidade do processo educativo, não compreendendo que a articulação entre educação escolar e processo produtivo se dá de forma indireta e por meio de complexas mediações e, de certa forma, respeitando a autonomia de cada uma dessas dimensões sociais.

Nesse sentido, a pedagogia tecnicista, como o próprio nome sugere, articula-se estreitamente, com uma concepção de inovação pedagógica tradicional, cuja percepção é a de se racionalizar e potencializar os resultados obtidos por tal sistema. A inovação nesse contexto não é tomada como algo novo, mas, como algo que se melhora e que permite mostrar resultados de tal melhora, o que implica, na prática, seguir um modelo muito simples e restrito de inovação. Para Hernández (2000), “seguir esse processo faz com que boa parte das inovações comece e termine em si mesma, que os diferentes envolvidos tenham que se adaptar aos objetivos previstos pelo programa de atuação e que, como acontece com as propostas que seguem essa forma de racionalidade lógico-responsiva (...), seja difícil aprender com elas”. (p. 23).

Ainda na década de 1970, paralelamente ao predomínio da pedagogia tecnicista, inicia-se a construção de uma tendência pedagógica que pode ser denominada crítico-reprodutivista, uma vez que comportava estudos que entendiam não ser possível compreender a educação a não ser a partir dos seus condicionantes sociais. Tais estudos procuravam explicar a problemática educacional, relacionando-a com seus determinantes objetivos, isto é, a estrutura

socioeconômica que conforma o fenômeno educativo, porém as análises que compõem tal tendência levam invariavelmente à conclusão de que a função básica da educação é a de reproduzir as condições sociais vigentes. Daí o título de reprodutivista.

Refere-se que a teoria crítico-reprodutivista traz como referências básicas ideias contidas nas teorias: do sistema de ensino enquanto violência simbólica, formulada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passaron (1975); da escola enquanto aparelho ideológico do Estado formulada por Althusser (s.d) e da escola dualista, elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet (1971). Com tais referências, a teoria crítico-reprodutivista desempenhou um importante papel na década de 1970, funcionando como instrumental teórico para fustigar a política educacional tecnicista do regime militar, que, segundo Saviani (2007), “era uma política de ajustamento da escola utilizada como controle da sociedade, visando perpetuar as relações de dominação vigentes” (p. 395).

No entanto, o tom de aguda crítica em relação ao sistema educacional vigente não apresentava alternativa, isto é, não havia a proposição de uma nova maneira de lidar com as escolas. Infere-se, portanto, que devido ao aguçamento do espírito crítico, tal teoria provocou um sentimento de falta de alternativas, o que aprofundou a percepção de que ela era insuficiente e continha limites. Em relação aos referidos limites, Saviani (2007) observa que,

é preciso, no entanto, considerar que o fato de as teorias (...) “crítico-reprodutivistas não apresentarem alternativa, isto é, não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa pretensão (...) seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa” (p. 396).

Refere-se, portanto, que não sendo papel dessas teorias apresentar alternativas às práticas educativas vigentes, elas constituem-se, apenas, em instrumento de reflexão, compreensão e denúncia do papel social da escola, enquanto aparelho ideológico do Estado.

### **As pedagogias contra-hegemônicas e sua relação com a inovação pedagógica**

Nesse contexto, emerge, na década de 1980, a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, ou seja, que, em lugar de servir aos interesses dominantes, se articulassem com os interesses dos dominados teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem. Assim sendo, pode-se enquadrar tais teorias ou ideias pedagógicas em duas modalidades: uma inspirada, principalmente, na concepção libertadora formulada e difundida por Paulo Freire, que se centra no saber do povo, a partir da autonomia de suas organizações que reclamava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura da escola. O discurso de tais teorias, quando dirigido à instituição escolar era no sentido de transformá-la em espaço de expressão das ideias populares e do exercício da autonomia popular. E outra que, inspirada no Marxismo, valorizava o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado e exigia o acesso e a permanência de toda a população em escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade para todas as classes sociais. A defesa intransigente da escola pública foi a marca distintiva dessa corrente.

Nesse quadro de ideias, as propostas formuladas na perspectiva da educação libertadora eram assumidas, geralmente, no âmbito da “educação popular”, nos movimentos sociais e reclamavam uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, em alternativa à educação dominante, que era caracterizada como da elite que era para o povo, mas, contra o povo.

Com relação à segunda tendência, apresenta-se a pedagogia “crítico-social dos conteúdos”, formulada por José Carlos Libâneo em 1985, em seu livro *Democratização da escola pública*. Em sua teoria, Libâneo advoga que o papel primordial da escola é o de difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. Para o autor, esse seria “o melhor serviço que se presta aos interesses populares” (1985, p. 39).

A partir desses argumentos, é de referir que os métodos de ensino que configuram tal pedagogia estão predominantemente ligados à questão do acesso aos conhecimentos



sistematizados, portanto devem partir de um saber que não é espontâneo nem artificial, mas buscarão “relacionar a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor” (*Ibidem*, p. 40), conferindo à relação professor-aluno um caráter de troca, em que o aluno entra com sua experiência, e o professor, com conteúdos e modelos que possibilitem compreender e ultrapassar a experiência imediata, cabendo ao professor não apenas contentar-se em “satisfazer as necessidades e carências”, mas buscar “despertar outras necessidades” (*Ibidem*, p. 41) que exijam esforço e desenvolvimento de hábitos de disciplina e estudo metódico por parte do aluno.

Assim sendo, os pressupostos de uma aprendizagem pautada na pedagogia crítico-social dos conteúdos supõe uma estrutura cognitiva já existente na qual possa apoiar-se, cabendo ao professor prover tal estrutura, se o aluno não a possuir, uma vez que, segundo Libâneo, a aprendizagem significativa deve partir do que o aluno já sabe, avançando em direção à síntese em que o aluno “supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora” (1985, p. 42). Quanto à prática escolar, a recomendação é a de que se proponham métodos de ensino que possibilitem articular os conteúdos com a realidade social como forma de colocar educação a serviço da transformação social.

Ao se analisarem os métodos e os pressupostos sugeridos pela pedagogia crítico-social dos conteúdos, percebe-se que eles levam ao caminho da compreensão de que a função da escola nessa tendência é a de tornar igual a capacidade competitiva de todos os membros da sociedade através do acesso ao conhecimento sistematizado. A compreensão que se constrói é a de que a pedagogia crítico-social dos conteúdos procura dar aos membros da classe trabalhadora iguais condições de competição com os demais segmentos da sociedade, para que, assim, possam ter maior possibilidade de ascensão social e diminuição da exploração de sua mão de obra.

Ora, modificar a sociedade no sentido de tornar mais justo o seu processo competitivo não significa tocar ou ressignificar as suas estruturas organizacionais, os seus condicionantes históricos e econômicos que estão baseados no modo de produção capitalista e, portanto, na lógica da exploração do homem pelo homem. Uma sociedade mais justa não é aquela em que seus membros possam competir em pé de igualdade, mas aquela, em que seus membros possam produzir, de forma solidária e fraterna, sua sobrevivência, vivenciando o processo produtivo de maneira responsável e compartilhada. O fator de não considerar os condicionantes histórico-econômicos da organização social coloca a pedagogia crítico-social dos conteúdos no quadro das pedagogias reprodutivistas, uma vez que não aponta para uma ressignificação das bases organizativas da sociedade.

Nessa perspectiva, enquanto reprodutivistas, tal tendência não pode ser considerada como estabelecendo uma relação com a inovação pedagógica que seja no sentido da emancipação dos alunos, mas apenas, de ajuste desses alunos às exigências impostas pela competitividade da sociedade capitalista, continuando, portanto a atrelar-se ao caráter tradicional de inovação pedagógica, cujo objetivo é o de que o sistema de ensino execute, de forma cada vez melhor e mais qualificada, a função social que lhe foi atribuída pela sociedade, sem pôr em causa os condicionantes histórico-sociais dessa função nem dessa sociedade.

## **A recontextualização dos conceitos educativos na década de 1990 e sua relação com a inovação pedagógica**

Na década de 1990, com a exacerbação da globalização, sobreveio o império do mercado, e as reformas de ensino ganharam um tom neoconservador, baseado no neoliberalismo econômico, que busca implantar um Estado mínimo e regulador das políticas sociais. Em 2001, foi instituído o novo Plano Nacional de Educação, que complementa o processo de regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, coroando o processo de reformas iniciado nas últimas décadas do século XX.

Nessa nova conjuntura política, a educação pauta-se em objetivos de eficiência e produtividade, seguindo planejamentos predefinidos e regras preestabelecidas. Como ocorre em outras áreas, os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente em um constante processo de aprender a aprender. A educação foi influenciada pelas novas pedagogias que, acrescidas do prefixo “neo”, introduzem o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade, com o objetivo de instruir os alunos, prevalecendo sobre as pedagogias que acreditam na formação

integral do indivíduo através do trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

No Brasil, as reformas educacionais traziam a mesma filosofia neoliberal e visavam ajustar o sistema educacional para atender às novas exigências da reconfiguração social que estava sendo implantada em nível mundial e se iniciaram com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, prolongando-se com a criação dos vários sistemas de avaliação educacional. Tais reformas buscavam concretizar o ideal neoliberal de um estado mínimo, tornando-o ausente na execução e presente na avaliação das políticas educativas, conectando, assim, o sistema nacional de ensino ao espírito e clima cultural próprio dessa época, que ora se denomina de pós-modernidade.

Nesse sentido, as reformas propostas não apenas no Brasil, mas em nível mundial procuram apresentar ideias pedagógicas que resgatem os conceitos formulados em antigas pedagogias e que respondiam a outros contextos históricos e sociais, porém, resignificando-os para que possam enquadrar-se e responder pelas exigências de uma sociedade marcada pela alta competitividade, volatilidade e incerteza. Assim sendo torna-se comum nomear antigas teorias acrescentando o prefixo “neo” ou “pós”.

Nesse contexto, refere-se que o conceito de “aprender a aprender” que na ideia pedagógica proposta pela Escola Nova trazia para o aluno o sentido de buscar conhecimentos, aprender a estudar, lidar com situações novas e para o professor, o significado de deixar de ser aquele que ensina para o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem, encontra-se transmutado em um neo-escolanovismo em que tal conceito está atualmente ligado à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade.

Tais afirmações encontram ratificação nas contribuições de Fonseca (1998), para quem a mundialização da economia exige a gestão do imprevisível. Cabe ressaltar que, no atual cenário não se conta mais com a figura do emprego seguro, não apenas os trabalhadores mas também os empresários devem “cada vez mais investir no seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade” (1998, p. 307), uma vez que “o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro (*idem, ibidem*). Refere ainda Fonseca que o segredo estará, pois, na “capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender” pois com a redução da mão de obra humana tanto na agricultura como na indústria, “os postos de emprego que restam vão ser mais disputados” (*idem, ibidem*) e assumidos, apenas, por pessoas de alta competência.

Reflete Fonseca (1998) que a adaptação à sociedade atual reclama o desenvolvimento da capacidade comunicativa, novos tipos de raciocínio e a recuperação de funções deterioradas pelo trabalho puramente mecânico, para atingir níveis mais flexíveis de operação simbólica. Portanto, a adaptação à sociedade cognitiva vai exigir “abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível” (p. 320). Neste cenário, o papel e a função da escola vão ser definidos como “consubstanciando uma maior capacidade de aprender a aprender” (*Ibidem*, p. 90).

Estas são, pois, ideias pedagógicas intimamente ligadas a uma noção de inovação pedagógica, entendida como instrumental que concebe como inovação a racionalização e otimização do sistema educativo, buscando um maior resultado em termos de quantidade e qualidade do seu produto.

Compreende-se, também, que a noção de mudança introduzida na educação, em sua abordagem tradicional, é um reflexo do conceito de mudança já há muito sedimentado no mundo do trabalho, para quem o centro das atenções está nos resultados, na eficiência, na produtividade. Thomas (1975, p. 149) citado por Correia (1991, p. 24) nos informa que:

Foi da América do Norte que veio, durante os anos sessenta, a ideia de aplicar à educação as técnicas industriais da inovação. Enquanto o dinamismo da vida americana, tanto no Canadá como nos Estados Unidos, os progressos da tecnologia e o regime de livre concorrência impunham à indústria uma procura constante da novidade, alguns observadores, economistas e sociólogos irritavam-se por ver o ensino tornado um dos maiores empreendimentos modernos, imobilizado em atitudes que eles consideravam passivas. Para ultrapassarem esse

atraso e acompanharem o ritmo de nossos tempos, os educadores não tiveram outro recurso senão o de estudarem e o de procurarem eles também, as mudanças nas estratégias da inovação (*Ibidem*).

Com o atrelamento da função educacional às exigências do mundo do trabalho, a instituição escolar passa a querer produzir e consumir inovação como forma de se adaptar rápida e constantemente às mudanças ocorridas no primeiro, uma vez que o próprio processo de inovação já se constitui num fator de produtividade. Analisa-se, pois, que o desejo de mudança e a inovação, seja na indústria, ou na educação, é movido pelo fator de produtividade. Nesse sentido, refere Correia: “a atitude inovadora, a reprodução da inovação, o desejo de consumir a mudança tornam-se valores universalmente reconhecidos, porque podem assegurar o aumento da produtividade” (1991, p. 25).

Ora, se a mudança e a inovação estão intimamente ligadas à produtividade, essas se legitimam automaticamente, tornando-se inquestionáveis sua necessidade e importância, uma vez que sejam desenvolvidas dentro dos limites dos interesses das forças hegemônicas da sociedade, desde que, como afirma Correia, “o sentido da mudança não provoque uma mudança de sentido” (*Ibidem*). Ou seja, essa mudança não visa às transformações das relações sociais estabelecidas no interior da escola nem das relações estabelecidas pela escola com o contexto no qual está inserida, mas apenas adaptar a escola a um contexto social em permanente transformação, para que ela possa continuar com sua obra de controle e reprodução da sociedade vigente. Nesse sentido, as noções de inovação que se atrelam à introdução e utilizações diferenciadas de novos materiais didáticos são noções que apresentam uma visão tradicional de inovação, uma vez que, atreladas às noções de eficiência e produtividade advindas do mundo do trabalho, não se refletem sobre questões estruturais da instituição escolar nem sobre relações de poder que se estabelecem no processo de implantação e vivência da própria inovação. Não há uma mensuração dos efeitos causados pela inovação no contexto intra e extraescolar. É, portanto, uma mudança que visa apenas ao aperfeiçoamento do sistema educativo, com vistas ao aumento de sua produtividade, como refere Fino (2000), “fazer mais do mesmo”.

Nesse quadro de ideias, refere-se, pois, que esta é a visão mais utilizada de inovação nos discursos da atualidade, uma vez que propõe uma sequência de ações planejadas e decididas pelo poder central dos sistemas educativos, com base no argumento da necessidade de aumento da produtividade de cada unidade escolar. Essa produtividade é referenciada no sentido do aumento da qualidade e da quantidade da oferta dos serviços educacionais que devem ser disponibilizados à população. Para Correia, “Trata-se de uma visão consumista de inovação onde o consumidor é um potencial agente de resistência ao consumo de um produto que lhe é apresentado devidamente embalado” (1991, p. 30). Ao colocar-se dessa forma, o autor faz referência a uma visão de inovação que se confunde geralmente com a reforma e, muitas vezes, é considerada como um único processo.

Desse modo, ao delinear-se o contexto histórico-social, no qual se introduziu a noção de mudança e/ou inovação no universo educacional, compreende-se que essa concepção de mudança ou inovação, adotada pela escola tradicional, não acolhe a reflexão sobre os condicionantes históricos sociais de produção da realidade, mas antes utiliza a inovação como forma de adequação às novas exigências sociais, sem pôr em causa os fundamentos da educação. Denomina-se, também, de concepção tradicional/instrumental de inovação pedagógica, uma vez que, em poucos momentos, ela opera rupturas com as práticas educativas tradicionais; ao contrário, acaba por escamoteá-las e revesti-las de uma nova roupagem, guardando sua essência fragmentária e autoritária.

Para SAVIANI (1995), fazendo uma análise das tendências da filosofia da educação, “de acordo com a concepção “humanista” tradicional, a inovação será entendida de modo acidental, como modificações superficiais que não afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação. Inovar é, pois, sinônimo de retocar superficialmente” (p. 29). No caso da educação brasileira, apresenta-se, ainda, o agravante de ser uma educação organizada sob a lógica do transplante cultural, em que a inovação é transferida de contextos mais complexos para ser aplicada em contextos ainda incipientes, cujos agentes acabam por reagir passivamente a tal inovação.

Nesse sentido, Garcia (1995), afirma que, em um país “onde a matriz cultural externa sempre determinou o rumo da educação, fica patente que, na maioria das vezes, o esforço de inovação

educacional tem sido uma tentativa desesperada de modernizar, ou seja, implantar aqui o que dá resultado lá fora” (p. 12).

Isso permite afirmar que o Brasil, ao adotar uma política educacional *invariavelmente* guiada pela lógica de implantação de modelos estrangeiros, acaba por impedir que soluções geradas no seio de sua cultura, a partir de suas necessidades possam ser viabilizadas, o que, como afirma Garcia, “condiciona os educadores a esperarem sempre o que virá como sendo uma solução mágica” (*Ibidem*, p. 13). Acredita-se, pois, que tais soluções, devido a carga ideológica e a pouca compatibilidade com o contexto social brasileiro, são introduzidas com o objetivo de produzir os resultados de não produzirem resultado algum, mas apenas a sensação de que algo está sendo realizado para enfrentar a crise social e educacional.

Desse modo, na realidade atual, os discursos referentes à educação produzidos pela escola e sobre ela são estruturalmente diferentes dos produzidos nas décadas anteriores. A problemática da mudança da escola referencia os discursos de autoridades, especialistas, pesquisadores, professores, pais, alunos e organismos internacionais, evidenciando um consenso sobre o quanto é urgente a produção da inovação no âmbito educacional.

Nessa ótica, as grandes questões em tais discussões são: as conceituações, as interpretações e a utilização da noção de inovação realizadas no campo da educação. Para Correia (1991), o fato de as palavras: mudança, reforma, inovação e instituição se apresentarem associadas nesses discursos, não significa que exista uma reflexão aprofundada desses conceitos e suas interações, ou seja, não há uma clarificação da essencialidade e características de cada um deles, e nem dos reflexos que podem advir da ocorrência de um ou mais desses fenômenos nas instituições educacionais.

Assim sendo, o que se percebe no caso do Brasil, por exemplo, é o uso indiscriminado dos referidos conceitos nos discursos relativos à educação, para legitimar e valorizar políticas intervencionistas em âmbito nacional (Ministério da Educação, Secretárias de Educação Estaduais e Municipais) e internacional, (organismos internacionais, agências de desenvolvimento) bem como a inserção participativa dos sujeitos locais, (gestores, professores, alunos, comunidade) na realidade cotidiana da escola.

Afirma-se, pois, que tais pressões para as mudanças têm-se feito sentir sobre o professor, sobre o currículo e sobre a escola, segundo Fernandes (200, p. 33) “em direções, muitas vezes, contraditórias e inconciliáveis, implicando, também, outras áreas que com elas interagem, condicionando-as, uma vez que a mudança não ocorre descontextualizada nem isolada, mas de maneira sistêmica”.

Isso leva a crer, que, mesmo num sistema de tutela e numa concepção tradicional de inovação pedagógica, as mudanças propostas precisam tomar em conta a organização e a gestão das escolas, os processos de tomada de decisão, as culturas de escola, a diversidade cultural, as parcerias educativas e formativas e a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e demais agentes envolvidos na cena educacional.

## Considerações finais

Sob a ótica desses argumentos, torna-se imprescindível, também, para análise da inovação, que se tenha uma compreensão mais ampla do conceito de instituição escolar, uma vez que é no âmbito da escola que o fenômeno da inovação ganha materialidade. É nos processos institucionais que as ideias, políticas, normatizações são concretizadas e poderão ou não atingir os objetivos propostos, ou até mesmo, irem além deles.

Compreende-se, portanto, que, são no bojo da correlação de forças existente na instituição escolar que vão ser definidos os processos, ritmos, caracterizações, enfim a materialidade das propostas de mudança/reforma impostas ou inovação dialética emergidas nas escolas. Nesse quadro de ideias, se a instituição escolar está organizada sob a lógica do paradigma tradicional/mecanicista de produção do conhecimento, parece natural que sua concepção de inovação pedagógica seja também fragmentária e mecanicista, dando margem ao uso tradicional da inovação, concretizado através da introdução de novas técnicas e materiais de ensino utilizados sob os princípios da razão instrumental.

Pode-se compreender, portanto, que existe uma clara distinção entre reforma nos sistemas educacionais e inovação pedagógica dialética e que ambas apresentam objetivos opostos, uma de melhora, sem questionamento, das estruturas dos sistemas educacionais, outra de

transformações radicais das estruturas, práticas e relações sociais de poder que se estabelecem na escola e/ou fora dela. Certo é que algumas reformas introduzidas nos sistemas educacionais podem servir de aportes/oportunidades para o surgimento de inovações que não foram previstas pelo poder central, por ocasião do planejamento destas.

Nesse sentido, é importante adotar nas escolas a concepção de inovação em uma perspectiva dialética que possibilite a construção de espaços de reflexão e oportunize a vivência de práticas educativas fundadas na interdisciplinaridade, na reflexividade, na autonomia e na cooperação dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento.

## Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CANÁRIO, R. **A inovação como processo permanente**. Revista Educação, Lisboa, V.1, N. 2, p. 17- 22, 1987.

CARBONELL, Juame. **A aventura de inovar: a mudança na escola**, tradução Faima Murad. Porto Alegre: Artimed Editora, 2002.

CORREIA, José Alberto. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. 2. ed. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto-Portugal: Edições ASA, 1991.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos de Educação: História e Filosofia da Educação**, 15. ed. São Paulo-SP: Editora Saraiva, 1993.

FERNANDES, M. R. **Mudança e inovação na pós-modernidade: perspectivas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2000.

FINO, Carlos Nogueira. **Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico (tese de doutoramento)**. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (pp-27-31).

FONCECA, Vitor da. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Walter E. Legislação e Inovação Educacional a partir de 1930. In: \_\_\_\_\_. **Inovação Educacional no Brasil: Problemas e perspectivas**- 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **et al; Aprendendo com as inovações nas escolas**. Trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítica social dos conteúdos**. Coleção educar. Ed. Loyola.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**, Sao Paulo: Cortez, 1989.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 65, n. 150, pp.407-425, maio-agosto de 1984.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o Professor: Profissionalizar o Ensino. Perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**, 8. ed. Petrópolis – RJ Ed. Vozes: 1986.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia da educação e o problema da inovação em educação**. In:

GARCIA, Walter E. **Inovação Educacional no Brasil: Problemas e perspectivas** – 3. ed.

Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Historia das idéias pedagógicas no Brasil** - Coleção memória da educação. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

VEIGA, I. P. A. **Inovação e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória?** In Cadernos CEDES V. 23 N. 61, Campinas – Dezembro – 2003.