

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ILREMÁ PIRES ARAÚJO MATOS

**INOVAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EM BUSCA DA RUPTURA PARADIGMÁTICA**

GOIÂNIA
2010

ILREMÁ PIRES ARAÚJO MATOS

**INOVAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EM BUSCA DA RUPTURA PARADIGMÁTICA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.

GOIÂNIA

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

M433i Matos, Ilremá Pires Araújo.
Inovação educacional e formação de professores [manuscrito]: em busca da ruptura paradigmática / Ilremá Pires Araújo Matos. - 2010.
181 f. : il., color., figs., grafs.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras.

1. Formação de professores. 2. Inovação. 3. Paradigmas. I.
Título.

CDU: 377.8

FOLHA DE APROVAÇÃO

**INOVAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
EM BUSCA DA RUPTURA PARADIGMÁTICA**

Ilremá Pires Araújo Matos

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ruth Catarina C. Ribeiro de Souza
Orientadora

Profa. Dra. Maria José de Pinho

Prof. Dr. Valter Soares Guimarães

Goiânia, outubro de 2010

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sua infinita bondade, o qual nos abençoou com todas as bênçãos espirituais nos lugares celestiais em Cristo.

Aos meus, irmãos Leuzeule, Miroel e Shelda por me apoiarem fraternalmente em todos os momentos. A Deusilene, minha cunhada, a quem considero como irmã e ao cunhado-irmão Carlos Roberto.

Aos meus lindos sobrinhos Layra, Natalie, Fabliny, Carlos Henrique, Raquel, Isabela e os anjinhos recém-nascidos Iam e Mirela por me possibilitarem momentos de ternura e amor. Desejo que encontrem escolas onde o apreender seja sabor.

À minha orientadora, Dra. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza pela paciência multiplicada e por incentivar-me nos caminhos do saber.

Aos professores da Banca Examinadora: Professor Dr. Valter Soares Guimarães, pela leitura dedicada do meu trabalho, bem como pelas sugestões que me foram tão úteis e a Professora Dra. Maria José de Pinho, pelas sugestões importantes.

Aos profissionais e amigos do Mestrado Dr. José Adelson, Dr. Adão Peixoto, Dra. Ivone, Dra. Silvia Zanolla e Ana Paula e Rosângela (secretárias) pelo carinho e apreço.

Às colegas Anita e em especial Marivani (*in memoriam*) pelo excelente atendimento na livraria da UFG. Saudades de você Marivani que antecipou a partida para além dessa vida.

Aos grandes e eternos amigos da UCG: Professor Pablo, José Saraiva e Marilene pela solidariedade nos momentos difíceis que atravessei. Sem a generosidade de vocês, seria mais difícil alcançar o sonho da graduação.

Aos colegas, amigos e amigas Railda, por escrevermos juntos tantos textos, Rejane, Anderson e Roselle pela interação com os conhecimentos *stricto sensu*. Professor Fleurir, Dona Bete, Marli e Sander pela ajuda nos momentos de construção do trabalho, e Leila pela ajuda e companheirismo em longas noites de árduo trabalho.

Ao reverendo Pr. Charles Dias Duarte e sua esposa Missionária Ruth Bastos Duarte e família pela convivência amiga e fraterna em Cristo, mormente nessa fase desafiadora de produção de conhecimentos humanos científicos.

À amiga e irmã em Cristo Anete e esposo, porque sempre se preocuparam com o andamento dos meus projetos acadêmicos.

Aos irmãos em Cristo: Poeta e Escritor Benedito Correa, sua esposa Eunice e seus filhos Nayra e Felipe.

Aos professores e amigos da Escola Municipal Itamar Martins, pela compreensão e colaboração sempre, em especial, Divina, Jane, Angelsé, Lílían, Viviane, e as meninas merendeiras: Suzi, Joanita e Helena que sempre me atenderam tão bem!

DEDICATÓRIA

Primeiramente meu louvor e adoração a *Ele*, O todo e tudo em todos, que arquitetou o universo e nos projetou como obra prima de sua criação, Deus. Ao meu esposo, *José Divino*, pelo imenso carinho, compreensão e paciência no limiar de mais essa fase em minha vida, da qual ele é essencial; à minha mãe, *Junília Araújo*, pela dedicação mais do que materna, especialmente nesses tempos de complexidade; ao meu pai, *Manoel da Paz*, pelo apoio e ternura sempre; e à minha irmã, *Shelda Araújo*, pela força necessária e o companheirismo fraterno. A essas pessoas, por tudo, sou terna e eternamente grata.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES – A POLÍTICA NACIONAL - A PROFISSIONALIZAÇÃO E A INOVAÇÃO EM QUESTÃO	19
1.1 Formação de professores e programas de avaliação: influências sobre a qualidade e a inovação educacional.....	19
1.2 Profissão Professor: realidade e desafios	26
1.3 Sem ruptura, não há inovação.....	37
CAPÍTULO 2. INOVAÇÃO E TRADIÇÃO – OS CAMINHOS DO DIÁLOGO EM TEMPOS DE COMPLEXIDADE	45
2.1 Prática educativa e os processos cristalizados das experiências compartilhadas – marcas e pegadas – os vestígios no ser professor	45
2.2 Prática e tradição: o traço da cultura e ação – germe das transformações. O que o diálogo tem a ver com isso?	58
CAPÍTULO 3. CONTEXTO E BASES: EFETIVAR A INOVAÇÃO EPISTEMOLÓGICA.....	62
3.1 O contexto global e os sujeitos da inovação.....	62
3.2 Inovação – dimensão, contexto e dificuldades de efetivação no Brasil	64
3.3 As bases filosóficas da inovação	66
3.4 Emancipação, ruptura e engajamento: exigências da inovação pedagógica	75
CAPÍTULO 4. OS CAMINHOS DA PESQUISA: APROXIMAÇÕES SUCESSIVAS ..	80
4.1 Desenho metodológico da pesquisa bibliográfica e incursões ao referencial teórico: material e percurso da pesquisa	80
4.2 Dinâmica de apresentação e análise dos dados da pesquisa.....	84
4.3 Síntese Integradora das Soluções	136
4.3.1 Propostas de inovações: destaque ao fazer pedagógico.....	138
4.3.2 Formação de professores e inovação: limites e possibilidades.....	140
4.3.3 Inovações e suas muitas faces: um olhar filosófico sobre suas bases	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
ANEXOS	158

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma dos conceitos da teoria de Sacristán.	53
Figura 2: Organograma do Esquema estratégico	55
Figura 3: Estrutura Prático-Teórica da Profissionalidade.	56
Figura 4: Tipos de Inovações que aparecem nos trabalhos do ENDIPE, Congresso Nacional de Educação, Congresso Internacional de Educação, Banco de dados da UFRGS e na ANPED e REDESTRADO (2005-2009).	87
Figura 5: Índice dos trabalhos relacionados ao tema inovação na ANPED (2005-2009).	88
Figura 6: Tipos de inovações que aparecem nos trabalhos da 28ª ANPED (2005).	89
Figura 7: Abordagem sobre a formação de professores na 28ª ANPED (2005).	93
Figura 8: Tipos de inovações que aparecem nos trabalhos da 29ª ANPED (2006).	97
Figura 9: Abordagem sobre a formação de professores na 29ª ANPED (2006).	106
Figura 10: Tipos de inovações que aparecem nos trabalhos da 30ª ANPED (2007).	111
Figura 11: Abordagem sobre a formação de professores na 30ª ANPED (2007).	115
Figura 12: Tipos de inovações que aparecem nos trabalhos da 31ª ANPED (2008).	117
Figura 13: Abordagem sobre a formação de professores na 31ª ANPED (2008).	124
Figura 14: Tipos de inovações que aparecem nos trabalhos da 32ª ANPED (2009).	128
Figura 15: Abordagem sobre a formação de professores na 32ª ANPED (2009).	131
Figura 16: Níveis de ensino aos quais o tema inovação se refere na ANPED (2005-2009).	137
Figura 17: Tipos de inovações que aparecem nos trabalhos da ANPED (2005-2009).	138
Figura 18: Abordagem sobre a formação de professores na ANPED (2005-2009).	141
Figura 19: Níveis de ensino aos quais o tema inovação se refere na 30ª ANPED (2007).	180
Figura 20: Níveis de ensino aos quais o tema inovação se refere na 32ª ANPED (2009).	180
Figura 21: Índice de trabalhos apresentados na ANPED (2005-2009).	181

MATOS, Ilremá Pires Araújo. **Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática**. 181 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2010.

RESUMO

A dinâmica social do mundo globalizado contemporâneo e suas repercussões na educação requerem dos professores mudanças na estratégia pedagógica para superar as dificuldades que alunos têm demonstrado durante o processo de construção do conhecimento. O presente estudo, inserido na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, versa sobre a questão da inovação no âmbito educacional brasileiro. O objetivo é conhecer e analisar os conceitos e concepções que envolvem essa temática, tendo em vista sua importância nos projetos de formação de professores que almejam a melhoria da educação. O alvo foi principalmente, identificar e analisar, no período de 2005-2009, o que se tem publicado nos eventos educacionais organizados no Brasil (ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANPED, ENDIPE– Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; REDESTRADO – Rede de Estudos sobre o Trabalho Docente; Congressos Nacional e Internacional de Educação) e em Banco de dados de universidades da pós-graduação sobre essa temática, considerada como relevante. Propôs-se, ainda, analisar criticamente os desafios da universidade diante do processo de formação e profissionalização docente, evidenciando rupturas com os paradigmas tradicionais. A metodologia de natureza teórica e empírica adotada consistiu da análise bibliográfica, a qual se utilizou de parâmetros qualiquantitativos, na busca por uma melhor visualização dos resultados. Para tanto, coletaram-se informações por meio de roteiros de leituras a partir dos títulos e resumos que apresentassem as palavras inovar, inovação, mudanças, rupturas, paradigmas, práticas significativas, reformas, ou e/ou publicações, cujos títulos se referiam de algum modo à inovação. Ao todo foram catalogados 211(duzentos e onze) trabalhos, mas em virtude das limitações circunstanciais de tempo/espço, selecionou-se para análise 36 (trinta e seis) trabalhos da ANPED - considerada no meio acadêmico a reunião mais representativa da educação no Brasil - fazendo-se um diálogo com outros dados coletados. Ressalta-se que as concepções de inovação que apareceram nessas publicações da ANPED são diversificadas. Dos trabalhos analisados no período 2005-2009, percebeu-se, quanto ao tipo de inovação abordada, que a maioria refere-se ao fazer pedagógico do professor, e que não há um número expressivo de trabalhos que caminhou na perspectiva da inovação epistemológica, defendida nessa dissertação. Os conceitos de inovação encontrados, em geral, são ambíguos, e a maioria das propostas sugeridas não é aprofundada e fundamentada. Conclui-se que a concepção de inovação é uma questão complexa e desafiadora e que, embora ainda esteja impelida pelo paradigma tradicional, é possível provocá-la a partir de rupturas epistemológicas. Assim, constroem-se novos caminhos na educação fundamentando-se em diálogos articulados entre as instituições e seus agentes.

Palavras-chave: Educação, formação de professores, inovação, rupturas, paradigmas.

MATOS, Ilremá Araújo Pires. **Educational innovation and teacher formation:** in search of paradigmatic rupture. 181 f. Dissertation (Graduate Program in Education) – seeking Education College, Federal University in Goiás, 2010.

ABSTRACT

The social dynamics of contemporary globalized world and its impacts on education require from teacher changes in pedagogic strategy to overcome the difficulties that students have shown during construction process of knowledge. This study, inserted on the research line Formation and teacher profession, is about the question of innovation at the Brazilian educational scope. The goal is to understand and analyze concepts and conceptions that involves this thematic, aiming its importance in teacher formation projects that focus the education improvement. The target was mainly to identify and analyze, between 2005 and 2009, what has being published in educational events organized in Brazil (ANPED – National Association of Post-Graduation and Research in Education; ENDIPE – National Meeting of Teaching and Practice; REDESTRADO – Study Network on Teacher Work; National and International congresses of Education) and Database of the post-graduation universities about this thematic, considered as relevant. It was also proposed to analyze critically the challenges of university before education formation and profession process, showing ruptures with traditional paradigms. The theoretical and empirical methodology adopted consisted on the bibliographic analysis, which used qualitative and quantitative parameters, seeking for better results view. Therefore, information was collected through reading guidelines from the titles and abstracts that presented the words “to innovate, innovation, changes, ruptures, paradigms, meaningful practices, reforms, or/and publications, whose titles refer to some innovation way. In total, 211 papers have been cataloged, but because of the circumstantial limitations of time and space, 36 papers from ANPED were selected – considered in the academic means the most representative meeting of education in Brazil – making up a dialogue as other data collected. The innovation conceptions that appear in such publications of ANPED are diversified. According to the approached innovation, it was noted, from 2005 to 2009, that the majority refers to teacher pedagogy, and that there is no significant number of papers that followed the epistemological perspective of innovation, defended in this dissertation. The innovation concepts found, in general, are ambiguous, and most proposals suggested is thorough and reasoned. It is concluded that the innovation conception is a complex and challenging matter and although it is still driven by the traditional paradigm, you can trigger it from epistemological ruptures. So, new paths are build up in education, based on articulated dialogues between institutions and their agents.

Keywords: Education, teacher formation, innovation, ruptures, paradigms.

INTRODUÇÃO

[...] *Assim, manifesta-se no escrito um novo imaginário,
que é o do pensamento.*
(Roland Barthes)

O processo de formação de professores requer mudanças profundas na estratégia pedagógica devido à atual condição que envolve, em sua complexidade, as múltiplas relações entre a *práxis* escolar, o processo ensino-aprendizagem, a relação professor-instituição formadora e professor-aluno no contexto escolar.

Como toda mudança causa cisões em qualquer campo da atividade humana, na educação também as “novas ideias políticas e pedagógicas”, preconizadas pelo Poder Público, parecem, até o momento, gerar com mais veemência, instabilidades nos meios que mais deveriam lutar em seu favor ao contrário de provocar mudanças na prática.

As finalidades da educação escolar, preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei nº 9394, de 13 de dezembro de 1996), pressupõem o desenvolvimento do educando como um ser pleno em todas as suas dimensões (cognitivas, corporais, afetivas, emocionais e sociais), que não devem ser trabalhadas isoladamente. Supõe-se que o professor, profissional da educação, deva trabalhar para garantir ao educando um processo de aprendizagem que lhe permita um desenvolvimento pleno. Entretanto, sabe-se que atualmente a maioria das escolas e seus dirigentes não têm conseguido atingir esses objetivos. Ao contrário, o que se percebe ainda é uma educação que contribui para a fragmentação do processo e da própria vida do estudante.

Inseridos na dinâmica social do mundo contemporâneo e com suas repercussões na educação, sobretudo no processo ensino-aprendizagem, alguns professores têm buscado novas alternativas para superar as dificuldades que alunos demonstram no processo de construção do conhecimento. Diante desse pressuposto, a proposta desta pesquisa ampara-se nas seguintes questões: quais concepções sobre “inovação” têm sido mais frequentes nas publicações na área da educação? Quais os tipos de inovação são elencadas nessas publicações? Quais as inovações sobre as práticas pedagógicas são propostas aos professores para o processo ensino-aprendizagem?

Acredita-se no pressuposto de que o processo de formação docente sugere que os saberes profissionais e as práticas formativas veiculadas sejam inspirações contínuas para o

professor em sua prática pedagógico-didática no enfrentamento da realidade profissional desafiadora. Além disso, concorda-se com a ideia de que a formação inicial pode promover o desenvolvimento do professor, propiciando maior sentido à prática pedagógica de atuação.

Alguns aspectos da formação inicial contribuem para que ela seja um *locus* privilegiado para esse desenvolvimento integrado de saberes e formas de atuar na inserção da profissão e desenvolvimento de uma identidade profissional; é um processo coletivo de formação e de início de carreira em que está presente uma multiplicidade de experiências profissionais [...] (GUIMARÃES, 2004, p.101).

Segundo o autor, a percepção dessa identidade que acontece a partir da formação inicial do professor deve permanecer na continuidade da inserção do professor na escola onde vai atuar, dando maior sentido à prática pedagógica. No entanto, além de criar novas possibilidades, essa formação deve ser um marco na trajetória de sua carreira profissional. Acreditamos que essa deve ser a expectativa das instituições formadoras.

Ao atuar como docente em instituição religiosa de comunidade periférica de Goiânia desde 1986 pôde-se perceber a necessidade de uma formação inicial que desse suporte às práticas que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Assim, em 1995, continuando a carreira profissional em escola da rede particular de ensino em uma turma de alfabetização, muitas dificuldades foram enfrentadas para o desenvolvimento de um trabalho que fosse satisfatório, em virtude da falta de conhecimentos e saberes que pudessem contribuir para a prática.

O desejo de prosseguir no exercício da docência foi uma das razões para escolha da formação inicial em Pedagogia e, em 2004, da atuação como professora do Ciclo I em uma escola da rede municipal de Goiânia. Percebeu-se, com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, a importância de se ter uma formação inicial. Dessa experiência, surgiu a oportunidade de se observar a existência de uma realidade pedagógica contrastante na escola: enquanto em algumas salas os alunos se sobressaíam demonstrando o gosto pela aprendizagem, em outras, a turma apresentava-se apática e conseqüentemente tinha problemas disciplinares, como falta de respeito às normas e regras estabelecidas pelos colegas e professores, denotando assim um processo deficitário de ensino e aprendizagem. Essa situação paradoxal suscitou reflexões sobre a própria atuação e sobre a prática adotada por professores considerados bem sucedidos. Diante dessa realidade, passou-se a questionar que fatores influenciavam essas práticas bem sucedidas, e se estas poderiam ser consideradas, de fato, inovadoras. Daí a ideia de escrever sobre a problemática da inovação educacional como tema desta dissertação.

Sabe-se da existência de significados diferentes para a “inovação pedagógica”. Portanto, pensou-se, com a realização desta pesquisa, discutir e clarear essas concepções com o propósito de contribuir para melhor nortear as discussões sobre a atuação profissional dos professores e a construção de práticas inovadoras que se contraponham ao imobilismo frente aos resultados de fracasso no processo ensino-aprendizagem.

Ressalte-se que, em 2006, pela experiência vivenciada como docente no Ensino Superior, especificamente nos cursos de licenciatura, surgiu a oportunidade de aprofundamento nesse amplo e complexo tema da “formação docente”. As disciplinas “Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I” e também “Núcleo livre, Projeto Político-pedagógico e a Ação Docente” foram lecionadas na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG). Com essa experiência, evidenciou-se a importância da formação para a construção de práticas pedagógicas inovadoras. Ao mesmo tempo, percebeu-se, também, imprecisão e divergências sobre o conceito de inovação na educação e, seria importante esclarecer o que se pretendia inovar e como fazê-lo.

Então, com a proposta dessa pesquisa, necessitou-se conhecer um pouco mais da temática da inovação no Brasil, analisando conceitos e aspectos que envolvem o tema “inovação na educação”, no período de 2005-2009, com o objetivo de identificar, relacionar e analisar as concepções apresentadas sobre essa questão. Ao engajar na pesquisa, buscou-se identificar o que se tem apresentado sobre inovação nas principais publicações atuais em educação e, por conseguinte, analisar na bibliografia específica o objeto em questão para tentar compreender aspectos inerentes às inovações apresentadas. Além disso, verificar se é dada importância à formação de professores para o desenvolvimento dessas práticas inovadoras.

A proposta é contribuir para que se possa repensar a formação de professores por meio das análises realizadas sobre o que vem sendo discutido em artigos, anais de eventos, dissertações e teses publicadas no Brasil, no período de 2005-2009, referentes à inovação na área educacional, particularmente na prática pedagógica dos professores. E, por toda essa produção escrita, permitir a manifestação de um novo imaginário que, para Roland Barthes (1981), é o do pensamento.

Para tanto, procedeu-se um levantamento e análise, identificando e sistematizando as contribuições das fontes visitadas. O propósito foi conhecer em que proporção a inovação em educação aparece nos trabalhos apresentados pelos estudiosos. Ainda com a intenção de perseguir uma atitude prática de constante busca e de aproximações sucessivas da realidade,

optou-se pela pesquisa bibliográfica que exige reflexões sobre critérios e procedimentos metodológicos e certa familiaridade com o objeto de estudo. Portanto, para além de uma revisão bibliográfica, esse tipo de pesquisa proporciona relacionar os dados, a teoria e a atitude crítica do pesquisador diante dos múltiplos significados neles existentes. Buscou-se também aproximação com a abordagem metódica, preconizada pelo Materialismo Histórico Dialético (MHD), que possibilita trabalhar com a contradição e o conflito; o “devir”; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários, além de possibilitar apreender em todo o percurso da investigação as dimensões filosóficas, a matéria política e histórica que envolve o estudo (LIMA; MIOTO, 2007).

Nesse entendimento, a escolha dessa perspectiva favorece a reflexão crítica sobre toda a interpretação pré-existente no objeto de estudo para a busca da essência das relações dos processos e das estruturas, o que não deixa de lado as representações ideológicas ou teóricas construídas sobre o objeto em questão. Para isso, entende-se que é preciso um constante diálogo com o real para apreensão do movimento histórico e um movimento que possibilite a melhor compreensão da realidade.

O método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante, porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. A revisão crítica dos conceitos já existentes é necessária, a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas ou teóricas, construídas sobre o objeto em questão (LIMA; MIOTO, 2007).

Ressalte-se que não se pretendeu, pela pesquisa, simplesmente obter o conhecimento da realidade. Ao contrário, a pesquisa consistiu na reflexão crítica a partir do levantamento, estudo e da análise dos dados levantados em um constante diálogo e percepção do movimento histórico, das interpretações, relações e representações construídas sobre o objeto em questão.

Concernente à pesquisa bibliográfica, é importante destacar ainda, segundo Lima e Mioto (2007), que esta é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Isso implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e, por isso, não poderia ser aleatório. Nessa busca por aproximações sucessivas da realidade é que se deu a escolha da pesquisa bibliográfica, pois possibilita aprofundar teoricamente o objeto de estudo exigindo delimitações dos critérios e procedimentos metodológicos que permitem um melhor estudo e certa familiaridade com o objeto em questão (LIMA; MIOTO, 2007). Segundo as autoras, vai além de uma revisão bibliográfica de dados contidos nas

fontes de pesquisas, pois imprime aos dados, a teoria e a compreensão crítica dos significados neles existentes.

Na intenção de apresentar a pesquisa bibliográfica sob essa perspectiva, fundamentou-se em Lima e Mito (2007), que realçam a importância da delimitação dos critérios e dos procedimentos. A partir de suas indicações, seguiram-se os critérios metodológicos que permitiram definir o estudo como bibliográfico, pois as autoras estabelecem que os procedimentos da investigação *a priori* devem partir do levantamento do material bibliográfico, das definições, da classificação e delimitação dos mesmos, bem como da elaboração do instrumento e do teste para levantamento das informações para, em seguida, proceder com a síntese integradora.

Portanto, passou-se por momentos de reflexão e de proposição, baseados no material de estudo que compôs a pesquisa. A partir do objeto de estudo proposto, elaborou-se a exposição da síntese dos dados que formaram o processo de investigação, acompanhados de leituras, estudos e produção dos temas formação e inovação na educação, os quais fazem parte agora do escopo deste trabalho.

Para realizar a pesquisa bibliográfica, foi imprescindível seguir caminhos não aleatórios, pois esta requer “alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos” (LIMA e MIOTO 2007, p.44). Os critérios e procedimentos, segundo as autoras, têm de ser avaliados e redefinidos no processo de construção e busca de soluções para o objeto de estudo. Essas flexibilidades no encaminhamento da pesquisa e na apreensão dos dados permitem um “maior alcance no trato dialético desses dados, pois o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, garantindo o aprimoramento na definição dos procedimentos metodológicos como também a exposição mais eficiente do percurso de pesquisa realizado” (p. 46).

A constante vigilância epistemológica, segundo Lima e Mito (2007), visa desenvolver a pesquisa de forma incansável para: a apreensão dos objetivos; o planejamento e a execução das etapas de leitura; questionamentos e interlocução crítica com o material bibliográfico, pautados na disciplina e atenção ao pesquisar, na intenção de ampliar possibilidades de compreensão das múltiplas questões que envolverão o objeto de estudo.

Quanto à metodologia, partiu-se do pressuposto de que a pesquisa é um processo intrinsecamente inacabado e permanente, que depende da atitude do pesquisador na busca de uma prática constante para a aproximação da realidade, como aponta Minayo (1994). Para a autora, o pesquisador realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade que apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à autoconsciência da vida real.

De natureza teórica e empírica, a metodologia para a elaboração da pesquisa foi embasada em produções sobre a temática de autores, como Nóvoa (1995), Zeichner (2005), Sacristán (1995, 1998), Souza (2005, 2006, 2008, 2009), Josso (2004), Cunha (1998, 2006), Saviani (1980), Garcia (1980), Morim (1997, 2007), Atunes (2006), Santos (2007), Chauí (2003), dentre outros. Tais autores investem suas maiores indagações na realidade social – muitas vezes contraditória –, na dinâmica do processo de amplitude histórico e antológico, com o intuito de compreender a formação de professores em seus aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. Além disso, aportam informações sobre o que se tem discutido sobre inovação na área da educação e suas conotações.

Tentou-se estudar os fatores influenciadores dessas discussões em meio às contradições, aos conflitos e às conexões internas existentes historicamente na escola, submetida aos ditames do sistema capitalista, sob o qual o professor também está inserido.

Assim, o presente trabalho, utilizando-se de uma aproximação da perspectiva histórico-crítico-dialética, aborda uma discussão sobre a formação de professores sob a ótica de diversos pensadores da educação, e analisa criticamente os desafios da universidade frente à sociedade atual para que o professor reaja ante os aspectos estáticos da profissionalização docente, buscando caminhos para ruptura de paradigmas que se fundamentam em processos de mudanças mais consistentes.

Entende-se que a metodologia da pesquisa qualitativa é adequada ao complexo tema que ora se investiga, pois possibilita, no plano histórico, uma localização temporal que remete a aproximação direta com o real e com os sujeitos da pesquisa. Nesse caso, adotaram-se parâmetros qualiquantitativos segundo orientações de investigações apontadas nos estudos de autores, como Demo (2004); Santos Filho e Gamboa (2002, 2006); Domingues (2006); Lima e Mioto (2007); Frigotto (1991) e também André (2001).

Domingues (2006) orienta que, em um processo de estudo científico, ambas as técnicas de abordagens (qualitativa e quantitativa) podem ser unificadas, vez que, isoladas, podem ser insuficientes para abranger toda a realidade observada. Assim, as vantagens dessa metodologia podem compensar a limitação recíproca e, em determinadas situações, é possível uma “articulação entre duas abordagens na medida em que são consideradas mutuamente complementares” (p.10).

Para a realização da pesquisa, foram pré-selecionados 329 (trezentos e vinte e nove) trabalhos a partir da busca em bancos de dados, no período de 2005-2009. Selecionaram-se teses, dissertações, artigos em periódicos e anais de eventos considerados representativos da área de educação, que tiveram como objeto de estudo as inovações na educação e que foram publicados nos seguintes eventos:

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – Segundo o próprio *site*, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, fundada em 1976, a partir do esforço de alguns representantes de programas de pós-graduação da área da educação. Somente em 1979 ocorreu a consolidação dessa associação como sociedade civil e independente, admitindo sócios institucionais (os programas de pós-graduação em educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de Pós-Graduação em Educação) (ANPED, 2010).

Com objetivos definidos, essa associação busca o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil. Realiza importantes fóruns de debates das questões científicas e políticas da área e é reconhecida como a principal referência da produção acadêmica brasileira no campo educacional. Foram observados os trabalhos da 28ª a 32ª ANPED (2005-2009), disponíveis em CD-ROM e no *site* da própria ANPED.

Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPEs) – Têm se constituindo um movimento de profissionais da educação e pesquisadores que atuam nessas áreas do conhecimento. São realizados bienalmente, em diferentes estados, sempre com a coordenação de pesquisadores da área. Os ENDIPEs são organizados por instituições de Educação Superior que se apresentam como proponentes durante a assembleia final de cada encontro, a partir dos interesses e das motivações de estudos e pesquisas. A Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) assumiram a responsabilidade de organizarem o XIV ENDIPE, com a participação das demais universidades do estado e o apoio de associações científicas e dos órgãos de fomento (governamentais e não governamentais). Em 1982, instalou-se o seminário denominado "A didática em questão," por iniciativa da PUC/RJ, dando origem a uma série de ENDIPEs. O número de participantes evoluiu de 60 (sessenta) pessoas – que estiveram no primeiro seminário – para quase 4 (quatro) mil na XIII edição do ENDIPE, ocorrida em 2006, em Recife/PE. É possível afirmar que o ENDIPE se configura como um dos maiores eventos educacionais no Brasil, recebendo pesquisadores e professores latino-americanos e de outros países. Acumulou-se nessa trajetória, uma vasta produção de conhecimento em circulação no país, com divulgação internacional.

A finalidade dos ENDIPEs é divulgar o conhecimento sistematizado historicamente sobre os processos de ensinar e aprender. O próprio *site* afirma que envolve a dimensão da pesquisa e das práticas pedagógicas, que incluem as temáticas específicas de sua identidade, o a conexão com o campo do currículo e da formação de professores e espaços formais e não

formais com referência ao estudo. Deseja, então, se manter como um espaço privilegiado de socialização do conhecimento, de troca de saberes e de perspectivas e questionamentos para novas investigações. Selecionaram-se dados do XIII e XIV ENDIPE (2006-2008), disponíveis em CDs-Rom e nos sites do ENDIPE.

Rede de Estudos Sobre o Trabalho Docente (Rede ESTRADO) – surgiu em fins de 1999, durante a primeira reunião do GT "Educação, Trabalho e Exclusão Social", do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), realizado na cidade do Rio de Janeiro. A Rede ESTRADO, segundo consta no próprio *site*, tem como objetivo central possibilitar o intercâmbio entre pesquisadores, que vêm desenvolvendo estudos sobre o "trabalho docente" em toda a América Latina. A Rede ESTRADO, inicialmente, estruturou-se por meio de uma lista eletrônica com dados referentes aos investigadores inscritos em diferentes países e pelas suas produções bibliográficas. Produziram um cadastro geral dos participantes (investigadores inscritos), distribuído por países de origem. A rede nasceu também da necessidade de aumentar a comunicação entre os investigadores situados em diferentes países latino-americanos e, ainda, facilitar o intercâmbio acadêmico e político entre pesquisadores e instituições. Os encontros promovidos pela Rede e as publicações originárias dos intercâmbios realizados têm-se apresentado como uma importante iniciativa nessa direção.

A rede se estruturou, primeiramente, na Argentina, graças aos esforços das professoras Deolídia Martinez e Alexandra Birgin, contando com o apoio material da CTERA. Organizou-se, em seguida, no México, por iniciativa da professora Susan Street, o CIESAS. No Brasil, a Rede ESTRADO só se organizou a partir da Reunião do GT "Educação, Trabalho e Exclusão Social", ocorrida em novembro de 2001, na cidade de Guadalajara, no México, à qual foram indicados a professora Dalila Andrade Oliveira e o professor Miguel G. Arroyo, ambos da UFMG. Aos poucos, a rede tem se consolidando, recebendo importantes adesões de pesquisadores latino-americanos em diferentes países. Atualmente, encontra-se presente no Chile, em Cuba, na Venezuela, e se organizará na Colômbia e no Peru. A iniciativa de criar a rede provém da constatação de que há uma grande dispersão da produção acadêmica sobre o tema "trabalho docente", sobretudo, na América Latina.

A Rede ESTRADO tem se consolidando, ao longo desses cinco anos, como um importante espaço de discussão sobre a realidade do trabalho docente na América Latina, bem como um meio de intercâmbio acadêmico e político dos pesquisadores envolvidos. Nesse período, realizaram-se quatro encontros gerais da rede: 1) no Rio de Janeiro, Brasil (1999), quando a rede foi fundada; 2) em Guadalajara, México (2001); 3) em Belo Horizonte (2002), e 4) em Buenos Aires, Argentina (2003).

Com o crescimento e a consolidação da Rede ESTRADO em um número maior de países, surgiu a necessidade de se criar um meio mais ágil e abrangente de comunicação entre os investigadores. A partir da reunião em Buenos Aires, em 2003, decidiu-se criar em um sítio na Web, disponibilizado nas versões português, espanhol e inglês, a lista on line dos pesquisadores cadastrados em todos os países. Em seu 5º aniversário, a Rede ESTRADO ganhou um site próprio, com novo formato, trazendo um boletim trimestral, espaço para publicação de resultados de pesquisas, resumos de investigações desenvolvidas por seus membros, notícias sobre eventos de interesse na área, além de documentos importantes disponíveis em Anais, em CDs-Rom e no *site* da própria Redestrado.

Congresso Internacional de Educação – realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Ao longo de 15 (quinze) anos, muitos foram os movimentos e as produções que possibilitaram aos interessados pensar a temática da educação e tecnologia, sem dissociar um do outro. Segundo o próprio *site*, o congresso tem sido um espaço propício às conversas e discussões já instaladas em distintos campos de saberes, com destaque ao da educação e ao da pedagogia. Ao traçar uma linha do tempo, é possível visualizar-se a história que antecede a VI edição desse congresso. A primeira edição, realizada em 1998, com o tema central “Paulo Freire: ética, utopia e educação”, contou com 643 (seiscentos e quarenta e três) participantes de distintas regiões do País e da América Latina. Em 2000, a segunda edição “Pesquisando e gestando outra escola – paradigmas da pesquisa e desafios contemporâneos” contou com 442 (quatrocentos e quarenta e dois) participantes. A terceira edição, realizada em 2003 sob o tema “Educação na América Latina: nestes Tempos de Império”, contou com 600 (seiscentos) participantes. Na quarta edição, com o tema “A Educação nas Fronteiras do Humano”, reuniram-se 751 (setecentos e cinquenta e um) participantes inscritos hoje.

Banco de dados de teses e dissertações – (pós-graduação, 2005-2009), na universidade federal do rio grande do sul, sendo 775 (setecentos e setenta e cinco) trabalhos.

Ressalte-se que, a princípio, o desejo era analisar as dissertações e teses no banco de dados da Universidade Federal de Goiás, onde se desenvolveu a pesquisa. No entanto, no período em que se iniciou a pesquisa, a instituição não tinha um catálogo e nem disponibilidade virtual desse acervo, frustrando, de certa forma, o momento inicial da pesquisa.

Congresso Internacional de Educação (2009). Disponível em CD-ROM e no site do referido Congresso;

A princípio, foram preenchidos 211 (duzentos e onze) roteiros de leitura, mas, em virtude das limitações circunstanciais de tempo/espaço, selecionou-se para análise 36 (trinta e seis) trabalhos da ANPED.

Os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foram escolhidos para as análises, por ser esta, considerada no meio acadêmico, a reunião mais representativa da educação no Brasil. Portanto, é importante, apresentar os dados quantitativos para as análises dos dados qualitativos desta, fazendo uma relação com outros dados coletados.

Como forma de apresentar melhor o conteúdo desta dissertação, julgou-se necessário distribuí-lo em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma abordagem sobre a formação de professores, apontando a necessidade urgente de mudanças em tempos de complexidade. Procurou-se apresentar o percurso dessa formação, mostrando as necessidades de rupturas a partir da criatividade – instrumento importante no processo de inovação, responsável por dar à escola condições de trazer um novo sabor na apreensão do conhecimento por parte do aluno.

O segundo capítulo engloba a investigação sobre a inovação e tradição como caminhos nesses tempos de complexidade, servindo como aprofundamento sobre a prática educativa e os processos cristalizados das experiências compartilhadas, principalmente a partir de Sacristán (1995, 1998, 1999). Ressalte-se que a compreensão sobre os trabalhos dos autores investigados no primeiro capítulo foram úteis para a elaboração deste segundo, pois também propõem um diálogo entre políticas governamentais e educativas do passado e do presente. Sugerem a efetivação de um diálogo entre universidades formadoras e escolas, entre docentes e discentes, e docentes entre si sobre as conquistas obtidas ou a serem obtidas no processo inovador que poderá redundar na melhoria da profissionalização do professor.

O terceiro capítulo procura reafirmar a importância do conhecimento social e pessoal para a cultura, buscando entender a complexidade em um processo educacional emancipatório como necessário à mudança de paradigma na universidade e na escola, visando a inovação. Na tentativa de melhor compreender o processo de inovação atual, buscou-se evidenciar a base filosófica da inovação por meio de um quadro que facilitou as análises da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta os dados coletados e, ao mesmo tempo, as análises pertinentes à delimitação do tema, procurando demonstrar sua articulação com as discussões importantes expostas em artigos, periódicos, anais, eventos, dissertações e teses desenvolvidas no Brasil no período de 2005-2009. Posteriormente, procedeu-se à síntese integradora.

O estudo se estendeu à reflexão crítica a partir da fase de seleção das fontes e da análise dos dados e informações levantadas, mantendo um constante diálogo que após divulgação, se espera continuar.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – A POLÍTICA NACIONAL, A PROFISSIONALIZAÇÃO E A INOVAÇÃO EM QUESTÃO

*Aprender é uma aventura criadora...
Para nós, é construir, reconstruir,
constatar para mudar, o que não se faz
sem abertura ao risco e à aventura do espírito.*
(Paulo Freire)

1.1 Formação de professores e programas de avaliação: influências sobre a qualidade e a inovação educacional

O processo de formação de professores pode ser considerado, atualmente, uma das grandes discussões no campo da educação, dada a complexidade que envolve as múltiplas relações entre a *práxis* escolar, o processo ensino-aprendizagem, o próprio professor em sua totalidade e a instituição formadora.

O debate dos pesquisadores sobre a temática da formação de professores acontece, dentre outros fatores, em virtude das relações em que se insere a problemática, sobretudo, em face do contexto social vigente. Este é influenciado pelas forças neoliberais de políticas educacionais que não atendem às necessidades básicas da educação para que a construção do conhecimento seja bem sucedida no seio da escola.

As políticas de alterações em normas e leis que estão se efetivando, não têm ainda provocado mudanças bem sucedidas nas ações e nas práticas educativas, compreendidas e vivenciadas pelos professores. Sabe-se que toda mudança pode causar cisões em qualquer campo da atividade humana. Entretanto, no campo da educação, principalmente, as ideias político-educacionais governamentais de alterações em leis e normas para a educação têm dificuldade de se concretizar; as mudanças que ocorrem com essas alterações ainda não processaram, significativamente, a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas. A maioria dos professores continua reproduzindo o velho modelo tradicional de educação, o que sugere a necessidade de mudanças nas ações e na prática educativa.

Repensar a formação docente, capaz de romper com o paradigma tradicional, requer das universidades e instituições formadoras um empenho mais significativo na reformulação de seus programas formadores e na efetivação de políticas mais amplas, já

que as modificações em leis e normas não têm alterado a prática como se esperava. Nessa perspectiva, de início o presente estudo aborda uma discussão sobre a formação de professores sob a ótica de diversos pensadores da educação, analisando criticamente desafios da universidade frente à sociedade contemporânea, bem como a formação do profissional para atuar na educação, de maneira que o professor seja preparado para enfrentar os desafios da profissionalização docente.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), sob orientação do Banco Mundial, com o pretexto de garantir melhoria à qualidade do ensino, tem criado vários mecanismos de avaliação externos à escola. Desde a década de 1990, quando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica¹ (SAEB) foi desenvolvido, outros índices foram criados. Nesse sentido, a educação brasileira vem passando por provas avaliativas, normalmente aplicadas somente aos alunos para medição da qualidade do ensino.

A intenção declarada pelo MEC é confirmar se a escola está cumprindo o seu papel de ensinar. Para o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), o objetivo é fazer com que os resultados sirvam de norte às políticas de melhoria da qualidade das escolas públicas, e que o Brasil alcance o nível de educação semelhante ao que existe hoje em alguns países desenvolvidos, como nos Estados Unidos e na França. No entanto, tais mudanças impostas, como se acredita, têm o intuito de controlar o trabalho desenvolvido nas escolas, pois qualidade da educação passa a ser avaliada com critérios definidos externamente a elas.

Estudiosos, a exemplo de Cunha (2004), Esteban (2009), Barriga (2004), Afonso (2000), dentre outros, têm criticado esses mecanismos criados, pois entendem que se pretendeu controlar a qualidade da educação fora de cada realidade escolar por imposição de vários mecanismos². Destes, além do Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB), podem ser citados: o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

¹ SAEB - criado em 1988, mas só foi aplicado pela primeira vez em 1990; é uma ação do governo federal desenvolvida pelo Inep.

² SARESP: avaliação de múltipla escolha aplicada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo aos alunos da rede estadual de ensino que estão na 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, aplicada ao final de cada ano letivo; PISA: sistema de avaliação desenvolvido conjuntamente pelos Países participantes da OCDE, aplicada aos alunos de 15 anos no ensino regular (7ª série em diante), no qual se faz uma avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais. É desenvolvido e coordenado internacionalmente pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Em cada País participante existe uma coordenação nacional. No Brasil, é coordenado pelo Inep; Prova Brasil: visa avaliar todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Provinha Brasil: composta por um teste a ser aplicado em todas as escolas públicas do País e que, segundo o Inep, visa oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. Ideb: indicador que é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no censo escolar e nas médias de desempenho nas avaliações do Inep: do Saeb para as unidades da federação, e a prova Brasil para os municípios.

(SARESP), criado em 1996 pelo Governo do Estado com a intenção de realizar uma avaliação da qualidade do ensino e levantar dados por meio do rendimento dos alunos; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998 pelo MEC para avaliar as competências e habilidades desenvolvidas dos alunos que estão concluindo ou já concluíram o Ensino Médio; Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), avaliação que abrange os domínios de Leitura, Matemática e Ciências, e também os conhecimentos relevantes e as habilidades necessárias à vida adulta; a Prova Brasil, criada pelo MEC, em 2005, de caráter censitário com o objetivo, segundo o Inep, de tornar a avaliação mais detalhada em complemento à avaliação já feita pelo Saeb; a avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil (Provinha Brasil), criada pelo MEC, em 2008 e recentemente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado pelo Inep, em 2007, cuja intenção foi reunir em um só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

A despeito da criação e implementação desses mecanismos, sabe-se que muitos estudiosos em educação manifestam suas preocupações, já que as avaliações externas estão assumindo grande relevância, como um dos indutores da chamada qualidade da educação. Para Cunha (2004), ao se referir à avaliação institucional nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, esse processo de avaliação representa um perigo quando se torna um único padrão que provém de um *ethos* externo, anulando os saberes e as configurações de autoria das universidades de seu próprio projeto político-pedagógico. O mesmo vem ocorrendo em outros níveis do ensino, inclusive na educação básica.

O mais agravante ainda, segundo Cunha (2003), é que essas formas de avaliação externa, no contexto das políticas avaliativas da educação brasileira, têm sido um fator de retração da inovação, vez que seus princípios defendem e implementam um modelo único de qualidade, sem sequer discuti-lo em sua condição e contexto. Diante das ponderações da autora sobre as preocupações decorrentes dessa dimensão imposta, indagações podem ser suscitadas, como por exemplo: quais saberes os professores necessitam para que suas visões críticas sobre os processos regulatórios redundem em movimentos de resistência em diferentes campos e manifestações?

Também, ao apresentar uma discussão inicial sobre a Provinha Brasil, realizada nas escolas públicas com a proposta de monitorar a alfabetização, Esteban (2009) questiona a capacidade dessa avaliação de poder oferecer contribuições efetivas à alfabetização de todas as crianças brasileiras, pois considera que o procedimento de avaliação é conduzido por uma

compreensão reducionista do processo de alfabetização. O processo de alfabetização não é considerado como prática sócio-cultural, e, portanto, há uma concepção de avaliação predominantemente quantitativa e classificatória.

Quanto a esse tipo de avaliação, a autora acrescenta que a ênfase e a observação de seus efeitos se dão nas escolas públicas que recebem, predominantemente, crianças das classes populares, historicamente negadas em seus saberes e impedidas de ampliarem significativamente seus conhecimentos. Os resultados insatisfatórios desses mecanismos marcam a trajetória dessas classes na escola pública brasileira, afirmando que a formulação da política pública para a educação é para “combatê-las”, pois com frequência se apresentam diagnósticos, planos e propostas em diferentes momentos, diversos percursos e resultados semelhantes. As crianças das classes populares não têm o seu direito à educação escolar atendida (ESTEBAN, 2009).

Como exemplo, a autora ressalta que o discurso predominante no documento de apresentação da Provinha Brasil expressa um diálogo com alguns dos sujeitos escolares, demonstrando proximidade e parceria. Contudo, conforme explícito no *site* do MEC, há esperança de que a ação do gestor e do professor seja capaz de resolver o problema, conforme Esteban (2009):

conhecer as dificuldades em alfabetização de seus alunos vai ajudar você a planejar melhor suas aulas no decorrer do ano letivo. Você vai saber quais aspectos priorizar e sobre quais assuntos deverá dedicar mais atenção. Além disso, as análises e interpretações dos resultados e os documentos pedagógicos sobre a Provinha Brasil poderão constituir mais uma fonte de formação (*Apud* ESTEBAN, 2009, p. 49).

De acordo com essa citação, percebe-se que do ponto de vista da autora, não existe parceria, já que se espera somente pela ação dos gestores e professores o desenvolvimento de atividades em decorrência do diagnóstico realizado sem a menor participação de outros atores. Concorde-se com a opinião da autora de que o desempenho dos estudantes no testes padronizados, bem como a sua desejada melhora são interpretados como questões predominantemente técnicas, desconsiderando-se a complexidade dos processos escolares cotidianos. Assim, segundo Esteban (2009), fica claro que a manutenção do fracasso escolar expressa a exclusão do direito ao saber socialmente valorizado e veiculado pela escola, pois

não se atua sobre o conjunto de relações implicadas na dinâmica fracasso/sucesso escolar, nem mesmo no restrito campo das habilidades e competências escolares. Opta-se por manter a inversão que faz dos problemas metodológicos problemas de rendimento, recorrendo-se à antiga fórmula: para maior qualidade, mais exame, especialmente em um momento em que a avaliação de caráter quantitativo, de

natureza classificatória, volta a ganhar relevância [...] A qualidade como resultado de uma dinâmica excludente não responde às exigências de uma escola pública democrática, a favor das classes populares (ESTEBAN, 2009, p. 49).

Quanto aos resultados insatisfatórios no quarto ano aferidos pelo SAEB, a autora pontua que a compreensão do exame como instrumento de promoção da qualidade pode ser questionada a partir dos próprios resultados, pois após mais de uma década de sua realização, as sucessivas mudanças em sua metodologia, visando seu aperfeiçoamento, não apenas deixam de apresentar dados que revelem a ampliação da qualidade do sistema educacional brasileiro, como também seus resultados indicam a redução de alguns índices de desempenho (INEP/MEC, 2004 *apud* ESTEBAN, 2009).

Esse processo fragmenta relações, isola sujeitos e os distancia de seus próprios processos, que perdem seu vigor com a ênfase dada ao resultado. Tal dinâmica dificulta a produção de práticas dialógicas realmente favoráveis a um permanente processo de ampliação de conhecimentos por todos. A centralidade dessa avaliação está no processo de regulação externa da dinâmica pedagógica, colaborando para a redução das possibilidades de a escola refletir sobre seu trabalho, formular suas propostas de ação e estabelecer modos coletivos e democráticos de regulação do trabalho, com a finalidade de produzir práticas favoráveis ao processo aprendizagem-ensino (ESTEBAN, 2009).

Ao que se sabe, a relação estabelecida pelo exame atende à demanda exclusiva de escolas públicas como lugares onde estão inseridos estudantes que não demonstram conhecimentos esperados. Para a autora, nesse exame, ocorre ausência de expressões que evoquem diretamente a anormalidade dos percursos de aprendizagem das crianças que não alcançam os níveis idealizados. Isso não impede que lhes sejam apresentados um projeto de normalização como horizonte a ser alcançado por meio do trabalho pedagógico. A normalização torna os distintos saberes não intercambiáveis e, com eles, os sujeitos que os detêm; é uma ação sistemática que desqualifica e elimina saberes. São procedimentos associados à classificação hierárquica e centralização dos conhecimentos, relevantes para a constituição do poder disciplinar (FOUCAULT, 2006 *apud* ESTEBAN, 2009). Nesse sentido, a elevação dos níveis de desempenho, apresentada como um objetivo a ser alcançado, por expressar melhoria na qualidade da escola,

não representa, necessariamente, alteração na condição subalterna dos sujeitos. Esta proposição é mais um dos indícios de que o modelo de qualidade assumido não expressa compromisso com a apropriação crítica do conhecimento, como produção histórico-cultural, indispensável a um projeto de emancipação social vinculado à extinção das relações de subalternização dos sujeitos (ESTEBAN, 2009, p. 53).

Considerando os aspectos brevemente abordados, depreende-se do ponto de vista da autora que a Provinha Brasil não reúne as condições necessárias para imprimir uma melhor qualidade ao processo de alfabetização realizado nas escolas públicas brasileiras, e mais uma vez justifica o fracasso escolar. Os sistemas de avaliação criados, até agora, reforçam a concepção classificatória fortemente enraizada nas práticas cotidianas, dificultando a utilização de procedimentos mais efetivos no acompanhamento que, indubitavelmente, se faz necessário em todos os momentos da escolarização.

A autora ainda acrescenta que

a Provinha Brasil promove a ampliação do sistema de controle sobre a escola, sobre a ação docente e sobre o desempenho infantil. A ênfase na regulação, que atravessa o exame, à semelhança do que vem demonstrando os resultados dos outros níveis de escolarização, pouco pode contribuir para uma profunda reflexão sobre a dinâmica pedagógica, sobre os percursos realizados, sobre as aprendizagens alcançadas e sobre os conhecimentos necessários e os modos de obtê-los (ESTEBAN, 2009, p. 53).

Isso quer dizer que a Provinha Brasil, ao ampliar o sistema de controle da escola à consolidação do exame, também afasta as possibilidades de compreensão e intervenção no processo de aprendizagem, pois seu foco está na elevação das médias de desempenho, e não como entende Esteban (2009) na

tentativa dialógica, com reconhecimento e valorização do outro, nas quais o movimento aprendizagem-ensino se entretença a processos de afirmação da diferença e de produção de percursos coerentes com a emancipação social. O diálogo é estimulado pelas assimetrias que compõem a sala de aula, mobilizado pela enriquecedora experiência do dissenso, que a presença do outro com sua diferença aporta, conduzindo a possibilidade de emergência de novos pensamentos, práticas e conhecimentos (ESTEBAN, 2009, p. 54).

Ressalte-se, ainda, segundo Esteban (2009), que o processo de avaliação precisa dialogar com essa dinâmica, tomando a diferença como elemento privilegiado para a produção de novas possibilidades, as quais efetivamente

contribuam com a aprendizagem de todas as crianças, sem deixar de olhar com especial cuidado para as das classes populares historicamente marginalizadas e impedidas de ver seus conhecimentos reconhecidos, ampliados e aprofundados. É fundamental dar ênfase aos processos de avaliação que possam acolher confrontar e mobilizar pensamentos divergentes, a invenção de trajetos e a incorporação da diferença. [...] A produção de uma escola pública de qualidade, vinculada aos processos de emancipação social, que requerem a superação dos processos de produção de subalternidade, ainda nos desafia a promover processos de avaliação da alfabetização das crianças articulados pelo compromisso com a aprendizagem infantil (ESTEBAN, 2009, p. 54).

A par de tudo isso, grande maioria das instituições formadoras ainda mantém o processo de formação de professores baseado nas concepções que apregoam a separação

do corpo e da mente, da racionalidade e da sensibilidade, do ser humano e da natureza, fragmentando o conhecimento (SOUZA, 2005). Esse cenário não favorece um processo de ensino-aprendizagem capaz de permitir à educação realizar seu objetivo fundamental: a emancipação do indivíduo enquanto pessoa. Para efetivá-lo, seria necessário, além da implantação de outras políticas, questionar a função social da universidade compreendida do ponto de vista histórico, como a maior responsável pela formação de docentes. Devendo, portanto, incluir entre as suas prioridades, a preocupação com os destinos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Vale lembrar que a política educacional como um dos elementos da política global – sempre a serviço do sistema econômico –, garantiu escolarização a todos, preparando o indivíduo segundo as suas “qualidades pessoais”. O sucesso ou o fracasso escolar são creditados às características pessoais, e não às desigualdades sociais. Ao que se sabe até o momento, apesar do discurso oficial, o sistema não tem conseguido superar os grandes desafios gerados pela discriminação das classes sociais subalternas e das contradições marcantes na sociedade contemporânea.

Entende-se que, no Brasil, alunos oriundos das camadas populares sempre foram analisados como carentes, com desenvolvimento lento e sem herança cultural. O profissional da educação, em muitas instituições, ainda é formado por teorias que implicam uma visão reducionista de currículos mínimos e de uma “pedagogia do dom e do amor”, que é camuflado por um discurso construído sob o signo da seriedade, do respeito ao cidadão. Diante desse contexto, entende-se a importância da necessidade de um olhar crítico para as políticas educativas e de repensarmos a formação capaz de dar suporte às mudanças.

Nesse sentido, é importante pensar quais os requisitos indispensáveis para a formação de um professor capaz de atuar na educação de forma eficaz diante das transformações e dos dilemas do contexto do mundo atual; e, ainda, sobre qual papel a universidade deve desempenhar para proporcionar uma formação, cujo diferencial seja significativo em prol do compromisso com a promoção social, capaz de superar uma concepção puramente capitalista-materialista. Com efeito, é necessário analisarmos criticamente os desafios da universidade para a formação de professores frente à sociedade do conhecimento, de modo que os docentes reajam ante os desafios da profissionalidade, o que, para tanto, é imprescindível questionar velhos paradigmas e apontar novos sem menosprezar o passado.

Como abordado anteriormente, as propostas para melhorar a qualidade da educação e garantir a inovação a partir dos programas de avaliação institucional têm sido amplamente

contestadas. Por outro lado, percebe-se que algumas instituições desenvolvem um trabalho que aponta novas possibilidades para a formação de professores, ou seja, para a prática pedagógica. Na área do saber, têm-se elaborado e apontado inovações para o rompimento de paradigmas predominantes na educação. Julga-se, pois, importante compreender em que condições as inovações vêm sendo apresentadas nos desafios da ruptura paradigmática; e se essas atuam na contramão dos processos hegemônicos. Portanto, é urgente estudar as produções no campo do conhecimento sobre inovar a educação para repensar o processo de formação dos professores quanto à sua ação e prática para mudar e melhorar, significativamente, o processo de aquisição do conhecimento por parte dos alunos na escola.

1.2 Profissão Professor: realidade e desafios

Antes de aprofundar nas abordagens, julgou-se necessário apresentar uma análise sucinta sobre o dilema e a trajetória da profissão docente no Brasil, que se baseia nas experiências vivenciadas e nas discussões apresentadas por vários autores brasileiros e também os estrangeiros. A leitura de relatórios de pesquisas nacionais e estrangeiras sobre a formação de professores favorece a percepção da profissão docente no contexto atual. Daí a necessidade de se questionar e repensar o processo de formação inicial desses profissionais nas universidades e centros de formação superior, buscando respostas para as perguntas: o que é ser professor? Quais os requisitos indispensáveis à formação do professor hoje? O que é profissionalização do professor e qual o papel da universidade frente ao processo de formação, capaz de permitir, de forma eficaz, o rompimento do paradigma tradicional diante da sociedade complexa na qual vivemos?

Segundo Sacristán (1995), para o desenvolvimento profissional, é necessário realizar ações em âmbitos diferentes. Portanto, as ações e os programas de formação têm de incidir nos contextos dos quais a prática se configura e nos quais se produzem. De acordo com o autor, um programa de formação deveria abordar, pelo menos, quatro campos: (i) o professor e a melhoria ou mudança das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula; (ii) participação do professor ativamente no desenvolvimento curricular, deixando de ser mero consumidor; (iii) participação do professor para alterar as condições da escola; (iv) participação do professor na mudança do contexto extra-escolar.

Para tanto, vale lembrar a definição sugerida por Libâneo (2004) de que “o professor é um profissional cuja função principal é o ensino e que o conjunto de

requisitos necessários para se tornar um professor é denominado como profissionalidade que supõe a profissionalização e profissionalismo” (p.75).

Segundo o autor,

profissionalização refere-se às condições ideais que venham garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende a desenvolver as competências, habilidades e atitudes profissionais, remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão) (LIBÂNEO, 2004, p.75).

Assim, quanto ao problema da profissionalização como um dos quesitos ideais para garantir o exercício profissional de qualidade, conforme mostra o autor, pode-se dizer que, no Brasil, em todos os níveis de ensino, as condições dadas aos professores são deficitárias. Dentre estas, a política educacional contraditória, moldada pelo sistema neoliberal com suas nuances paternalistas globalizadas, interessado em defender apenas o mercado.

Como consequência, surgem a concepção de formação aligeirada como algo natural, as péssimas condições de trabalho, a precarização do salário do professor e dos recursos físicos e materiais devido ao descaso do Poder Público em relação aos investimentos destinados à educação. Além disso, quando o ensino e a aprendizagem não são bem sucedidos, a culpa recai geralmente sobre o professor. Esses problemas na educação brasileira, como se sabe, se arrastam há décadas e dificultam a promoção da qualidade educacional.

Diante desse quadro, é difícil falar em emancipação do sujeito docente e do sujeito discente. Como consequência, não se confere autonomia ao sujeito docente ou discente, e sua cidadania é negada; os indivíduos são considerados “cidadãos de papel”, conforme pontua Gilberto Dimenstein (2009), em sua obra “O Cidadão de Papel”. Pode-se então dizer que a verdadeira democracia implica em respeito aos direitos humanos, que se está longe de se concretizar no País, dadas as injustiças sociais que marcaram sua história. Por causa dessa realidade político-social, é difícil falar em cidadania, autonomia e emancipação, ainda que tais direitos estejam proclamados na constituição.

Portanto, é possível dizer que, se não há condições para a profissionalização do professor na educação, há o enfraquecimento da defesa da categoria em face da traiçoeira desestabilização do seu potencial. Para se inverter a situação, requer-se efetiva participação dos professores na articulação de seus direitos, superando o comodismo e o

silêncio que impedem a reação. Não se pode negar que a formação de professores nos moldes atuais não prioriza a formação pedagógica sequer para sua autonomia ao lidar com os seus direitos profissionais.

Em seu ensaio sobre a profissão de professor, Nóvoa (1995) apresenta uma síntese reflexiva sobre o processo histórico da profissão docente a partir do século XVIII. Para o autor, é nesse período que por toda a Europa se procurou definir o perfil do "professor ideal", existindo, assim, uma mudança de concepção dessa definição: de um lado, o professor religioso, do outro, o leigo. A substituição do corpo de professores religiosos (sob o controle da igreja) por um corpo de professores leigos, sob o controle do Estado, dá início à estatização do ensino.

Para Nóvoa (1995), esse processo de estatização ocorreu sem mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo de padre (JULIA, 1998 *apud* NÓVOA, 1995, p.15). Esse processo histórico de profissionalização do professor, segundo o autor, pode servir de base para compreendermos os problemas atuais da profissão docente. Assim, elabora uma sistematização desse processo em quatro etapas: (1) exercício de tempo inteiro (ocupação principal) da atividade docente; (2) estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente; (3) criação de instituições específicas para a formação de professores e (4) constituição de associações profissionais de professores.

Seguindo as reflexões de Nóvoa (1995), ao analisar a profissão do professor em Portugal e tomando-a como exemplo, afirma, juntamente com outros autores, que é possível assinalar a desprofissionalização a qual os professores têm se sujeitado nas últimas décadas e o descaso do Estado, dos partidos políticos, dos meios de comunicação e até mesmo dos pesquisadores em relação aos profissionais da educação. Concorde-se com a opinião do autor de que a crise da profissão de professor se arrasta por longos anos, cuja consequência é o mal-estar que atinge a categoria estando eles à vista de todos:

desmotivação pessoal, e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional, traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a *discursos-alibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, etc. Esta espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação (NÓVOA, 1995, p. 22).

Dessa crise na profissão docente, que se arrasta há anos, não podem ser vislumbradas perspectivas de superação em curto prazo. No entanto, pensa-se da mesma

forma que o autor: o desafio é enorme para os professores, não se pode desprezá-lo e nem pormenorizar as suas capacidades de desenvolvimento. É por meio de um projeto de autonomia profissional exigente e responsável que se pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores (NÓVOA, 1995).

Perrenoud (1993) pontua que a que a melhoria da educação pressupõe a investigação-ação e o confronto direto da prática. O professor não tem uma receita pronta e acabada para a ação, pois surgem a todo instante, situações novas nas quais os profissionais têm de tomar decisões, aplicando o termo *habitus*, conjunto de disposições psíquicas socialmente construídas que “funcionam como matriz das representações e das práticas do indivíduo ao conjunto de esquemas que permitem engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos” (BOURDIEU *apud* PERRENOUD, 1972, p. 209).

Quanto à formação inicial, o autor adverte para uma questão própria dessa formação, pois quando lhe são direcionados os investimentos, as práticas escolares não mudam. O autor então sugere uma formação que permita ao profissional confrontar as representações sociais da profissão e que capacitem o professor para a escola atual, e não a do futuro, habituando-o a observar, questionar e emitir inteligentes posicionamentos. Dessa forma, segundo Perrenoud (1972), o próprio professor será o construtor de sua identidade pessoal, e acrescenta: “para pensar a formação é necessário pensar a prática pedagógica” (p. 43).

Contudo, pensar a política de formação para professores no Brasil é algo complexo, pois refletir sobre ação, prática, pesquisas, consciência e profissionalidade é aguçar um olhar perspicaz, centrado nas artimanhas de um macro sistema econômico social e político, engendrado nas regras de um mundo movido pelo capital.

Concernente aos cursos de formação de professores, Silva (2005) analisa algumas ciladas desencadeadas a partir de 2002 ao se exigir formulação dos cursos de licenciaturas nas universidades públicas, que foram importadas pela necessidade de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, de acordo com a LDB/96. Segundo a autora, por um lado, considerando a existência de um grande investimento na formação continuada de professores sob orientação do Banco Mundial, o fortalecimento e aumento das pesquisas em dissertações e teses sobre a realidade educacional brasileira e a existência de uma seguridade "autônoma" para criar, a partir da realidade de cada universidade, o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a educação se tornou destaque nos discursos políticos atuais. Por outro, segundo Silva (2005), até então, o País não havia vivenciado índices tão altos de desemprego, violência, crise ética, consumo de drogas, e os jovens nunca foram tão influenciados pela mídia como nesse contexto.

Para a autora, a nova legislação que reformula as regras para a educação (LDBEN – Lei nº 9394/96), ignorando as discussões e reflexões da própria área da educação e atendendo apenas ao neoliberalismo, pactua "um aligeiramento e barateamento da formação das novas gerações" (SILVA, 2005, p. 4). Pode-se dizer que isso significou um grande problema para o processo formativo como um todo. A autora também aponta algumas ciladas, que podem estar associadas à desescolarização dos alunos e à desprofissionalização dos professores mediante os conflitos relacionados ao conhecimento educacional (os conteúdos de natureza pedagógica) em relação à universidade-escola e às condições de trabalho dos professores e dos formadores de professores.

Quanto ao primeiro conflito, relacionado ao conhecimento educacional, Silva (2005) apresenta os entraves decorrentes da redução do tempo (horas), bem como o surgimento de atividades extracurriculares que trazem certa irrelevância aos conteúdos educacionais, curriculares e outros que, embora não reconhecidos como disciplinas, são igualmente importantes para o processo de formação de professores. Isso porque, esses conteúdos educacionais têm

papel decisivo para a compreensão dos dilemas da sociedade contemporânea, pressuposta no estudo dos fundamentos filosóficos e sociais da educação que permitem analisar os projetos sociais em disputa, essenciais para a formação política dos futuros professores. A Universidade não legitima (ou desconhece?) os conhecimentos produzidos pela área de educação sobre os sujeitos e processos de educação escolar, a construção histórica dos conteúdos escolares ou de suas práticas de gestão, incluindo as políticas públicas (SILVA, 2005, p. 4).

A autora aponta também que há inúmeros "conteúdos" que necessitam serem dominados pelos licenciandos durante a formação inicial. Para ela, "todos esses aspectos implicam domínio do conhecimento educacional – suas teorias, pesquisas e estudos, seus autores clássicos e contemporâneos" (SILVA, 2005, p. 4). Além disso, o aligeiramento e a redução de tempo de formação de quatro para três anos foram os maiores massacre desses conteúdos educacionais.

O segundo conflito, de acordo com a autora, relaciona-se à falta de "parceria entre universidade e escola," dada à ausência de um projeto interinstitucional. Silva (2005) considera necessário que a parceria seja formalmente configurada mediante o estabelecimento de projetos (forma oficial – convênios e acordos entre escolas e instituições formadoras) mutuamente dependentes, rompendo com a diferença entre professor do ensino básico e professor universitário.

Como terceiro conflito apontado por Silva (2005), destaca-se as "condições de trabalho dos professores e dos formadores de professores". O docente universitário muitas

vezes não pode justificar o seu trabalho a partir das horas dispensadas a observações, seminários etc., pois são apenas consideradas como atividades "extracurriculares". Portanto, pode-se afirmar, segundo a autora, que não há um investimento na carreira de ensino, mas sim a criação de uma carreira em pesquisa e publicações.

Diante dos conflitos anteriormente apontados, concorda-se com Silva (2005) quando ela destaca a necessidade imprescindível de parceria entre universidade e escolas, confluindo forças com objetivos claros de valorização do trabalho docente e do conhecimento historicamente produzido como ferramentas essenciais para a consolidação de uma escola pública de qualidade, tornando explicitamente consciente o direito inalienável de cidadania. Para isso, segundo a autora, é necessário alterar as condições de trabalho dos professores e reconstruir as regras e os ritos que norteiam os sistemas escolares e de ensino superior, a fim de: construir um projeto específico de formação, partilhado por todos os docentes da licenciatura – não apenas pedagogos –, mas também escolas, professores e sociedade; reconhecer os professores como intelectuais, sujeitos de sua própria ação e como protagonistas da prática pedagógica, para analisarem a realidade e recriarem alternativas de ação político-pedagógica por meio da apropriação de fundamentos para essa reflexão.

Silva (2005) apresenta também sugestões relevantes quando ressalta que é preciso ter clara a necessidade de apropriação de fundamentos teóricos e reflexões para a elaboração de análises e interpretações. Estas construídas pelos investigadores sobre o universo social e escolar brasileiro que impliquem no compromisso do professor com a transformação da sociedade. Nesse aspecto, concorda-se que não se deve apenas ter clareza nas análises e interpretações já construídas, mas também de desenvolver outros estudos sobre a prática educativa.

Por último, a autora afirma que é preciso perceber a urgência em construir mecanismos para contrapor essa escola excludente e autoritária por meio da ruptura com o isolamento e alheamento profissional dos professores universitários. Assim, contribuir para a partilha consciente no desenvolvimento de uma prática pedagógica democrática e comprometida com o conhecimento historicamente acumulado, valorizado pela humanidade.

Mediante a necessidade de se acoplar forças com os objetivos relacionados acima, a autora pondera que

o melhor mecanismo para desarmar essas ciladas, é a defesa da profissionalização dos professores, mediante a construção de cursos de licenciatura que igualmente valorizem o domínio de conhecimento e a formação educacional dos professores sob pena de perpetuarmos demandas de formação continuada para preencher lacunas

de uma formação inicial insuficiente e precária. [...] não tenho dúvidas em temer, cada vez mais, que nossas licenciaturas paguem o preço por uma expansão irresponsável de um ensino médio (SILVA, 2005, p. 4).

Quanto ao desmanche dessas ciladas em defesa da profissionalidade dos professores mediante a construção de cursos de licenciaturas que igualmente valorizem o domínio de conhecimento e a formação educacional docente no Brasil, Pereira (1999) critica a concepção da "racionalidade técnica" na preparação do profissional. Nesta, existe a separação entre teoria e prática, priorizando a formação teórica como uma concepção de prática na simples aplicação da teoria. Para o autor, formar professores é uma tarefa complexa, pois existem questões que necessitam ser repensadas: "os salários aviltantes, as precárias condições de trabalho, a falta de plano de carreira para a profissão" (p. 2). Tudo isso afeta diretamente a formação docente no Brasil.

Assim, segundo Pereira (1999), os problemas centrais da licenciatura só serão resolvidos com a implementação de mudanças drásticas na atual condição do profissional de educação. Ao mesmo tempo, acredita-se serem necessários estudos e pesquisas que respondam a algumas questões importantes inerentes às concepções de formação de profissionalização e prática de professores.

Souza (2006) entende que, para se obter uma formação de qualidade, é necessário e urgente apelar para as mudanças epistemológicas fundamentadas nos novos paradigmas para a produção do conhecimento. Nesse caso, paradigma, segundo a autora, significa "[...] a constelação de crenças, valores, técnicas partilhadas e aceitas pelos membros de uma comunidade científica, que permite explicar aspectos da realidade". É, portanto, segundo a autora, "mais que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias [...]" (SOUZA, 2006, p. 4). Ressalta ainda que, apesar de os professores trabalharem em uma sociedade que se transforma aceleradamente, e onde o conhecimento é renovado e recriado de maneira permanente, a educação não tem acompanhado essa dinâmica. Nesse sentido, percebe-se, na prática pedagógica, que a maioria dos professores não transforma e não cria; continua a reproduzir o modelo de ciência e de didática em que foram ensinados.

Souza (2006), ao se referir ao novo paradigma, acrescenta que este envolve o universo científico, permeado por múltiplas relações, e aspectos contraditórios da problemática da educação ora analisada. Isso justifica a dificuldade de uma mudança imediata, porém necessária, devendo haver envolvimento e participação consciente na produção de uma ciência nova e independente. Confrontar com o paradigma tradicional e construir novas maneiras de pensar e de atuar tornam-se metas desafiadoras para as ações, assim como para a prática pedagógica do professor que, no cotidiano escolar, persiste em restringir

as crianças ao espaço limitado de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, selecionadas em suas falas, impedidas de pensar. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, os alunos encontram-se também limitados em sua sociabilidade, presos à sua mente racional, impossibilitados de experimentar novos vãos e de conquistar novos espaços (SOUZA, 2006, p.153).

A descrição do que é o espaço escolar quando condicionado a uma concepção que não seja capaz de criar e permitir a criação de novas possibilidades do aprender expressar a realidade vivida nas escolas brasileiras. Essa visão é preocupante, pois as salas de aula parecem ser as mesmas em escolas diferentes: o professor fica na frente, com o giz, e os alunos enfileirados, passivos, não sendo difícil concordar com a máxima de que o mundo caminha aceleradamente, enquanto a escola permanece estagnada (SOUZA, 2006).

Quanto ao conhecimento no âmbito escolar, segundo a autora, “continua a ser visto como dividido em assunto, em especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo da mente, sem se preocupar com as interações, as sínteses, as continuidades” (SOUZA, 2006, p. 9). Por isso, propõe a necessidade de ruptura (suspensão, corte do paradigma exposto) em vista do conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram nas teorias.

Souza (2006) afirma, que fundamentando-se nos estudos de Capra (1988), Boaventura Santos (1995) e Morin (2000), ela considera urgente repensar uma maneira de se posicionar sobre o que está acontecendo, promover novos debates, novas buscas, novos ideais, novas relações com base em outros fundamentos, apontando para o paradigma da complexidade, almejando

[...] um paradigma educacional que permita desenvolver a questão epistemológica, sistêmica, abrangendo o processo de construção do conhecimento, sua organização, seu funcionamento, associados à necessidade do desenvolvimento de novas concepções sobre o homem e sobre a sociedade. Aplicar essas novas idéias à educação significa o resgate do ser humano, com base numa concepção holística, sistêmica, ecológica, interativa. [...] nessa abordagem há um esforço de construção de novas formas de pensar e de compreender e de valorar as questões pedagógicas, de construir novas concepções curriculares e sistemas mais adequados de avaliação, priorizando práticas que possibilitem a integração do corpo e da mente, da racionalidade e da sensibilidade do sujeito e do objeto, do hemisfério cerebral direito e do esquerdo, do consciente e do inconsciente, do indivíduo e do seu contexto do ser humano e da natureza. Ao mesmo tempo, pretende-se construir caminhos educativos que promovam o regate do potencial humano, facilitando a expressão de novas formas de relações entre as pessoas, para que passem a se caracterizar como seres mais solidários e cooperativos (SOUZA, 2006, p. 153e155).

Assim, o paradigma da complexidade, mesmo que esteja ainda em construção, aceita a dialogicidade como essencial ao processo educativo. Conforme a autora, pensar em inovações pedagógicas na universidade

significa aceitar que o processo se constrói na busca de respostas parciais, provisórias, incluindo a ludicidade, o prazer, a paixão e a alegria desta construção. Significa enfrentar os desafios de construir um equilíbrio no âmbito educativo-cultural, entre o singular e o universal; o interpessoal e o intrapessoal; no âmbito epistemológico, entre o disciplinar e o transdisciplinar e no âmbito pedagógico entre quantidade e qualidade (SOUZA, 2006, p. 4).

Há que se pensar também esse processo de dialogicidade no âmbito da escola. Pensar em inovações pedagógicas na universidade e na escola, aceitando que o processo se constrói pela busca de respostas parciais no enfrentamento dos desafios do equilíbrio nos âmbitos educativo-cultural, pedagógico e epistemológico implica que as áreas de conhecimento se caracterizam pela consciência da não exclusão, o que contradiz a concepção clássica de cientificidade.

A partir dos estudos de Morin (1990), a autora lembra que o

paradigma da complexidade pode ser constituído na e pela conjunção de alguns princípios enumerados pelo autor, dentre os quais podemos ressaltar os seguintes: a complementaridade entre o princípio da universalidade e a inteligibilidade do contextual e do particular; a contextualização histórica em todas as explicações e descrições; a busca de relações entre o conhecimento das partes e o dos sistemas que as constituem; o reconhecimento da causalidade múltipla, inter-relacional; o reconhecer na relação entre o observador/concepção e o objeto observado/concebido, o sujeito humano situado em um contexto cultural, temporal, histórico; adotar o princípio discursivo complexo que compreende noções simultaneamente complementares, concorrentes e antagônicas (SOUZA, 2009, p.4).

Ainda segundo Souza (2009), a complexidade

não deve ser considerada como receita, como uma resposta pronta e acabada, mas como um desafio e uma motivação para pensar. Além disso, a complexidade está relacionada com a idéia de incompletude do conhecimento e nesse sentido tenta trabalhar o conhecimento multidimensional, a articulação dos saberes de diferentes disciplinas e de diferentes campos do conhecimento, levando em consideração a teia de suas dimensões (MORIN, 2007 *apud* SOUZA, 2009, p.4).

Essas considerações apresentadas por Souza (2006) sobre a necessidade de se promover novos debates e se posicionar em relação à problemática educacional, fazem com que se volte à questão da formação e, especificamente, à questão das instituições responsáveis pela mesma. Acredita-se, em parte, que as instituições formadoras devem ser as primeiras a repensarem seu trabalho em relação à formação do professor e abrir espaços para o diálogo entre professores, formadores, escola e sociedade.

Entretanto, sabe-se que não se trata de tarefa fácil, pois as instituições também sofrem com as políticas neoliberais. Ao discutir a situação das universidades públicas sob novas perspectivas, concorda-se com a afirmação de Chauí (2003) de que é preciso entender que a

compressão espaço-temporal produz efeitos devastadores na produção dessas instituições, percebida em relação à diminuição do tempo de formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Segundo a autora, “a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda de produções conduzem ao abandono do núcleo fundamental da Universidade, qual seja a formação” (p.5).

Ao discutir sobre o papel da universidade, Chauí (2003) apresenta sua concepção de formação, assim manifestando-se:

Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém no passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente e é estimular a passagem do instituído ao instituinte [...] podemos dizer que há formação, quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão, e das críticas de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta problema, dificuldade (CHAUÍ, 2003, p.12).

A autora afirma que, se se pretende vislumbrar a universidade pública por uma nova perspectiva, é necessário antes considerar imprescindível repensar a formação. Como se sabe, mesmo após a LDB/96, autores como Pereira (2005), Silva (2005), Pimenta (1990), dentre outros, afirmam que é visível a necessidade de pesquisas e estudos mais aprofundados quanto à situação atual da formação, capaz de trazer propostas de mudanças. Pode, portanto, ir na contramão das políticas de implementações neoliberais que sucateiam as universidades em todo o País.

Outro aspecto relevante no que diz respeito à formação é a necessidade de as instituições formadoras fomentarem o diálogo com as escolas. Do contrário, a reflexão sobre as relações entre formação, profissionalização e prática, premente de serem cultivadas, tornam-se mais difíceis. Nas atuais circunstâncias, busca-se uma educação que seja capaz de incentivar o pensamento crítico e criativo. Concorda-se com Guimarães (2004) quando afirma ser necessário um mergulho efetivo do professor na realidade escolar, ou seja, um envolvimento que permite uma abertura para interiorização do modo de ser professor.

Há necessidade de um mergulho mais efetivo na realidade, envolvendo-se com os vários aspectos da profissão. Contraditoriamente, esse maior envolvimento, essa maior abertura à realidade profissional, é que vai corroborando para que o professor vá interiorizando um modo de ser professor, isto é, construindo um núcleo pessoal de identificação com um meio e com um modo de produzir, individual e coletivamente, a própria existência. Enfim, vá construindo a sua identidade profissional (GUIMARÃES, 2004, p. 101).

É nesse aprofundamento mais efetivo na realidade escolar que alguns aspectos da formação inicial, segundo Guimarães (2004), contribuem para o desenvolvimento integrado

de saberes como um dos componentes da profissionalidade e formas de atuar do professor, de inserção na profissão e de desenvolvimento de uma identidade profissional. Por isso, o autor aponta a necessidade de a escola se tornar um espaço também para experiências em relação à prática docente. Portanto, afirma ser consensual a ideia de que a formação inicial e continuada se constitua de um processo contínuo e interligado, pois a primeira é um processo fundamental na construção da identidade profissional do professor e na formação continuada a identidade vai se consolidando. Diante de tais pressupostos, vale frisar a necessidade de diálogo entre universidade e escola, principalmente no processo de pós-formação inicial. É preciso, pois, que as formações: inicial e continuada sirvam de suportes para um aprofundamento mais efetivo, o que pressupõe a necessidade de se avançar muito para que a universidade seja capaz de propiciar essa formação; a começar por ela mesma, em muitos aspectos.

Chauí (2003), pensando uma mudança da universidade pública na perspectiva da formação e da democratização, elenca alguns pontos como condições e formas dessa mudança: (a) a universidade precisa se posicionar claramente contra a exclusão na forma de relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização; (b) tomar a educação superior como direito do cidadão; (c) definir a autonomia universitária (institucional, intelectual e da gestão financeira) não pelo critério dos chamados “contratos de gestão”, mas pelo direito de definir suas normas de formação, docência e pesquisa; (d) desfazer a confusão atual entre democratização da educação superior e massificada por meio de três medidas necessárias: (e) articular o ensino superior público com outros níveis de ensino também públicos, pois sem uma reforma radical do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a pretensão republicana e democrática da universidade será inócua; (f) reformar as grades curriculares e o sistema de créditos, já que ambos vêm retirando dos estudantes as condições para a leitura e pesquisa, isto é, para sua verdadeira formação e reflexão, além de provocarem a fragmentação e dispersão dos cursos e estimular a superficialidade, por conseguinte; (g) assegurar, simultaneamente, a universalidade dos conhecimentos (programas cujas disciplinas tenham nacionalmente o mesmo conteúdo no que se refere aos clássicos de cada uma delas) e a especificidade regional (programas cujas disciplinas reflitam os trabalhos dos docentes-pesquisadores sobre questões específicas de suas regiões) (p. 12).

A autora aponta ainda outras condições necessárias para revalorizar a docência desvalorizada e negligenciada com a chamada avaliação da “produtividade” quantitativa, a saber: a) formação efetiva dos professores com condições de trabalho compatíveis com a formação universitária; b) viabilização de concursos públicos constantes que possam

assegurar qualitativamente o atendimento, como também para a garantia das condições salariais dignas que permitam ao professor trabalhar em regime de tempo integral de dedicação à docência e à pesquisa, e c) incentivo de intercâmbio com universidades do País e estrangeiras.

Também, segundo Chauí (2003), essa revalorização deve atingir a pesquisa, estabelecendo não somente as condições de sua autonomia e as condições materiais de sua realização, mas também recusando a diminuição do tempo para a realização dos mestrados e doutorados. Deve-se valorizar a pesquisa nas universidades públicas com a efetivação de políticas públicas de financiamento por intermédio de agências nacionais de incentivo à pesquisa e dos fundos públicos destinados a esse fim, desde que, segundo a autora, sigam duas orientações principais: (i) projetos propostos pela própria universidade e (ii) projetos propostos por setores do Estado que fizeram levantamentos locais e regionais de demandas e necessidades de pesquisas (CHAUÍ, 2003, p. 12).

Finalmente, Chauí (2003) aponta como condição a adoção de uma perspectiva crítica muito clara, tanto sobre a ideia de sociedade do conhecimento quanto sobre a de educação permanente, consideradas como novas diretrizes para a mudança da universidade pela perspectiva da modernização. Acredita-se que se as universidades em todo o País pensarem nesses pontos como condições para as mudanças, a formação teria outra dimensão e a profissão professor, ante a realidade e os desafios da educação contemporânea, estaria em busca da construção de um paradigma que permitiria, segundo Souza (2006), desenvolver a questão epistemológica e sistêmica. Assim haveria abertura para se construir novos modos de pensar e compreender as questões pedagógicas, bem como valorizar o ser humano em sua integridade por meio da proposta de inovação.

1.3 Sem ruptura, não há inovação

Conforme enfatizado anteriormente, acredita-se na busca da construção de um novo paradigma educacional que permita desenvolver a questão epistemológica e sistêmica, abrangendo o processo de construção do conhecimento, sua organização e seu funcionamento (SOUZA, 2006). A essa busca associa-se a necessidade do desenvolvimento de novas concepções sobre o homem e sociedade, o que significa a abertura para a construção de novos modos de pensar, de compreender e de valorizar as questões pedagógicas, construir novas concepções de espaços curriculares e sistemas mais adequados de avaliação e valorizar o ser humano em sua integridade um espaço para inovação (SOUZA, 2006).

No “Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa” (s.d.), observa-se o significado da palavra “novo”, do latim “*nōvu*, jovem, coisa nova, novidade, qualquer coisa a que ainda não se está habituado; estranho, singular; novo, que se renova variado; novo (outro)”. Segundo o léxico, a etimologia da palavra inovação surgiu do latim *innovatiōne*, renovação, surgiu pela primeira vez em 1453, grafada como enovação.

Entende-se que falar de inovação educacional é falar sobre mudanças, quebras e rupturas com o antigo sistema tradicional de educação, capazes de romper com paradigmas, e construir uma nova epistemologia. Não se trata apenas de avanços tecnológicos apontados em vários estudos. Consideram-se como inovação as tentativas de mudanças conscientes e intencionalmente efetivadas, com o propósito de melhorar ou até modificar o sistema vigente. A inovação não é necessariamente algo novo, mas algo melhor. Neste estudo, busca-se caminhar principalmente na perspectiva de Cunha (2004) e Souza (2008; 2009).

Segundo Cunha (2004), ainda que frágeis e minoritárias, as inovações no campo acadêmico enfrentam toda a dificuldade decorrente da presença paradigmática dominante. Já na sua geração carregam o ônus da complexidade da iniciativa.

Portanto, pontua que

as inovações que adivinhamos próximas se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (CUNHA, 2003, p. 150).

Segundo Cunha (2003 *apud* SOUZA, 2006), para haver ruptura paradigmática, a inovação exige essencialmente “uma tessitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição da escuta e a condição de espera sem, entretanto, abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem” (p. 51).

Cunha (2003), baseando-se em Santos (2002), afirma que essas inovações, entendidas como rupturas paradigmáticas, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar a “inquietude” em energia emancipatória. Envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste especialmente em gerir relações sociais com seus alunos. Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma.

Tratar a inovação como ruptura epistemológica é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Não numa perspectiva de negação da história, mas tentando partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. Para Santos, esses podem se tornar líquidos e navegáveis, numa cabotagem que ressignifica subjetividades e, por essa razão, altera experiências (CUNHA, 2003, p. 150).

Nessa perspectiva Souza (2008) acrescenta que a inovação está presente quando o pensamento pedagógico é transformador, considerando exemplar a obra de Anastasiou (2004) que, ao discutir concepções de ensinar e aprender, introduz uma nova visão nesse processo, o qual denomina *ensinagem*³.

Ensinar e aprender, embora sejam inseparáveis, segundo Anastasiou (2003), são ações muitas vezes consideradas e executadas como ações disjuntas pelos professores, em função da ideia de uma concepção tradicional de que ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo através de uma exposição. Assim, “é preciso distinguir quais ações” estão presentes na meta que o professor estabelece ao ensinar (p.14).

Se for apenas receber informação, bastará passá-lo [o conteúdo] por meio da exposição oral. Porém, se a meta do professor se referir à apropriação do conhecimento pelo aluno é preciso se reorganizar, superando o aprender [...] na direção do apreender, [que significa:] segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente e compreender (ANASTASIOU, 2004, p.14).

Anastasiou (2004) parte do conceito de que o verbo ensinar, do latim *insignare*, que significa marcar com um sinal (*signum*), deveria significar “vida”, “busca”, “despertar” para o conhecimento. Assim como outros verbos de ação, ensinar contém em si duas dimensões que se complementam no ato de ensinar: “[...] uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida, essa meta significa apreensão, apropriação do conteúdo por parte do aluno” (p.14). Assim, apresenta a diferença entre aprender e apreender que, “embora existindo nesses dois verbos a relação entre sujeito e conhecimento, o apreender (do latim *apprehender*) significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar” (*Ibidem*, p. 14).

Segundo a autora, esse não é um verbo passivo, pois “para apreender, é preciso agir, exercitar-se, informar-se, apropriar-se, entre outros fatores”. Nessa perspectiva, propõe a necessidade de revisar, assistir aulas ou dar aulas pela ação conjunta do “fazer aulas”. E,

³ A expressão “*ensinagem*” foi inicialmente explicitada no texto de Alves Anastasiou e Lea das Graças C. como resultado da pesquisa de doutorado em Metodologia do Ensino Superior da Prática Docente, apresentada no IBPEX (CURITIBA, 1998). Foi adotada para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação.

segundo a autora, “aula, espaço privilegiado de encontro e de ações não deve ser dada nem ensinada, mas construída, feita pela ação conjunta professor-aluno”. Aula significa lugar onde surgem formas de atuação do professor com o aluno “sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer” (*Ibidem*, p. 14).

Portanto, ter as características do processo de ensinagem que Anastasiou (2004) descreveu em suas práticas é compreender que o ensinar é um elemento fundamental nesse processo. O termo ensinagem é uma relação dialética entre professor e aluno, na qual assumem papéis claros e definidos: saborear o conhecimento, possibilitar o pensar por meio de aspectos que determinam e condicionam mutuamente a ação conjunta professor-aluno na reelaboração e relações dos conteúdos.

A ensinagem, segundo Anastasiou (2004), também é considerada “[...] uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar, quanto a de aprender” (p.16). Segundo a autora, “um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela” (p. 16).

Diferentemente da aula tradicional em que se garante apenas a exposição e não há afirmação do que foi a apreensão por parte do aluno, a ensinagem é uma ação de ensino que resulta na aprendizagem do estudante, superando o simples explicar do conteúdo por parte do professor. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem.

No processo de ensinagem, segundo Anastasiou (2004), ensinar e aprender exigem um clima de trabalho em que se “possa saborear o conhecimento em questão”. O sabor é percebido pelos alunos quando o docente ensina determinada área que também saboreia na vida cotidiana profissional ou na pesquisa, socializando-a com seus parceiros em sala de aula. Para isso, o saber inclui um “saber o quê”, “um saber como”, “um saber por que” e “um saber para quê”. Sabor, do latim *sabere*, ou na forma mais comum *sapere*, significa ter gosto.

Nesse processo, a autora propõe uma unidade dialética dos sujeitos em sua totalidade, sendo fundamental:

1. pensar, situação em que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e especificidade, explicitadas com clareza nas estratégias próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas.
2. o papel condutor do professor e a auto-atividade do aluno se efetivem em dupla mão num ensino que provoque a aprendizagem por meio das tarefas contínuas

- dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente.
3. uma mediação docente, que [prepare e dirija] as atividades e as ações necessárias e buscadas nas estratégias selecionadas, levando os alunos ao desenvolvimento de processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento [fundamentada em Vasconcellos (1994)].
 4. [...] a construção de um conjunto relacional, de uma rede, de um sistema, em que o novo conhecimento apreendido pelo aluno amplie ou modifique o sistema inicial, a cada contato.
 5. [Compreender] que as aprendizagens não se dão todas da mesma forma, dependem tanto do sujeito que apreende quanto do objeto de apreensão. Não são assim iguais: podemos citar aprendizagens por imitação de um modelo, por repetição, por ensaio e erro ou descoberta (*insight*).
 6. Que na construção mental ou na abstração que se efetiva quando, mentalmente, se é capaz de reconstruir o objeto apreendido pela concepção de noções e princípios, independentemente do modelo ou exemplo estudado, associando idéias, enredando e chegando a deduzir consequências pessoais e inéditas, por meio de uma ação, ou uma *práxis*, que no dizer de Vasconcellos (1994) pode ser predominantemente motora, reflexiva e/ou perceptiva (ANASTASIOU, 2004, p. 15-17).

No processo de ensinagem, conforme a autora, cabe ao professor planejar e conduzir contínuas ações que possibilitem aos estudantes, inclusive aos que têm maiores dificuldades, agarrar e construir o quadro teórico-prático pretendido em momentos sequenciais e de complexidade crescente que exigem rotina. Essa ação do professor deverá considerar as características do Projeto Político-Pedagógico e as características dos sujeitos do processo. Segundo Anastasiou (2004), o termo ensinagem surgiu das reflexões sobre o ensino na universidade. Deste, pode-se apropriar por serem seus princípios necessários para se desenvolver uma “doce docência” na escola, em que o professor, entre articulações e experiências, vida e formação, desenvolva práticas inovadoras. Essas contribuições podem ser interpretadas como propostas profundamente inovadoras.

Dentre outros estudos que focalizam a inovação pedagógica, ressalta-se a necessidade de apontar, por meio dos estudos de Souza (2008), o conceito sobre professor inovador. Refere-se àquele “que tem repensado o seu trabalho e construído maneiras diferentes de ensinar e aprender [...]. Apesar dos inúmeros obstáculos, eles têm continuado a pesquisar e a inovar [...], procurando saídas aos impasses” (p. 59).

Aprofundando nessa concepção, a autora contrapõe-se ao conceito do ensino e da aprendizagem como memorização. Com base nos estudos de Haroche (2000), sublinha que aprender supõe a capacidade de “comprometer-se, de pensar, de projetar-se no futuro, o que exige e estimula a humanidade, a dúvida, o risco de errar (p.59). Segundo Souza (2008), “implica a consciência de limites individuais: atitudes e práticas contrárias às certezas e ao caráter arrogante presentes nos saberes submetidos a uma economia de mercado” (p. 59).

Souza (2008) considera, também a partir das análises de Santos (2000) e Cunha (2006), o processo inovador como aquele relacionado à emancipação, comprometida com as rupturas paradigmáticas “que atuam no sentido das mudanças na contramão dos processos dominantes”, (p.59). Afirma que “os processos de inovações envolvem ferramentas que incentivam a criação, a análise, o fluxo de ideias e a oportunidade de aprimoramento das relações interpessoais,” (p.59) e que o professor inovador tem o comprometimento e a paixão como marcas essenciais da inovação. Nessa perspectiva, segundo a autora, os professores, envolvidos com a inovação, têm: uma concepção de conhecimento que envolve flexibilidade e movimento; entendem o conhecimento como construção; incentivam a dúvida, valorizam o erro e trabalham com base neste.

A essas ponderações sobre o processo de inovação vale acrescentar a concepção de Castanho (2001), pois afirma que a formação se dá por meio da “autonomia intelectual, com paixão pela busca do conhecimento, com postura ética, com coragem de saltar sobre o desconhecido e de buscar a construção de novos caminhos criando novas pegadas” (p. 76).

Castanho (2001) introduz a discussão sobre a criatividade, que tem sido apontada como uma das marcas da inovação. Compreendendo o funcionamento do ensino como uma prática social complexa e ao tratar sobre a criatividade na sala do Ensino Superior, afirma em meio à crise social e política, econômica e ética que

não se pode trabalhar no interior da instituição escolar sem um ideal ou modelo de sociedade, um horizonte em direção ao qual se pode canalizar esforços e energias. É preciso ter perspectivas sociais mais amplas para conviver no interior da educação escolar, principalmente da maneira como ela se apresenta hoje. Pensar por exemplo, a construção de uma sociedade em que todos produzam e usufruam de cultura, de vida justa e digna. [...] O momento atual está evidenciando a necessidade de profundas transformações sociais, o que implica dizer que toda vida institucional precisa reestruturar-se em vista das profundas de mudança que vêm ocorrendo na organização da vida humana (CASTANHO, 2001, p. 76).

A autora ainda afirma que os tempos atuais exigem uma criatividade flexível que permita grande variedade de ações na sociedade, espalhando-se por todas as instituições a tarefa da educação como estímulo para que os educandos (crianças, jovens e adultos) busquem soluções criativas.

Em uma de suas pesquisas sobre bons professores com alunos do Ensino Superior, Castanho (2001), ao solicitar que os alunos narrassem as características de um professor “marcante”, obteve relatos que demonstraram: ser aquele cujas aulas eram interdisciplinares; estimulava a criatividade; buscava alegrar-se nos componentes da transposição da didática, transmitindo o conhecimento científico de modo pessoal didático. Esses professores, segundo a percepção dos alunos, criavam maneiras de facilitar a aprendizagem.

Devido a essa pesquisa, sobre bons professores, Castanho (2001) apresenta uma nova visão sobre o conhecimento e prescindir a prática pedagógica, analisando o papel da criatividade como princípio metodológico: “criatividade pressupõe uma pessoa que em determinadas condições e, por intermédio de um processo, elabora um produto que é, pelo menos em alguma medida, valioso” (MARTINEZ, 1997 *apud* CASTANHO, 2001, p. 82).

Assim, pensando as qualidades da pessoa criadora, remete ao leitor a afirmação de que “o pensamento criador é inovador, exploratório, aventureiro, impaciente ante a convenção, é atraído pelo desconhecido e pelo indeterminado” (KNELLER, 1978 *apud* CASTANHO, 2001, p. 84). Para Castanho (2001), uma pessoa com qualidades criadoras “tem um árduo trabalho de sensibilidade diante do mundo, fluência e mobilidade do pensamento, originalidade pessoal, atitude para transformar as coisas, espírito de análise e síntese e capacidade de organização coerente” (p. 82).

Há outra dimensão da prática pedagógica que é salientada nos estudos de Souza (2008). Segundo a autora, na busca pelas qualidades, cabe ao professor inovador como dirigente do processo,

assumir o planejamento das atividades de ensinagem, [...] considerando questões relativas a como melhor refletir, como adotar atitudes metacognitivas, [pensar sobre seu próprio pensamento]; a como fazer com que o que se aprende tenha significado, esteja articulado à prática social que lhe deu origem, combinando a síntese com a análise, como trabalhar em cooperação de maneira a compartilhar recursos entre os membros de uma sala de aula, não esquecendo que a mente não está apenas no cérebro de cada um, mas se estende entre outros membros do grupo (SOUZA, 2008, p. 60).

Questiona-se, no entanto, se os processos de formação inicial, e de formação continuada dos professores apresentam essas possibilidades e caminham nessa perspectiva. Souza (2008) afirma que “desenvolvimento da inovação no ensino combina, de maneira complexa, práticas diversas e fundamentos” e, a partir de suas pesquisas dedicadas à ensinagem, ressalta alguns aspectos relevantes que contribuem para construir práticas pedagógicas inovadoras: (i) considerar os conhecimentos prévios dos alunos; (ii) trabalhar a aprendizagem cooperativa considerando que aprendizagens individuais e coletivas se constroem reciprocamente; (iii) praticar a metacognição, que se refere à consciência sobre os próprios processos mentais; (iv) enfatizar a motivação, mobilização diante das atividades a partir das quais os estudantes aumentam o seu nível de concentração e de reflexão sobre o tema estudado; (v) desenvolver autonomia, criticidade e criatividade como atitudes interdependentes que orientam os alunos a diferenciarem suas ações e suas decisões; e (vi) reconhecer as relações dialéticas entre pensamento e emoção, privilegiando as relações de amorosidade, cumplicidade, carinho e sedução (SOUZA, 2008, p. 60).

As abordagens sobre a questão da formação docente, da relação desta com a prática e a concepção de inovação na educação a partir dos princípios da ensinagem, com ênfase nas concepções de inovação de Souza (2008), nortearão as próximas análises dos trabalhos acadêmicos selecionados no período de 2005-2009, com os temas relacionados à inovação e suas ligações com a formação do professor.

Neste trabalho, procurou-se pensar a questão da formação de professores, a profissionalização nesse embate com a realidade da educação no País e também a necessidade de se pensar os desafios dessa formação na construção de novos paradigmas, pois acredita-se que sem ruptura não há inovação. Julga-se importante, no capítulo seguinte, refletir por meio de Sacristán (1999) como a prática se constitui e se distingue da ação, a fim de se tentar entender como se renova e se recria, possibilitando, de fato, a inovação na educação.

CAPÍTULO 2

INOVAÇÃO E TRADIÇÃO – OS CAMINHOS DO DIÁLOGO EM TEMPOS DE COMPLEXIDADE

*O fechamento ao mundo e aos outros
se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.*
(Paulo Freire)

2.1 Prática educativa e os processos cristalizados das experiências compartilhadas – marcas e pegadas – os vestígios no ser professor

Para se pensar a inovação na educação em tempos de complexidade, considera-se importante, a priori, pensar e compreender a concepção de prática, ultrapassando o sentido que lhe atribui o senso comum.

Predomina-se na literatura educacional um conceito de prática como “o trabalho desenvolvido pelo professor (atividade/ação/fazer pedagógico), de caráter individualizado que em sentido amplo significa a técnica ou os procedimentos pedagógicos diários do professor”.

Sacristán (1999) – autor muito enfatizado neste capítulo por apresentar concepções teóricas contundentes sobre a prática – mostra uma desconstrução do conceito de prática na educação e uma proposta de ampliação de seu significado e compreensão da sua complexidade, que se acredita contribuir para esclarecer o tema de inovação ora investigado. O autor procura estabelecer uma distinção conceitual entre ação e prática sem a pretensão – como ele próprio afirma – de alterar os usos consolidados da linguagem, mas que, ao mesmo tempo altera, pois distingue ação (atividades dos sujeitos) da prática ou cultura sobre a prática (toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa), acrescentando que, para se explicar como as práticas educativas funcionam, é preciso entender primeiramente os processos cristalizados das experiências compartilhadas.

Sacristán (1999) compreende a experiência como o capital que se acumula para as ações subsequentes. Portanto, segundo o autor, “as experiências são importantes e não podem ser apagadas, [...] e ainda que se tente improvisar – partindo da experiência – essa improvisação parte das experiências deixadas por outras ações [...]” (p. 71). Assim, a ação deve a si mesma e a tudo aquilo que ocorreu no passado com o indivíduo; a ação refere-se

aos sujeitos e deixa sinais, vestígios e marcas naqueles que a realizam e no contexto interpessoal e social no qual ocorre; gera efeitos, expectativas, reações, experiências e história. Cada ação traz consigo a marca de outras ações importantes. O que foi feito, no sentido de realizado, fica para si e para os outros (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

Segundo o autor, a ação desenvolvida ou realizada pressupõe que nenhuma experiência é livre de consequências para o agente e para quem recebeu seus efeitos, e “se essas ações concretas ocorrem em circunstâncias favoráveis, poderão dar origem às transformações” (p. 72). Sacristán (1999) conclui que os efeitos das ações permanecem nos sujeitos sob a forma de esquemas. Se a ação deve a si mesma e a tudo aquilo que ocorreu no passado com o indivíduo, deve-se considerar também que,

embora a ação humana incorpore criatividade, singularidade e originalidade e seja, por isso, imprevisível, de certa forma, deixa pegadas e assegura “roteiros”, esquemas ou rotinas para as ações posteriores, cada ação do sujeito incorpora a experiência passada e gera a base para as seguintes, que já não podem partir do nada (SACRISTÁN, 1999, p.70).

O autor ainda pontua que as ações “constituem-nos como pessoas, porque carregamos a experiência das mesmas, criando nossa própria biografia de forma continua”; significa que o acúmulo de experiências cria caminhos e bases, que são a origem da “estabilização de um tipo de prática educativa como uma forma a mais da consolidação da cultura” (SACRISTÁN, 1999, p.72). Mesmo que a ação seja considerada propriamente mais “integrante” do que “constituente” da pessoa, de acordo com a afirmação do autor, ao prolongar-se em outras ações, estas configuram-se estilos de agir, gerando padrões individuais no decorrer das biografias pessoais.

Note-se que o autor não se refere apenas à biografia, e sim às biografias, apresentando a ideia de que uma pessoa não tem apenas uma biografia e sim biografias pessoais, pois os homens se realizam por meio das histórias que constroem, desenvolvendo-se pelas condições biológicas e sociais (SACRISTÁN, 1999).

Ao concordar que as ações como experiências de alguma forma constituem a própria pessoa, pode-se deduzir que há interferência de tais ações na própria personalidade do professor. Martins (2007), ao focalizar especificamente a personalidade do professor, faz uma análise de sua gênese, propriedades, desenvolvimento e funções, enxergando-a como “um atributo de um ser que apenas se realiza humanamente por suas intervinculações com a sociedade”. Em um segundo momento, buscando compreender as bases sociais reais que sustentam a formação desse professor, conclui que os estudos de processos psíquicos podem necessariamente elevar ao “plano da pessoa do homem como indivíduo social real: que faz,

pensa e sente” (MARTINS, 2007, p. 86). Nesse plano, depara-se com a personalidade ou a pessoalidade, e que sua gênese

[...] resulta de relações dialéticas entre fatores externos e internos sintetizados na atividade social do indivíduo. Como fatores extrínsecos, temos as condições materiais de vida, o conjunto de relações sociais que sustentam a superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, que guardam as possibilidades reais da atividade humana. Como fatores intrínsecos, temos todos os processos biológicos e psicológicos desenvolvidos em consequência dessa atividade, que representam as condições internas e subjetivas (MARTINS, 2007, p. 86).

Quanto às relações dialéticas apontadas entre fatores externos e internos, sintetizados na atividade social, a autora afirma que a personalidade é um processo, desenvolvimento resultante da relação entre dois aspectos da sociedade; um deles de natureza objetiva e outro de natureza subjetiva, aspecto, em princípio, oposto, cujo desenvolvimento assenta-se exatamente no processo dinâmico pelo qual o primeiro se converte no segundo, e vice-versa.

A autora afirma que

a personalidade resulta da unidade e luta dos contrários indivíduo e sociedade. O indivíduo constitui-se por sua unidade com a sociedade; entretanto sua existência enquanto tal reside exatamente em sua autodiferenciação para com ela, o que lhe confere inclusive papel de sujeito no processo de construção dessa sociedade (MARTINS, 2007, p.87).

Ao focalizar a formação da personalidade do professor como resultado da relação entre os dois aspectos da sociedade (natureza objetiva e natureza subjetiva), já que a personalidade do professor desempenha um importante papel na objetivação de sua atividade, Martins (2007) apresenta sua preocupação com os resultados de sua pesquisa. Para a autora, o ideário pedagógico não apresenta de modo explícito a concepção de personalidade e, pelo fato de não apreenderem de maneira dialética, “critica a essência humana, abordam os fenômenos psicológicos, como dados existentes por si mesmos ou como expressões dos indivíduos tomadas isoladamente”, o que é muito preocupante (p.140).

Ainda de acordo com Martins (2007), a inexistência dessa explicitação e a utilização do conceito elitizado que apenas considera a personalidade sinônimo de pessoa possuidora de uma essência com qualidades próprias e inalienáveis, independentemente das condições em que se desenvolve (p.139), refere-se a um conceito dicotômico. Este não se encontra acompanhado dos elementos imprescindíveis para uma compreensão objetiva acerca da personalidade.

Então, consoante a essa percepção do ideário pedagógico, a autora considera que a subjetividade

é apreendida de maneira dicotômica em relação ao mundo objetivo, a ter como consequência a insistência de um reconhecimento fundamental: a personalidade dos homens é determinada pelas relações que estabelecem, por meio da atividade com o mundo exterior. Assim sendo, as características desse mundo exterior circunscrevem as condições de desenvolvimento da personalidade (MARTINS, 2007, p.140).

Essa dicotomia em relação ao mundo objetivo e subjetivo repercute nas representações que atribuem exclusivamente ao professor à responsabilidade dos descaminhos da educação. Nesse caso, as ações do professor são concebidas longe de uma cultura, como se ele agisse por si mesmo, principalmente longe de um contexto histórico-social.

Contra a parcialidade de análises que se fundamentam nessa dicotomia, Martins (2007, p. 143) afirma “que toda análise que se fizer do indivíduo terá que se fundar no momento histórico-social, no grupo e na classe social a que ele pertence, enfocando a relação dialética”. Nesse sentido, a autora caminha na perspectiva de Sacristán (1999), que considera importante que as análises sobre o professor sejam fundamentadas no conhecimento da ação própria do indivíduo e da prática, que é a cultura, pois para se entender a ação é preciso compreender a prática. Assim, considera-se necessária a compreensão desse entendimento para se pensar novas possibilidades de inovação na educação e de ruptura com o paradigma predominante.

Martins (2007) afirma que entender a essência humana e consequentemente, os pólos, entre os quais existe uma relação, “pressupõe, no método dialético, entendê-los como movimento, produção recíproca, isto é, como um processo criador alimentado exatamente pelas contradições que a singularidade e a universalidade encerram”. Do ponto de vista da autora, não se trata de “estabelecimento de relações lineares entre homem e sociedade” (p.141), mas de explicá-lo de outra maneira: pela unidade de luta dos contrários,

considerando que o ser humano é o conjunto das relações sociais em sua efetividade, o homem encontra-se inevitavelmente unido aos outros homens e organiza historicamente os modos desta união. Conceber a essência humana como um conjunto das relações sociais implica reconhecer que essas relações são produzidas pelo homem por meio da atividade consciente, encontrando-se na base dessas relações as relações sociais de produção, este dado apresenta de modo implacável a conexão entre a subjetividade e a atividade vital do homem pela qual ele constrói a si e ao mundo [...] não se trata, portanto, do estabelecimento de relações lineares entre o homem e sociedade, mas de explicá-lo como unidade e luta destes contrários (MARTINS, 2007, p. 141).

Se o estabelecimento da relação entre homem e sociedade não se trata de relações lineares, é preciso, segundo a autora, estar atento, tendo em vista que a atividade do homem “é substância básica de sua personalidade”. Daí o problema: a “atividade alienada característica da organização capitalista só pode ter como consequência a alienação da própria personalidade” (p.144).

Conceber a personalidade construída no contexto social capitalista negando a alienação como condicionante primário é apenas mais uma das formas de expressão da própria alienação, cuja consequência principal é distorção das relações humanas e sociais e das explicações acerca dos fenômenos que as sustentam (MARTINS, 2007, p. 144).

Concorda-se com a Martins (2007) que é de suma importância considerar a formação social da personalidade do professor como uma das principais referências do processo educativo. Por outro lado, deixar de considerar o quanto as condições de alienação têm corroído a personalidade de todos, segundo a autora, com certeza não virá minimizar os problemas da educação nesse início de século. Então, é preciso investir em projetos em direção à superação da alienação do professor, sem perder de vista a natureza concreta do homem e a da educação.

Martins (2007) considera que, para a transformação efetiva do contexto escolar, têm sido

inoperantes as estratégias que centram atenção na pessoa do professor visando à construção do “pensamento autônomo”, do “pensamento reflexivo”, da “unidade entre biografia pessoal e profissional” etc., priorizando processos de formação particularizantes e individualizados. Tais estratégias são apresentadas pelos autores que as defendem como necessárias especialmente em períodos de crises, tendo em vista seu enfrentamento e superação (MARTINS, 2007, p. 145).

Com atenção centrada apenas na pessoa do professor, essas estratégias, “que não levam em conta os limites impostos pela sociedade capitalista ao verdadeiro e pleno desenvolvimento dos indivíduos” (p. 146), são inoperantes para se obter a desconstrução do paradigma dominante. A autora coloca em pauta a questão da formação da personalidade social do professor como um processo dialético, apresentando a possibilidade de esclarecer as ações às quais os professores vêm desenvolvendo (MARTINS, 2007).

Voltando às questões referidas por Sacristán (1999) em relação às ações que, se consolidadas, geram a prática, o autor afirma que, se por um lado a cultura condiciona, por outro, nas sociedades abertas, há possibilidades de mudanças por meio das ações. Ainda que se considere a personalidade alienada, ela não é determinante.

Nessa perspectiva, o autor afirma que o “professor faz isso realizando as ações próprias das funções que realiza”, e exemplifica:

um professor com recursos de ação é aquele que tem experiência muito variada, vivências ricas, e não aquele que tem “muita experiência” sobre poucos tipos de ações. É mais importante que ele possua esquemas diversos, ou conglomerados complexos dos mesmos, do que possua esquemas utilizados demais, como consequência da realização das mesmas ações constantemente. É conveniente

lembrar que a estabilidade da ação, sua continuidade, tem raízes na própria ação, na capacidade dos seres humanos de tornarem-se atores no decorrer das ações (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

Ao afirmar que as experiências são como capital que se acumula para as ações subsequentes, Sacristán (1999) valoriza as variedades de vivências ricas que o professor deve ter, denominando-as recursos de ações. Consideram-se essas variedades de vivências como mais um diferencial apontado em seus estudos, pois se desconstrói a ideia de que quanto maior é o tempo do professor na profissão, mais experiente ele é. A concepção do autor é de que o tempo de trabalho não pode gerar recursos de ações, a não ser que o professor tenha tido experiências muito variadas e vivências ricas. Para Sacristán (1999), o que diferencia é a riqueza das experiências. No cotidiano escolar, contrariamente a essas ideias, percebe-se que se valoriza o profissional apenas pelo tempo de trabalho, sem se considerar a amplitude e relevância de suas experiências variadas.

As ideias desse autor contribuem com a problematização do tema inovação na educação, pois existem profissionais que se pautam sempre na repetição de mesmas ações. Parecem ter medo de inovar, de se perderem, caso sofram mudança em sua rotina. Nesse sentido, acabam utilizando continuamente os mesmos esquemas sobre poucos tipos de ações, o que não permite a existência de recursos de ações tendo como consequência, a cristalização das mesmas. Interessa, pois, perguntar como podem os profissionais provocar rupturas e inovar se não se atrevem a enriquecer suas ações.

A estabilidade da ação, como também sua continuidade, tem “raízes na própria ação, na capacidade dos seres humanos de se tornarem atores no decorrer de suas ações”, pois, de acordo com Sacristán (1999), “podemos expressar-nos com certa originalidade em cada momento, mas não podemos inventar-nos constantemente, ou seja, as marcas das ações geram cultura subjetiva” (p.71).

A partir da importância dada à ação, vista como resultante da experiência que ocorre com cada indivíduo e do conhecimento que dela se procura, pode-se traçar, segundo Sacristán (1999), o que se chama de identidade do professor. Quanto à possibilidade de se traçar a identidade do professor, o autor afirma que isso ocorre porque “há uma reprodução de si mesmo ao longo do tempo, adquirindo uma maneira de agir contínua, fundamentada e coordenada e que dá a cada pessoa um estilo pessoal estável” (p. 71). Entretanto, segundo o autor, esse estilo pessoal pode dificultar a adaptação do professor a novas situações das quais a experiência é o equilíbrio e como possibilidade, é a base para o início ou para a limitação.

A experiência ou cultura subjetiva não é aquela que é nutrida apenas das biografias pessoais e nem pertencente a uma pessoa, mas é cultura compartilhada, pois as ações “são

imitáveis por outros e seus esquemas podem ser propagados e transmitidos a agentes diferentes daqueles que os geram” (SACRISTÁN, 1999, p. 71). Nessa concepção, afirma que as ações podem ser propagadas e transmitidas a agentes diferentes daqueles que as geraram, colocando o profissional frente à importância do trabalho cooperativo e coletivo. Assim, o autor acrescenta que “a eficácia dos vestígios da memória das ações multiplica-se socialmente no espaço e no tempo”, criando bases transmissíveis que serão compartilhadas e que “a reiteração da ação, além de condensar-se em biografia pessoal”, gera a realidade social ou cultura intersubjetiva, partindo da realidade social já criada (p. 71).

Assim, Sacristán (1999) denomina a prática como “cultura compartilhada sobre um tipo de ação que tem relação com o cuidado, o ensino e a direção de outros”, constituída por conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre esses saberes, motivações e desejos compartilhados.

A prática então

é a cultura acumulada sobre as ações das quais aquela se nutre. Agimos a partir das ações, porque fazemos a partir da cultura. A prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade (SACRISTÁN, 1999, p. 73).

Portanto, depreende-se que a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações e, ao mesmo tempo, não é um objeto petrificado. Apesar de quase tudo na educação estar regulamentado nas sociedades democráticas com limitações, a mudança é possível. Os grupos podem se organizar, revisar a herança, provocar e introduzir mudanças e novas contribuições culturais (SACRISTÁN, 1999 p. 76). Nesse sentido, fechar-se ao mundo e aos outros, segundo o autor, configura-se na transgressão ao impulso natural da incompletude, já que a pessoa é construída também pela história. Essas reflexões são importantes para que se possa enfrentar as exigências do mundo globalizado preconizado por ritmos inovadores, o que possibilita evidentemente pensar novas possibilidades por meio das ações e práticas na educação e conquistas contínuas. Estas são repletas de desafios e ricas, em trocas de experiências em vários níveis, entre elas, as biografias do professor e do aluno, inseridos no contexto em que se encontra a escola (SACRISTÁN, 1999).

Sacristán (1999), baseando-se nos estudos de Giner (1997) e Carr (1996), afirma que o termo prática pode ser adotado como na sociologia: ações sociais rotineiras próprias de um grupo, sendo uma continuidade rotineira inevitável e “não um simples passado ao qual se olha como um objeto petrificado, pelo contrário, continua sendo operacional, organizando a ação dos membros que compartilham uma cultura”. E, conclui que “a prática educativa é produto

final do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (p. 73).

Assim, de acordo com Sacristán (1999), a ação pertence aos sujeitos e a prática ao âmbito do social, sendo cultura objetivada que, segundo o autor, depois de “acumulada aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos” (p. 73). Daí a dificuldade de conexão ou continuidade entre ação (correspondente aos indivíduos) e as estruturas já criadas, com as quais, segundo o autor, os indivíduos se encontram quando vêm ao mundo. Para ele, os professores inovadores em educação encontram muitas dificuldades nas estruturas criadas na sociedade. Porém, o “mundo das regras em educação não é uma estrutura de ferro que impossibilite a ação individual e coletiva inovadora” (SACRISTÁN, 1994 *apud* SACRISTÁN, 1999, p. 76).

Pensar a prática como cultura objetivada é perceber que ela não se faz sozinha e por ela mesma. Portanto, para ser compreendida é necessário abranger outras práticas sociais entrelaçadas a estas. A prática educativa vai além das ações dos professores e dos estudantes e, portanto, ela não será compreendida se ficarmos limitados apenas à concepção até agora dominante, em que é considerada apenas como a ação dos professores. A prática educativa tem sua história. Como afirma Sacristán (1999), ela é cultura. Essa concepção, portanto, esclarece as características e as razões das transformações que são produzidas na educação e aquelas que ainda não chegaram a acontecer. Ela sugere indagar se as práticas são ou não inovadoras, e como são.

Concorda-se com a opinião do autor de que a prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores; é algo que não lhes pertence por inteiro, mas é um traço cultural compartilhado e tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar, tais como as práticas sociais, políticas, ideológicas etc. Vale ressaltar também, ao abordar a profissão do professor, que não se pode esquecer a questão da profissionalidade: “conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que é a afirmação do que é específico na ação do professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Portanto, o professor, como ator que se faz no ofício, compõe seu perfil, levando em conta elementos construídos ao longo da história e que, portanto, identificam a carreira docente. O autor afirma que “a função docente contém valores, atitudes que corporificam o fazer do professor na sala de aula – prática educativa a qual tem sido confundida com o *status* de prática educativa, (SACRISTÁN, 1995 *apud* LIMA DA PAZ, 2007, p. 46).

Para Sacristán (1995), é necessário alargar o conceito de prática não limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. Afirma que a prática não se reduz às ações dos

professores, mas envolve uma dimensão complexa que a denomina “Práticas Educativas Aninhadas”, apresentando um quadro teórico em que agrupa várias outras práticas. Lima da Paz (2007), para demonstrar o que está sob a responsabilidade do professor e como a prática educativa extrapola a ação docente, elabora um organograma para melhor ilustrar esses conceitos propostos por Sacristán (1999) (**Figura 1**).

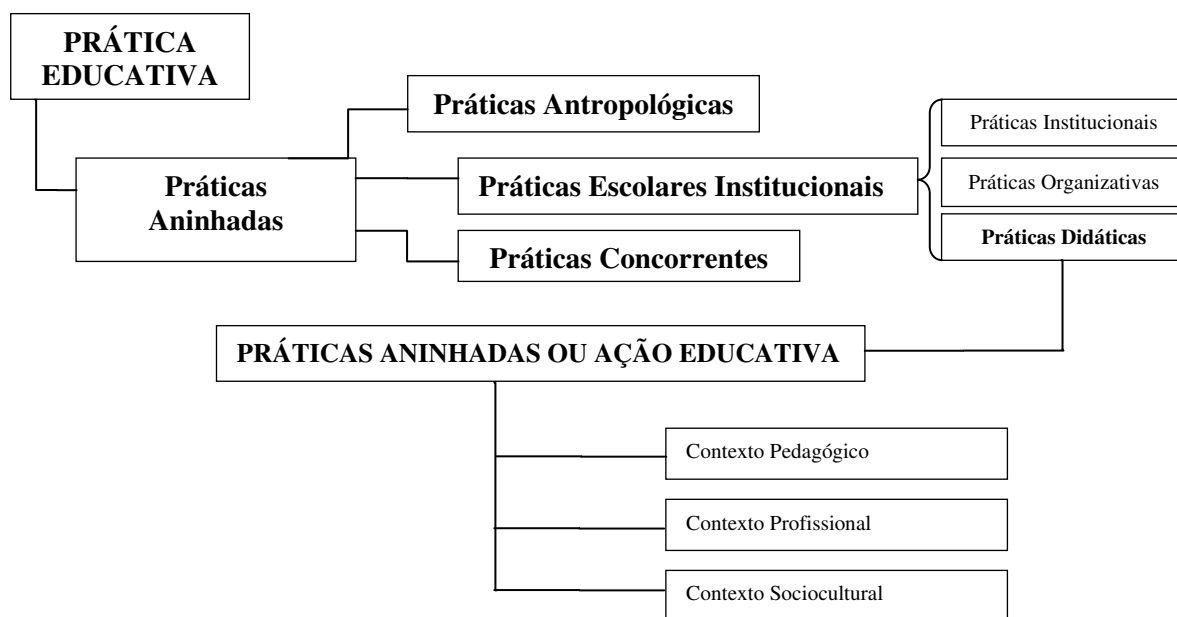


Figura 1: Organograma dos conceitos da teoria de Sacristán.

Fonte: Lima da Paz (2007, p. 47), sobre os conceitos-chave discutidos por Gimeno Sacristán (1999).

A partir desse organograma, Lima da Paz (2007), baseando-se nos estudos de Sacristán (1995), busca especificar o conceito de cada elemento das práticas aninhadas – Prática de caráter Antropológico – que se caracteriza por uma cultura de dimensão ampla de toda sociedade e está alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Se expressa, também, “na forma de educar os filhos, com condutas validadas e partilhadas por um grupo de pessoas, que possibilitam a construção de uma prática cultural de educar, essa pratica é anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura” (SACRISTÁN, 1999 *apud* LIMA DA PAZ, 2007, p. 47).

Na “Prática Institucionalizada”, segundo a autora, considera-se a cultura institucional que envolve a profissão professor revelada por regras e normas coletivas, em exigências institucionais que extrapolam as decisões individuais. Nesse caso, segundo Sacristán (1995), a prática docente pode ser considerada como semiprofissão, já que a autonomia do professor é limitada porque depende fortemente de políticas administrativas que regulem o sistema e o *locus* do trabalho. Contudo é necessário considerar as práticas institucionais como espaço de

reprodução e também de recriação dessas culturas institucionais. Essas práticas institucionais podem ser classificadas como:

- a) práticas institucionais – referem-se às práticas sobre o funcionamento do sistema escolar, como a seleção de acesso a níveis de escolaridade;
- b) práticas organizativas – compreendem a forma de trabalho de cada escola, e é construída por meio de ações individuais e coletivas dos professores e a divisão de espaço e tempo de trabalho;
- c) prática didática – permeadas pelas as outras práticas circunscrevem a ação de responsabilidade imediata do professor (LIMA DA PAZ, 2007, p. 48).

Por último, sobre o conceito de “Práticas Concorrentes”, que não são pedagógicas, mas mesmo fora do sistema escolar influenciam a própria atividade técnica dos professores, Sacristán (1999) destaca: os materiais didáticos que os professores utilizam, o desenvolvimento curricular ou matrizes curriculares elaborados fora da escola, os mecanismos de supervisão das escolas e de controle dos professores e os sistemas de diferentes agentes sociais no sistema educativo. E ainda, acrescenta toda a política educativa que, de certa forma, é uma sugestão e uma imposição aos professores. Em sua opinião, os professores são transformados em “consumidores de práticas pré-estabelecidas fora do teatro imediato da ação escolar” (p.74).

Assim, para Sacristán (1999), o professor detém em sua ação – ou como se pode chamar em sua prática didática – um fragmento muito pequeno do que é a prática educativa composta de tantas outras práticas. A prática, segundo o autor, é construída historicamente, já que cada ação traz consigo a marca de outras ações prévias. Os efeitos da ação permanecem nos sujeitos sob forma de esquemas, que podem ser aproveitados em outras ações permanentes embora a ação incorpore sempre criatividade, singularidade e originalidade, sendo, por isso, imprevisível. De certa forma, deixa pegadas e assegura “roteiros”, o que para Sacristán (1995) são esquemas ou rotinas posteriores.

Para o autor, o “ofício de quem ensina consiste basicamente na disponibilidade e utilização em determinadas situações de esquemas práticos para conduzir a ação”. O conceito de “esquema prático”, segundo o ponto de vista do autor, é mais amplo do que o de tarefas acadêmicas. O professor dispõe de esquemas práticos para realizar as ações. “Os esquemas práticos extravasam o tempo letivo, pois estão presentes em todas as funções que o professor realiza: ensino pré-ativo, interativo e pós-ativo” (a maioria dos professores domina). Contudo, “há aqueles sistemas práticos que não requerem saberes específicos e grande parte dos esquemas práticos são produzidos no contexto escolar e contribuem para sua reprodução: são a expressão da ação escolar e servem o currículo real da escolarização” (SACRISTÁN, 1995, p. 79).

Sacristán (1995) afirma que o repertório de "esquemas" práticos facilita o desenvolvimento ordenado da atividade, aplicados

com certa flexibilidade, segundo modificações pontuais introduzidas pelos professores, os esquemas práticos configuram a profissionalidade como um ofício-arte que se exprime num saber-fazer. Têm as virtualidades de determinar a ação, englobando todos os elementos materiais, situação, conteúdo curricular etc., o que faz com que a atividade pedagógica se desenvolva de uma forma aparentemente simples (SACRISTÁN, 1995, p. 79).

Além disso, para o autor, os esquemas práticos configuram a profissionalidade, já que estes se encontram enraizados na cultura e fazem com que os professores se assemelhem, apesar das nuances pessoais que existem. Nesse caso, prática é o somatório dos esquemas práticos postos em jogo. Porém, o desenvolvimento, pelo professor, de esquemas práticos não se resume em apenas execução de rotinas práticas ordinais, pois os esquemas podem ser alterados, o professor pode modificá-los e, segundo Sacristán (1995), essa flexibilidade é possível graças à existência de uma espécie de "esquemas estratégicos" que

sendo categoria superior e caráter abstrato, ordenam e governam a sucessão das ações, orientam os professores quanto às adaptações e justaposições das tarefas mais específicas, à incorporação de novos elementos parciais e de cursos variados etc., um esquema prático é uma rotina; um esquema estratégico é um princípio regulador a nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na ação (SACRISTÁN, 1995, p. 80)

Assim, o autor apresenta um organograma de "esquema estratégico" e a ordem em que se apoia a ação, pois em educação "não existe um saber fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite" (SACRISTÁN, 1995, p. 82).

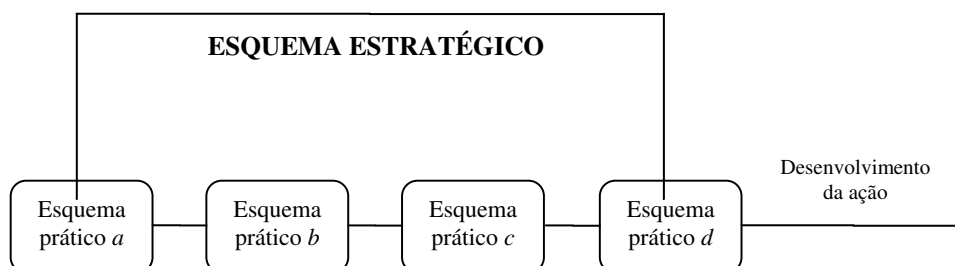


Figura 2: Organograma do Esquema estratégico

Fonte: Sacristán (1995, p. 80).

Como se observa na **figura 2**, esse conjunto de “esquemas práticos” forma um “esquema estratégico” que varia de professor para professor. Segundo Kuljutkin (1988 *apud* SACRISTÁN, 1995, p. 81), a “unidade de ações, a coerência, a capacidade de flexibilizar a ação, de tornar mais ou menos complexa, de adaptar às situações e aos grupos, são conferidos pelo esquema geral”. Para esses autores, trata-se de uma manifestação do pensamento estratégico, que tem como função ordenar o pensamento, a intencionalidade, as operações e as ações.

Com o propósito de possibilitar uma melhor compreensão da *práxis* docente, Sacristán (1995) também elaborou um modelo bastante interessante da relação da teoria com a prática, no qual os esquemas são influenciados por componentes intelectuais e éticos, destacando a importância das justificações das ações educativas: a Estrutura Prático-Teórica da Profissionalidade (Figura 3).

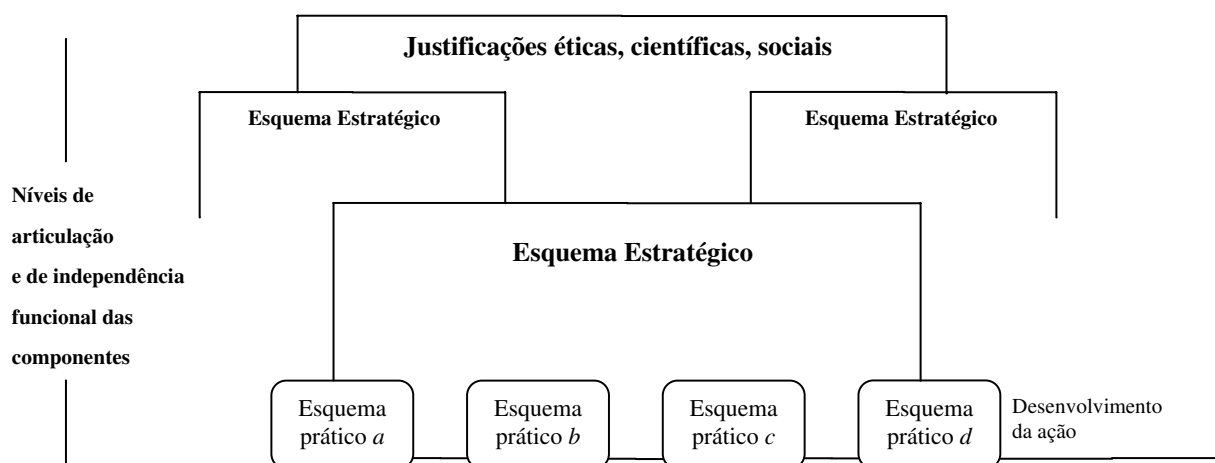


Figura 3: Estrutura Prático-Teórica da Profissionalidade.

Fonte: Sacristán (1995, p. 82).

Nesse modelo, a ação do professor é constituída por um conjunto de “esquemas práticos” que o mesmo dispõe para atuar em sala de aula. Porém, esses esquemas podem ser combinados, substituídos, adaptados, conforme a situação que se apresenta ao professor.

São ordenados pelos esquemas estratégicos, os quais constituem-se, pois, numa determinada "ordem" que confere coerência à ação docente. Contemplam "pressupostos, princípios, dados de pesquisa, 'retalhos' de grandes teorizações e orientações filosóficas etc., que, formando um esquema teórico mais ou menos estruturado, atua como elemento racionalizador dos esquemas práticos" (SACRISTÁN, 2000, p. 268).

Ao falar dos “esquemas práticos”, o autor faz críticas à prática dos cursos de formação inicial que, segundo ele, é limitada, o que dificulta o aparecimento de novos esquemas, ainda

que o currículo oculto desempenhe um papel relevante a esse nível. Para ele, “os procedimentos de autoanálise, de observação crítica das práticas e a investigação na ação procuram favorecer uma compreensão crítica da atividade docente, e não uma mera reprodução de esquemas pré-estabelecidos” (SACRISTÁN, 1995, p. 80).

Para o autor, uma análise a partir da prática como realidade preexistente sugere novos caminhos. Entretanto, é preciso reconhecer que a gênese da prática não reside apenas na educação, concorrendo aqueles juntamente com outras determinantes (SACRISTÁN, 1995, p.85). Portanto, a mudança na educação não depende somente do conhecimento acadêmico, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói exclusivamente a partir do conhecimento científico. Afirmar, também, que as mudanças educativas, entendidas como transformações ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas e nem lineares. Assim, concorda-se com a afirmação desse autor de que “a prática educativa não começa do zero; quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento”. A inovação não é mais do que a correção de trajetória (SACRISTÁN, 1995, p.77).

O autor complementa, ainda que os caminhos sejam diversos e complexos e, portanto, mesmo com restrições, condicionalismos e forças socializantes, há margens para a expressão da individualidade profissional e é um vazio muito preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino. Só que a mudança da profissionalidade não é apenas do foro individual, mas se remete às decisões coletivas (SACRISTÁN, 1995).

Ao denunciar a reprodução do conservadorismo e a ausência de inovação, Sacristán (1999) considera a conservação como essência da atividade educativa numa alusão a Hanna Arendt (1996, p. 204 *apud* SACRISTÁN, 1995, p.76). Por isso, é possível indagar: se a prática é estrutura cultural, qual seria o peso dessa cultura na educação e de onde se deve partir essa inovação? Buscar-se-á novas tentativas de compreender o peso da cultura e o que fazer com a tradição, pensando os caminhos que possam vislumbrar novas possibilidades.

Mesmo sabendo que as mudanças nas ações do professorado devem ser acompanhadas por mudanças nas condições profissionais e ideológicas em que se realizam, e considerando também que ainda será preciso muito avançar no sentido da implantação e efetivação de projetos sociais políticos que possam apontar melhorias nas condições de trabalho do professor, nas condições salariais e na própria formação, entre outras, não se deixará de considerar os valores que orientarão essa busca pela ruptura paradigmática (SACRISTÁN, 1999, p. 77).

2.2 Prática e tradição: o traço da cultura e ação – germe das transformações. O que o diálogo tem a ver com isso?

Ao se entender a distinção dos conceitos ação e prática, vistos anteriormente, surgem importantes consequências, como aponta Sacristán (1999): primeiramente, permite-se a procura e a compreensão da importância de se discutir a relação teoria-prática, já que as ações dos sujeitos sobre as práticas culturais são possíveis na medida em que a ação pode incidir nas estruturas em um circuito de ida e volta; segundo, a prática, como cultura objetiva acumulada, permite “propor e entender a relação entre conhecimento pessoal e a prática, como um processo de apropriação entre dois tipos de conhecimento (o pessoal, ou as crenças do sujeito) e o conhecimento em que se condensa a prática”, a bagagem da cultura objetiva acerca da educação (SACRISTÁN, 1999, p.74).

Entender a relação entre conhecimento pessoal e cultura objetiva é compreender que, se por um lado a cultura pesa interferindo na formação social da personalidade do professor e em suas ações, por outro, como afirma Sacristán (1999), é por meio dessa mesma ação que se pode vislumbrar as mudanças e novas possibilidades inovadoras; a partir das ações individuais, é possível torná-las coletivas. E, conforme o autor, estas devem ter como ponto de partida a tradição, ou seja, revisar a herança, provocá-la ou introduzir contribuições. Portanto, não se pode, segundo o autor, anular a tradição.

Essa influência da cultura sobre a educação, segundo Sacristán (1999), se faz presente por meio de conhecimentos acumulados relativos às ações, à narração destas, esquemas de explicação mais elaborados e às discussões sobre as formas de entender e querer a educação que, como forma codificada, pode ser assimilada intelectualmente pelo diálogo.

O diálogo cultura subjetiva-cultura objetiva é o que se produz nos processos de formação dos professores quando se desenvolve em determinadas condições, que originam aprendizagens profissionais relevantes, significativas e úteis para decodificar situações e iluminar processos posteriores de deliberação e de decisão (SACRISTÁN, 1999, p. 74).

Ressaltar a importância do diálogo entre cultura subjetiva e objetiva como produção de processos de formação de professores é um diferencial, pois, ao se falar em inovação, não há como deixar em segundo plano o tema da dialogicidade entre prática e ação. Para realizar de forma mais plena o seu “Eu”, o homem precisa entrar em relação dialógica com o mundo. A vida dialógica não implica, de forma alguma, uma perda de individualidade, mas sim no aumento dessa existência.

Ao se acatar a concepção que fundamenta a distinção dos conceitos de ação e de prática, surge a terceira consequência que, segundo Sacristán (1999 p.75), “permite considerar

o valor do conhecimento para intervir na cultura objetivada da educação,” abrindo possibilidade para a decodificação, investigação, o encontro de significados perdidos e valorização, de maneira crítica das práticas estabelecidas. Daí a importância das ações dos sujeitos quando orientadas pelo conhecimento. Numa proposta dialética, admitindo que a ação se origine da tradição que nos chega pelo conhecimento, considera-se que a ação é histórica. Por outro lado, partindo do que os outros já fizeram, não se está negando a autonomia da ação do sujeito, pois, como explana o autor, “há liberdade e decisão livre, há atividade criadora, mas também existe a necessidade de nutrirmo-nos da tradição acumulada” (LUCKMANN *apud* SACRISTÁN, 1999, p.45).

Nesse ponto, pode ser levantada uma problemática: se os efeitos dessa ação, como afirma Sacristán (1999), permanecem nos sujeitos sob forma de “esquemas” e essa ação desenvolvida está ligada a tudo aquilo que ocorreu no passado, tendo em vista as condições concretas a que foram e vêm sendo submetidos os professores, especialmente no Brasil, tem-se uma tradição marcada pela desvalorização e pelo desprestígio do professorado. Isso acontece através dos baixos salários, da formação deficitária, das condições precárias de trabalho, da perda do *status* social da profissão professor etc. São marcas da tradição que já se incorporaram ao psiquismo do professor, influenciando sua prática e enfraquecendo seu desejo por rupturas.

Essa discussão reporta ao objeto deste estudo: a inovação na educação. Concebendo prática como cultura e concordando que esta dirige o futuro, sendo feita, como Sacristán (1999) aponta, a partir da sabedoria acumulada e dos acertos e erros, não se pode pensar que inovar é esquecer tudo e começar do nada. Inovar é mudar, ampliar, aperfeiçoar a cultura.

Para o autor, a prática na educação é fundamentada em “esquemas” pessoais que têm uma história nos caminhos consolidados na cultura, nas estruturas sociais, soma e produto coletivo. Assim aponta uma questão relevante e desdobra um pensamento dialético quando se discute a inovação, pois, na educação, é essencial o cruzamento dos objetivos da cultura, subjetivo e cultura social compartilhada. Porém, embora as ações educativas não possam livrar-se da existência de um referente social, de uma cultura e das tradições acerca do ato de educar, há espaço para a ação livre transformadora dos indivíduos e dos grupos (SACRISTÁN, 1999).

A mudança é possível, os grupos podem organizar-se, podem revisar a herança e podem provocar e introduzir mudanças e novas contribuições culturais. É um problema de vontade e de organização das ações. E se não acontecem mudanças é um problema de vontade e de organização das ações. O mundo das regras em educação não é uma estrutura de ferro que impossibilite a ação individual e coletiva inovadora (SACRISTÁN, 1994, p. 76).

Acredita-se na revisão da herança como possibilidade de provocar e introduzir mudanças e novas contribuições culturais, fazendo com que a tradição possa se mostrar como depósito de possibilidades, do qual se pode retirar materiais para se avançar. Refere-se, portanto à tradição e não à continuação de uma prática tradicional como paradigma da prática educativa.

Concorda-se com a concepção da inovação que pressupõe a ruptura de paradigmas, mas isso não implica ignorar o conhecimento construído pela humanidade, pois o traço da cultura e ação é o germe das transformações a partir da mediação do diálogo, conforme especifica Sacristán (1999). Quanto à atitude do sujeito na sociedade aberta e crítica, do legado recebido, segundo o autor,

podemos adornar-nos da herança e reorientá-la, pois há aspectos culturais estabelecidos que é conveniente manter, outros merecem renovação e, inclusive seria conveniente recuperar outros perdidos [...] embora a maioria de suas ações reproduzam tradições de prática mais do que crie outra nova, no espaço pessoal de sua ação, cada professor pode ser inovador e, em alguns casos, o faz em coordenação com outro, por isso, as contribuições originais podem enriquecer e revisar o passado (SACRISTÁN, 1999, p. 76).

Para o autor, a “transcendência de uma atitude aberta e crítica em relação à tradição da prática sobre o fazer, o pensar e o querer a educação, reside em que é mediadora da transmissão de toda a cultura”; a inovação não pode ser esvaziada de cultura, pois há um desafio da educação moderna, ou seja, essa educação, em época de complexidade, deve

harmonizar essas duas linhas básicas de ação (reproduzir tradição valiosa estendendo cultura, por um lado, e depurar e melhorar tradições educativas por outro, para transmitir atitudes e capacidades criadoras) é o desafio da difícil síntese da pedagogia moderna, às vezes traída em favor de uma só dessas duas direções: a posição ilustradora com práticas tradicionais e as formas do progressismo pedagógico, vazia de cultura (SACRISTÁN, 1999, p.76).

Sacristán (1999), então apresenta dois ciclos: um reprodutor e o outro inovador. O reprodutor não serve em um determinado momento. É aquele em que se dá conta da existência de novas realidades e condições sociais ou culturais, e que as práticas não respondem ou então, como afirma, “quando a consciência sobre um determinado ‘dever ser’, que acreditamos necessário, depara-se com insatisfações para esse ideal”. Quanto ao ciclo inovador, a prática é entendida como tradição nutrente, “não para fixá-la e declará-la estática, mas para aperfeiçoá-la” (p.77).

Para o autor, o conhecimento pessoal e social mostrará sua contribuição para o ciclo inovador se for “decodificador crítico da tradição, luz na criação de novos hábitos, ao mesmo

tempo em que é relato que narra, dando conta a nós e aos outros, do sentido da ação inovadora da prática ou cultura objetiva recriada” (p.76). A atitude diante da ação tanto quanto da cultura deve ter certa coerência com o ciclo inovador; a questão da originalidade ultrapassa o que, para muitos, é questão da personalidade do professor, conforme se aborda no início deste capítulo.

Nessa interlocução com a obra de Sacristán (1999), pretende-se ainda ressaltar suas ideias quanto ao traço da cultura e ação, como germes das transformações por meio desse diálogo entre tradição e criação de novas possibilidades sobre o que seja inovação. Há de se cuidar, portanto, para que, de forma aberta, não se mantenha a tradição como esta foi mantida, seja por escolhas explícitas ou por imposições sutis. O autor adverte para a importância de se estar atento à questão dos ciclos conservadores, que podem estar entrelaçados com os inovadores, afetando diversos traços da cultura e das práticas de educação.

Portanto, como afirma Sacristán (1995), o “ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (p. 66). Assim, é necessário compreender as ligações entre os professores e a prática, uma vez que toda discussão sobre a profissionalidade, a profissionalização, a formação de professores e o processo de inovação no sentido de ruptura epistemológica só terá valor quando tais fatores forem compreendidos verdadeiramente como partes integrantes sobre os fins e a prática educativa a qual foi apresentada, aninhada a outras práticas.

Finalmente, julga-se relevante questionar se nas atuais produções do campo educacional, ao ser mencionada a inovação, está em jogo seu sentido limitado, entendido como uma roupagem nova ao que é tradicional, ou se o que se propõe é um diálogo que interroga a tradição para enriquecê-la e recriá-la dentro desse contexto de prática.

No capítulo seguinte, a intenção é apresentar as bases em que sustenta o sentido da inovação, procurando abordar as concepções diferentes que mais emergem do cotidiano, como também afirmar a concepção de inovação numa interação emancipatória e de ruptura paradigmática.

CAPÍTULO 3

CONTEXTO E BASES:

EFETIVAR A INOVAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

*Se a princípio a ideia não é absurda,
então não há esperança para ela.*
(Albert Einstein)

3.1 O contexto global e os sujeitos da inovação

No capítulo anterior, procurou-se demonstrar por meio dos estudos de Sacristán (1999) o quanto o conhecimento pessoal e social é importante para o ciclo inovador e como pode gerar energias inovadoras se for “decodificador crítico da tradição, luz na criação de novos hábitos”. Concorde-se com essa premissa do autor, pois trata-se de permitir, no ciclo inovador, que a prática seja entendida como tradição nutrente, “não para fixá-la e declará-la estática, mas aperfeiçoá-la” (p. 77). Tratou-se da continuidade das tradições, o que implica que a inovação não precisa partir do zero, e sim do que já se dispõe para avançar. Portanto, a compreensão da prática, aninhadas a outras práticas e sua distinção entre ação, é de suma importância para se pensar a efetivação do processo de inovação no sentido de ruptura epistemológica.

Quanto ao material selecionado para esta pesquisa, ensejou-se compreender se as concepções de inovação denotam o sentido de inovação limitado, entendido como uma roupagem nova ao que é tradicional, ou se o que se propõe é um diálogo que interroga a tradição para enriquecê-la e recriá-la dentro do contexto de prática, uma inovação epistemológica. Ainda é necessário pensar um pouco as bases sociológicas, pedagógicas e filosóficas, cujas inovações foram e ainda estão sendo sustentadas. Neste trabalho, considerar-se-ão apenas as análises das bases da inovação na visão da Filosofia da Educação e, posteriormente, avançar nestas.

Ressalte-se que, se por um lado a cultura condiciona, por outro há possibilidades de mudanças por meio das ações. Portanto, um professor com recursos de ação é aquele que tem experiência muito variada, vivências ricas, sendo relevante o conhecimento pessoal e social para o ciclo inovador. Há possibilidade de que as ações, a princípio individuais e depois coletivas consolidadas, gerem outras práticas. Compreende-se também que, para tentar

analisar as mudanças da qualidade dessa prática pedagógica, é necessário primeiramente entender as relações desta com outras práticas. E, para que a inovação provoque rupturas, deve ser de caráter epistemológico de modo que os esquemas de cada professor sejam alterados. Assim, é preciso pensar o contexto global no qual esse profissional está inserido, como também sobre qual qualidade educacional se referirá.

Para contextualizar o tempo e o espaço onde se inserem os sujeitos da inovação educacional, propõe-se refletir sobre as mudanças que ocorrem. Nas últimas décadas, a sociedade vem passando por profundas transformações, o que para Antunes (2006) tem se “dado tanto nas formas de materialidade quanto na esfera da subjetividade” em consequência das complexas relações entre as formas de ser e existir na sociabilidade humana. Segundo o autor, há uma crise estrutural experimentada pelo capital, desencadeada pela tendência decrescente da taxa de lucro e da desvalorização do valor de uso das mercadorias, quando da incontrolabilidade do sistema de metabolismo social do capital e de seu sistema ideológico e político.

A crise não é outra coisa senão a ruptura de um padrão de dominação de classe relativamente estável. Aparece como uma crise econômica, que se expressa na queda de da taxa de lucro. Seu núcleo, entretanto é marcado pelo fracasso de um padrão de dominação estabelecido [...]. Para o capital, a crise somente pode encontrar sua resolução através da luta, mediante o estabelecimento da autoridade e através de uma difícil busca de novos padrões de dominação (HOLLOWAY, 1987, p.132 *apud* ANTUNES, 2006, p.31).

Em resposta à própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema político e ideológico de dominação, além do que, para Antunes (2006), os contornos mais evidentes foram “o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, [...] e se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho” (p 39).

Como consequência, há profundas mutações no processo produtivo que têm resultados no interior do mundo do trabalho. Dentre estas, Antunes (2006) menciona a existência de um enorme desemprego estrutural e, por outro, um crescimento contingente de trabalhadores em condições precarizadas onde há a

desregulamentação enorme dos direitos do trabalho; [...] aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo da classe e sua convenção num sindicalismo dócil, de parceria (*partnership*), ou mesmo em um “sindicalismo de empresa” (ANTUNES, 2006, p. 53).

Essa crise conduzida por uma lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias utiliza-se de

novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semi-autônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, qualificado [...] (ANTUNES, 2006, p. 52).

Esse processo de reorganização do trabalho tem como objetivo, segundo o autor, a “intensificação das condições de exploração da força de trabalho, cujas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo” (ANTUNES, 2006, p. 53). Contudo, não se está pensando nessa lógica, e sim na perspectiva da qualidade social que, no caso da educação, refere-se à que “promove para todos os alunos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais dos alunos, a inserção no mundo do trabalho [...] tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (LIBÂNEO, 2004, p. 53), na qual tanto o professor quanto os alunos são vistos como sujeitos.

O autor, embasado nos estudos do sociólogo Pedro Demo, que analisa o conceito de qualidade, chega a algumas conclusões a respeito do significado de qualidade. Dentre estas, que

a qualidade é genuinamente, um atributo humano, o que representa melhor a marca humana é o desenvolvimento humano. Dessa forma “qualidade essencial seria aquela que expressa a competência histórica de fazer-se sujeito, deixando a condição de objeto ou massa de manobra”. Competência histórica significa capacidade de agir, de intervir na realidade, portanto capacidade participativa (LIBÂNEO, 2004, p. 40).

É nessa perspectiva de qualidade que a competência histórica de se fazer sujeito torna-se expressiva, deixando de ser massa de manobra para assumir a capacidade de agir e intervir na realidade. Portanto, é por meio dessa capacidade participativa de intervenção que se acredita na possibilidade de as ações dos professores efetivarem um processo de inovação epistemológica capaz de permitir a mudança da prática.

3.2 Inovação – dimensão, contexto e dificuldades de efetivação no Brasil

Ao entendendo a prática educativa como cultura, esta não pode ser limitada ao domínio metodológico e ao espaço escolar, pois a prática educativa não se reduz às ações dos professores, mas envolve uma dimensão complexa que Sacristán (1995) chama de “práticas educativas aninhadas”. É aí que aparece a prática didática ou como se pode considerar e usualmente se denomina, prática pedagógica.

A partir desse entendimento, busca-se sutilmente apresentar diferentes dimensões que permeiem as concepções de inovação e as dificuldades que enfrentam todos que se dedicam educacionalmente à inovação no País. Com efeito, qualquer estudo que se realizar sobre a inovação educacional não pode ser dissociado das análises do contexto social. Como se tentou neste estudo realizar um balanço crítico da inovação, não se pode deixar de apresentar as considerações de Garcia (1980) sobre a compreensão do problema da inovação no País diante da pouca eficácia das mudanças propagadas como inovadoras. O autor apresenta um balanço crítico sobre o processo de inovação no Brasil, o que possibilita uma melhor compreensão do contexto em que defende a inovação epistemológica. Para tanto, abordar-se-ão os quatro pontos importantes dessa análise na perspectiva de Garcia (1980), pois, segundo o próprio autor, nesse balanço são imprescindíveis as análises do contexto.

Primeiramente, conforme Garcia (1980), ao olhar a história do País, é perceptível a importação da matriz cultural de outros países para a educação. Esse esforço de inovar, na opinião do autor, consistiu nas tentativas de modernizar, implantando aqui o que dá certo em outros países para solucionar, por determinado momento, eventuais impasses. Os efeitos dessa atitude de importação de modelos, “muitas vezes impede soluções nativas e condiciona os educadores a esperarem sempre o que virá como sendo uma solução mágica” (p. 11).

Em segundo lugar, a inovação foi vista como uma alteração significativa em nível de sistema educacional, afetando muitas pessoas. Para o autor, “a atitude clássica da inovação educacional no Brasil era representada pelas mudanças das metodologias do ensino e essas “mudanças metodológicas são autolimitadas no tempo”. Quando a proposta pedagógica não prevê outros desdobramentos, estas surgem, inevitavelmente; a inovação teria sérias dificuldades para sobreviver (GARCIA, 1980, p.11).

O terceiro ponto apresentado por Garcia (1980) refere-se à tentativa de institucionalizar e enquadrar a inovação nos procedimentos administrativos habituais, o que tem se revelado altamente insatisfatório.

As propostas de inovação necessitam de um clima de maior tolerância e de possibilidade de criação para que possam representar algo significativo para a educação [...] parece quase claro que propostas viáveis de inovação educacional exigem que os educadores e a comunidade corram o risco de ensaios e erros, avanços e retrocessos, para encontrarem formulações que atendam efetivamente às necessidades sentidas (GARCIA, 1980, p. 11).

Finalmente, afirma que a evolução educacional do País nos últimos anos tem se demonstrado altamente contrária à produção de inovações. Para o autor, a centralização excessiva que se coloca desde o Ensino Fundamental até a pós-graduação, sob um único

comando, tem deslocado as preocupações de educadores e administradores. Afirmar também que “a obsessão com a forma para não dizer formalismo, em detrimento do que efetivamente pode ser feito, tem transformado os professores em ministradores de aula e diretores em chefes de expedientes” (GARCIA, 1980, p.11).

Nesse aspecto, concorda-se com a opinião de Arroyo (2007) de que, para uma maior possibilidade de inovação, é necessária flexibilidade e maior autonomia dos professores. Entretanto, as condições de trabalho dos professores não têm sido as melhores, principalmente no que diz respeito à sua autonomia para um processo inovador. O autor acrescenta que há uma “imagem abafada do docente pelo entulho das normas ou até de teorias modernizadoras repassadas a estes e às escolas” (p. 11), as quais se têm presenciado no cotidiano da atuação na rede municipal de Goiânia. Considera-se esse processo ineficaz, já que este se dá de fora para dentro com o objetivo de regular as escolas e docentes, pois existe um controle excessivo e apelo às normas.

Arroyo (2007) ainda esclarece que as relações entre as escolas, os docentes e os órgãos centrais normativos têm sido muito tensas nas últimas décadas como reações frente ao legalismo. A partir de suas experiências como professor, afirma que um dos traços da inovação nas escolas onde existe a inovação é ser transgressora, guardada nas gavetas, porque o diretor, o inspetor ou o secretário não pode saber de tudo, o que se acredita tratar-se de uma situação incoerente com a proposta de inovação defendida neste trabalho de pesquisa. Concorde-se com o autor sobre a necessidade urgente de mudar as normas de gerir os sistemas escolares e as escolas, de gerir os currículos e os profissionais (ARROYO, 2007, p. 220).

3.3 As bases filosóficas da inovação

Através das análises literárias sobre o conceito de inovação, compreende-se que o termo é polissêmico, dependendo principalmente da sua aplicação e do contexto em que é utilizado. É o caso da inovação educacional, termo muito variado mesmo no meio acadêmico, não havendo consenso a esse respeito.

Ao se visitar o ambiente virtual em busca de outras concepções sobre inovação, percebeu-se que o termo é geralmente usado para designar novas tecnologias e/ou produtos que, em sua maioria, estão relacionados ao âmbito mercadológico das empresas. O *site* do Instituto Inovação, criado para orientar empresas no desenvolvimento de modelos de gestão da inovação tecnológica e oferecer uma série de serviços, que vão de seminários de

sensibilização da importância do tema inovação a apoio e orientação às formulações das ações organizacionais, considera que inovação é a exploração com sucesso de novas ideias. Na concepção desse instituto, inovar envolve uma série de competências tecnológicas, mercadológicas e gerenciais, afirmando que o entendimento do conceito de inovação no ramo empresarial, bem como sua prática, demandam tempo, dedicação e investimentos.

Já o conceito de sucesso empresarial, segundo o referido instituto quer dizer o aumento de faturamento, acesso a novos mercados, aumento das margens de lucro, dentre outros benefícios. Para o instituto, entre as várias possibilidades de inovar na empresa, aquelas concernentes às inovações de produto ou de processo são conhecidas como inovações tecnológicas. Outros tipos de inovações podem se relacionar a novos mercados, novos modelos de negócio, novos processos e métodos organizacionais ou mesmo novas fontes de suprimentos. Para que uma inovação seja caracterizada como tal, entende-se ser necessário causar um impacto significativo na estrutura de preços, participação de mercado, receita da empresa etc. Para que as empresas realizem inovações, segundo o Instituto Inovação, é necessário, primeiramente, tomar consciência da importância de inovar no cenário competitivo vigente. Em seguida, as empresas devem entender o que é inovação e qual a sua dinâmica. A partir daí, elas podem definir uma estratégia em relação à inovação, que deve estar alinhada à estratégia geral da empresa e à sua visão de futuro. O próximo passo é desenvolver e internalizar ferramentas de gestão do processo de inovação (INSTITUTO INOVAR, 2010).

Do ponto de vista da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), segundo Abramovay (2003), ao lançar o livro “Escolas Inovadoras – Experiências bem sucedidas em escolas públicas”, em 2003, no qual se apresenta a pesquisa em 13 capitais brasileiras sobre as experiências consideradas como inovadoras em 14 estabelecimentos escolares da rede estadual, de diversas ações/projetos, apesar de não especificar um conceito de inovação, especificam que as experiências são inovadoras porque propiciam

processos criativos de articulação e transformação do clima escolar, promovem uma maior integração dos diferentes setores da escola, fortalecendo os laços e mecanismos de compartilhamento de interesses e objetivos. E, neste sentido, permitem um contraponto aos diferentes problemas vivenciados, contribuindo para a diminuição da violência na escola, [...] para a melhoria do desempenho escolar e para a promoção da motivação de alunos e professores (ABRAMOVAY, 2003, p. 37).

Ressalte-se que a obra enfatiza o relato e a análise de experiências desenvolvidas em escolas situadas em locais de elevada vulnerabilidade social que, mesmo tendo enfrentado

situações-limite e experimentado as mais variadas formas de violência e abandono, foram capazes de enfrentar e reverter esse quadro por meio, dentre outras medidas, do estabelecimento de confiança e aposta nos jovens (ABRAMOVAY, 2003, p. 26).

As experiências propostas são consideradas significativas segundo a UNESCO, pois têm o mérito de articular e promover o processo de integração e a possibilidade de alunos e professores se incluírem em novas redes de conhecimento, cultura e cidadania (ABRAMOVAY, 2003, p. 37). Nesse sentido, pode-se dizer que a inovação é vista como uma possibilidade de resolver problemas sociais que, no caso, referem-se à violência nas escolas.

Cunha (2006), em uma de suas pesquisas sobre as experiências dos professores em duas instituições universitárias do Estado do Rio Grande do Sul, para compreender a tensão entre a condição dos professores e dos estudantes que enfrentam o desafio na ruptura paradigmática e que atuam na contramão dos processos hegemônicos de regulação, afirma haver distintos entendimentos sobre o que seja inovação e a natureza desta. Segundo a autora, pode-se perceber a existência de experiências macro e outras de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos, e há aquelas que referem-se

às formas de gestão e de trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias, há as que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem: há as que retornam a desejável indissociabilidade do ensino e da pesquisa; há as que procuram articular diretamente a teoria à prática; há as que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais; há as que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes; há as que extrapolam o tempo e o espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há ações que estimulam a autoria e protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória e há as que fazem mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo (CUNHA, 2006, p. 131).

A autora acrescenta que o depoimento dos professores permitiu compreender a inovação como uma construção de saberes, o que demonstra que as experiências inovadoras romperam com a lógica e os espaços tradicionais de ensino e aprendizado. O conceito de inovação defendido pelos professores na pesquisa sobre suas práticas pedagógicas nem sempre é explicitado. Entretanto, ao relatarem suas experiências, fazem-nas de forma ampla; partem do entendimento do novo como algo diferente, tendo a concepção de inovação como uma completa mudança de paradigma. Isso, segundo a autora, se fundamenta nos estudos de Heller (1977) e Rasco (1990), que apontam que a inovação apresenta duas vertentes: aquela que a entende como modificação parcial ou substituição de componentes técnicos de uma situação e a que a define como ruptura protagonica nas formas de operar essa situação (CUNHA, 2006).

Percebe-se, a partir dessas e de outras abordagens, que pensar a inovação é algo complexo, principalmente ao tratar da inovação pedagógica na educação. Diante de tantos conceitos sobre inovação, deve-se ter cuidado com relação ao entrelaçamento dos ciclos inovadores e reprodutores no sentido de que as ações dentro destes não sirvam apenas para reproduzir velhas práticas como alerta Sacristán (1999). Dessa maneira, julga-se necessário pensar, embasando-se em Saviani (1980), as bases da inovação educacional do ponto de vista da Filosofia da Educação com o objetivo de esclarecer melhor esse processo no Brasil, pois, no contexto da legislação, nas normas e nos pareceres e em alguns aspectos pedagógicos, as mudanças têm sido consideradas inovadoras. Entretanto, no contexto atual, parece que as mudanças esperadas ainda não desceram completamente à prática. Contudo, antes de pensar as bases filosóficas da inovação, entende-se ser necessário mencionar sucintamente a base sociológica da inovação e abordar alguns requisitos sobre suas bases pedagógicas.

Quanto à base sociológica da inovação, Wanderley (1980) afirma que há um consenso generalizado de se conceituar a inovação como um dos processos de mudança social. Assim, se depara também com a questão teórica generalizada por alguns teóricos sobre o conceito de mudança social. O autor procura situar certos elementos generalizantes da articulação com as dimensões econômica, política e ideológica, visualizando, como parâmetros, duas abordagens sociológicas: modernização e dialética.

Na abordagem da modernização, Wanderley (1980) salienta a independência sistêmica de todas as partes da estrutura social e que a mudança, em parte, produz efeito sobre as demais; em termos casuais, não se pode, *a priori*, determinar o que deflagrará o processo de mudança social. O autor enfatiza a diferenciação como um fator decisivo e a necessidade de se pensar na dicotomia polar das sociedades modernas, cada uma delas apresentando componentes típicos e análise de mudança global, fixando-se no processo de transição do tradicional para o moderno (p.32). No campo educacional, segundo Wanderley (1980), a demanda por mão-de-obra preconizada pela economia e as exigências por novas qualificações e habilitações em todos os níveis do processo educativo desenvolveram as características fundamentais da educação na sociedade moderna.

Concernente à abordagem da dialética, segundo Wanderley (1980), esta se vincula aos marcos teórico da fundamentação marxista ou socialista. Esse modelo analítico salienta a visão de totalidade na compreensão da realidade, na qual o fator determinante é dado pelo modo de produção. Como as classes sociais possuem interesses divergentes e antagônicos em função de sua situação de classes, elas entram em lutas consideradas o principal motor das transformações. Assim, ganha importância as práticas das classes populares. Para o autor,

nessa abordagem, a escola se situa como um setor (um aparelho) vinculado estreitamente pela natureza do sistema capitalista, das dimensões econômicas, políticas, sociais e ideológicas de formação social, em que enfatizaria as ligações dos agentes (professores, alunos, administradores, funcionários) com os grupos e as classes sociais, os objetivos da instituição, as contradições internas, a interdependência com as contradições externas do sistema capitalista e a interpretação de planos, normas e leis.

Ainda segundo Wanderley (1980), em relação à mudança social do sistema escolar, seus defensores consideram como maior peso as transformações externas. Contudo, é preciso centrar a análise nas classes sociais, formar politicamente os indivíduos críticos na escola, valorizar a conjunção dos interesses da classe da escola, com as necessidades impostas pelas classes dominantes e programar os cursos, currículos e métodos pedagógicos, para uma tomada de consciência crítica da realidade e para suscitar o empenho para sua transformação.

Quanto à base pedagógica da inovação, segundo Ferretti (1980), o conceito de inovação depende do particular conceito de educação que orienta o procedimento inovador. Portanto, segundo o autor, ao considerar que em uma determinada concepção de educação as ações e os procedimentos que a caracteriza ocorrem em um espaço de tempo concreto e sofrem influência a curto, médio e longo prazo, as mudanças introduzidas na prática pedagógica, em um dado contexto, devem, primeiramente, ser submetidas ao crivo dos fins que as motivaram para determinar se são ou não inovação.

Ferretti (1980) classifica a inovação na educação como mudanças pedagógicas, submetendo-a a uma análise nos termos da organização curricular, dos métodos e técnicas de ensino, dos materiais instrucionais e da tecnologia educacional, inovações na relação professor-aluno e na avaliação educacional e pontua que a educação brasileira experimentou, nos últimos 70 anos, uma série de transformações (ou desenvolvimentos) que tem atingido, desde os macrossistemas (como é o caso dos sistemas de escolas) aos microssistemas (como é o caso da sala de aula).

Depois de discorrer sobre as transformações nesses termos, o autor teceu críticas às inovações pedagógicas no Brasil, destacando alguns aspectos: (a) não se pode passar despercebido a cada termo ou tipo de mudança que foram propostos, pois existe discrepância entre as propostas de mudanças e sua efetivação na prática de inovações; (b) mudanças que têm sido observadas no ensino brasileiro, a um nível pedagógico refere-se mais à adoção e adaptação de inovações em outros contextos do que à produção de inovações, embora esta não esteja, no todo, ausente; (c) quanto à adoção de inovações, esta se processa de duas formas: ou há uma tentativa de estudar mais ou menos a proposta inovadora para então adaptá-la e colocá-la em uso ou prevalece uma atitude ingênua de inovar por inovar (modismo ou

“folclore pedagógico”); (d) todas as mudanças, em nível pedagógico, estão orientadas pelo *continuum* escola tradicional, escola nova em benefício, evidentemente, do segundo pólo. Portanto, há necessidade de que os educadores brasileiros se lancem à produção ou assimilação crítica de inovações de caráter pedagógico, aproveitando o estreito espaço de movimento existente para gerar mudanças (FERRETTI, 1980).

Quanto as base filosófica da inovação da educação, aportou-se dos estudos de Saviani (1980). Contudo, é importante ressaltar que no final da década de 1970, um grupo de estudiosos, tendo como principais representantes José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Curry, Dermeval Saviani, dentre outros, começou a questionar a educação, fundamentado no materialismo dialético de Marx. Esses autores criticaram as medidas da chamada “educação compensatória” e defendem, por meio de uma pedagogia crítica que as mudanças na educação seriam possíveis em princípio a partir das mudanças nas estruturas da sociedade. Ressalte-se, no entanto, que não é nessa perspectiva que são utilizadas as contribuições de Saviani (1980), neste trabalho.

A questão da inovação, segundo Saviani (1980), não tem sido objeto de preocupação explícita nos estudos da Filosofia. Porém, afirma que as diferentes correntes têm fornecido elementos que possibilitam a abordagem dos problemas relacionados à questão. Nessa vertente, julgou-se necessário a elaboração de uma síntese (apresentada mais adiante) com as diferentes concepções da Filosofia da Educação, procurando manter a articulação com o processo que vem se manifestando no seio da organização quanto à importância fundamental para a ideia de inovação.

Mesmo sabendo das muitas acepções que a expressão “Filosofia da Educação” pode assumir, o autor identifica dois sentidos fundamentais: Filosofia da Educação como processo e como produto. Para Saviani (1980), esses dois significados estão intimamente relacionados e só podem ser distinguidos por um ato de abstração. Portanto, conceitua como Filosofia da Educação a “reflexão (radical, rigorosa) do conjunto dos problemas que a realidade educacional apresenta” (p.15), evitando utilizar o termo filosofia para designar o produto. O autor utiliza o termo “ideologia”, compreendido no sentido mais amplo de “orientação da ação” (p.15). Sem perder de vista essa íntima relação da Filosofia como processo e produto e como existem diferentes concepções de Filosofia na Educação, o autor esboça um quadro sistemático, apresentado aqui, em tópicos, os traços distintivos para indicar o modo como as concepções se articulam com o processo concreto da educação e a inovação, com a finalidade de mostrar a distinção apontada pelo autor entre as seguintes concepções: concepção humanista na versão tradicional, concepção humanista moderna, concepção analítica e concepção dialética.

Ressalte-se segundo Saviani (1980), que a concepção humanista, tanto na versão tradicional quanto na versão moderna, engloba um conjunto de correntes que têm em comum o fato de derivarem da “compreensão da educação de uma determinada visão de homem”. Em ambas as versões, segundo o autor, “o homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana” (p. 17).

Na concepção humanista tradicional, o autor afirma que as mudanças são consideradas acidentais, que “não há lugar nesta concepção para o tema inovação. Essa simplesmente não é considerada; e, se o é, ocupa obviamente um lugar secundário, periférico”. Segundo Saviani (1980), não se deve esperar dessa concepção uma contribuição positiva para compreender o tema inovação, já que é “a concepção humanista tradicional que está na base dos métodos tradicionais de ensino” (p.17). Para o autor, essa concepção apenas possibilita, com maior precisão, esclarecer o problema da inovação na seguinte questão: em relação a que pode ser considerada inovadora? Emerge, assim, o primeiro critério para se caracterizar a inovação: inovador é o que se opõe ao tradicional.

Já a concepção humanista moderna, segundo Saviani (1980), abrange correntes tais como o Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo e Fenomenologia. Diferentemente da primeira, a concepção humanista moderna esboça

uma visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade [...]. Aqui a existência precede a essência. Já não há uma natureza humana ou, dito de outra forma, a natureza humana é mutável, determinada pela existência [...], sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir em modelo (SAVIANI, 1980, p.1).

Nessa concepção, segundo ponderações de Saviani (1980), admite-se a existência de formas descontínuas da educação em dois sentidos. Primeiro, no sentido mais amplo, em vez de se considerar a educação como um processo continuado que obedece a esquemas pré-definidos, seguindo uma ordem lógica, “considera que a educação segue ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos; admite idas e vindas com predominância do psicológico sobre o lógico” (p.19). No segundo sentido, mais restrito e especificamente mais existencialista, à medida que os momentos verdadeiramente educativos são considerados “raros passageiros, instantâneos” são momentos de plenitude, porém, gratuitos; acontecem independentemente da vontade ou de preparação. Tudo que se pode fazer é estar disposto e atento a essa possibilidade (SAVIANI, 1980).

Pode-se dizer que algo (um método, uma experiência educativa) é inovador porque se opõe ao tradicional, o que, segundo ele, significa dizer “que ao invés de centrar-se no

educador, no intelecto, no conhecimento, centra-se no educando, na vida, na atividade na ação (subordina os fins aos meios)” (SAVIANI, 1980, p.19).

A concepção analítica, de acordo com o autor, não pressupõe explicitamente uma visão de homem, nem um “sistema filosófico” geral. Nesta, a tarefa da Filosofia da Educação é efetuar a análise lógica educacional, “dado que a linguagem educacional é uma linguagem comum, isto é, não formalizada, não “científica”. O método que mais se presta à tarefa proposta é o chamado “análise informal” ou “lógica informal” (p. 20). A análise informal aqui postula que o significado de uma palavra só pode ser determinado em função do contexto em que é utilizada. Trata-se do contexto linguístico, e não do contexto socioeconômico, político, ou histórico. De acordo com essa concepção, para se determinar o significado de “inovação”, será necessário analisar o contexto (linguístico) em que ela é utilizada, e não há critério pré-determinado (SAVIANI, 1980).

A concepção dialética, para Saviani (1980), recusa-se a colocar, como ponto de partida, uma determinada visão do homem. Interessa-lhe o homem concreto, isto é, o homem como síntese “de múltiplas determinações”, vale dizer o “homem como conjunto das relações sociais” (p.20). Para o autor, nessa concepção, os problemas educacionais “não podem ser compreendidos, senão por referência ao contexto histórico em que estão inseridos” (p 20). Admite-se que a realidade é dinâmica. O dinamismo se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como com contraposição das partes entre si. Assim, o papel da educação é colocar-se a serviço da nova formação social no seio da velha formação, até então dominante. Para o autor, a concepção dialética aponta um sentido radical de inovação, isto é, “inovar significa mudar as raízes, as bases” (p. 21). Trata-se de uma concepção revolucionária de inovação, pois “dizer se que algo é inovador porque se opõe ao tradicional significa não apenas substituir métodos convencionais por outro, mas de reformular a própria finalidade da educação, isto e, colocá-la a serviço das forças emergentes da sociedade” (SAVIANI, 1980, p. 21).

Ainda segundo Saviani (1980), a partir da Primeira Guerra Mundial as esperanças depositadas nas escolas tiveram seus resultados frustrados, pois “a escola que nasceu com a missão de redimir os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral e opressão, miséria política” (p. 22), revelou-se incapaz de levar a bom termo aquele objetivo, apesar de várias tentativas nesse sentido. Segundo o autor, ao acreditar que o fracasso não estava na escola, mas no tipo de escola, no contexto atual, desencadeou-se o movimento da “Escola Nova” e passou a se falar em educação permanente e valorizar as formas de educação informal. Voltando a atenção às potencialidades educativas dos meios de comunicação de

massa, ensaiou-se o aproveitamento das conquistas tecnológicas nos processos educativos (SAVIANI, 1980). Para o autor, o movimento de Escola Nova não aboliu a escola convencional. Ao contrário, “ela está aí e constitui o padrão dominante nas amplas redes escolares oficiais”; [...] da mesma forma os meios de comunicações de massa e a tecnologia do ensino “continuam desempenhando papel secundário e influenciando apenas periféricamente o aparelho” (p. 23).

Para Saviani (1980), pode-se então concluir, que há diferentes concepções de inovação segundo as diferentes concepções de Filosofia na Educação. Resumidamente, pode-se dizer que, na concepção da Filosofia da Educação na concepção humanista tradicional “a inovação será entendida de modo accidental” cujas modificações são “superficiais que jamais afetam a essência das finalidades e métodos preconizados em educação”. Como afirma o autor, inovar “é, pois, sinônimo de retocar superficialmente” (SAVIANI, 1980, p.25).

Na concepção humanista moderna, segundo Saviani (1980), a inovação consistirá essencialmente em alterar os métodos, as formas de educar. Do ponto de vista da concepção analítica, inovar não será propriamente alterar de modo accidental, nem essencialmente, mas será utilizar outras formas. Portanto, “novo” é o outro. Assim, a “inovação se traduz pelo uso de outros meios (‘média’) que se acrescentam aos meios convencionais, compõem-se com eles ou os substituem” (p.26).

Para o autor, tanto na concepção humanista tradicional quanto na humanista moderna e na concepção analítica, a inovação é entendida em função do aparelho sem referência ao contexto. As dificuldades da educação são sempre atribuídas ao próprio processo educativo. Do ponto de vista de Saviani (1980), levanta-se a questão do papel da educação no processo de mudança social. Entretanto, mudança social é entendida em sentido conjuntural, e não estrutural; accidental, e não essencial. Como consequência, as soluções são preconizadas no interior desse processo sem que se questionem as finalidades da educação, uma vez que estas são “definidas extrinsecamente, isto é, em nível de organização social que engendra a organização educacional” (SAVIANI, 1980). Finalmente, na concepção dialética, inovar, “em sentido próprio, será colocar a educação a serviço de novas finalidades, o que para o autor, vale dizer “a serviço da mudança estrutural da sociedade” (p. 26).

Baseando-se nessas conclusões, o autor afirma que é possível distinguir quatro níveis de inovação em educação, tendo como ponto de partida o ensino tradicional em educação. São eles: a) nível 1- a instituição e as finalidades da educação são mantidas intactas e os métodos são mantidos no essencial, sofrendo retoques superficiais; b) nível 2- a instituição e as finalidades do ensino são mantidas e os métodos são substancialmente alterados; c) nível 3 -

as finalidades do ensino são mantidas e estão a par das instituições e dos métodos convencionais, retocados ou não, utilizando formas para-institucionais e/ou não institucionalizadas, visando atingir as finalidades; d) nível 4 - a educação é alterada nas suas próprias finalidades e há busca de meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (SAVIANI 1980, p. 26).

O autor conclui salientando que é preciso notar que as experiências inovadoras tenderão a se enquadrar – via de regra – aos níveis 2 e 3, pois o primeiro nível, “enquanto limite inferior, não constitui, ainda, inovação propriamente dita”. O quarto nível, “enquanto limite superior, supõe um salto qualitativo que ultrapassa o contido na inovação”. Com efeito, as experiências aí enquadradas, mais do que inovar o ensino, intentam colocar a educação a serviço da revolução social (SAVIANI, 1980, p. 27).

O que se está apontando e acreditando como possibilidade de inovação tem se encaminhado na perspectiva da concepção dialética. Com a presente pesquisa, pretendeu-se analisar em quais níveis a inovação tem sido sugerida.

3.4 Emancipação, ruptura e engajamento: exigências da inovação pedagógica

Acredita-se ser imprescindível para a discussão do tema inovação a ideia de que os caminhos da inovação devem adotar a direção de uma educação emancipatória. Oliveira (2009), ao analisar a questão da emancipação no processo educacional, apresenta o pensamento de Theodor Adorno, que afirma que educação deve evitar a “barbárie, ‘impulsos’ que o homem traz consigo e podem ser manifestados nas formas diversas de agressividade cotidiana” (p. 1) e que, para Adorno (1971), podem chegar a situações extremas, como os campos de extermínio da Segunda Guerra Mundial. Oliveira (2009) argumenta que uma educação autoritária não consegue evitar as possibilidades destrutivas que o homem tem. Propõe, então, uma educação “emancipatória”, aquela que “evita a repressão, faz um distanciamento da reprodução tecnicista e focaliza o aspecto produtivo da vida humana” (ADORNO, 1971 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 39).

Para Oliveira (2009), não há no pensamento de Adorno (1971) intenção de uma opção pela unidade totalitária, pois ela seria uma violência. O que Adorno (1971) propõe, segundo o entendimento de Oliveira (2009), é desmascarar o que os sistemas e as ideologias buscam encobrir. Então, afirma que o “único poder efetivo contra a repetição de Auschwitz é a conquista da autonomia por parte do educando e o poder para a autoreflexão e autodeterminação de não participar na barbárie”, sendo que o não confronto com a barbárie é

a condição para que tudo aconteça de novo. Segundo o ponto de vista de Adorno (1971 *apud* OLIVEIRA, 2009), evitar Auschwitz implica resistir ao poder cego de toda espécie de coletivo, brutalidades e violências justificadas por costumes e ritos; a educação, pautada pela severidade e pela disciplina extrema, é condição propícia para a barbárie (FORNERO, GIOVANNI, 2000 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 41).

A concepção de emancipação continua uma preocupação recorrente para muitos estudiosos. Figueiredo (2005) reflete as concepções de emancipação e multiculturalismo apresentadas por Paulo Freire e Boaventura Santos. Segundo Figueiredo (2005), esses autores fazem críticas ao projeto de globalização e às políticas neoliberais excludentes, que se consolidam em nível nacional e internacional, apontando que Freire, nesse sentido, reflete sobre o papel e o compromisso da ciência e da tecnologia. Segundo o autor (1998 *apud* FIGUEIREDO, 2005, p. 2), “a todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres”. Ou, como Figueiredo (2005) mesmo afirma: “uma ciência e tecnologia a serviço do processo de emancipação humana (p. 2).

Julga-se importante neste estudo destacar o conceito de emancipação de Bottomoro (1997), do “Dicionário do Pensamento Marxista”, apresentado em nota de rodapé por Figueiredo (2005), em que afirma que a emancipação

tem a ver com a liberdade em nível da supressão dos obstáculos à emancipação humana, ou seja, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma nova forma de associação digna da condição humana. “Dentro da comunidade terá cada indivíduo os meios de cultivar seus dotes e possibilidades em todos os sentidos” (BOTTOMORO, 1997 *apud* FIGUEIREDO, 2005, p. 2).

Assim, propondo um diálogo, Figueiredo (2005), enfoca a importância sobre “a intenção de dar visibilidade às práticas onde o ser humano possa ter o direito de ser, de se expressar nos seus potenciais, capacidades e diferenças, contemplar na ação educativa o respeito e a valorização das diferenças sejam elas de raça, gênero, cor, etnia” (p.1). Segundo ressalva da autora, “Freire, em toda a sua obra, deixa claro sua própria posição na sociedade, na educação, na vida, diante do outro, diante dele mesmo. Ele sempre nos desperta para refletir sobre os limites da educação”. Destaca, fundamentalmente, com base em Freire, a necessidade de considerar “o papel que temos e a responsabilidade de assumi-lo bem na construção de uma sociedade mais democrática e humana” (p. 1).

Nessa perspectiva freireana, segundo Figueiredo (2005), a emancipação “é apropriar-se e experimentar o poder de pronunciar o mundo, a vivência da condição humana de ser protagonista de sua história” (p. 4). Nesse sentido, a visão de Freire (1991) possibilita um

projeto de educação popular que “almeja a libertação, humanização e emancipação humana” (*Apud* FIGUEIREDO, 2005, p.4).

Portanto, entende-se o tema inovação imbricado ao da emancipação, pois não há como ser inovador sem essa característica, como a obra de Freire tão bem exemplifica. Segundo Figueiredo (2005), a emancipação humana, na perspectiva de Freire, contempla “o processo de humanização tanto do oprimido quanto do opressor” (p.4). Para a autora, é nessa luta que oprimido e opressor se sentem restauradores da humanidade de ambos, estando aí, segundo Freire (1991 *apud* FIGUEIREDO, 2005), “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e aos opressores” (p. 4).

Assim, ao se refletir sobre a inovação enquanto instrumento pedagógico que pode possibilitar a melhoria da qualidade da educação escolar, teve-se o cuidado de não confundi-la com o que se denomina “busca da qualidade total”, cujo objetivo real, como afirma Antunes (2006), é no fundo uma intensificação das condições de exploração da força de trabalho, que preserva essencialmente as condições do trabalho alienado.

As exigências da inovação pedagógica que se acredita existir são apontadas nos estudos de Souza (2008), que articula as concepções de emancipação e ruptura paradigmática. A autora apresenta suas ponderações, defendendo que a docência se desenvolve pautada na concepção de emancipação, no entanto, esclarece que “não nos emancipamos sozinhos, mas com os outros e com os contextos onde nos inserimos prenes de saberes e práticas heteróclitas”. E, tomando como base os estudos de Cunha (2006) e Santos (2000), defende que a atuação dos docentes para um processo inovador onde estejam relacionados

à emancipação, compromissados com as rupturas paradigmáticas que atuam no sentido das mudanças, na contramão de processos hegemônicos de regulação, instituídos para a universidade organizacional. Nesse sentido, representam atuações de resistência ao desprestígio do conhecimento pedagógico, uma maneira de acreditar que é possível uma educação emancipatória e solidária (SOUZA, 2008, p.59).

Nesse processo emancipatório, há uma exigência contemporânea para que a universidade trabalhe a partir da “abertura da instituição às relações complementares, à dimensão dialógica com outros saberes, com outras culturas, outras tradições em diversos espaços-tempo de construção” (MORIN, 2007 *apud* SOUZA, 2008).

Souza (2005) ainda acrescenta que o conceito de “ensinagem” desenvolvido por Pimenta e Anastasiou (2006), como já discutido no primeiro capítulo, deve ser apropriado como uma contribuição importante para a compreensão do processo de inovação pedagógica. Ao aprofundar a concepção sobre os processos pedagógicos inovadores, Souza (2008, 2009)

destaca que estes “adotam a perspectiva da complexidade, exigem disciplina, comprometimento e paixão; envolvem instrumentos pedagógicos que incentivam a criação, a análise, o fluxo de idéias e a oportunidade de aprimoramento das relações interpessoais” (p.3). A autora condescende com a ideia de que a docência envolve a totalidade de atividades dos professores fundamentadas em saberes e fazeres. Porém, não se limita à dimensão técnica, já que envolve o aspecto pessoal de cada professor, como as relações interpessoais, a afetividade, os valores, a ética (ISAIA, 2008 *apud* SOUZA 2009).

Souza (2009) ressalta também a afetividade como dimensão inerente à docência. Porém, tem sido pouco abordada, principalmente no ensino superior, no qual mais do que em outros níveis, ainda prevalece a ideia de dicotomia entre o cognitivo, o afetivo e o social.

Para a autora,

ignora-se a indissociabilidade dos aspectos afetivos, dos sentimentos, da cognição. Desprezam-se as tramas da intersubjetividade, dos valores inerentes à relação docente e, como consequência, estes aspectos significativos têm estado ausentes nos projetos pedagógicos e nos projetos formativos, o que nos encaminha a questionar sobre se a docência assim concebida considera importante preservar íntegro o lado humano de seus sujeitos (SOUZA, 2009, p.2).

Na busca de se pensar o ato educativo sob essas novas lentes, Souza (2009) afirma que educadores têm-se empenhado em construir uma nova maneira de pensar a problemática educacional, tendo como base

a multidimensionalidade, a contextualização, o caráter histórico do conhecimento. Nesse sentido, almeja-se um paradigma educacional que permita desenvolver a questão epistemológica, sistêmica, abrangendo o processo de construção do conhecimento, sua organização e seu funcionamento, associados à necessidade do desenvolvimento de novas concepções sobre o homem e sobre a sociedade. Aplicar essas idéias à educação significa superar idéias norteadoras que têm promovido a fragmentação e os reducionismos dos saberes, questionar estereótipos cognitivos, verdades estabelecidas, conformismos cognitivos e intelectuais, além de resgatar o ser humano, com base numa concepção sistêmica e interativa (SOUZA, 2009, p. 2)

Ao se referir e analisar a complexidade, a escola e o aprender-ensinar, Souza (2006), na busca por novas compreensões sobre a escola e sobre o processo ensino-aprendizagem mais apropriado às crianças e ao mundo contemporâneo, reconhece a necessidade de ruptura do paradigma tradicional em direção ao paradigma da complexidade que, apesar de estar ainda em construção, pode estimular o pesquisador a pensar de maneira complexa. De acordo com a autora, olhar a escola a partir da teoria da complexidade acarreta conceber professor e alunos como sujeitos

que aprendem que atuam na realidade, que constroem o conhecimento, não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções. Há um esforço de construção de novas formas de pensar e de compreender, de valorar as questões pedagógicas, de construir novas concepções curriculares e sistemas mais adequados de avaliação, priorizando práticas que possibilitem a integração do corpo e da mente, da racionalidade e da sensibilidade do sujeito e do objeto, do hemisfério cerebral direito e do esquerdo, do consciente e do inconsciente, do indivíduo e do seu contexto, do ser humano e da natureza. Ao mesmo tempo, pretende-se construir caminhos educativos que promovam o resgate do potencial humano, facilitando a expressão de novas formas de relações entre as pessoas, para que passem a se caracterizar como seres mais solidários e cooperativos (SOUZA, 2006, p.9).

Neste trabalho, buscou-se caminhar na perspectiva do paradigma da complexidade o qual prioriza ações inovadoras que possibilitam a integração “do indivíduo e do seu contexto, do ser humano e da natureza,” e a aspiração de abertura e construção de caminhos educativos, os quais podem promover o “resgate do potencial humano, facilitando a expressão de novas formas de relações entre as pessoas, que passem a se caracterizar como seres mais solidários e cooperativos” (SOUZA, 2006, p. 9).

Assim, como forma de concluir este capítulo, ressalte-se o entendimento de que, para se efetivar a inovação pedagógica na educação, é necessário um maior engajamento por parte dos profissionais em um processo de ruptura paradigmática e de emancipação do homem, de modo que facilite as relações interpessoais e a integração dele com o mundo, ou seja, a inovação de base epistemológica. No capítulo seguinte, apresentar-se-ão os percursos e os resultados analíticos da pesquisa sobre quais concepções de inovação têm sido mais frequentes nas publicações na área da educação no Brasil, no período de 2005-2009, destacando os tipos de inovações elencados nessas publicações e qual a importância dada à formação de professores para o desenvolvimento da inovação na educação.

CAPÍTULO 4

OS CAMINHOS DA PESQUISA: APROXIMAÇÕES SUCESSIVAS

*Quando se escreve, distribuem-se germes,
pode-se supor que se dispõe uma espécie de semente
e que, por conseguinte, se é reintegrado na circulação geral das sementes*
(Roland Barthes)

4.1 Desenho metodológico da pesquisa bibliográfica e incursões ao referencial teórico: material e percurso da pesquisa

Este capítulo reflete sobre as concepções de inovação na educação brasileira, no período de 2005 a 2009, com a finalidade de responder às indagações: quais concepções sobre inovação têm sido mais frequentes nas publicações na área de educação? Quais os tipos de inovação são elencados nessas publicações? Quais as inovações sobre as práticas pedagógicas são propostas aos professores para o processo ensino-aprendizagem? Quais têm sido as concepções apontadas em artigos, periódicos, dissertações e teses sobre inovação na área educacional? Que discussões sobre inovação permeiam tais veículos?

Pretendeu-se, aqui, repensar sobre a formação de professores a partir das análises dos dados coletados sobre o que tem sido discutido em artigos, periódicos, anais de eventos, dissertações e teses elaboradas no Brasil, no período de 2005-2009, tendo em vista a inovação na área educacional. Assim, procedeu-se a um levantamento dessa produção, bem como à sua análise, identificando e sistematizando as contribuições desses estudos para se pensar novas possibilidades à educação.

Portanto, desejou-se saber em que proporção aparece o tema “inovação” nesses trabalhos e em que direções os autores estão apontando ao se referirem à inovação na área da educação. Portanto, apresentar-se-ão nesta dissertação, as primeiras aproximações com a pesquisa, o desenho metodológico em seus caminhos, bem como o detalhamento da investigação, além de uma síntese integradora das análises desta pesquisa em um constante diálogo com os dados. Também foram apresentados os questionamentos, principalmente a respeito das práticas pedagógicas importantes ao processo ensino/aprendizagem e para a inovação consistente, com o intuito de contribuir com a construção do conhecimento na formação de professores.

Pensar a formação de professores como um dos elementos principais no desenvolvimento de um processo inovador na educação a partir das práticas dos professores (sob as tensões de objetividade e subjetividade) diante da complexidade do apreender na escola pode ajudar a romper grilhões e permitir resultados bem sucedidos na educação.

Porém, falar dessa problemática não é tarefa fácil. Para se tecer algumas considerações a respeito é preciso uma análise do real. Mas, por onde começar? Julgou-se, a princípio que para se começar qualquer estudo e pesquisa, partir do desejo de compreender o conhecido e o não conhecido, ou até mesmo de reconhecer, de outra forma, o conhecido, o “devir” do objeto em questão, é uma relação que pode ser de “paixão pelo objeto”, e isso não faltou.

Depois, foi preciso traçar um desenho do percurso que se pretendeu caminhar e percorrer com a intenção de se construir, por meio da pesquisa, na relação teoria e prática, outros conhecimentos. Apesar de projetado o percurso, como no caso desta pesquisa, ele não foi linear, o que exigiu mais tempo, dada a necessidade de mais atenção aos nexos internos e externos ao objeto durante o processo, exigindo outros desdobramentos para ajudar a efetivação do trabalho. Enquanto a pesquisa se desenrolava, sentia-se o impacto e as transformações decorrentes de seu processo dinâmico.

Para a construção do desenho metodológico, optou-se pela escolha dos procedimentos apontados nos estudos de Lima e Miotto (2007), dos quais foram elaborados o projeto de pesquisa, a investigação das soluções, a análise explicativa das soluções e a síntese integradora. Para tanto, utilizou-se alguns parâmetros de leitura, importantíssimos no processo de toda pesquisa, descritos neste capítulo.

Ressalte-se que no primeiro momento, para pensar a formação de professores, depois de visitados vários teóricos, elaborou-se o projeto que ao fazer e refazer, tomou novos rumos na imaginação e na escrita. A intenção foi delinear, a princípio, alguns caminhos em busca de tentar-se aproximar do real tal como ele é em suas origens, em seu processo social histórico e em suas contradições. Como não se pretendia apenas obter o conhecimento da realidade, ao contrário, com o trabalho da pesquisa desejava-se realizar um processo de reflexão crítica. Durante a pesquisa e as análises dos dados levantados, não podia passar despercebida a presença constante do diálogo teórico sobre esse movimento histórico em torno do objeto, daí a importância da construção de um desenho metodológico.

Como explicado por Lima e Miotto (2007),

uma pesquisa referenciada em um desenho metodológico, construído através de um movimento circular ou de aproximações sucessivas, possibilita inúmeras incursões ao referencial teórico e ao material pesquisado, bem como permite um amplo

mapeamento bibliográfico que garante a apreensão. [...] reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007, p.44).

Assim, desde as construções e (re) construções, o projeto assumiu, por suas peculiaridades, uma aproximação com o método do materialismo histórico dialético, o qual permitiu a apreensão da realidade a partir de sua dimensão social. Nessa dimensão social se insere a educação, trazendo consigo a problemática da formação, a necessidade de inovação em suas múltiplas relações, suas particularidades, suas contradições, sua totalidade e universalidade. Esse método pode permitir também uma apresentação dos dados, evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade e, por conseguinte, a apreensão do movimento no processo da pesquisa apontado por Lima e Mioto (2007).

Como o objetivo consistia em pensar a formação de professores, e ao mesmo tempo discutir a necessidade da inovação na educação, escolheu-se a metodologia da pesquisa bibliográfica e assumiu-se a realização de procedimentos necessários (de caráter exploratório e descritivo), na tentativa de apreensão e compreensão da realidade, em um processo que se inclui nas concepções teóricas defendidas aqui. Ao mesmo tempo, foi feita a delimitou-se alguns procedimentos referentes à pesquisa bibliográfica que permitiriam a efetivação da construção do conhecimento científico.

A partir do objetivo supracitado, houve o propósito de desenvolver um estudo a partir da pesquisa da qual se buscou coletar dados para a análise, bem como seus conceitos e aspectos sobre o tema inovação na educação, no período de 2005-2009. A princípio, os dados seriam coletados em artigos, periódicos, anais de eventos, dissertações e teses. Nestes a prática proposta apresentasse um novo paradigma articulado entre experiência, vida e formação, firmado nos movimentos de rupturas e possibilidades para o “apreender” na escola, sendo possível vislumbrar as contribuições dessas práticas para uma educação de qualidade.

Como instrumento para sistematização, elaborou-se um roteiro de leituras, organizado, para a coleta de dados, contendo os seguintes itens: 1) TIPO DE INOVAÇÃO (se os trabalhos se referiam à tecnologia, metodologia, curricular, didática ou às concepções); 2) CONCEPÇÃO DE INOVAÇÃO; 3) REFERENCIAL UTILIZADO PARA DISCUTIR INOVAÇÃO; 4) REFERÊNCIA À INOVAÇÃO (se essa se referia ao professor, aos alunos, material, ao currículo à tecnologia ou metodologia, e se a referência era articulada com mais elementos expostos de forma separada ou articulada) e, 5) OUTRAS OBSERVAÇÕES (que fossem importantes ou que surgissem durante o movimento de busca dos dados da pesquisa). Elaborou-se um roteiro de leitura pensando-se em um processo dialético, visto que a intenção

era que esses dados coletados pudessem guiar o processo de investigação e as análises propostas, pois

o método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão (LIMA; MIOTO, 2007, p.40).

Ao procurar manter essa visão dialética, em um segundo momento, procedeu-se ao desenvolvimento da pesquisa, sendo necessário, para tanto, alguns estudos teóricos a respeito do objeto em questão. Assim houve a seleção do material a ser utilizado na estruturação da pesquisa, como também dos itens aos quais se pretendia dedicar maior atenção. Para a catalogação dos dados, procedeu-se à leitura dos resumos dos trabalhos. Posteriormente, constatou-se a necessidade de se fazer a leitura dos trabalhos pesquisados por completo. Dessa forma os roteiros de leitura foram preenchidos, os dados sintetizados e apresentados com análises reflexivas para compreendê-los, mas sem a intenção da única verdade.

Em um terceiro momento, ocorreram a coleta e o tratamento dos dados relevantes da pesquisa, para os quais houve o cuidado de seguir as etapas de investigação propostas nos estudos sobre pesquisa bibliográfica de Lima e Mioto (2007). Durante o processo contínuo do desenvolvimento da pesquisa, cada etapa pressupôs a que a precedente e completava-se na seguinte. O levantamento da bibliografia e das informações contidas nos trabalhos, o teste do instrumento, o estudo dos dados e/ou das informações presentes no material coletado, as análises explicativas das soluções (momento de análise da documentação), o exame do conteúdo e das afirmações exigiram postura uma crítica na tentativa de buscar explicar e, às vezes, justificar os dados e ou as informações contidas no material selecionado.

Finalmente, procedeu-se à última etapa: apresentação de uma síntese integradora, produto final do processo de investigação, resultante das análises e da reflexão dos documentos. Nesta, buscou-se compreender as atividades relacionadas à apreensão do problema, investigação rigorosa, e às possíveis soluções e síntese. Nesse momento de conexão com o material coletado e estudado, as leituras, as anotações, as indagações e explorações tiveram como finalidade propiciar consistência às reflexões finais que respondessem ao momento e a proposição de possíveis soluções, contudo, sem intenção de esgotar o assunto, mas abrir possibilidades de outros estudos.

4.2 Dinâmica de apresentação e análise dos dados da pesquisa

O detalhamento da investigação perpassa por um constante diálogo entre os objetivos pretendidos, a observação das etapas de leituras, os questionamentos, a interlocução crítica e o material bibliográfico, exigindo vigilância epistemológica. Na pesquisa bibliográfica, segundo Lima e Miotto (2007), a leitura apresenta-se como a principal técnica, “pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo analisar a sua consistência” (p.37). Durante todo o percurso, realizaram-se leituras sucessivas do material em todas as etapas para se obter as informações e, conseqüentemente, os dados. Posteriormente, foram feitas as análises e as reflexões sobre a pesquisa. O processo de leituras foi orientado através dos estudos de Salvador (*apud* LIMA; MIOTO, 2007), que as classifica como leitura de reconhecimento; exploratória, seletiva, reflexiva ou crítica e, por último, interpretativa.

Na primeira etapa de investigação da pesquisa, buscou-se o levantamento do material bibliográfico e a realização dos primeiros testes do instrumento para levantamento das informações. Fez-se uma leitura de reconhecimento com o objetivo de localizar e começar a selecionar o material que apresentasse as informações e/ou dados referentes ao tema. Portanto, um passeio em bibliotecas virtuais e bases de dados computadorizadas, *CD-ROM*, leituras de sumários para localizar obras relacionadas ao tema, bem como uma pré-seleção dos eventos, seminários e banco de dados das dissertações e teses da universidade.

Posteriormente, por meio de uma leitura mais exploratória e breve, procurou-se determinar o material de interesse, relacionado diretamente aos objetivos da pesquisa. Procurou-se, também, uma forma de melhorar o manuseio dos dados. Dessa dinâmica obteve-se uma nova experiência com o uso do computador como ferramenta pedagógica. E dentro do período de 2005-2009 fez-se a seleção do material da pesquisa.

Na fase da leitura seletiva, procederam-se à seleção dos artigos, periódicos, teses e dissertações. Realizou-se a leitura de mais de 3.000 (três mil) títulos de trabalhos e parte de alguns resumos ou justificativas visando a seleção das publicações que tratassem do tema inovação para catalogar dos dados. Delimitaram-se como critério para a seleção das publicações os textos escritos em português. Porém, como algumas publicações, os textos escritos em espanhol foram considerados relacionados aos objetivos da pesquisa, incluindo no conjunto do material selecionado. No decorrer da leitura seletiva, houve a seleção das informações pertinentes e relevantes.

Outro critério adotado foi a seleção dos trabalhos, cujos títulos tinham a palavra inovação (inovar, novo), e se referiam à educação, quando possível, às práticas dos professores. No entanto, poucos trabalhos com esse intuito foram encontrados. Então, como alternativa, acrescentou-se a busca, outras palavras que estivessem entrelaçadas ao tema inovação (mudanças, rupturas, práticas significativas, reformas, avanços, alternativa, superação, ensino, educação). Depois, outra alternativa foi acrescentada: agregar às palavras anteriores junções de palavras como novas possibilidades, quebra de paradigmas, novos paradigmas, paradigma emergente educação pós-moderna. Assim, foram achados e selecionados ao todo 329 (trezentos e vinte e nove) trabalhos. Posteriormente, procedeu-se à leitura dos resumos selecionados, constatando que, em alguns trabalhos, apesar do título referenciar ao que se estava buscando, percebeu-se que não se referiam à temática inovação, sendo eles retirados. Restou, portanto, um total de 211 (duzentos e onze) trabalhos para leitura e tabulação dos dados, mas em virtude das limitações circunstanciais de tempo/espço, selecionaram-se para análise os 36 (trinta e seis) trabalhos da ANPED.

Quanto à seleção dos dados, notou-se inicialmente que a leitura dos resumos esclarecia muito pouco as informações que se desejava encontrar; talvez pela fragilidade de construção do próprio autor, que ora apresentava elementos distantes do título proposto ou totalmente diferentes. Percebeu-se, então, a necessidade de ler o texto completo para catalogação dos dados, o que demandou um tempo bem maior para a seleção de dados.

Durante o levantamento de informações e preenchimento de alguns roteiros de leitura, alguns itens desse roteiro foram alterados. No item 1 (Tipo de inovação), acrescentou-se o termo política, pois alguns trabalhos apresentavam itens a esse respeito; no item 4 (referente à inovação), percebeu-se a necessidade de acrescentar se a inovação se referia à instituição ou às políticas. Também se substituiu a palavra “metodológica” por ação pedagógica (aula, metodologia, relação professor-aluno etc.) com a intenção que esta última pudesse clarear os dados.

Os primeiros testes construídos (roteiro de leitura) apontaram a necessidade de se acrescentar outros itens. Depois de preencher dez roteiros de leitura, acrescentaram-se mais um item à pesquisa: o item 6 (proposta de inovação). Voltou-se, portanto, à releitura dos trabalhos e ao preenchimento dos roteiros de leituras para novas análises.

Após intensas buscas dos dados e preenchimento dos roteiros de leitura referentes à ANPED/2009, surgiu uma preocupação, pois até então não havia no roteiro de leitura o termo formação de professores. Um dos principais focos foi formação de professores como possibilidade em direção à abertura e efetivação de um processo inovador. Então acrescentou-

se dois itens ao roteiro de leitura: Como é pensada a formação de professores e qual o referencial utilizado para discutir a formação de professores. No item 4, referente à inovação acrescentou-se, por último, ao roteiro de leitura mais um elemento: se a inovação referia-se à ação pedagógica (aula, metodologia, relação professor-aluno etc.) ou à prática, vez que alguns trabalhos lidos se referiam ao fazer pedagógico, ou seja, à ação. Com o roteiro de leitura finalmente pronto conforme roteiro de leitura (Anexo I), voltou-se aos trabalhos lidos para uma nova releitura, com o intuito de complementar e preencher os demais roteiros de leituras.

Na segunda etapa da investigação, a partir de leituras mais reflexivas e críticas, procedeu-se a um estudo crítico do material, conforme modelo apresentado no Anexo II. Portanto, procurou-se ordenar e sumarizar as informações obtidas. Isso não foi tão fácil, em virtude de no roteiro de leitura haver mais de dez itens, em sua maioria, de caráter qualitativo, o que exigiu um trabalho mais detalhado e, por conseguinte, demorado para as análises serem realizadas.

Nessa etapa da investigação, a análise teve como ponto de partida os dados coletados nos trabalhos dos anais apresentados nos encontros educacionais, como destacados na introdução deste trabalho. E como especificado, a princípio, foram preenchidos 211 (duzentos e onze) roteiros de leitura, mas, em virtude das limitações circunstanciais não foram todos analisados. No entanto, ressalta-se que as concepções de inovação que apareceram nas demais publicações dos encontros, também são bastante ambíguas. Quanto aos tipos de inovação, como demonstra a **figura 4**, os maiores índices de trabalhos referem-se mais ao fazer pedagógico do professor relacionado à metodologia ou à didática (representado por 31, 78%), seguido pelo uso das NTICs e também da formação de professores, que apresentaram o mesmo percentual (13,08%). A inovação nos currículos vem em seguida, com um índice considerável de 12,15%. Os demais indicadores foram pouquíssimo expressivos, conforme mostrado a seguir.

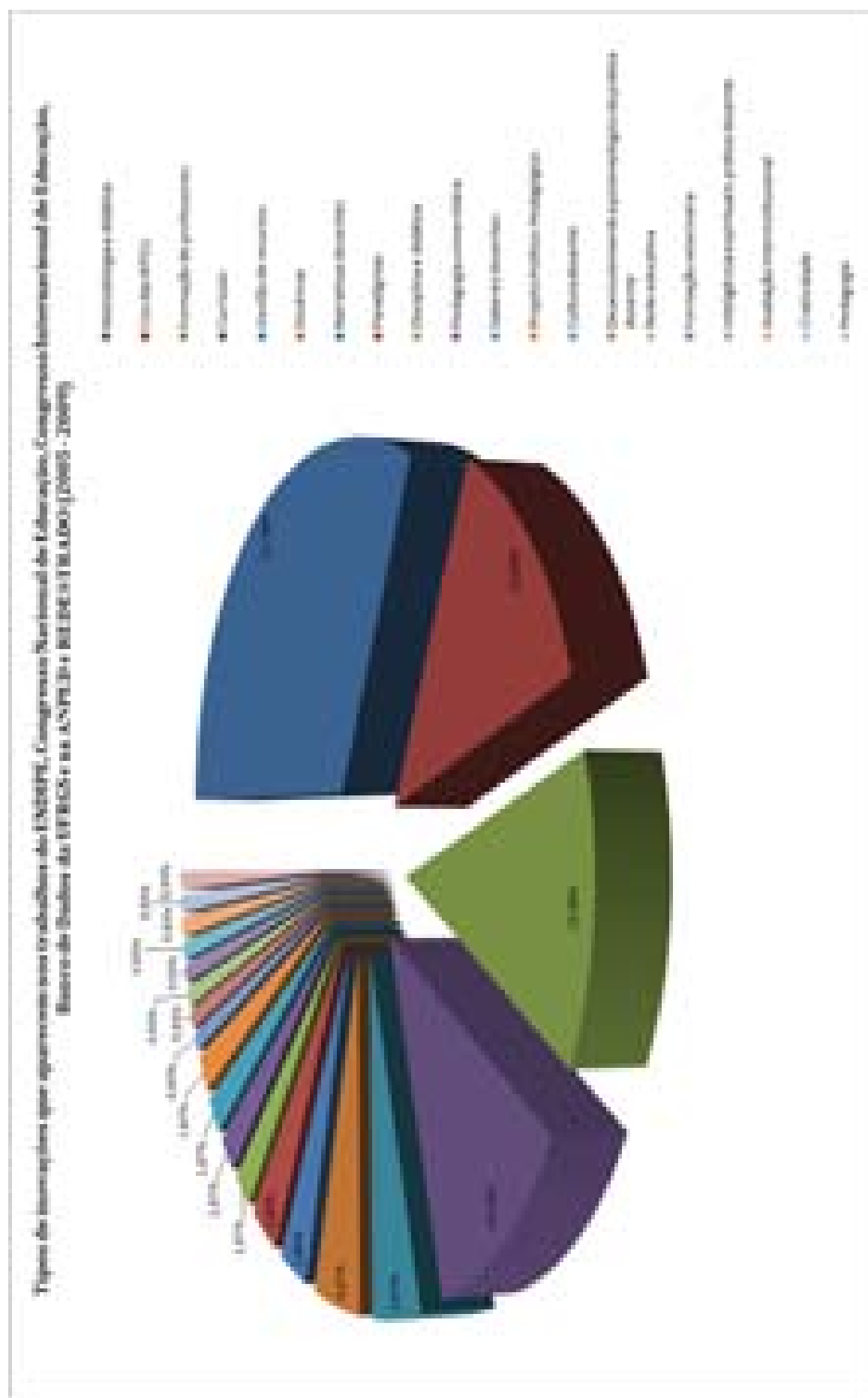


Figura 4: Tipos de Inovações que aparecem nos trabalhos do ENDIPE, Congresso Nacional de Educação, Congresso Internacional de Educação, Banco de dados da UFRGS e na ANPED e REDESTRADO (2005-2009).

A seguir são apresentados os dados registrados no roteiro de leitura, coletados nos trabalhos da ANPED, escalonados por ano (Anexo III). Ressalte-se que na pesquisa, optou-se pela preservação da identidade dos autores das publicações analisadas nos roteiros de leitura e desenvolvimento das análises dos dados nessa dissertação.

Entre os anos 2005 a 2009, na ANPED, foram apresentados aproximadamente 1.764 (um mil setecentos e sessenta e quatro) artigos e 410 (quatrocentos e dez) pôsteres, totalizando 2.174 (dois mil cento e setenta e quatro) trabalhos (Anexo V, figura 21), dos quais foram observados para encontrar os trabalhos relacionados à temática inovação.



Figura 5: Índice dos trabalhos relacionados ao tema inovação na ANPED (2005-2009).

Dos aproximadamente 2.174 (dois mil cento e setenta e quatro) trabalhos apresentados na ANPED (2005-2009), selecionaram-se 50 (cinquenta), dos quais foram catalogados apenas 36 (trinta e seis). Nestes encontrou-se um número muito pequeno que aborda a inovação na educação em relação à quantidade dos trabalhos publicados durante os cinco anos da ANPED. Como se pode ver na **figura 5**, do total de trabalhos apresentados, apenas 1,66% estão relacionados ao tema inovação.

Análise da 28ª ANPED (2005) – “40 anos da pós-graduação em educação: produção de conhecimentos, poderes e práticas” (Realizada em CAXAMBU/MG, de 16 a 19 de outubro de 2005).

A partir dos dados coletados, verificou-se, no ano de 2005, um quantitativo muito pequeno de artigos e pôsteres referentes ao tema inovação. Dos 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) trabalhos e 123 (cento e vinte e três) pôsteres apresentados no evento, dos quais

foram analisados os títulos e resumos, apenas 10 (dez) foram selecionados. De acordo com os objetivos da pesquisa, apenas 7 (sete) foram catalogados.

a) A inovação e suas relações

Segundo o que se percebeu nos trabalhos analisados referentes ao ano de 2005 a inovação muitas vezes encontra-se relacionada variedades de tipos:

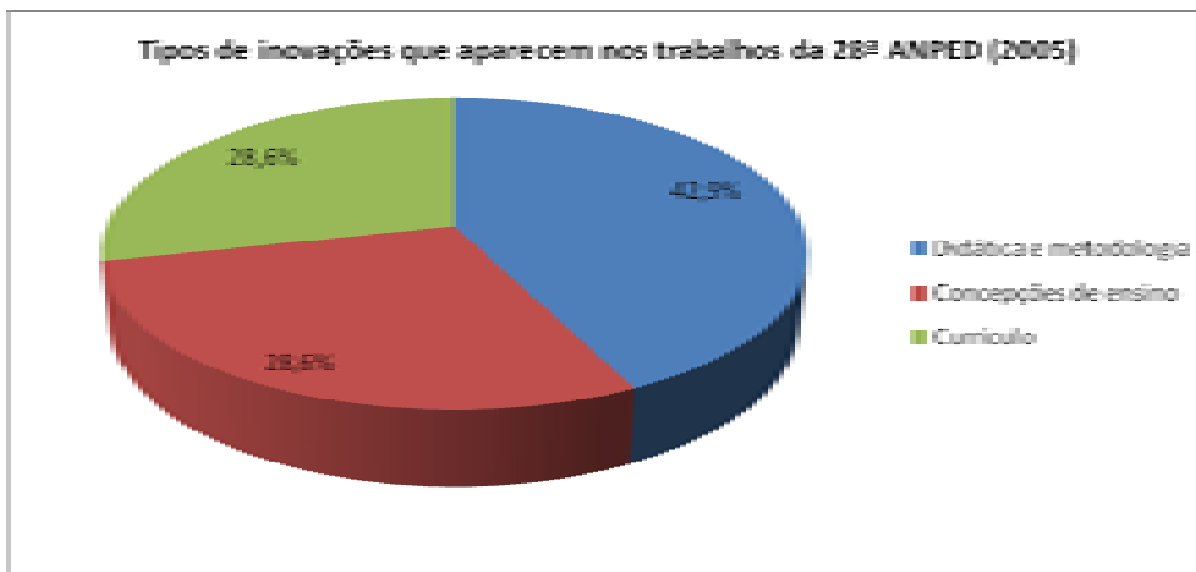


Figura 6: Tipos de inovações que aparecem nos trabalhos da 28ª ANPED (2005).

Quanto ao tipo de inovação, em sua maioria, os dados apontaram a inovação voltada mais à didática. Como se vê na **figura 6**, um índice de 42,9% está relacionado, às vezes, com a metodologia, inerente ao trabalho do professor e relacionada mais ao nível do Ensino Básico. Notou-se que um dos trabalhos sobre a inovação curricular no Canadá se referiu ao Ensino Básico, como era antigamente no Brasil, chamado de Ensino Primário e Ensino Secundário. Outros dois trabalhos se referiram à inovação ao nível de Educação Superior.

b) Concepção de inovação

Quanto à concepção de inovação, nos trabalhos apareceram conceitos e concepções contraditórias. Em muitos destes, a inovação é mudança e, em outros, não se refere a qualquer mudança. Existem ainda aquelas concepções de inovação tidas como luta ou transformação. Em apenas um dos trabalhos houve um maior empenho para se tentar conceituar inovação. Referindo-se ao fazer pedagógico, alguns trabalhos denominam a inovação de “inovação pedagógica”, “inovação educativa”, “inovação da prática” etc. Em relação ao termo, parece existir certa ambiguidade de concepções a respeito da inovação.

Em três dos trabalhos, não se explicita o conceito de inovação. Porém, em um destes, são feitas considerações importantes ao se referir à perspectiva de mudança do trabalho dos professores, afirmando que

as práticas não se mudam por decreto, as práticas só podem começar a mudar quando os práticos constroem uma nova concepção dos próprios processos de aprender e ensinar, reconhecendo os próprios limites e as próprias deficiências. Isso significa que mudar a prática é um processo de mudança pessoal, de mudança de perspectiva frente ao mundo e acima de tudo, mudar implica no reconhecimento de que é necessário mudar, reconhecimento esse que vai dar origem ao desejo de mudar, que vai desembocar na busca de condições para se poder mudar (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Três trabalhos não fazem referência ao conceito de inovação, porém, dois destes, ao se referirem à educação popular; um trata de experiências como o orçamento participativo, e outro de experiências de educação nos movimentos sociais. Ambos apresentam como proposta diferenciada a educação popular comprometida com a luta pela transformação social. Os autores entendem que “é preciso remontar e renovar os compromissos históricos com a luta por democracia, participação e poder popular. [...] potencial transformador da Educação Popular e sua possibilidade de re-significação da política, do poder e da sociedade”. Subentendem a inovação no sentido de transformação (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Verificou-se que um dos trabalhos apresenta uma concepção de inovação diferenciada ao se referir ao ensino de Ciências e ao próprio campo da educação. Baseando-se nos estudos de Goodson (1995, 1996 e 1997 *apud* ROTEIRO DE LEITURA, 2010) o autor do texto afirma que

compreender a inovação disciplinar de Ciências, em meio a movimentos que ora se aproximam e ora se afastam das iniciativas inovadoras, e não como uma “entidade monolítica” – que nesse movimento de “estabilidade e a mudança da disciplina escolar Ciências – tais como a existência de ambos os processos não ocorrem de modo excludente, mas que, ao contrário, são exatamente as mudanças trazidas pela incorporação de certas inovações que colaboram para a estabilidade curricular das diferentes disciplinas *escolares* (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outro fator interessante percebido nas análises das publicações, é que a inovação é concebida em um dos trabalhos como algo não espontâneo e sim pensado, intencional e consciente:

a inovação não é uma mudança qualquer. Ela tem um caráter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução “natural” do sistema. A inovação é deliberada e conscientemente assumida, visando a uma melhoria na ação. Implica rupturas com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar supõe trazer à realidade algo efetivamente “novo”, ao invés de renovar que não modifica essências (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outros autores se referem à inovação como algo novo, às mudanças do ensino em função da exigência do mercado na sociedade globalizada e fazem crítica às propostas pedagógicas de inovação como se fossem mecanismos salvadores de muitos problemas educacionais e sociais. Assim afirma que:

as imposições de uma sociedade globalizada, onde os interesses econômicos influenciam cada vez mais as regras sociais, têm contribuído para a elaboração de políticas educacionais de interesse mercadológico e de demandas da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, propostas pedagógicas inovadoras podem ser vistas como mecanismo salvador de muitos dos problemas educacionais e sociais, o que parece justificar a introdução de equipamentos e metodologias muitas vezes não demandados pelas reais necessidades de professores e alunos (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Também em um dos trabalhos aparece a inovação educativa como algo desconhecido:

é crescente o movimento em torno da inovação educativa. Entende-a como conjunto de intervenções e decisões, intencionalmente sistematizado, modificando atitudes, idéias, culturas e práticas pedagógicas. Mas não é uma tarefa simples para os professores identificarem necessidades de revisão de ações docentes já cristalizadas, pois significaria “abandonar” princípios já incorporados e lançar-se rumo ao desconhecido. Seja como for, pela vivência pessoal e profissional acumulam saberes e inquietações, relacionados à revisão de conhecimentos e decorrentes dos movimentos de renovação pedagógica surgidos no espaço de atuação – a formação continuada em serviço (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

A inovação educativa, entendida como um conjunto de intervenções e decisões intencionalmente sistematizado, mas ao mesmo tempo com a tendência de abandonar princípios já incorporados e lançar-se rumo ao desconhecido, pode ser questionada, já que os atos educativos exigem planejamento. Este implica saber aonde se quer chegar e, quando não se sabe, o processo de inovação não se efetiva. Como afirma Souza (2008), “cabe ao professor inovador como dirigente do processo, entre outras coisas, assumir o planejamento das atividades de ensinagem e fazer com que o que o aluno aprenda tenha significado e esteja articulado a prática social que lhe deu origem” (p.60).

c) Propostas de Inovação

As propostas de inovação são as mais variadas. Há um trabalho que apresenta as experiências inovadoras do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), oriundas do movimento de renovação do ensino de Ciências. Segundo o próprio trabalho especifica, o movimento parece ter atingido, preferencialmente, a disciplina escolar Ciências, que ocupava o currículo do curso ginásial e igualmente reunia as melhores condições institucionais para determinadas mudanças curriculares (ROTEIRO DE LEITURA, 2010 p.1). Outro trabalho considera a

proposta de inovação como “a ação que evidencia o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente”, “o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Dois trabalhos apontaram educação popular como proposta de um ato educativo, pois este é comprometido com as camadas sociais empobrecidas. Como consta em um desses trabalhos, o que caracteriza a educação popular é essa relação estreita com os setores marginalizados da sociedade e “poderá ser mais bem compreendida, enquanto prática pedagógica inovadora na relação com o contexto histórico-político em que emerge, isto é, a partir das raízes” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Destaca-se a citação em que se afirma que

a educação popular promove a cidadania, emancipação humana, uma cultura democrática e solidária e norteia-se pela liberdade, para além da liberdade da ideologia liberal/neoliberal. Ela se apresenta como construção coletiva de resistência, de enfrentamento às imposições das políticas educativas oficiais e como negação da negação ao direito à educação (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Dois trabalhos também se referem à formação de professores em local de trabalho como proposta de inovação. No ensino superior, a formação docente não é mais baseada na racionalidade técnica, mas “em uma perspectiva que reconhece a capacidade desses profissionais de decidir, de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas”. Na Educação Básica, a formação continuada em serviço demonstra sua eficácia a partir do estudo de caso de uma escola. (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Os autores destacam que

há escolas que conseguem, por várias razões e a despeito de tal cenário, promover formação continuada de seus docentes, auxiliando-os a melhor lidarem com suas potencialidades, necessidades e dificuldades. Foi o caso da escola pesquisada, conforme relatamos a seguir, partindo de três eixos de análise: tendências educacionais, formação continuada, e inovação/mudança (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Um dos trabalhos apresentou como proposta de inovação um *Programme de formation de l'école québécoise*, (2003), do Canadá, no qual os docentes são chamados a: (a) desenvolver competências em alunos ativamente engajados em seus próprios processos de aprendizagem; (b) integrar o conjunto de suas disciplinas e matérias de ensino em um todo harmonioso e apoiado sobre as grandes temáticas e problemáticas contemporâneas; (c) tornar explícitas as aprendizagens transversais que ultrapassam os limites das fronteiras disciplinares; (d) assumir uma atitude profissional frente ao espaço (margem de manobra e de

decisões) cada vez maior acordado às escolhas individuais e coletivas dos docentes. Segundo esse trabalho,

estes grandes princípios visam por fim ao enclausuramento disciplinar e a uma melhor integração dos diferentes saberes numa perspectiva interdisciplinar de apropriação e construção do conhecimento pelos alunos. O que significa, antes de tudo, evitar reduzir os conhecimentos escolares a um corpus fragmentado de conhecimentos e saberes abstratos sem vínculos entre eles. Ao contrário, o novo programa quer colocar os diferentes conhecimentos a serviço de uma formação que defende “a construção de uma visão de mundo, a estruturação da identidade e o desenvolvimento do poder de ação” do aluno (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Quanto às propostas de inovação, verificou-se em trabalhos de outros países que estes também se preocupam com a questão; pensam a melhoria do ensino, dando importância à formação continuada de professores como necessária para se inovar, afirmando ser importante aprimorar e valorizar esta formação.

d) Formação de professores

Quanto à formação de professores, alguns trabalhos discutem o tema, enquanto outros, apesar de não fazerem referência à formação, defendem a importância do grupo focal dos professores no local de trabalho.

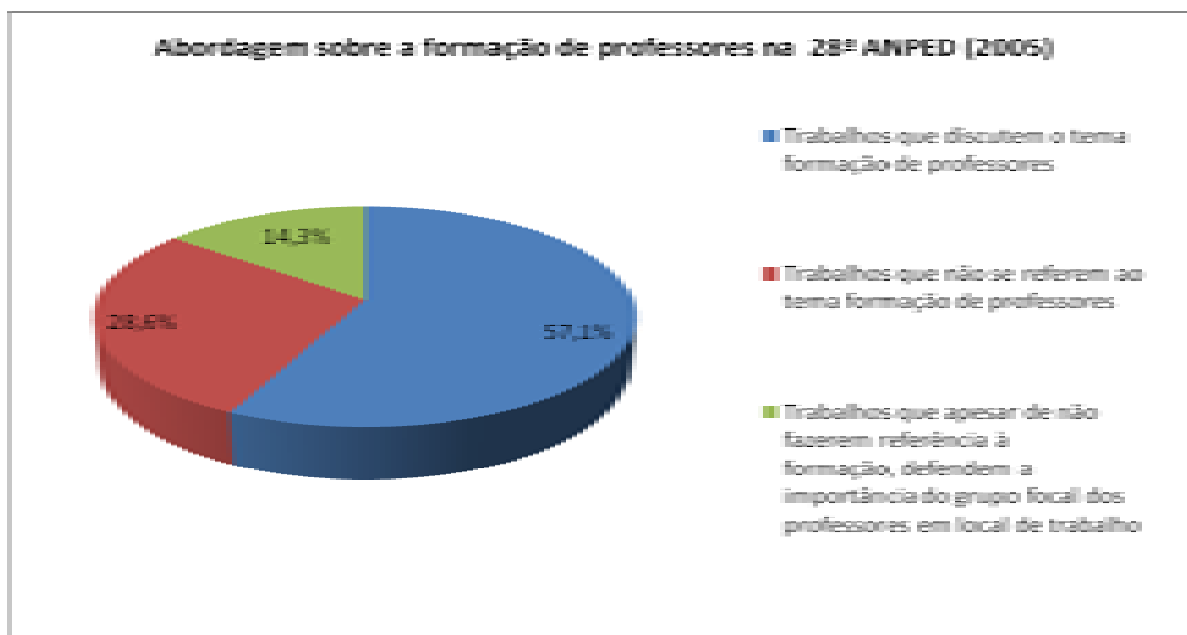


Figura 7: Abordagem sobre a formação de professores na 28ª ANPED (2005).

A **figura 7**, referente aos trabalhos catalogados nesse período, mostra que 57,1% destes abordam a temática formação de professores valorizando a formação ou apontando

críticas a respeito de alguns aspectos desta. Como exemplo, um dos trabalhos apresenta críticas à falta de uma formação inicial do professor para o exercício e atuação profissional na coordenação, na qual o autor afirma que, com raras exceções, os coordenadores não foram formados para tal função. Portanto, pontua que

um dos grandes problemas que pode estar dificultando aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício desta atuação. Os atuais formaram-se professores em diversas áreas do conhecimento, participaram de processo seletivo na sua delegacia de ensino e encontram-se nas escolas premidos pelas urgências do cotidiano, envolvidos em alguns projetos pedagógicos específicos ou atendendo a requisições pontuais da direção da escola (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Nesses trabalhos, aparecem, ainda, críticas à formação de professores e ao sistema que não valorizam o autodesenvolvimento do professor e apontam a necessidade de uma formação continuada não interrupta. Dois destes trabalhos não se referem à formação de professores. Um deles, apesar de não apresentar nenhuma discussão, faz referência aos encontros de grupo focal entre alunos da classe trabalhadora e professores.

Percebeu-se que alguns autores, de forma sucinta, tentaram esclarecer e definir o que é formação de professores e diferenciar a formação inicial da continuada, citam Yus (2001) que considera

fundamental esclarecer o entendimento adotado sobre formação de professores, pois para alguns significa crescimento profissional e humano; para outros, reciclagem, treinamento ou meio de adequação ao sistema, entre outras. Mas a despeito de diferentes enfoques, parece fortalecer-se a tendência assentada em princípios que valorizam a reciprocidade e o processo, resultados de interações entre conhecimento e experiências da vida pessoal e profissional (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Nesse aspecto, aponta que

a formação inicial é compreendida como certificação profissional, e a formação continuada como processo que ocorre ao longo da carreira e vida, principalmente articulada ao contexto de atuação profissional, num movimento de auto-conhecimento e de conhecimento dos diversos fatores que interferem na docência. Aos poucos o professor vai assumindo posturas e desenvolvendo autonomia em contextos sócio-históricos que naturalmente sofrem constantes transformações e em velocidade que vem aumentando vertiginosamente em função da produção acelerada de conhecimentos. O que reforça o caráter de provisoriedade dos processos formativos e a geração de instabilidade e insegurança. Santos (1995, p.223) afirma tratar-se “[...] de uma fase longa e de resultados imprevisíveis”, desencadeando pressões internas e externas nas diversas instituições educativas (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Percebeu-se, pois, em trabalhos, a afirmação de que a formação continuada em serviço permite o surgimento de movimentos de renovação pedagógica. Por isso, critica o modelo tradicional de formação profissional baseada na racionalidade técnica.

Nesse sentido citam Tardif (1998), pois afirma que

o modelo tradicional de formação profissional dos docentes está baseado na racionalidade técnica e está na base do contexto institucional de produção de conhecimento, separando pesquisa e prática. “Os pesquisadores elaboram os conhecimentos que serão utilizados pelos práticos e a formação é compreendida como modelo de transmissão de conhecimentos científicos aos futuros praticantes, que na sequência os utilizarão” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Além disso, aborda como se dá a formação e a necessidade de reencontrar espaços para a interação entre dimensões pessoais e profissionais dos professores no processo de formação, ressaltando que

a formação não ocorre por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. É preciso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo a apropriação de processos de formação e dar-lhes um sentido no âmbito de sua história de vida. Estar em formação é um processo de investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal e profissional (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Notou-se que há trabalhos que conceituam o desenvolvimento profissional. Entre outras coisas, implica superar a dicotomia entre formação inicial e continuada, fazendo críticas a programas que enfatizam a formação continuada como treinamento e julgam necessária a valorização dos saberes que o professor já traz consigo, na formação continuada. Afirmam ser inegável “a presença de programas de formação que enfatizam ações de treinamento ou de capacitação dos professores, geralmente em cursos de curta duração, nos quais o professor é constantemente compreendido como técnico” por assumir a atividade profissional como essencialmente instrumental (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

De acordo com as propostas apresentadas, alguns trabalhos enfocam a inovação ou a mudança no ensino em um processo emancipatório, salientando que

pesquisa e formação podem ser processos que se integram quando se têm como perspectiva de intencionalidade a fomentação de processos crítico-emancipatórios nos sujeitos da práxis. Desta forma, optamos por trabalhar dentro de uma das múltiplas abordagens da pesquisa-ação que denominamos pesquisa-ação crítica (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Algumas propostas de inovação apostam nas possibilidades emancipadoras da prática de educação popular. Os autores dos trabalhos acreditam que o processo educacional de formação (educadores e educandos) nos movimentos sociais promovem

a cidadania, emancipação humana, uma cultura democrática e solidária e norteia-se pela liberdade, para além da liberdade da ideologia liberal/neoliberal. Ela se apresenta como construção coletiva de resistência, de enfrentamento às imposições das políticas educativas oficiais e como negação da negação ao direito à educação (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Assim, assumem que nem todos os projetos sociais potencializam a transformação, mas, no entanto, vêem a educação popular como potencializadora da formação dos educadores e das transformações na sociedade.

Análise da 29ª ANPED (2006) – “Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos” (Realizada em CAXAMBU/MG, no período de 15 a 18 de outubro de 2006).

Em relação ao ano de 2006, notou-se, no momento da seleção⁴ do material, que o número de trabalhos apresentados nessa reunião foi bem menor em relação ao ano anterior, ou seja, aproximadamente 568 (quinhentos e sessenta e oito) trabalhos para 430 (quatrocentos e trinta), suscitando indagações por que houve essa diminuição tão abrupta em apenas um ano, com uma diferença de mais de 100 (cem) trabalhos.

A partir dos dados coletados, verificou-se uma quantidade muito pequena de artigos e pôsteres que se referiam à inovação. Dos 350 (trezentos e cinquenta) trabalhos e 80 (oitenta) pôsteres apresentados no evento, dos quais foram analisados os títulos, 8 (oito) foram selecionados, e apenas 6 (seis) catalogados. Ressalte-se dentre estes, o trabalho sobre Jürgen Habermas e Richard Rorty necessitou de um estudo mais aprofundado para se entender a base filosófica do texto. Portanto, fez-se apenas um recorte, já que não foi possível preencher todos os campos do roteiro de leitura.

a) A inovação e suas relações

Quanto aos níveis de ensino, havia mais trabalhos cujo tema inovação se referia ao nível do Ensino Básico. Dois destes, se referiam ao Ensino Superior, enquanto um se referia à

⁴ A seleção dos artigos da ANPED/2006, como também a catalogação dos eventos foi a mais difícil em função da forma como os artigos foram salvos, tanto no *site* quanto no CD-ROM, o que dificultou muito e demandou mais tempo para a pesquisa.

educação em geral. Quanto à formação de professores, mais da metade dos trabalhos catalogados referiam-se a essa temática, apresentando muitas críticas ao processo de formação que não valoriza os saberes do professor e sugerem alternativas para melhorar a formação, considerando que a inovação discutida e apontada, de fato, se efetive.

Sabe-se que a questão da inovação muitas vezes aparece na literatura atrelada às novas tecnologias, mas em relação a 2006, apenas um dos trabalhos abordou o tema inovação tecnológica, e com um diferencial: faz-se uma crítica do seu mau uso por parte da universidade, simplesmente para atender a questão mercadológica.

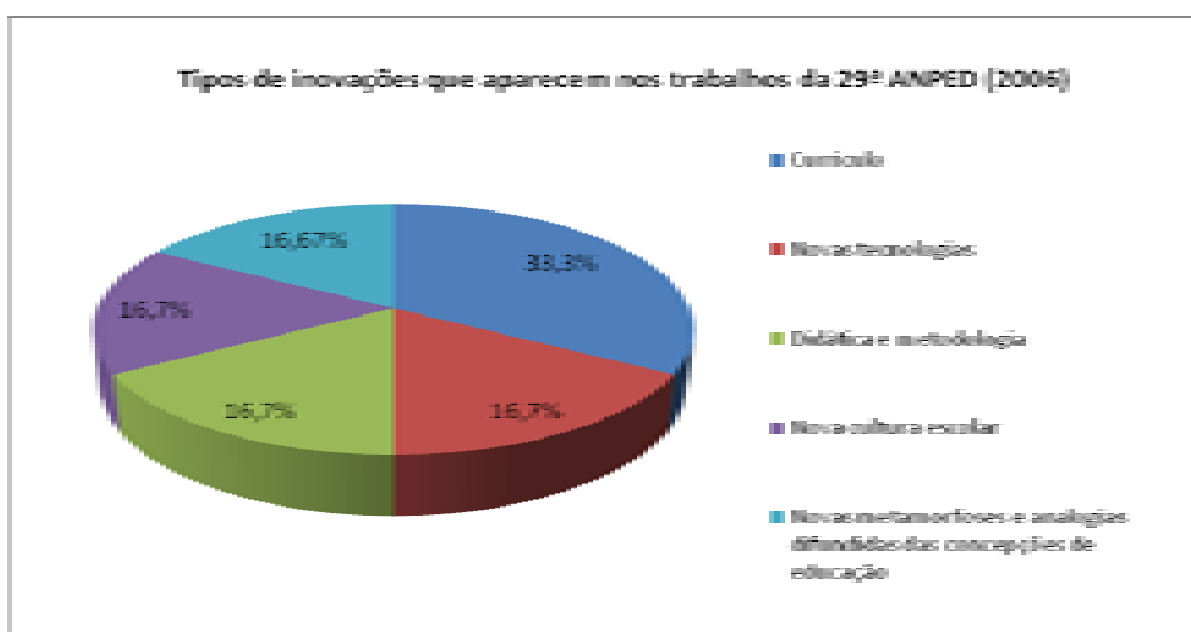


Figura 8: Tipos de inovações que aparecem nos trabalhos da 29ª ANPED (2006).

Observa-se quanto ao tipo de inovação nos trabalhos catalogados deste ano; houve significativas mudanças em relação à ANPED/2005. Os dados revelaram um menor índice da inovação relacionada à didática e à metodologia. Aparecem nos trabalhos dois tipos de inovação referentes às novas tecnologias e também à questão da cultura. Os maiores índices encontrados neste ano de 2006 referiram-se mais ao currículo (33,3%), conforme **figura 8**. Em muitos trabalhos, a cultura foi ponto de discussão, chegando inclusive, em um dos trabalhos, a apontar a necessidade de uma mudança de concepção sobre o fazer pedagógico para a criação de uma nova cultura escolar. Como no ano anterior, quase todos os trabalhos se referem à figura do professor, ligada na maioria das vezes às suas ações no processo educacional.

b) Concepção de inovação

De acordo com os dados, os conceitos de inovação são variados, às vezes referenciados com palavras como “novo”, “mudança”, “transformação”, “alternativa”. No entanto, em alguns trabalhos não aparece a palavra inovação, mas outros termos que, no contexto, parecem ter o sentido de inovação.

Os conceitos e concepções sobre inovação apresentaram, nos trabalhos analisados, certa indefinição. O interessante é que também essa imprecisão de conceitos apareceu especificada como ponto de discussão em dois trabalhos analisados. Dentre estes, há o relato sobre uma pesquisa feita com professores da universidade que, ao serem questionados sobre o que é inovação, cada professor respondeu à sua maneira; sobre o conceito de inovação. As respostas se aproximavam e se diferenciavam bastante, como demonstrado a seguir.

Vale ressaltar que dois dos trabalhos não tentaram conceituar o que seja inovação. Mas trataram do currículo (matriz curricular) para além da pós-modernidade. Os demais trabalhos procuraram definir o significado de inovação, muitas vezes sem diferenciar as diversas concepções e sem tentar buscar pelo menos um pouco da essência da própria palavra.

Um dos trabalhos apresenta, inclusive, argumentos para se tentar conceituar a inovação em nível empresarial, apontando que é possível argumentar “que nem toda inovação produz, necessariamente, um novo produto” e que, neste caso, “existe outro tipo de inovação, aquela baseada no melhoramento de produtos e processos já existentes. Afirma-se nesse trabalho que o que os dois tipos de inovação “têm em comum é o fato de provocarem uma crise que força a reorganização da produção, o aumento da eficiência e a redução de custos” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Há um trabalho que enumera vários conceitos de inovação na área empresarial e procura situar, na educação, especificamente como inovação, o conhecimento tecnológico está ligado à universidade.

Vale destacar a citação:

Como consequência (sic) da complexidade, dos diferentes graus de profundidade de conhecimentos necessários e das condições de incerteza, tomadas como pressuposto, as diferentes tecnologias podem também apresentar vários graus de dependência na interação com fontes externas de conhecimento ou informação (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outro trabalho faz crítica à inovação tecnológica na universidade apenas para atender a demanda. Segundo este,

a ponte de ligação entre inovação e universidade, está nas entrelinhas da obra de Peter Drucker. Ao abordar as peculiaridades do empreendedorismo, com exemplos históricos, trata da inovação e assim a conceitua: algo que possa mudar o rendimento dos recursos (leia-se fatores de produção). Aponta a importância da inovação justamente do lado da demanda – e não da oferta – adotando, portanto, o conceito da demanda efetiva. Ao tratar da prática da inovação afirma que “ao redor de 1914, quando estourou a Primeira Guerra Mundial, a ‘invenção’ tornou-se ‘pesquisa’, uma atividade sistematizada, com um propósito determinado, planejada e organizada” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Dos seis trabalhos analisados, apenas um concebe a inovação como ruptura paradigmática, afirmando que, tratá-la dessa forma

é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Nela não há a perspectiva de negação da história, mas sim a tentativa de partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. E para fins desse estudo, tomou-se o conceito de inovação da perspectiva da ruptura paradigmática (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Dentro dessa mesma concepção, afirma que as

inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas (ROTEIRO DE LEITURA /2010).

Conforme mencionado anteriormente, existem conceitos e concepções diferenciadas a respeito da inovação. Foi interessante notar que um dos trabalhos analisando, apresentava o relato de uma pesquisa sobre a concepção de inovação na visão dos professores, os quais responderam a um questionário semiestruturado sobre suas experiências inovadoras mostrando conceitos e concepções distintas. Segundo o texto:

o conceito de inovações que têm os professores nem sempre é explicitado, quando relatam suas experiências e, que as narrativas dos professores indicam que a concepção de inovação incorpora dimensões distintas, dependendo do contexto e experiência dos docentes, da sua inserção reflexiva e teórica sobre o que realizam e do grau de sistematização de suas práticas (ROTEIRO DE LEITURA /2010).

É importante ressaltar que, de acordo com a opinião relatada de alguns professores que participaram da pesquisa, a inovação é “uma palavra que está muito mais atrelada à tecnologia, pois quando se acionam dispositivos tecnológicos, já se leva o rótulo de inovador [...]”. Outros, entretanto, percebem que “essa é uma percepção equivocada, pois a inovação exige a implementação de uma revisão cultural, uma mudança epistemológica e filosófica “(ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Conforme relatos dos resultados das análises das opiniões de alguns participantes da pesquisa,

a inovação refere-se a algo totalmente novo e inédito aproximando-se de uma mudança de paradigma. Entretanto outros trazem a noção de inovação ligada especificamente à inclusão das tecnologias da informação e comunicação. Alguns citam, como inovador, o que traz mudança em alguns aspectos do que já existe, guardando as referências do existente, enquanto outros indicam algo relevante, envolvendo ação, comprometimento, com uma certa fundamentação teórica. Insistem que inovar é uma forma de fazer algo que melhore o que se fazia anteriormente [...] é inovar deve ser um movimento para melhor, remetendo a inovação à condição de qualificação do seu trabalho cotidiano. São ações que decorrem de motivação em busca de melhoria de qualidade (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

De acordo com as análises dos entrevistados, a inovação pode, inclusive, atender a uma necessidade criada em função de oportunidades. Como especifica a citação a respeito as inovações as quais

exigem uma dimensão de autonomia, pois as inovações estão ligadas ao livre pensar, ao conhecimento e à sabedoria, remetendo a novas formas de resolver problemas já existentes. No caso da inclusão das tecnologias de informação e comunicação (TICs), referem-se que há a necessidade de novas relações temporais, novas formas de atuação, que ultrapassem uma compreensão pré-existente e que responderiam a soluções que exigem novos encaminhamentos (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Ainda segundo o texto, foram identificadas compreensões que remetem ao conceito de inovação

a uma posição de busca do novo para encaminhar propostas, mesmo sem antes ter a idéia definitiva. É preciso experimentar. Para esses professores o processo vai se construindo na medida em que a experiência é vivida, trazendo um germe importante da perspectiva emancipatória, que procura incluir a insegurança como um valor e o trato com o imprevisto como um saber a ser desenvolvido em seus alunos. Valorizam, também, a capacidade de intervenção dos estudantes para que eles possam exercer seus saberes e que nunca que lhe foi dada à oportunidade [...]. São atividades que fazem com que o aluno aprenda e não esqueça mais. Nessa afirmativa percebe-se a dimensão do protagonismo dos alunos como parte da idéia de inovação, gestação do processo de ensino-aprendizagem (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Então, a inovação, nessa perspectiva, se articula com as formas metodológicas presentes no trabalho docente:

a ruptura de paradigma é vista como um pressuposto que orienta as ações dos sujeitos que inovam, mesmo que essa concepção não apareça explicitamente fundamentada na teoria. Crêem nossos respondentes, que as pessoas que inovam são aquelas que fogem do convencional, em geral não se restringindo à tecnologia em si, mas assumem um pensar incluindo os avanços que constroem no ensino e na

pesquisa. Para eles inovador exige uma certa ruptura com o pensamento técnico-instrumental, incluindo, muitas vezes, uma visão estético-expressiva. São outras racionalidades que se aliam aos processos de ensinar e aprender que dão configurações inovadoras à prática pedagógica, em comparação com os procedimentos próprios da racionalidade técnica. Ser inovador é mudar as formas de viver e de agir (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Finalmente, conforme relato da pesquisa junto aos professores, o texto afirma que algumas visões, entretanto, se aproximam da condição de rompimento com acepções ingênuas e caminham no sentido de uma reflexão mais fundamentada num claro movimento de procura de mudança pedagógica e epistemológica (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outro trabalho, ao tratar do ensino da matemática e relatar a experiência no ambiente do ensino escolar, mesmo não conceituando a inovação versa sobre a possibilidade do ensino de matemática romper com o paradigma da racionalidade cartesiana. Assim, indaga e responde ao mesmo tempo a questão: o que tem significado, para essa escola, romper com a racionalidade cartesiana? Talvez a signifique a perda da segurança e da certeza: da verdade, de qual caminho seguir, que conteúdos oferecer aos alunos, de saber como organizar os ambientes de aprendizagem (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Um dos trabalhos analisados trata a inovação como “novas perspectivas, novas metáforas e analogias definidoras das concepções teóricas da educação”. Também verificou-se que outro trabalho não se referia à palavra inovação, mas mencionava o novo, a mudança. Porém, a inovação intrinsecamente é vista como uma nova cultura docente, afirmando que, para que esta ocorra “é necessária a existência de um sentimento de insatisfação em relação ao modo atual de pensar (crenças, metas, conhecimentos) e agir, assim como a abertura e o desejo de saber mais, de conhecer novas propostas e alternativas”. Assim, o texto aponta para a emergência de mudanças no conteúdo da cultura docente que estão atreladas as mudanças na forma dessa cultura (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

É importante ressaltar que esse trabalho apresentou o relato de uma pesquisa em que mostra o trabalho colaborativo, entrelaçando professores escolares e pesquisadores, envolvidos em um movimento de reflexão da própria prática pedagógica, aliado à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que podem contribuir, de forma decisiva, para o desenvolvimento profissional dos professores. Concluiu-se a pesquisa considerando que aprender e ensinar com o auxílio das TICs, nas relações que se estabelecem com a máquina e com os outros, pode engendrar, mediante práticas reflexivas e colaborativas, uma nova cultura docente, pois entendem que os conceitos de aprendizagem, mudança e desenvolvimento profissional se encontram entrelaçados (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

c) Propostas de Inovação

As propostas de inovação ou aquelas consideradas como mudança, transformação ou como algo novo, aparecem em todos os trabalhos, inclusive naqueles que não definem o que realmente é inovação.

Em um dos trabalhos, ao tratar da inovação tecnológica, da inclusão das TICs na universidade, o autor faz crítica ao uso desta inovação, apenas para atender às questões mercadológicas. Assim, afirma ser preciso primeiramente compreender os aspectos intrínsecos do cenário de desenvolvimento econômico para se entender o processo atual de inovação nessas intuições de ensino, o que significa realizar investigações realmente profundas sobre os reais impactos dessa inovação sobre a educação.

Ao perguntar sobre em qual tipo de complexidade estão relacionadas essas inovações, o autor do texto cita Wolff (1993), afirmando que este, analisa exatamente este modelo de universidade e seu caráter prestador de serviços, destacando a importância da diferença entre demanda efetiva ou de mercado (o âmago da teoria da inovação) e as necessidades humanas ou sociais. E, ainda, alerta que a inovação e toda discussão a seu respeito atraem as empresas, como também as formas de gestão e de pesquisa (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Conforme consta no texto:

A inovação e toda a discussão gravitacional acerca dela atraem para si as empresas, as suas formas de gestão de pesquisa e desenvolvimento (P&D), gestão da produção (processos, qualidade e marketing), ao mesmo tempo em que, paralelamente, e de forma dependente, encontram-se os debates sobre as novas necessidades de formação profissional (e de um novo perfil profissional do trabalhador) discutidas amplamente. A literatura sobre inovação e seus temas afins - criatividade e empreendedorismo – tomou uma enorme proporção a partir do início da década de 1990 no Brasil. Estes temas estão de certa forma, interligados e muitas vezes são apresentados e tratados de forma conjunta, como em Drucker (2003) e, em certa medida, em Dagnino (2003) (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Segundo o autor do mesmo texto, basendo nas concepções de Lall (2005) e Pack (2005) sobre suas análises econômicas, a partir de uma análise documental sobre o desenvolvimento dos países, especificamente dos Tigres Asiáticos, auxilia na compreensão da ligação entre desenvolvimento (enfático em arranjos tecnológicos) e o campo da educação, onde há relação entre inovação, tecnologia e desenvolvimento econômico. (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Assim, o autor do texto afirma que nessa relação a universidade passa a ser *locus* privilegiado da inovação. Portanto, faz críticas a esse modelo, no qual a Instituição formadora assume a inovação tecnológica na visão empresarial, passa a ser “a ofertante de mão-de-obra

altamente qualificada para ocupar altos níveis hierárquicos no contexto de planejamento, pesquisa e desenvolvimento de tecnologias baseada em inovação”. Adotando “como cenário sobre o qual erige seus princípios norteadores da chamada Sociedade do Conhecimento e da Informação como algo semelhante a um ambiente de inovação” e no qual o conhecimento é o grande fator gerador de valor agregado. A “informação é tida como o ‘insumo básico’ para a competitividade”. Ao categorizar a inovação, a dimensão temporal, como na indústria, “é uma estratégia-chave para o desenvolvimento econômico e implica constantes mudanças” (CNI, 2004, p.9) (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outra questão apontada no texto é que, nesse processo, a questão da “flexibilidade de currículos, de conteúdos e da própria gestão das” IES passa a ser condição considerada vital pela indústria. Talvez uma das prescrições mais categóricas e fortes seja a que se apresenta assim: “As Instituições de Educação Superior precisam de um choque de gestão para que melhor possam cumprir sua missão de forma eficiente e eficaz” (CNI, 2004, p.30).

E, assim, a

a flexibilidade, neste contexto, é apresentada de forma idêntica àquela realizada pelas empresas frente a novos cenários estratégicos. Neste sentido é preciso se adaptar e, se possível, antecipar-se às mudanças. Sendo assim o desejo é que a educação, entendida como itinerário de formação pessoal, seja tão volátil quanto às próprias tecnologias, quanto os ajustes dinâmicos intrínsecos do modelo schumpeteriano (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

E é contra tudo isso que o autor do texto apresenta a proposta de inovação e afirma que

seria razoável pensar que a universidade deveria contribuir com a sociedade na qual está situada, contribuindo na geração de inovações não apenas tecnológicas, mas também sociais, em consultoria especializada, cooperação em áreas diversas e, de certa forma, ligadas ao desenvolvimento econômico (e social) do país. Se assim não fosse, a universidade seria estéril. Ela também pode ser uma das formas de possibilidade de ascensão social e inclusão (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Tomando essas análises como base, segundo o autor surge um dilema: como construir um modelo de educação superior que possa dar conta dessas funções sem tornar-se uma agência prestadora de serviços tão volátil quanto aos próprios arranjos produtivos empresariais? Sobre essa questão, apresenta a seguinte ressalva: essa reflexão precisa estar presente tanto na concepção da educação que se pretende bem como nas políticas de ciência e tecnologia (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Em outro trabalho, ao fazer uma retrospectiva histórica sobre alguns pensadores modernos e pós-modernos, a autora, apesar de não citar a palavra inovação, discorre sobre a

busca de saídas e apresenta alternativas para a educação. Segundo a autora, alguns teóricos buscam na obra do filósofo francês Giles Deleuze as bases para propostas pedagógicas alternativas. Conforme a autora, mesmo não tendo esse autor escrito sobre educação, e não tendo sido um filósofo da educação, os trabalhos nele inspirados apostam nas possibilidades de mudanças.

De acordo com essa autora, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 18 e 19 de novembro de 2004, promoveu um evento que contou com a participação de pesquisadores do Brasil e do exterior, principalmente da França. “Os trabalhos mais destacados, nesse evento, foram publicados no dossiê: Entre Deleuze e a Educação (2005), cuja proposta de inovação é denominada “nova abordagem educacional”, referindo-se à” Pedagogia Rizomática, que segundo mesma autora é “considerada por Tadeu e Kohan (2005, p.1175) um desafio de pensar algumas questões educacionais a partir de motivos deleuzianos. E afirmam que a Pedagogia Rizomática concentra, sobretudo, “numa epistemologia e numa política para a educação, extraindo as implicações de se pensar a pedagogia segundo a lógica do rizoma e não da árvore”. Para esses autores, Tadeu e Kohan (2005, p. 1175), citados pela autora, afirmam que: “se esta última conduz ao desastre e ao terrorismo de falar e pensar pelo outro, aos programas e aos modelos, a primeira abre as portas para um devir impensado, para uma antipedagogia da experiência e do encontro”. Nessa perspectiva, é importante questionar qual seria o conteúdo desta pedagogia. (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Segundo citado no trabalho

no contexto de uma pedagogia dos sentidos, pedagogia rizomática, nômade, os saberes tornam-se *sabores* porque permitem às inteligências, às crianças, aceder a um universo outro: ser bruxo com os bruxos, compartilhar da compreensão dos mistérios do nascimento, do amor, da vida, da morte, sem drama, sem histeria, sem dívida, mas com fantasia criativa acoplada à reflexão e não à indução (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

De acordo com essa perspectiva e suas finalidades, os saberes não visam transformações, embora pelo olhar se possa fazê-las.

Ainda segundo as palavras da autora do texto, conforme frisa:

os saberes como *sabores* não mudam a realidade finita dos homens e, tampouco, a angústia vinculada à morte. A realidade continua sendo o que ela é, mas o olhar que se tem sobre ela, transforma não a força das coisas nos seus paradoxos e incertezas, mas atribui ao “incompreensível”, sob o olhar ético e estético, para além do bem e do mal, uma realidade artística, criadora, isenta do imaginário divino, do juízo, da verdade, da punição e do castigo (ROTEIRO DE LEITURA).

Em termos metodológicos, segundo a autora do texto, essa pedagogia se desenvolve pela descoberta,

pois, pela criança das *coisas da vida*, mediante um aprendizado descolonizado, leigo, da complexidade do universo, de uma filosofia positiva e não niilista da morte, de um discurso criativo do desejo e do gozo, sob o signo das ciências, poesia e música, artes e amizade. Todo esse *capital cultural*, curado da culpa e do modelo adâmico de humanidade, desumanizaria não só os saberes teleguiados, grudados como uma ferida da língua na transcendência e no racional, mas inauguraria uma *Gaia ciência*, na esteira da qual o *pretium doloris*. Não seria mais uma dívida para com o Absoluto, porém um cuidado de si e dos outros. Outrem como acontecimento e não como condenação ou fatalidade. Criar dispositivos alegres para *passar* realidades muitas vezes duras, segundo a possibilidade de cada criança, singularidade única, não repetitiva (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

A autora nesse texto propõe ainda um currículo inovador para além da pós-modernidade, pois entende que a situação atual

exige que coletivamente os educadores envidem esforços, em caráter de urgência, para ultrapassar a crítica ao currículo tecnicista e humanista conservador, mas também, as vertentes analíticas cujas discussões de tão racionalizadas e idealizadas, ignoram o que ocorre na prática curricular e negam os determinantes econômicos e sociais mais amplos, que constituem a infra-estrutura das culturas (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Segundo a autora, um currículo que responda aos desafios da pós-modernidade “contesta essa concepção que nega a função crítico-transformadora da escola”. Em oposição, busca criar relações de tipo novo, solidárias, compromissadas com a liberdade e, como apontado no texto, “a liberdade individual só é possível como produto do esforço coletivo” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Há propostas de inovação afirmando que, ao considerar determinado projeto de formação humana, “as questões sobre o conhecimento e sua natureza necessitam ocupar lugar proeminente nas discussões de currículo” e são feitas críticas à escola que estão sendo pensadas, organizadas e vivenciadas baseando-se profundamente na racionalidade cartesiana. E que tanto a organização de seus espaços e tempos quanto a constituição dos saberes escolares têm, na razão cartesiana, seus modelos. Propõe romper com essa visão cartesiana do ensino da matemática baseada em um currículo fragmentado, apesar de não mencionar a inovação.

Assim, apresenta a experiência de uma pesquisa, na qual o processo de ruptura

deu-se pela convicção – dada pelo alto índice de reprovação e de evasão e, sobretudo, pela baixa auto-estima de alunos e professores, a ponto de se estar cogitando a possibilidade de seu fechamento – de que não bastava mudar, era necessário pensar numa transformação completa, baseada numa ruptura com a racionalidade moderna que organiza, pensa e instaura a escola (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outro texto apresentou a proposta da inovação da cultura do professor a partir da “introdução das TICs na prática escolar, quando mediada pelo trabalho colaborativo e reflexivo de um grupo”, tendo a colaboração de alguém com experiência no uso da informática, o que “pode efetivamente desencadear um processo de mudança da cultura docente e da cultura escolar”. Relata que, na escola onde ocorreu a pesquisa de estudo de caso, ao ministrar as aulas, duas professoras tiveram a oportunidade de vivenciar a profissão de uma forma diferente. Perceberam que o trabalho docente ganhou outra configuração com as TICs, e que as interações são potencializadas, repercutindo-se na prática pedagógica (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

De acordo com o relato da pesquisa, ao utilizar o programa para mandar e receber *e-mail* e, buscar em *sites* sugestões de atividades, foram “seduzindo as professoras que passaram a encontrar tempo para discutir e refletir sobre a própria prática”. O autor do texto afirma que existem possibilidades formativas abertas pelas TICs com a participação no “círculo de estudos”, o ponto alto de seus encontros de formação (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Percebeu-se, a partir das análises dos dados da ANPED/2006, que as concepções aqui expostas, como também alguns conceitos de inovação, de uma forma ou de outra pressupõem mudanças e propõem alternativas. Porém, é importante ressaltar que apenas dois trabalhos relataram experiências de ações concretas que estão sendo realizadas.

d) Formação de professores

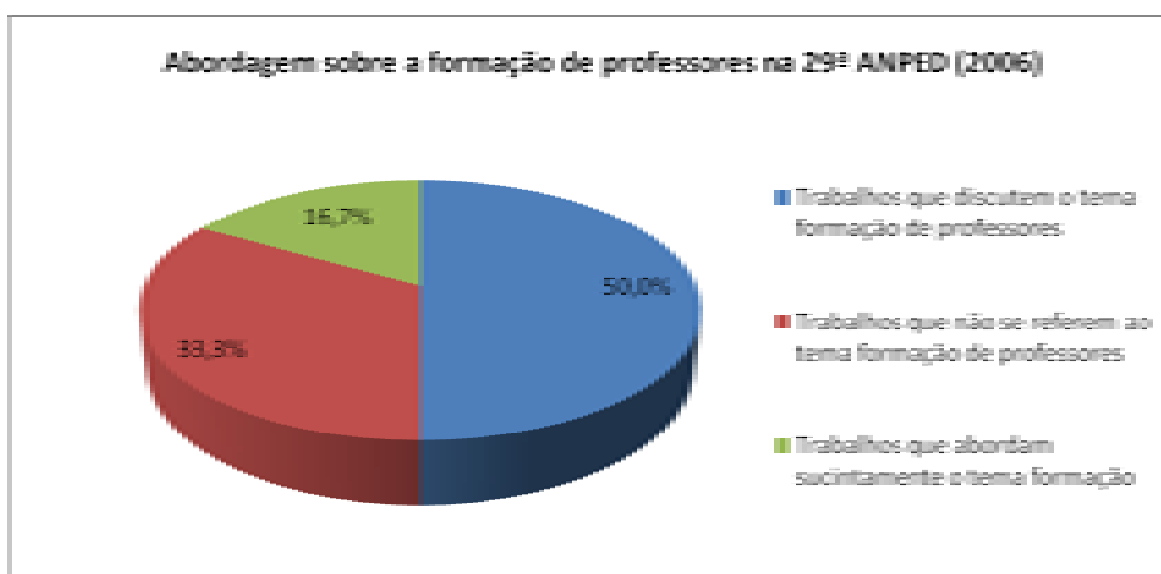


Figura 9: Abordagem sobre a formação de professores na 29ª ANPED (2006).

A partir das análises dos dados da ANPED/2006, o tema Formação de Professores, tanto inicial quanto continuada, é abordado em diferentes perspectivas e da mesma forma que no ano anterior, os trabalhos, ao se referirem ao tema, criticam e/ou apontam possíveis soluções para que ocorram as mudanças, como demonstrado na **figura 9**.

Como mostra a **figura 9**, dos 6 (seis) trabalhos catalogados, somente 3 (três) destes (50%) abordam o tema formação de professores e, pelo conteúdo apresentado, acreditam no potencial e na força que a formação pode vir a ter se assumir de outras formas seu papel.

Um desses trabalhos refere-se à formação, analisando como esse processo enfrenta avaliação regulatória e se na formação existem espaços para a continuidade de iniciativas emancipatórias. Para isso, fazem-se os seguintes questionamentos: como os processos “de formação de professores estão enfrentando a problemática de uma avaliação regulatória que tende a imobilizar a inovação? Há espaços para a continuidade de iniciativas emancipatórias contra a corrente dominante? Como essas se constituem?” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outro trabalho, ao apresentar o relato de uma pesquisa realizada em uma universidade, aponta indícios de que o processo de formação inicial ainda é marcado fortemente por uma concepção tradicional em relação à sala de aula, pois alguns dos entrevistados (professores) disseram não se lembra de nenhuma experiência inovadora na experiência acadêmica. O processo de formação foi marcado por um componente fortemente tradicional, principalmente no tocante à dinâmica da sala de aula.

Em um dos trabalhos que relata pesquisa sobre o trabalho colaborativo entre formadores e professores na utilização das TICs, à formação continuada é dada um valor indispensável, podendo ser, segundo o autor do texto, decisiva para o desenvolvimento profissional do professor.

De acordo no texto a presente pesquisa mostra que

o trabalho colaborativo, entrelaçando professores escolares e pesquisador envolvidos em um movimento de refletir a própria prática pedagógica, aliado à utilização das TICs pode contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento profissional dos professores. Concluímos que aprender e ensinar com o auxílio das TICs, nas relações que se estabelecem com a máquina e com os “outros”, pode engendrar, mediante práticas reflexivas e colaborativas, uma nova cultura docente (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Assim, o autor do texto afirma que admitiu na pesquisa partir de (Lopes, 2003; Ferreira 2003; e Fiorentini, 2000), a tríade reflexão-investigação-colaboração, pois parece como fundamental à formação do professor de matemática. Baseando-se nesses pressupostos, um pequeno grupo de trabalho colaborativo foi constituído na escola, envolvendo duas

professoras escolares e um pesquisador, tendo como experiência inovadora o uso das TICs no trabalho docente em Matemática. (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

A sugestão para que ocorra a mudança na cultura, segundo o autor do texto, é que a formação do professor deve ser primeiramente reconceitualizada,

oportunizando-lhe um papel mais ativo em projetos relacionados à escola. Esta perspectiva pode contribuir para engendrar “uma mudança de atitudes que conduza a uma nova cultura profissional [...], na qual a formação não seja um sofisticado pacote de ofertas gerais, mas que esteja centrada nas necessidades democráticas dos professores e das escolas” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Afirma, ainda, a eficiência da formação continuada nos momentos de diálogos com professores e pesquisadores, em um processo de reflexão e investigação sobre a prática pedagógica como favorável ao desenvolvimento profissional, e a produção de uma nova cultura.

O autor de texto entende que

a reflexão e a investigação sobre uma prática pedagógica mediada pelas TICs, num ambiente de colaboração entre professoras escolares e pesquisador, foram, na presente pesquisa, consideradas essenciais, pois assumimos como hipótese de trabalho que este seria um contexto favorável ao desenvolvimento profissional e à produção de uma nova cultura profissional (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Assim, apresenta um mapa conceitual da cultura docente vigente e um mapa de uma nova cultura profissional que, segundo o autor, foi visualizada durante a pesquisa (Anexo IV, figuras 1 e 2). Ao partir do princípio de que “os conceitos de aprendizagem, mudança e desenvolvimento profissional se encontram entrelaçados”, afirma-se serem emergentes as “mudanças no conteúdo da cultura docente, que estão atreladas a mudanças na forma desta cultura” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010). “É necessária a existência de um sentimento de insatisfação com o modo atual de pensar (crenças, metas, conhecimentos) e agir, assim como a abertura e o desejo de saber mais, de conhecer novas propostas e alternativas” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Esse mesmo texto, ao discutir as condições de trabalho que sufocam o professor, critica a formação inicial e continuada, entendendo que estas não valorizam os saberes dos professores. Para isso, apresenta-se o mapa conceitual da formação continuada (Anexo IV, figura 1), sob a perspectiva da racionalidade técnica e outro (Anexo IV, figura 2) em relação ao movimento de formação que contribuiu, positivamente, para a produção de um contexto favorável ao desenvolvimento profissional.

Quanto ao modelo atual de formação do professor, o autor do texto evidencia

o descaso com os modelos/teorias produzidos pelos professores, pois a pedagogia científica valoriza as idéias produzidas externamente à realidade escolar sem a participação do professor. Várias são as iniciativas de formação continuada que não têm como ponto de partida a valorização dos saberes de que os professores são portadores, “mas sim através de um esforço para impor novos saberes, ditos ‘científicos’. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma prática reflexiva” (NÓVOA, 1995a, p. 27). A relação entre os elementos da cultura docente vigente, num contexto da formação continuada sob a perspectiva da racionalidade técnica, pode ser representada pelo seguinte mapa conceitual (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Em relação à contemporaneidade, o autor do texto afirma que os educadores são chamados a repensar sua função. Por isso, mostra críticas à formação continuada como a reciclagem para o professor de Matemática, pois afirma serem modelos fracassados, vez que, “na contemporaneidade, os educadores estão sendo chamados a repensar sua função docente, haja vista as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais pelas quais passa a sociedade e que, de certa forma, solicitam um novo modelo de escola” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

De acordo com o texto, os professores de Matemática acostumados a transitarem sob padrões “fixos, vivem, na atualidade, momentos de indefinições e de incertezas, onde as velhas seguranças e persistentes posições se encontram abaladas”. Esse contexto, segundo o autor, exige um “olhar cuidadoso sobre a formação continuada do professor de Matemática, pois acredita que se pode considerar consenso que os cursos de reciclagem e treinamento são um modelo fracassado, uma vez que não envolvem o profissional em processos de reflexão sobre sua prática”. Assim, percebeu-se no texto críticas fortes a esses modelos de formação que só “contribuíram para engendrar um conjunto de características que compõem a cultura profissional vigente” e que, segundo o autor texto, precisam ser superadas (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

A partir de uma experiência *in loco*, o texto aponta com base em uma pesquisa fundamentada em dois estudos de caso que “um novo cenário surgiu quando as práticas profissionais e os saberes experienciais passaram a ser valorizados e a formação começou a ser concebida na perspectiva do desenvolvimento profissional” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Nessa perspectiva, fundamentando-se em vários autores, o autor do texto apresenta a seguinte explicação:

Um novo e sugestivo cenário começou a ser produzido a partir do momento em que “as práticas profissionais e os saberes experiências passaram a ser valorizados e a atrair a atenção dos investigadores” (FIORENTINI; NACARATO; PINTO, 1999, p.36). Neste contexto, o professor de Matemática é considerado o principal mediador entre os conhecimentos matemáticos historicamente produzidos e os alunos, e um dos grandes responsáveis por possíveis transformações na cultura escolar e na cultura docente. A formação docente, segundo Ponte (1996), começa a ser concebida na perspectiva do desenvolvimento profissional, pois é a que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino, como um eterno aprendiz e que necessita estar em sintonia com a dinamicidade da sociedade e dos avanços tecnológicos. Marcelo Garcia (1995) pontua que “a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Ainda, sobre a formação de professores, destaca:

dentre os fatores considerados importantes ao desenvolvimento profissional, a urgência de um contexto favorável, ou seja, a produção de “um espaço rico em oportunidades, aberto às demandas do professor, atento aos saberes e experiências e organizado de forma que possibilite o tempo e o espaço necessários para que a aprendizagem ocorra” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

A partir de um estudo de caso que demonstra o novo cenário de formação de professores, o autor do texto afirma que se pode visualizar um novo contexto criado nesse movimento de formação que contribuiu positivamente para a produção de um contexto favorável para o desenvolvimento profissional das professoras (ver Anexo IV, figura 2).

Análise da 30ª ANPED (2007) – “30 anos de Pesquisa e Compromisso Social” (Realizada em CAXAMBU/MG, de 7 a 10 de outubro de 2007).

Em relação ao ano de 2007, dos 332 (trezentos e trinta e dois) trabalhos e 68 (sessenta e oito) pôsteres apresentados no evento, dos quais analisamos os títulos, foram selecionados 10 (dez) e catalogados apenas 9 (nove). De acordo com os dados, a maioria não discute especificamente o significado do termo inovação. No entanto, afirmam a necessidade de novas perspectivas de mudanças e transformações, principalmente no que se refere às ações dos professores sobre a didática e a metodologia. Nas análises dos trabalhos desse ano, foi possível perceber que os aspectos da inovação estão se referindo mais ao nível da Educação Básica, porém com pouca diferença em relação ao total de trabalhos sobre o Ensino Superior (Anexo V, figura 19 e 20).

a) A inovação e suas relações

Os trabalhos, da ANPED/2007, ao discutirem a inovação, referiram-se mais à Educação Básica. Quanto aos tipos de inovação que esses se referem, apresentam-se bem

diferentes em relação aos dois primeiros anos, visto que aparece a inovação referindo-se à docência universitária. Há uma acentuada diminuição de referência ao currículo e ocorre um maior índice de discussão do tipo de inovação sobre a didática e metodologia. A partir dessa reunião da ANPED, apareceram trabalhos que abordam tipos de inovação na docência universitária. Emerge-se, aqui, uma questão: Por que a docência universitária só aparece agora? Seria talvez devido à expansão do Ensino Superior no início do século XXI, com o aumento acelerado das instituições de Ensino Superior (IES) e de seus profissionais que ocasionaram o surgimento das problemáticas inerentes à massificação do ensino nesse nível? Essa é uma questão que deverá ser aprofundada em estudos posteriores.

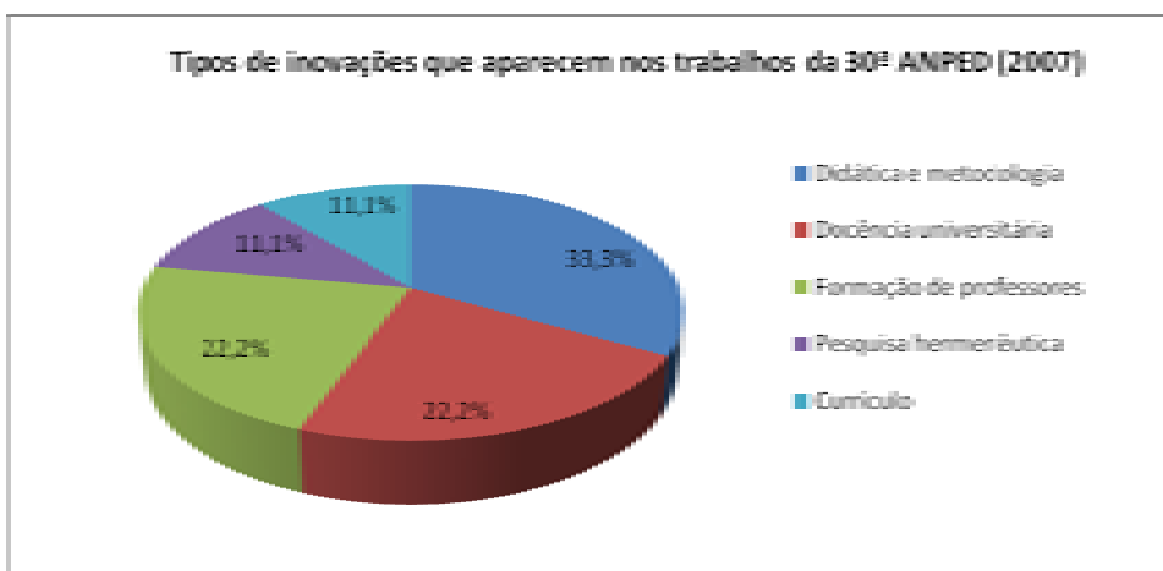


Figura 10: Tipos de inovações que aparecem nos trabalhos da 30ª ANPED (2007).

Como se verifica na **figura 10**, em relação aos tipos de inovações, 22,2% dos trabalhos se referiram à inovação da Docência Universitária, e também 22,2% à formação de professores. Porém, ainda prevalece com maior índice a inovação relacionada à didática e a metodologia que, nesse ano, foi de 33,3% percentual.

b) Concepção de inovação

Conforme já destacado, muitos dos textos não se referem ao termo específico inovação. Existem casos em que no texto aparece o termo "reinvenção". Por exemplo, ao reconhecer a importância de uma educação voltada para as populações camponesas nas suas diferentes formações étnicas, culturais, sociais e econômicas, o autor do texto acredita que: "inovar" significa "trabalhar para dar densidade e fundamento à educação para as classes

populares, seguindo suas trilhas nesse processo de reinvenção da educação para aqueles que sempre estiveram à margem” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outro trabalho chamou a atenção pelo fato de apontar a questão das novas possibilidades à pesquisa sociológica “hermenêutica objetiva,” como novas perspectivas para a análise da realidade educacional e das práticas pedagógicas. Segundo o autor, a finalidade da análise hermenêutica é descortinar a lógica entre as estruturas de reprodução social bem como as estruturas de transformação, pois o processo de tomar a realidade social pode ser visto como o “texto” a ser analisado e interpretado.

O autor afirma que o termo como adjetivo, “hermenêutica” é de

origem grega, significa “esclarecedor”, “significativo”, “interpretativo”. Como método hermenêutico o sentido do texto é interpretado e revelado. A hermenêutica, como ciência da interpretação, foi desde cedo, por princípio, o processo de busca de conhecimento aplicado pelas Ciências do espírito: Teologia, Filosofia, História e Literatura I, nas Ciências Sociais. Na Alemanha, foi após a Segunda Guerra que essa abordagem teve maior penetração, transformando-se em verdadeiro método, principalmente na Sociologia e na Psicologia Social (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Assim, conforme o autor, a finalidade do método é captar a essência da experiência social. Para isso, a operação metodológica consiste em, necessariamente,

interpretar → buscar o sentido → compreender. Contrapondo-se a razão científica positivista. A Sociologia Hermenêutica como metodologia qualitativa, considera em princípio, que todo e qualquer texto representativo de uma realidade social, contém elementos passíveis de interpretação com a finalidade de desvendar e revelar a realidade *sui generis* que está contida neles: textos escritos de protocolos de pesquisa de campo e entrevistas, assim como obras de arte, música, arquitetura são igualmente textos a serem interpretados (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outros trabalhos, ao contextualizarem o cenário da Educação à Distância (EAD) no Brasil e mencionarem investimentos das instituições públicas de ensino superior, afirmam, segundo uma pesquisa nos artigos publicados na ANPED sobre os cursos à distância, que considerou estes constituem situações inovadoras para as instituições de modo geral e para os professores universitários que iniciam seus trabalhos na especificidade da produção de material didático, gestão e docência na modalidade à distância. Porém, não mostram o conceito propriamente do termo.

c) Propostas de inovação

Quanto às propostas de inovação dos trabalhos apresentados na ANPED/2007, surgiram mais referendadas aos termos “novas perspectivas”, “mudanças” e

“transformações”, evidenciando certa diversidade. A maioria das propostas, apesar de diferentes, estão ligadas ao trabalho e às ações do professor.

Há uma sugestão de propostas de ações aos professores, que se referem a assuntos considerados corriqueiros e, de certa forma, esperados, tal como a resolução de problemas na Matemática e também o desenvolvimento de projetos. Relatou-se um projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), referindo-se à ação do professor, de modo específico à metodologia, afirmando que uma proposta de inovação seria

elaborar uma proposta pedagógica que dê conta da construção de conhecimentos objetivos sócio e historicamente construídos e que, ainda estejam organicamente integrados aos aspectos humanos da formação de jovens e adultos trabalhadores emancipados, é uma tarefa desafiadora. O EMJAT/PROEJA trás a Metodologia de Projetos como uma proposta pedagógica que se preocupa com a emancipação dos sujeitos, por entender que essa estratégia se aproxima da formação humana e integral de cidadãos/trabalhadores para a compreensão e transformação da realidade (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Diante disso, considera que

a formação emancipatória seja aquela que promova nos alunos o desenvolvimento de: criticidade, respeito, solidariedade, segurança, auto estima adequada, capacidade de trabalhar em equipe, autonomia na busca de conhecimentos, capacidade de argumentação, democratização de ações, negociação pelo diálogo, tomada coletiva decisões, apropriação da realidade objetiva social e produtiva, o reconhecimento e busca por direitos e, em um nível mais avançado, o engajamento político. (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Segundo o autor do texto, foi a partir da construção da metodologia de projetos que as representações dos estudantes do MJAT/PROEJA permitiram inferir que a metodologia de projetos contribui para a formação emancipatória do educando.

Considerou-se que essas propostas não se iseriam na nossa concepção de inovação, contudo não se desmereceu o potencial destas atividades. Isso porque a resolução de problemas de Matemática e a formulação de projetos se constituem em atividades do cotidiano escolar ou, pelo menos, deveriam se constituir.

Um trabalho relevante referiu-se a uma experiência na universidade com o uso do rádio e da TV por meio da *web*, como possibilidade de uma nova formação. Com o desenvolvimento do canal interativo, segundo o autor do texto, este “tem funcionado como suporte para que docentes e discentes da faculdade que possam atravessar os produtos

mediáticos de massa e dêem vazão às suas singularidades, produzindo materiais que promovam várias formas de agenciamento”. Esse modelo de atividade, segundo o autor do texto, coopera para que o professor em processo de formação experimente uma nova liberdade de criação, o que, segundo o autor do texto, é capaz de provocar

pontos de singularidade capazes de promover mudanças com as inovações pedagógicas permissíveis pelos equipamentos disponíveis. Através de processo de criação e da aprendizagem de técnicas específicas na produção dos vários recursos audiovisuais o Canal Interativo (Rádio, Web e IPTV), também leva em consideração o modelo de rizoma. A organização de seus elementos não segue linhas de subordinação, abre ramificações, ele pode afetar e ser afetado, mas não necessariamente de forma recíproca, no entanto, ele está atrelado a um centro. Ele pode promover ações que dialogam com a construção do sujeito crítico, podendo assim, agir na resignificação dos meios comunicativos e no processo de aprendizagem (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Quanto às últimas propostas, em um dos trabalhos, ao tratar da EAD e reconstrução de materiais pelos próprios professores, o autor do texto relata a existência de inovação na docência dos professores universitários em consequência da inserção das TICs, no processo de (re) elaboração de materiais didáticos. Trata-se de inovações práticas dos professores universitários. O autor do texto, fundamentando em Chevallrd (1991), acrescenta que necessita, no seio dessa dinâmica, de uma ação-reflexão-ação no processo de inovação na docência universitária para transcorrer a transposição da didática, como afirma:

um processo que, pela sua natureza de priorização de conceitos e (re) elaboração de materiais, implica ação criativa e inovação. A transformação dos saberes sábios em saberes a ensinar e ensinados para modalidade a distância requer, por exemplo, antecipar estratégias de ensino-aprendizagem, interações tematizadas, previsão de atividades de estudo, critérios de avaliação. A inserção das TIC, especialmente as digitais, é o segundo desafio que provoca inovação na docência universitária. Está acoplado ao primeiro uma vez que na mediação pedagógica em EAD acentua-se a utilização de materiais didáticos hipermidiáticos (objetos e ambientes virtuais de ensino-aprendizagem) (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Assim, o autor entende que a inovação ocorre num processo de ação-reflexão-ação quando se elabora materiais didáticos para mediação pedagógica.

d) Formação de professores

A maioria dos trabalhos publicados na ANPED/2007 não se referiu à temática formação de professores e outros, apenas mencionaram rapidamente, algumas poucas considerações ou críticas a respeito.

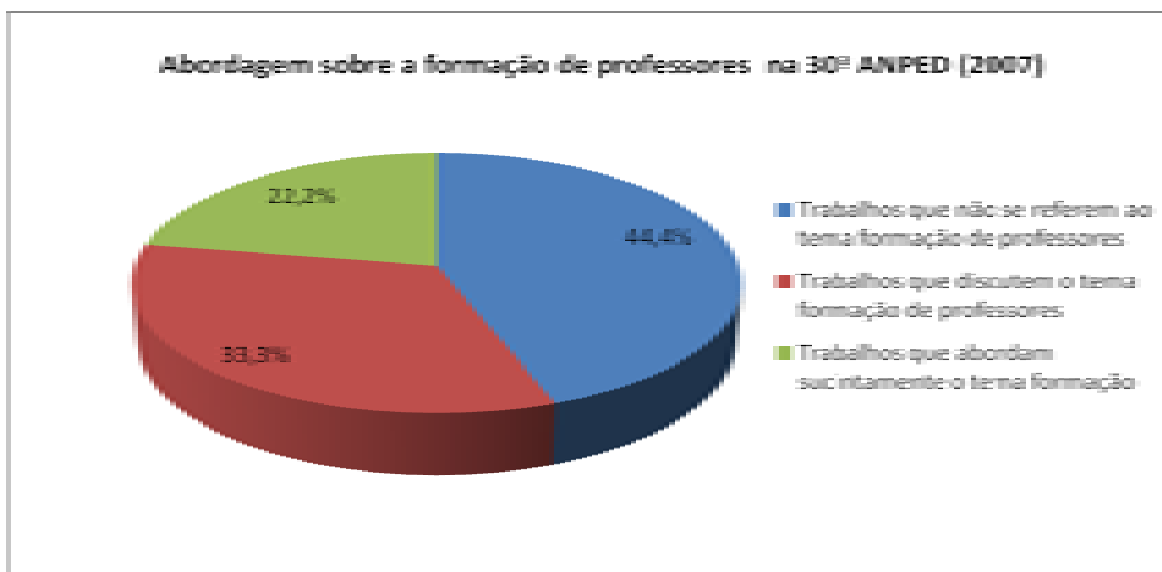


Figura 11: Abordagem sobre a formação de professores na 30ª ANPED (2007).

Percebe-se na **figura 11**, que 44,4% dos trabalhos catalogados desse ano não se referiram à inovação na perspectiva da formação de professores. No entanto, há um percentual significativo de 33,3% que versa ao tema, ao passo que apenas 22,2%, mencionam a temática, porém de forma sucinta.

Os trabalhos que discutem a formação como sendo importante ao processo de inovação ora criticam o modelo vigente, ora apontam soluções. Um dos textos, por exemplo, mostra a dificuldade que os professores tiveram em lidar com a metodologia de projetos em consequência da formação, sendo esta fragmentada e descontextualizada. Mesmo assim, esses professores fizeram tentativas de mudar a metodologia.

É importante apresentar a justificativa do autor do texto, pelo uso de metodologia de projetos:

Embora a formação acadêmica dos personagens envolvidos nesse trabalho, tivesse sido fragmentada e descontextualizada e ninguém ainda havia vivenciado práticas epistemológicas menos tradicionais, optou-se pela Metodologia de Projetos, pois acreditavam que essa estratégia procurava expor o aprendiz a situações de vida (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Em outro trabalho, ao abordar sobre a educação camponesa, o texto não apresenta especificamente a formação de professores, mas sim parcerias. Segundo o autor do texto, a “parceria com os órgãos governamentais MEC – SECAD, respeitando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Resolução CNE/CEB nº 2, de 3 de abril de 2002), foi construída pelo grupo permanente de trabalho de Educação do Campo (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Ressalte-se, que uma das questões críticas apontadas por um dos textos sobre a formação de professores é que, além de a EAD ter sido adotada como política de atendimento às demandas de formação e ou capacitação no Brasil, a questão é cada vez mais crescente, acentuando-se em áreas como a formação de professores.

Quanto a isso, o autor apresenta a seguinte exposição:

O número de docentes universitários envolvidos com cursos a distância desde a (re) elaboração de materiais didáticos até a implementação das disciplinas é cada vez mais elevado. Isso faz com que as singularidades da mediação pedagógica na modalidade a distância, dentre elas, a utilização das TIC, gere repercussões e inovações cada vez mais crescentes na docência universitária. Nessa perspectiva, propõe-se a discussão em torno da inserção das TIC, com destaque para as digitais, no processo de (re) elaboração de materiais didáticos como uma das inovações na prática dos professores universitários (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Por outro lado, o autor que também analisou os trabalhos publicados na ANPED sobre a EAD, apresentou um panorama, que revela vários aspectos de determinação das inovações na prática docente durante a (re) elaboração dos materiais didáticos para modalidade à distância, os quais se referem aos

princípios teórico-metodológicos correspondentes ao processo ensino-aprendizagem, à especificidade do conhecimento científico-escolar envolvido, competências e habilidades no mundo das NTICs, especialmente as digitais, conceituais e operacionais relativos às inovações na docência universitária em virtude do processo de (re) elaboração de materiais didáticos impressos e hipermidiáticos para mediação pedagógica na modalidade a distância. O sentido da mediação pedagógica no interior das especificidades da EAD é proporcionado pelo “faz-fazer” contido em mediadores como os materiais didáticos que promovem o encontro de professores, estudantes e conhecimentos no âmbito das interações síncronas e assíncronas. As ações ensinar e aprender transcorrem no percurso das etapas e atividades planejadas nos materiais didáticos. Como na modalidade a distância, os encontros presenciais entre professores e estudantes são eventuais, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como os Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA) e videoconferências acabam se tornando importantes aliados durante a oferta das disciplinas e/ou cursos (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

E, afirma que o exercício do planejamento e da docência compartilhada em equipes multidisciplinares é inovador, uma vez que

a mediação pedagógica é cada vez mais sustentada por materiais didáticos hipermidiáticos, hipertextos, objetos de ensino aprendizagem e interlocuções eletrônicas em ambientes virtuais. Som, imagem, cor, movimento, formas e conteúdos reconfiguram o processo ensino-aprendizagem à distância quando os materiais didáticos propõem interações via *e-mail*, fóruns, *wiki*, dispositivos portáteis como telefones celulares, *notebooks*, tele e videoconferências, mensagens instantâneas, sistemas MP3 e MP4, telefonia Voip, conversas síncronas via programas como o *skype*, *chat* e acesso wireless. Nesse universo de inovação é fundamental discutir as condições logísticas e de infra-estrutura tanto de produção dos materiais quanto de acesso e implementação [...] (onde as) as atividades docentes cada vez mais multirreferenciadas e caracterizadas pelas interações em equipes multidisciplinares. [...] Envolver-se no universo de (re) elaboração de

materiais didáticos hipermidiáticos para mediação pedagógica em EAD significa implicar-se numa dinâmica de desestabilização estabilização própria de um processo inovador (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Percebeu-se, ainda, de acordo com a proposta do autor, que a formação de professores, requer desafios tais como a “problematização da própria prática docente, compreensão dos limites da formação, posicionamento crítico e investigativo diante das condições com autoria e co-autoria, cooperação e diálogo em equipes multidisciplinares”, como também aos conhecimentos didáticos pedagógicos sobre a inserção das TIC no processo ensino-aprendizagem à distância” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Análise da 31ª ANPED (2008) – “Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação” (Realizada em CAXAMBU/MG, de 19 a 22 de outubro de 2008).

Dos 325 (trezentos e vinte e cinco) trabalhos e 81(oitenta e um) pôsteres apresentados na ANPED/2008, foram selecionados 12 (doze) para a pesquisa e apenas 7 (sete) foram catalogados. Dentre estes, a maioria se refere ao tipo de inovação didática e metodológica relacionada ao trabalho e às ações dos professores no ensino Básico e Superior. Vale ressaltar que quase metade dos trabalhos selecionados se refere à inovação no Ensino Fundamental.

a) A inovação e suas relações

Na ANPED de 2008, a maioria dos trabalhos que aborda a inovação está relacionado ao Ensino Básico. Quanto ao tipo de inovação, a maioria dos trabalhos continua também tratando da questão da didática e da metodologia, ou seja, das ações dos professores no processo ensino aprendizagem.

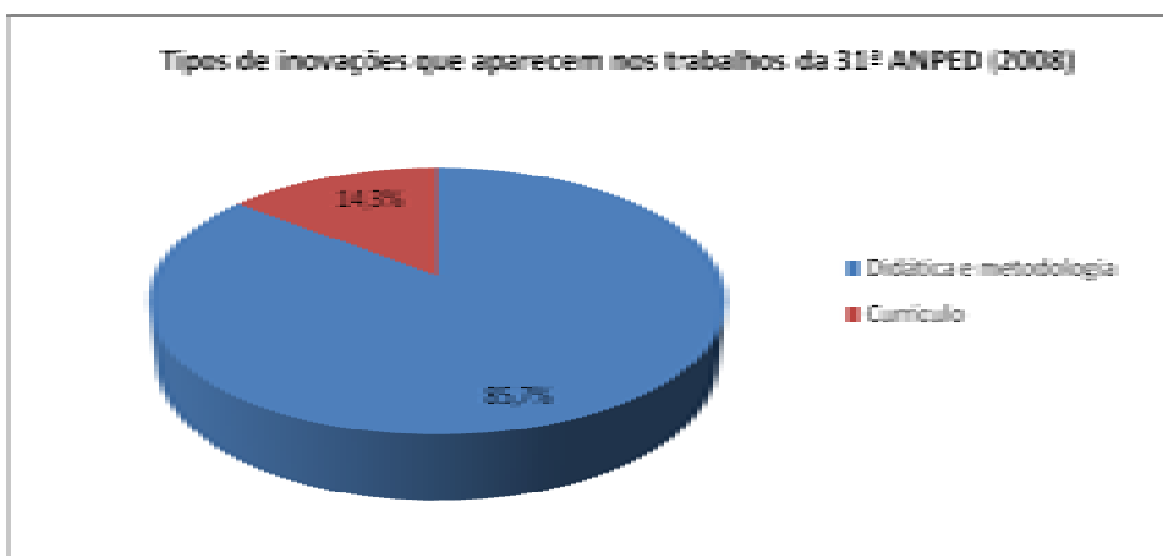


Figura 12: Tipos de inovações que aparecem nos trabalhos da 31ª ANPED (2008).

A **figura 12** mostra os tipos de inovações que são discutidos nos trabalhos da ANPED em 2008 e que foram catalogados para este estudo. Destes, 85% se referem à inovação do tipo didático- metodológica, enquanto o restante, 14,3% se referiu ao currículo o que despertou a atenção. Esse fato é interessante, pois percebeu-se que a cada ano um tipo de inovação é mais abordado. Isso pode provocar indagações se seria devido à temática de cada encontro da própria ANPED, ou se a comunidade acadêmica aborda temáticas cujos conflitos estão mais presentes no cotidiano educacional, necessitando então de inovações.

Um dos trabalhos sobre a situação histórica da escola afirma que ainda se convive simultaneamente com a “herança da cópia, da memorização, da citação do que pensaram e disseram outros” e, também, com práticas “transgressoras pautadas na democracia, no diálogo, na construção de conhecimentos ao longo da vida humana e no compartilhamento dessa produção pelos sujeitos que convivem neste lugar”. A questão central trabalhada na pesquisa foi sobre significados atribuídos por jovens estudantes pobres às práticas denominadas inovadoras, por seus professores e que, segundo esses professores, referem-se às aulas inovadoras bem como à prática pedagógica inovadora. Quanto aos depoimentos dos 44 estudantes envolvidos na pesquisa, ambos os termos foram, constantemente, substituídos pelo termo “aula diferente” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Nesse intento, o autor do texto buscou primeiramente definir a inovação em Carbonell (2002), como “um conjunto intencional e sistematizado de intervenções, decisões e processos que se propõem modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos e práticas educativas, uma definição bastante aceita”. Ao se fundamentar em Carbonell (2002), o autor do texto “alerta para o fato de ser esta, também, uma definição ampla e que, conseqüentemente, por se prestar a diversas interpretações, está longe da neutralidade”. O autor do texto entende que a inovação decorre de uma prática que objetiva interferir na formação dos estudantes, permitindo-lhes compreender a realidade e seu posicionamento em sua integralidade. É, portanto, uma prática que sai do acessório e da aparência (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

De acordo com o autor do texto, Carbonell (2002) entende que “a mudança gerada pelas diversas inovações, de maneira geral, é difícil e dolorosamente lenta”. Assim, uma prática pedagógica inovadora não se ocupa só do produto, mas também do processo. Apple e Beane (2001), são citados no texto segundo o autor, por enfatizarem a necessidade do envolvimento dos profissionais no processo de inovação. Ressaltam que a investigação sobre práticas pedagógicas inovadoras entendem que “todas são ações propositivas e intencionais existentes no espaço escolar”, cujos objetivos e fundamentos a que se prestam podem constituir diferenciais definidores de seu resultado no processo educativo dos jovens.

Conforme Veiga (2003, p.274 *apud* ROTEIRO DE LEITURA, 2010), citado pelo autor do texto, é fácil compreender que a intencionalidade permeia todo o processo inovador e, consequentemente, o processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico (PPP). O autor do texto afirma que para Veiga (2003), os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. Trata-se de um processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Assim, a inovação deslegitima as formas institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade. (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

b) Concepção de inovação

Quanto às concepções de inovação nos trabalhos pesquisados na ANPED/2008, um dos textos, ao tratar das (im)possibilidades e permanências da prática pedagógica dos professores alfabetizadores, defende um conceito de inovação diferente de mudança porque pensa este último, é algo que causa uma ruptura mais radical (no sentido de raiz) com o sistema educacional vigente.

Afirma que

a mudança seria de caráter mais amplo; a inovação, mais específica, visando a um certo objetivo. “Como esclarece Messina (2001), são categorias de campos de conhecimento diferenciados. A inovação está mais presente no campo da produção e da administração; por isso, é vista como uma técnica, motivo pelo qual seria mais conveniente para a linguagem e a postura da atual política educacional (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Defende, também no “conceito de inovação pedagógica, a proposta do novo a ser incorporada ao *habitus* docente e às estruturas de pensamento preexistentes. No texto afirma-se compartilhar com as ideias de estudiosos como Moreira (1999), Messina (2001), Mitrulis (2002), Santos (2002) e Rossi (2005), que analisam a inovação por um lado, como um objetivo da reforma educacional e, por outro, uma reação dos professores numa relação às vezes velada e sem conflito e, em outras, impostas sutilmente.

O referido texto, dialoga com os depoimentos de estudantes e de professores e cita Veiga (2003) que, segundo o autor, parte do princípio de que “a inovação emancipatória ou edificante não pode ser confundida com evolução, reforma, invenção ou mudança”, considerando ser a inovação uma produção humana”. Compreende-se que “suas bases epistemológicas estão alicerçadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Ainda no texto, afirma-se que para Veiga, (2003) “a inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque é humano” (p.274 *apud* ROTEIRO DE LEITURA, 2010). Com isso, enfatiza a necessidade de se buscar a superação da visão fragmentada sobre as ciências. E, Nessa perspectiva, segundo o autor do texto, Veiga (2003) lembra que são inúmeras as implicações da oposição da ciência emergente “às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade” para a vida do homem e da sociedade (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

No texto, aprofunda-se a ideia de um conceito de inovação curricular, prevista e implementada por um grupo de estudos, o qual, segundo o autor do texto, se fundamenta nos estudos de Pacheco (2003). Para o autor do texto, este enfatiza como “autonomia do professor e acompanha as perspectivas de políticas micro curriculares”, bem como as possibilidades do professor na dimensão do currículo em ação de Sacristán (2000). Mas, especificamente, ressalta que, com os professores, tenta-se construir um espaço diferenciado, como é sugerido pelo conceito de integração curricular exposto por Beane (2003). Uma das funções do Grupo de Estudos é criar condições de reflexão (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

c) Propostas de inovação

Uma das propostas dos trabalhos da ANPED (2008) é a inovação curricular (aspecto preconizado pelo Grupo de Estudos), que busca avançar dentro de compromissos políticos e morais para mudar a escola. Beane e Apple (1997) são citados em um dos textos por apresentarem várias experiências de inovação curricular. Todas as experiências perseguem o mesmo alvo de inclusão social, construção de um ensino por meio de projetos, diminuição de fronteiras e limites entre disciplinas distintas.

A inovação curricular defendida no texto está ligada ao esforço pelo fato de alargar a autonomia do professor, significando que construir a inovação curricular passa pelo planejamento coletivo,

no qual professores com formação diferente desenvolvem suas aulas individualmente embora, em alguns momentos, com a presença e interferência do colega de outra disciplina – o que é coerente com a proposta de Arroyo (1999). O avanço da autonomia requer um aumento da capacidade analítica dos professores e a integração com elementos sociais e culturais gerais do processo educacional. Apesar dessa insuficiência, as etapas descritas sugerem aspectos a ser considerados pelas políticas de formação de professores (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outra proposta de inovação referendada em um dos trabalhos foi a da “Tertúlia Literária Dialógica” (aprendizagens educativas e transformadoras) entre crianças e adolescentes, pois, segundo o texto, encontra-se

diante de uma sociedade onde dentre as inúmeras práticas estabelecidas por diferentes grupos, e de diversas maneiras, existem aquelas que marginalizam grande parte da população. Entre essas práticas de marginalização podemos falar da mitificação da prática da leitura, tornando-a prática distintiva na medida em que determinado grupo dita que tipo de texto cada pessoa pode ou não ler (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Ainda segundo o autor do texto, a leitura não pode “ser reduzida ao mero lidar com as letras e as palavras como um ato mecânico, mas possibilita um sentido de promover mudanças democráticas e emancipadora” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

A proposta de alternativa da Tertúlia Literária Dialógica é definida no texto como

uma prática de leitura compartilhada, realizada em espaços culturais. O grupo reúne-se uma vez por semana, em horário e local fixos, em sessões de uma a duas horas de duração. Uma pessoa deve ser a moderadora dos encontros, dinamizando os encontros, sinalizando a ordem de inscrições de fala e garantindo o espaço de diálogo igualitário. De acordo com os autores Flecha e Mello (2005), a atividade de tertúlia literária dialógica teve sua origem em espaço de Educação de Jovens e Adultos, ligado aos movimentos sociais da Espanha, logo após o término da ditadura, em 1975, e início da fase de transição democrática (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Os princípios da aprendizagem dialógica que orientam a atividade de Tertúlia Literária Dialógica, segundo consta no texto, estão apoiados nas elaborações de Habermas sobre ação comunicativa, e de Freire sobre dialogicidade. São eles:

(1) Diálogo igualitário: o que se considera é a função de validade de um argumento e não a posição de poder das pessoas que estão na interlocução; assim todos (as) podem aprender igualmente; 2) Inteligência cultural: todas as pessoas possuem inteligência cultural, a pessoa tem que ter oportunidades e condições de demonstrá-las em suas interações; nesse sentido, as distinções acontecem pelos diversos desenvolvimentos ocorridos frente a diferentes entornos; a desigualdade decorre da valorização que a sociedade faz de uns conhecimentos, desvalorizando os demais. Cabe romper com esse círculo vicioso e dialogar com base na inteligência cultural; 3) Transformação: as relações entre as pessoas e seus entornos são transformadas a partir da aprendizagem dialógica. Como afirma Paulo Freire (2004, p.28): “as pessoas não são seres de adaptação, mas de transformação” [...]. “Se a educação não pode tudo, sem ela não há transformação”; 4) Dimensão Instrumental: os estudos de Flecha nos permitem entender que a capacidade de seleção e processamento de informações é o melhor instrumento cognitivo para se desenvolver na sociedade atual; portanto, a aprendizagem dialógica e a reflexão permitem a aprendizagem instrumental de conhecimentos e habilidades necessários para operar transformações e para agir no mundo; 5) Criação de sentido: o sentido ressurgue quando a interação entre as pessoas é dirigida por elas mesmas, ou seja, a criação de sentido com outras pessoas onde se estabelece um diálogo horizontal. A solidariedade se abre como caminho para a superação dos problemas criados pelo dinheiro e pelo poder; 6) Solidariedade: a solidariedade vem confrontar com as teorias antidemocráticas

determinadas pelo poder, desmistificando os discursos pós modernos que consideram as práticas igualitárias como impossíveis e indesejáveis (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Seguindo essas formulações, o autor do texto afirma que é possível enxergar a Tertúlia Literária Dialógica como uma “atividade cultural, social e educativa que auxilia na criação de diálogo igualitário e de transformação (pessoal e do entorno social mais próximo) na medida em que se realiza leitura de obras de literatura clássica e nacional” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outro aspecto da proposta de inovação assinalada em um dos textos aponta as práticas bem sucedidas que com o intuito de investigar a prática docente, propõe uma questão norteadora: por que, apesar de todas as adversidades, existem professores que conseguem envolver seus alunos não apenas na compreensão dos conteúdos, mas também incuti-lhes valores e ainda leva-os à reflexões transformadoras e outros não? O autor desse texto, com o objetivo de colaborar com a epistemologia da prática profissional, apresenta alguns elementos que apontam para uma prática docente significativa, por isso bem-sucedida. Os objetivos específicos direcionam-se no sentido de identificar os aspectos que possam definir a prática pedagógica significativa e também os saberes que fundamentam essa prática, observando sua origem e acompanhando o caminho que percorreram. Por fim, julga-se importante investigar o contexto escolar como espaço de formação contínua.

Fundamentado nos conceitos de Rios (2002), o autor do referido texto afirma que o professor bem-sucedido é um professor competente, e a competência é articulada por quatro dimensões:

- a dimensão técnica, que diz respeito ao domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas;
- a dimensão política, que prevê uma visão crítica das ações e do compromisso com as necessidades da sociedade;
- a dimensão ética, que age como elemento de mediação entre a técnica e a política, garantindo, assim, uma reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática do indivíduo em sociedade;
- a dimensão estética, que é a “presença da sensibilidade e da beleza como elemento constituinte do saber e do fazer docente” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Portanto, segundo o autor do texto, de acordo com os dados coletados e à luz dos conceitos teóricos estudados, o docente bem-sucedido é aquele

que articula as dimensões técnica, política, ética e estética na atividade docente. Ser competente não significa apenas dominar os conceitos de sua disciplina, ser criativo e comprometido, é necessário que reflita criticamente sobre o valor do que, para que, por que e para quem ensina, visando à inserção criativa na sociedade, a construção do bem-estar coletivo e direcionar sua ação para uma vida digna e solidária (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Nesse intento, segundo a pesquisa relatada no texto e respondendo à questão anterior quanto ao êxito de alguns professores, o autor revela que, apesar de todas as adversidades, existem, de fato, alguns professores que conseguem não apenas fazer seus alunos compreenderem os conteúdos, mas incutir-lhes valores e levá-los a reflexões transformadoras. A resposta se justifica ao revelar que alguns professores desenvolvem uma prática na qual as dimensões da competência se articulam, ou seja, refletem o valor efetivo dos conceitos ensinados. Visam à inserção dos sujeitos na sociedade e também exercem sua criatividade na construção do bem-estar coletivo, percebendo o alcance do seu compromisso político direcionando para ações que objetivam uma vida digna e solidária (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Com isso, as práticas dos professores pesquisados, apesar de diversas, possuem pontos comuns que podem ser considerados como aspectos constitutivos da prática pedagógica significativa, tais como:

(1) utilização de metodologias diversificadas sempre buscando aproximá-las do interesse/realidade do aluno; 2) busca do conhecimento individualizado do aluno; 3) estabelecimento de vínculo afetivo; 4) desenvolvimento de relações pautadas no respeito, no diálogo e na confiança; 5) construção cotidiana da autoridade em sala de aula; 6) estabelecimento de limites e regras claras de convivência e avaliação; 7) propostas de avaliação coerente com a prática desenvolvida em sala de aula; 8) demonstração de interesse pela aprendizagem do aluno; 9) domínio da área do conhecimento; 10) manutenção do compromisso de ensinar independente das adversidades (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Segundo o autor do texto, na pesquisa observou a articulação dessas dimensões da competência em maior ou menor grau na prática de todas as professoras. Conforme mencionou-se no texto, o conceito de competência se constrói no fazer docente, sendo, portanto, importante que cada docente busque continuamente responder “o quê, por que, para quê” e “para quem se ensina”, levando sempre em consideração as dimensões já apontadas.

Portanto, é necessário, para isso, que cada docente seja capaz de

compreender o contexto de trabalho que possa direcionar sua prática cotidiana à emancipação social das pessoas com as quais atua. O professor bem sucedido é aquele que significa sua prática individual e coletiva, articulando as dimensões da ética, da política e da estética aos seus saberes constituídos nos mais diversos tempos e espaços sociais. Assim como num caleidoscópio, pode proporcionar diferentes imagens, múltiplas possibilidades nas quais cada educador descubra os caminhos viáveis para a construção de uma educação que possa, pela participação de todos, contribuir para uma sociedade mais justa e solidária e assim, mais humana (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

O autor do texto afirma que, partindo-se do conceito que “educação é uma construção social, um processo contraditório de elementos subjetivos e objetivos, de escolhas valorativas

e de vontades políticas, dotada de singularidade, significa dizer que é uma construção social por estar diretamente envolvida na socialização e formação dos sujeitos pedagógicos e de sua identidade social e cultural” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

a) Formação de professores

Quanto à formação de professores, o tema continua sendo abordado como se apresenta, porém, com menor escala em relação aos anos anteriores.

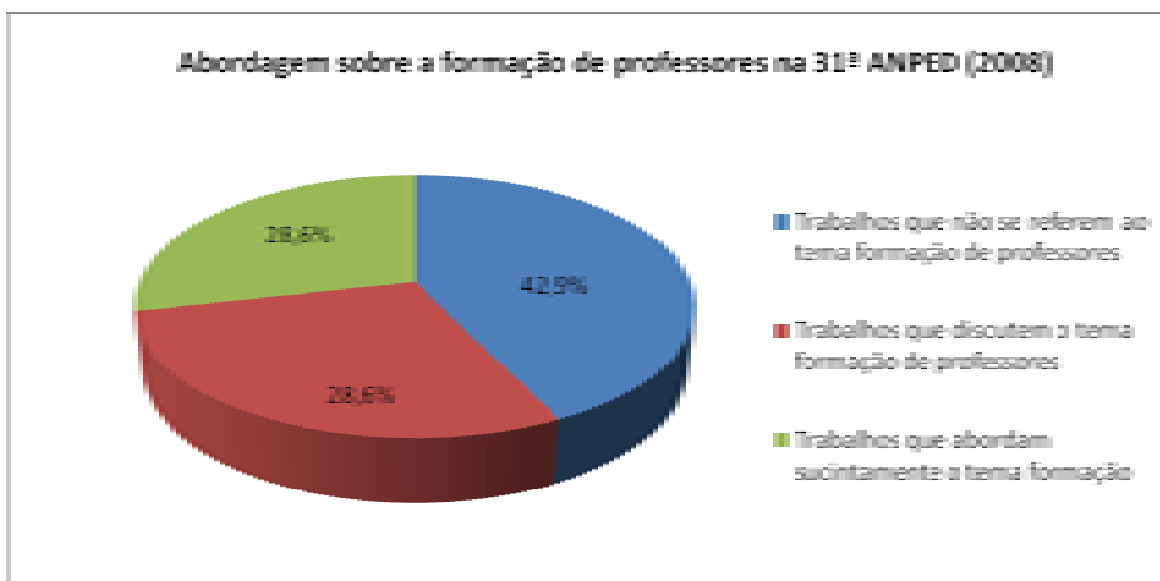


Figura 13: Abordagem sobre a formação de professores na 31ª ANPED (2008).

A **figura 13** mostra que 42,9% dos trabalhos catalogados da ANPED/2008 não abordaram a temática formação de professores, 28,6% abordaram sucintamente e outros 28,6% dos trabalhos abordaram a temática, dando ênfase à importância da formação.

Nessas abordagens aprofundadas, apresenta-se a importância da disciplina Didática para a formação dos professores como uma alternativa à compreensão dos reflexos de abordagens educacionais. Um desses trabalhos, apropriando-se da definição de Didática elaborada por Martins (1998, p.16), considera essa disciplina como

as iniciativas tomadas por professores “para fazer frente às contradições próprias da organização da escola capitalista”. Ao discutir a prática pedagógica vivida pelos professores no interior da instituição escolar, observando suas iniciativas, seus avanços e seus recuos, Martins (1989) denomina esse processo como Didática Prática e investiga como ele se dá o que ele expressa, e como ele contribui com o campo da Didática (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

O autor do texto, a partir de uma pesquisa colaborativa ocorrida em um grupo de professores de distintos componentes curriculares, buscou revelar interações entre

pesquisadores e professores da Educação Básica, afirmando ter colaborado durante cinco anos com a construção do currículo na formação de professores. No texto, afirma que, ao trabalhar com formação de professores e currículo, expandiu e diversificou as referências teóricas das atividades e da pesquisa, propiciando, a partir daí, a formação do grupo de estudos. A finalidade era traçar um novo caminho para o processo curricular por meio da interação e da troca de experiências que enfatizasse as dimensões da autonomia do professor. Essa pesquisa colaborativa pretendia construir um espaço de mediação entre a escola (com seu caráter institucional e burocrático de ensino) e o conhecimento científico (ambiente em que explicações e modelos científicos são constituídos, tanto em termos de conteúdo específico quanto em termos pedagógicos).

Em outro trabalho, a formação se refere ao espaço criativo assinalado por distintos autores a partir da década de 1990 (CONTRERAS, 1997; PIMENTA, 1997, dentre outros). Ao elaborar um histórico sobre as práticas de alfabetização e reproduzir as práticas pedagógicas em uma pesquisa de mestrado, o autor do texto afirma que buscou refletir sobre as razões da (im) possibilidade de inovações nas práticas pedagógicas de alfabetizadoras em detrimento da não participação destas na formação continuada (no serviço) (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

A principal preocupação, segundo autor do texto foi compreender as percepções que as alfabetizadoras possuíam sobre as contribuições dessa formação para inovar suas práticas pedagógicas e, com isso, identificar fatores que contribuiriam ou interfeririam na introdução de inovações no cotidiano da sala de aula. Nessa visão, abordou-se a questão da formação, procurando definir a diferença entre esta, já que grande variedade de pesquisas considera a formação continuada uma aliada da formação inicial e da carreira profissional docente. Entretanto, é possível observar, nesses estudos, uma diversidade conceitual sobre essa formação continuada também denominada “contínua”, em serviço, ou “no serviço”. São termos que se aproximam e se distanciam conforme o uso que os autores fazem (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

O autor do texto aponta também que um grupo de pesquisadores defende a formação continuada como qualquer curso feito durante a carreira profissional, inclusive cursos de graduação, extensão e pós-graduação, e trata a formação continuada como se fosse a “promovida pelas esferas governamentais por meio de programas e projetos de formação de professores”. Essa formação é balizada numa orientação ação-reflexão-ação e vista como uma necessidade que deve ser respondida pela universidade e/ou pelas secretarias de educação (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Assim, segundo o texto, estudiosos como Garcia (1993), Bernardo (2002) e Mendes Sobrinho (2002) e também alguns documentos e estudos divulgados nos eventos da ANFOPE, ANPED e ENDIPE defendem a formação de professores como um *continuum*, ou seja,

políticas que tenham continuidade independente da substituição de governos, com ações voltadas para as necessidades dos profissionais do magistério. Essa formação se daria ao longo da carreira e não apenas para responder às demandas mais imediatas dos sistemas de ensino, das avaliações oficiais, como ENEM e SAEB, e das lacunas deixadas pela formação inicial (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Ainda de acordo com o do texto, essa concepção está mais relacionada ao conceito de formação no serviço, mencionando Mendes (2002) e Barbosa (2002), os quais seguem o princípio de que a formação docente deveria ser concebida e implementada no próprio ambiente de trabalho dos professores. Dessa forma, pontua-se que a formação em serviço tem semelhança com o conceito de formação continuada, uma vez que é compreendida como aquela que ocorre durante o exercício da profissão (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

A formação no serviço, por sua vez, segundo consta no texto, “é uma modalidade da formação docente que tem a escola como *locus* primeiro para a promoção de discussões sobre práticas pedagógicas” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010). Nessa perspectiva, o autor do texto afirma que não basta que a formação seja ininterrupta, mas tem que ser concebida e desenvolvida na escola, planejada a partir dos conhecimentos docentes e de suas demandas profissionais, voltadas para responder às dificuldades enfrentadas em seu cotidiano. O autor abaliza alguns estudiosos (KRAMER, 1989; GARCIA, 1993, 2003; MELLO; SILVA, 2002) que, segundo ele, admitem que é no dia a dia das atividades da escola que o professor se constrói como profissional. Assim, a escola deve ser o local de formação pelo fato de ser onde a atuação docente acontece e também pela história dos professores e sua relação com a instituição (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

O mesmo autor do texto afirmou também que pesquisas e discussões em eventos científicos têm mostrado a importância da universidade na organização da formação continuada e contínua, haja vista ser esta um dos pilares dessa instituição responsável pela produção do conhecimento e questionamento do saber acumulado pela humanidade. Aliada a essa concepção, caberia à universidade a participação relevante na elaboração de projetos e programas oficiais da formação de professores, não para transmitir conteúdos acadêmicos desvinculados dos problemas do cotidiano escolar, mas, tendo esses conteúdos por referência, visar o avanço da produção científica e o levantamento de soluções possíveis (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Segundo o autor do texto, é necessário profissionalizar a formação continuada rumo às características de uma formação contínua, considerando que essa premissa refletiu sobre o local da formação docente. “Embora acredite na primazia da escola como *locus* nesse sentido, ante o estudo da literatura atual pensa que também a universidade poderia tomar para si a responsabilidade e a competência de organizar pautas e coordenar projetos e programas de formação” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Afirma ainda que esse processo precisa ser pensado também com o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação. Assim,

seria ampliada a possibilidade de os programas de formação continuada acontecerem dentro das horas de trabalho docente e sem interrupções, tornando o processo contínuo e aproximando as professoras das teorias disponíveis sobre alfabetização. Além disso, o incentivo financeiro à profissionalização e a melhoria das condições de trabalho seriam fatores que, sob meu ponto de vista, estimulariam a profissionalização do magistério (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Diante dessa explanação, o autor do texto faz crítica ao curso de formação fora do espaço escolar, partindo da ideia de que “escola enquanto um espaço pedagógico possui saberes próprios que são negligenciados pelos cursos de formação de professores orientados pela racionalidade técnica que utilizam o espaço escolar e os profissionais que lá estão unicamente como objetos de pesquisa” e que, sob orientação da racionalidade técnica, “os cursos de formação de professores permanecem com uma concepção definida de didática, prática pedagógica e dos atores envolvidos nesse processo” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

O autor do texto afirma acreditar que a dicotomia entre a teoria e a prática pode ser superada. Por isso, defende maiores aproximações entre a universidade e a escola, partindo-se do pressuposto de que o trabalho pedagógico na escola possui saberes que lhes são próprios e, portanto, devem ser valorizados, e não ignorados como acontece na perspectiva tradicional.

Pontua-se que

para pensar em valorizar o professor, e vislumbrar a sua efetiva mudança de posição de executor de tarefas, é necessário que, dentre outras medidas, sejam estabelecidas condições de trabalho dignas que proporcionem ao professor um tempo de planejamento, estudo e pesquisa, como não acontece na maioria das escolas brasileiras (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

O autor do texto defende o ponto de vista de que a escola é sem dúvida o espaço de ser e estar do professor; é o *locus* de ação e formação no qual os professores constroem o sentido da profissão para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade. E, ainda,

que o docente competente de hoje é aquele capaz de perceber a sua ação por meio de uma política transformadora. Essa ação contribui para o aprimoramento da sociedade e é significativa para a comunidade na qual seu trabalho está inserido (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Análise dos trabalhos da 32ª ANPED (2009) – “Sociedade, cultura e educação: novas regulações?” realizada em CAXAMBU/MG, (de 4 a 7 de outubro de 2009).

Em relação ao ano de 2009, dos 312 (trezentos e doze) trabalhos e 58 (cinquenta e oito) pôsteres apresentados na ANPED, foram selecionados para a pesquisa apenas 10 (dez), dos quais foram catalogados para análise 7 (sete). A maioria dos trabalhos se refere ao fazer pedagógico, relacionado ao trabalho do professor e também ao nível de Educação Básica (Anexo, figura 20).

a) Inovação e suas relações

Nesse ano de 2009, os trabalhos catalogados, ao tratarem do tema inovação, enfatizaram a Educação Básica e a Educação Superior. Quanto ao tipo de inovação, a maioria tratou de aspectos relativos à didática e à metodologia do ensino.

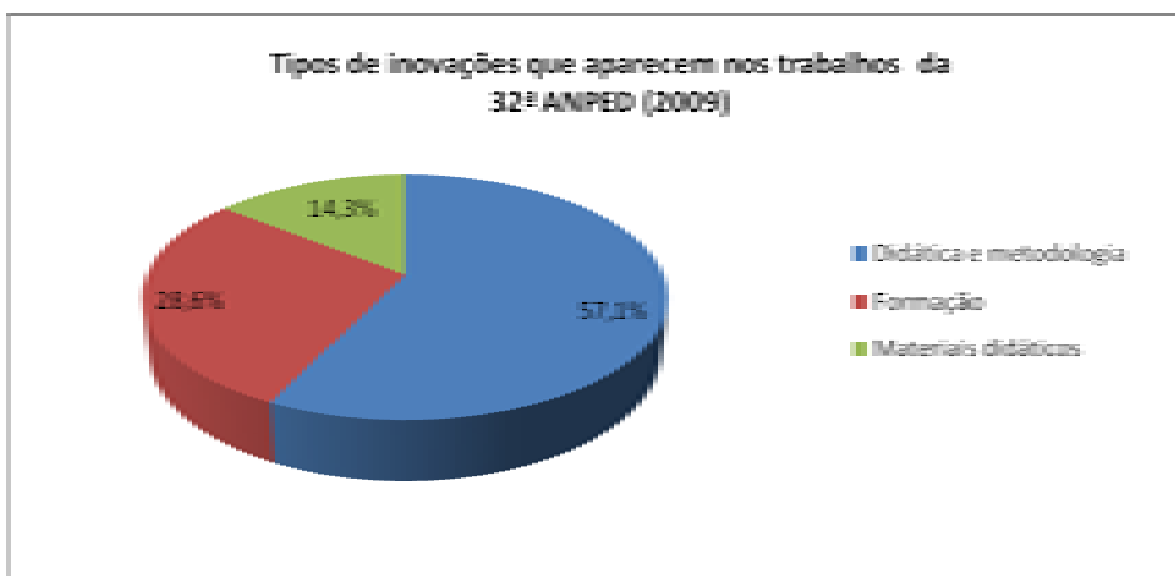


Figura 14: Tipos de inovações que aparecem nos trabalhos da 32ª ANPED (2009).

Conforme a **figura 14**, um percentual de 57,1% dos trabalhos publicados na 32ª ANPED se referiu à inovação no campo da didática e metodologia. Porém, concernente à discussão sobre o tipo de inovação na formação de professores, obteve-se um percentual de 28,6%, ao passo que 14,3% (menor índice) abordaram a questão dos materiais didáticos.

b) Concepção de inovação

De acordo com os dados obtidos, não há concepções de inovação explícitas nos trabalhos analisados da ANPED/2009, apesar de a maioria citar a questão do ensino na perspectiva emancipadora, ou seja, novas perspectivas e mudança. Em um dos textos, o autor entende que a transformação da prática pedagógica consiste em

mudar representações consolidadas num processo de construção de vida profissional e pessoal, não se tratando de incorporar “novos modelos” e levá-los para diferentes realidades. Essa atitude que implica reavaliar, transformar, re-significar conceitos e valores pensando sobre questões contemporâneas que produzem sentidos na vida dos indivíduos, seres históricos e sociais. Significa colocar-se como mediador no processo de ensino e de aprendizagem, concebendo seu aluno como partícipe nesse processo. Pressupomos que tal reflexão dará ao docente condições de pensar a educação como mediadora para o sucesso da aprendizagem do aluno, com reflexos na atuação em sociedade (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Quanto às mudanças da prática do professor e à superação das dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem da linguagem e da escrita, o autor do texto afirma que os resultados da pesquisa demonstraram

que as mudanças significativas nas práticas pedagógicas só ocorrerão a partir do entendimento das concepções de linguagem que subsidiam as ações docentes, de modo que a linguagem se constitui num processo histórico-social e está em contínua transformação e da compreensão de que a linguagem escrita não é um conjunto de signos e regras a serem seguidos, mas que a aprendizagem da leitura e da língua escrita ocorre a partir do conhecimento de suas funções e usos nas práticas sociais (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Desse modo, no texto sugere-se que existe a possibilidade de superação das dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem da linguagem escrita, principalmente na produção de texto. Mudar as representações consolidadas em um processo de construção de vida profissional e pessoal não é incorporar “novos modelos” e levá-los para diferentes realidades, mas reavaliar, transformar, re-significar conceitos e valores, pensando sobre questões contemporâneas que conduzem sentidos na vida dos indivíduos (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

c) Propostas de inovação

Um dos trabalhos apresenta como possibilidade metodológica pontencializadora de inovação os projetos político-pedagógicos emancipadores, partindo do princípio de que educação emancipatória se caracteriza pelo fato de contribuir para que seja superada a alienação que mantém os indivíduos alheios ao que os torna humanos.

Segundo consta no texto, alienação é

no sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se torna (ou permanece) alheia, estranha, enfim, alienada [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vive, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2], [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente) (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

O autor do texto constata que a ação política necessária para a transformação dessas relações sociais alienantes/desumanizantes está para além da educação,

e que só consegue atuação com um maior impacto nesse sentido quando existe coerência entre essa intenção e a metodologia adotada no trabalho educativo. Portanto, considera importante se dedicar ao desenvolvimento de metodologias educacionais que visam contribuir de forma mais efetiva com o processo de humanização da sociedade (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outro texto apresenta uma proposta especificando um “contexto de trabalho colaborativo entre museus e escolas públicas”. Questiona-se se os problemas investigados na pesquisa estão relacionados aos conhecimentos e estratégias metodológicas, como estas podem contribuir para que ações de “popularização da ciência” ocorram a partir da *práxis* de um projeto político-pedagógico emancipatório, e também quais os princípios teórico-metodológicos, as estratégias educativas e os tipos de atividades que podem ajudar a promover avanços nessa colaboração entre os museus e as escolas.

Um texto apresenta como proposta a busca para se superar uma tradição escolar centrada na memorização de regras e taxonomias quanto ao uso da gramática tentando compreender que os conhecimentos gramaticais deveriam estar a serviço dos usos da língua (ROTEIRO DE LEITURA, 2010). O autor do texto apresentou o resultado de uma pesquisa nos livros didáticos sobre as inovações em relação ao ensino da didática em gramática e afirma que resultados obtidos indicaram que as inovações observadas nesses livros não substituíram, inteiramente,

as “velhas” maneiras de ensinar gramática, revelando tentativas de mudança em tempos de transição. Por isso, as coleções analisadas apresentavam não apenas “mudanças na estabilidade” (por exemplo, mantinha-se o ensino de classes de palavras, mas as classificações eram relativizadas), como também “estabilidades na mudança” (por exemplo, transmitiam-se informações sobre as características dos gêneros textuais). Segundo Mendonça (2006), “atravessamos um momento especial, em que convivem ‘velhas’ e ‘novas’ práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Ainda afirma que

os livros didáticos examinados exploravam as “classes de palavras”, considerando, por exemplo, o papel textual das categorias gramaticais. Nem por isso eles abriam mão de determinados procedimentos “antigos”, como retirar palavras do texto, mesmo que, para isso, as duas coisas aparecessem associadas no mesmo exercício. Esses resultados parecem, assim, se relacionar à “coerência pragmática” (cf. CHARTIER, 2000) adotada pelos professores, ao tentar inovar o ensino não só de gramática, mas também de leitura e de produção de textos, conforme demonstrado em distintos estudos (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

O autor do texto apresenta, também, como possibilidade para superação das dificuldades na aprendizagem da língua escrita a produção do texto e sua reescrita, afirmando que

a prática pedagógica inscrita nessa perspectiva se apoia numa concepção dialógica de ensino ao tratar a aprendizagem da linguagem escrita como um processo em estruturação constante, por ser um fenômeno de extrema complexidade, sendo que a linguagem é constitutiva do sujeito e impulsionada pelas trocas estabelecidas na e pela interação com o outro (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Para esse autor, a prática impulsiona o processo de formação de professores, como demonstrar-se-á a seguir.

d) Formação de professores

Percebeu-se que o número de trabalhos que não discute a respeito da temática formação de professores para a efetivação da inovação aumentou, conforme **figura 15**.

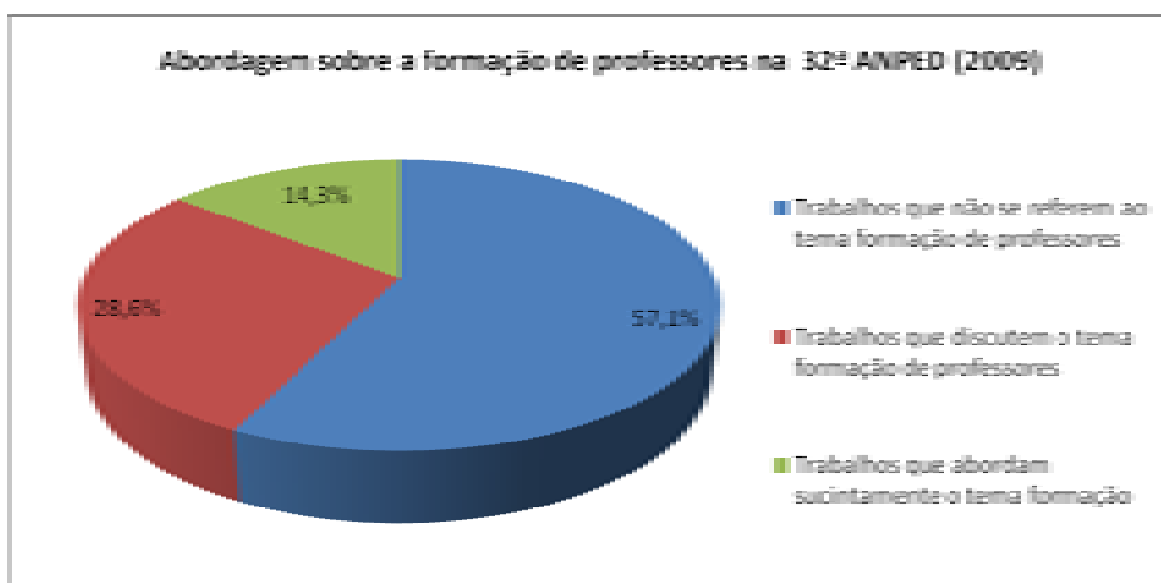


Figura 15: Abordagem sobre a formação de professores na 32ª ANPED (2009).

Na **figura 15**, do número de trabalhos da ANPED/2009, analisados 57,1% não se referiram à temática formação de professores. Ressalte-se que é um percentual muito maior em relação aos trabalhos que discutem o tema (28,6%). Isso foi preocupante, já que o índice de 28,6% aparece em função de dois trabalhos, cujo tipo de inovação era a formação.

Pensando os novos sentidos da formação, um dos autores de um dos textos destaca o grande grau de consenso em torno do princípio de que a reforma da escola e das práticas pedagógicas passam, necessariamente, pelo investimento em formação docente, e que, para haver possibilidade de êxito nessa empreitada, o docente é considerado o principal agente. Com isso, o texto procura apresentar os novos sentidos da formação.

Analisando as reformas educacionais formuladas nos marcos dos processos de globalização neoliberal, o autor do texto afirma que a necessidade de investimento na formação docente também aparece como destaque, “principalmente no que diz respeito a um discurso que busca enfatizar o caráter inovador das propostas voltadas para essa formação” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010). Ao analisar as propostas de formação docente em curso no Brasil, na última década, afirma-se que buscou identificar se elas representam de fato

as inovações capazes de alterar a dinâmica da escola, tornando-a uma instituição mais democrática, não só em função da universalização do acesso, mas principalmente porque oferecem condições para que a escola se reorganize de forma a garantir a permanência de crianças e jovens, oferecendo uma escolaridade de qualidade (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Sobre a questão política, o autor do texto apresenta críticas em que se enquadram as propostas educacionais de formação docente por “tratar-se, especialmente, de um processo de negociação com propostas que decorrem das reflexões produzidas pelos movimentos de educadores ao longo de décadas”. Afirma também que o discurso educacional que busca legitimar as propostas de formação docente apresenta “ambiguidades que revelavam os conflitos que decorrem das posições em disputa de todos os contextos que as políticas são formuladas (de influência e de produção de textos) e implementadas (contexto da prática)” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Segundo autor do mesmo texto, a formação docente aparece no discurso educacional neoliberal, orientado pelos documentos dos organismos internacionais que estabelecem as linhas gerais das políticas educacionais a serem adotadas pelos países em desenvolvimento como o Brasil. Ressalta, também, que o contexto de influência internacional não está sendo assumido como uma instância pautada por um pensamento único, livre de conflitos, cujas orientações têm o poder de anular as disputas e os processos de recontextualizações locais (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Ainda pontua que, com a reestruturação do capitalismo, tudo isso é permeado por níveis elevados de avanço tecnológico, em especial na informática, que, alçada à condição de ferramenta oficial de saída da crise, tem alterado profundamente os processos de trabalho, determinando a exigência de novas competências requeridas no perfil de qualificação dos trabalhadores.

Todas essas mudanças aprofundadas pelas inovações tecnológicas continuam desigualmente distribuídas no mundo, aprofundando os processos de exclusão econômica e social, como aumento dos níveis de desemprego estrutural gerando grandes contingentes de pessoas postas à margem do sistema, o que põe em risco a sua estabilidade. No mundo globalizado, as novas relações sociais, em lugar de possibilitar a emancipação prometida no discurso neoliberal, têm contribuído para o número de pobres que constituem, cada vez mais, em crescentes contingentes populacionais com escassas perspectivas de empregabilidade, dado as novas configurações do saber no cenário do banco mundial (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Conforme o autor do texto, não se trata de desconsiderar a relação entre a formação docente e os resultados de aprendizagem, mas de perceber, no discurso, como essa relação é ressignificada, concebida de forma descontextualizada do cenário econômico, social e político, sem articulação com outras mudanças necessárias para se alterar a dinâmica da escola. É nesta lógica que o discurso neoliberal opera, se apropria e ressignifica o sentido que o movimento dos educadores vem atribuindo à formação.

Como exemplo, o referido autor afirma que a proposta de formação continuada se baseia no referido documento da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), assinalando que a formação continuada é entendida como uma

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Porém, o discurso educacional neoliberal, no que diz respeito à formação continuada, sugere outro sentido que tende a esvaziar a importância da formação inicial. Esta passa a sofrer um processo de aligeiramento fundamentado na ideia de que o “ser professor” se faz na prática. Para o autor do texto, isso significa uma perspectiva de que, na contramão das reflexões sobre a formação docente, aprofunda-se a dicotomia teoria-prática. Nessa visão, a formação fica “reduzida à sua dimensão didático-metodológica ao saber fazer”, enquanto, historicamente, os movimentos de educadores apontam a necessidade de “uma formação inicial sólida capaz de proporcionar um processo de reflexão sobre o fazer, desenvolvendo e aprimorando o trabalho pedagógico” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Também critica a “responsabilidade com a formação e com o aprimoramento profissional, que passa a ser concebida como responsabilidade dos docentes”. São eles, segundo ao autor, que, em última instância, devem procurar identificar “as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional”. Critica, ainda, as estratégias de educação à distância, privilegiadas em detrimento do necessário investimento nas instituições públicas de ensino e que deveriam se encarregar desta formação. Assim, afirma o autor do texto que “o discurso que enaltece as inovações tecnológicas tem sido pródigo no sentido de valorizar a necessidade do professor se incluir digitalmente, ainda que as condições para o exercício profissional sejam cada vez mais excludentes” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outro trabalho aborda um aspecto diferente, ao destacar, com relação à formação continuada, que esta tem a ver com a importância conferida à escola como *locus* privilegiado de formação.

O autor do texto afirma que

a escola é um local privilegiado de troca de ideias, de encontros, de legitimação de práticas sociais, de interação entre gerações, de articulação entre diversos padrões culturais e modelos cognitivos [...], ou seja, a intertextualidade que permeia o confronto de posições, sentidos e estilos de vida no ambiente pedagógico, permite entendê-lo como um importante espaço de circularidade entre culturas e avaliar as complexas articulações produzidas entre diversos discursos e redes simbólicas que convivem em seu interior e as determinações e proposições de um currículo escolar, rigidamente formalizado, hierarquizado e seletivo (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

No entanto, o autor do texto afirma que as diretrizes propostas pelas políticas de formação, pautadas no modelo da racionalidade técnica para além do discurso, conferem que a complexidade do espaço escolar continua sendo negada e desconsiderada. O respeito à diversidade que aparece com certa constância no discurso educacional neoliberal, para o autor, tem a ver mais com “uma postura assimilacionista, o qual reconhece as diferenças culturais, mas permanece privilegiando um tipo de manifestação cultural como eixo em torno do qual as demais manifestações devem se integrar” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

A importância da escola como *locus* privilegiado de formação, segundo o autor do texto, também parece ter sido apropriada

no que diz respeito à ênfase dada à dimensão didático-metodológica da formação, reforçando o saber-fazer em detrimento de outros saberes docentes. Com isso, fica reforçada a ideia do professor como um mero executor de tarefas, aprofundando a divisão do trabalho dentro da escola, como é característica do modelo de racionalidade técnica na organização da escola (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Afirma a necessidade de uma proposta política de formação realmente voltada para o “necessário acolhimento da diversidade cultural pautada pelo respeito às especificidades dos sujeitos”, portanto, não pode deixar de “reconhecer o saber docente nas suas múltiplas dimensões: técnicas, estéticas, éticas, filosóficas” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

E faz uma alerta, que

sem atacar os problemas crônicos da educação brasileira, que tem suas raízes estruturais no modelo de desenvolvimento, as reformas educacionais e a formação oferecida aos docentes tendem a aprofundar esses problemas, principalmente porque são elaboradas num contexto de aprofundamento das contradições do próprio modelo de desenvolvimento social e econômico, decorrentes do esvaziamento do papel do Estado como instituição garantidora dos direitos sociais (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outro trabalho aponta a questão da formação na pós-graduação, na qual os coordenadores de programas e orientadores são unânimes em reconhecer que a regulamentação à qual está submetido o sistema nacional de pós-graduação no Brasil tem gerado avanços consideráveis na organização desse sistema, comparado com o início da implantação deste sistema e até com sistemas vigentes em outros países.

O autor do texto ressalta a existência de conflitos entre a expectativa de um processo formativo emancipatório e os condicionantes impostos pelas normativas regulatórias. Segundo a pesquisa apresentada no texto, “o grande fator de tensão dos quais decorrem os demais é a delimitação do tempo particularmente para os mestrados, aspecto destacado, unanimemente, por todos os entrevistados”. Portanto, inevitavelmente, “a pressão provocada pela tensão entre prazos exíguos e as expectativas em relação à formação dos estudantes refletem na própria qualidade de vida dos sujeitos envolvidos”, como argumenta um dos entrevistados: “os curtos prazos criam uma tensão muito grande, uma instabilidade enorme” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outro fator de tensão, segundo o autor do texto, diz respeito à “diversidade e ao acúmulo de funções e de responsabilidades que recaem sobre os orientadores, que têm no peso das publicações exigidas pela avaliação da CAPES um dos pontos de maior conflito” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010). Mas, segundo o autor, é na sobrevivência dessas tensões ante as exigências dos processos regulatórios que, ao mesmo tempo em que se configuram como fontes de preocupação nesses programas, são acompanhadas de movimentos e iniciativas criativas, visando ao aperfeiçoamento constante do trabalho coletivo e às expectativas que se colocam para o trabalho do orientador. Afirma que,

ao instaurar práticas que têm como premissa a compreensão do currículo e do contexto dos programas como elementos formativos do aluno, os programas vão evoluindo também rumo a novas práticas de orientação que, para além das orientações individuais, incluem orientações coletivas e participação dos estudantes em grupos e redes de pesquisa, o que permite reduzir a necessidade de diretividade e interferência por parte do orientador (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Para o autor do texto, mesmo em meio às tensões e exigências dos processos regulatórios, os depoimentos e documentos obtidos na pesquisa demonstraram que os programas na pós-graduação evoluem no sentido do processo de formação rumo às novas práticas de orientação.

4.3 Síntese Integradora das Soluções

De acordo com os dados apresentados e especificados os recortes, dos 211 (duzentos e onze) trabalhos selecionados, catalogaram-se 50 (cinquenta) trabalhos apresentados na ANPED, no período de 2005-2009, e analisaram-se 36 (trinta e seis) trabalhos sem intenção, é claro, de esgotar o assunto nas primeiras reflexões.

Como o objetivo era pensar a formação a partir do estado da arte sobre as concepções de inovação e seus conceitos no Brasil, esperou-se, inicialmente, encontrar muitos trabalhos sobre o tema. No entanto, o número de trabalhos encontrados foi bem menor que o esperado, tendo sido necessário inserir outras palavras no *site* de busca e nos CD-Room, a fim de se conseguir selecionar mais trabalhos e, conseqüentemente, mais dados.

Ressalte-se, também que, na fase de catalogação dos dados da ANPED, alguns trabalhos já selecionados, apesar de estarem dentro de nossos critérios, às vezes apresentavam apenas relatos de pesquisas dentro de informes, e outros ainda em andamento. Decidiu-se, então, que tais trabalhos não deveriam fazer parte da pesquisa. Assim, apresentar-se-ão apenas os dados qualiquantitativos, considerando os 36 (trinta e seis) trabalhos que se referem à temática inovação. Desse total, 23 (vinte e três) trabalhos se referem à inovação a nível Educação Básica; 10 (dez) ao Ensino Superior; 2 (dois) à Educação em geral e apenas 1 (um) ao Ensino Primário e Secundário no Canadá, considerando sua terminologia já ultrapassada aqui no Brasil, o que despertou certa atenção.

Como mostra a **figura 16**, dos trabalhos analisados na ANPED (2005-2009), a inovação é mais enfatizada ao nível da Educação Básica, revelando um índice de 61,1%, seguido por 30,6% referente à temática no Ensino Superior.

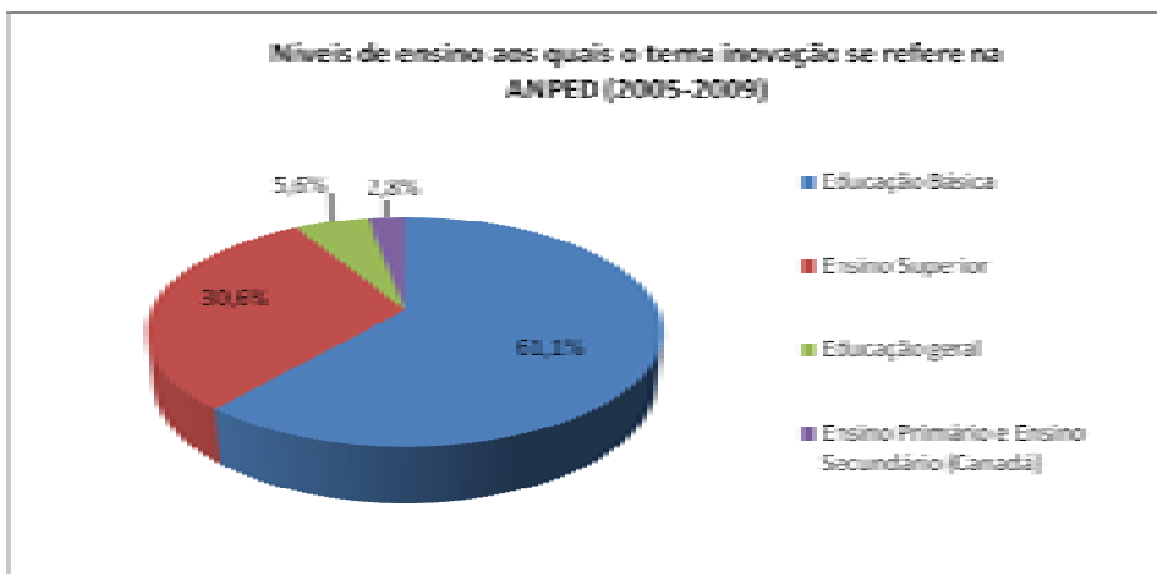


Figura 16: Níveis de ensino aos quais o tema inovação se refere na ANPED (2005-2009).

Outro fator que pode majorar reflexões é o tipo de inovação referido nos trabalhos desse período, pois 47,2% dos trabalhos estão relacionados à didática como prática de ensino e/ou à metodologia, a maioria relacionada à ação pedagógica do professor (**figura17**). É um fenômeno que necessita de maior investigação, visto que nos demais trabalhos, não analisados totalmente, em virtude das limitações circunstanciais de tempo, também se evidenciou maior destaque ao tipo de inovação referindo-se à didática e/ou à metodologia.

Por que se aborda tanto a inovação relacionada à questão da ação do professor? Seria ele o agente principal de maior força das decisões que podem favorecer a mudança, pela sua condição de dar direção a prática pedagógica que desenvolve? Nessa pesquisa não foram possíveis maiores aprofundamentos.

Quanto à temática formação de professores, em alguns dos trabalhos analisados aparecem críticas e/ou apontam-se soluções às tensões que envolvem o processo, apostando muito no potencial dessa formação em relação às possibilidades de se contribuir para as mudanças nas ações e nas práticas dos professores em relação ao processo educacional.

De acordo com os dados, a temática inovação, seus conceitos e concepções entrelaçadas a esta, apresentam certa imprecisão e, ao mesmo tempo, uma indefinição sobre seu significado. Pensando-se nestas e em outras questões, prosseguem-se as discussões.

Observaram-se, nos trabalhos analisados da ANPED (20005-20009), que os autores em destaque na discussão sobre inovação, formação e prática foram os mais variados, inclusive, para se tentar conceituar o termo inovação. Encontraram-se vários autores (estrangeiros e brasileiros), alguns já citados anteriormente.

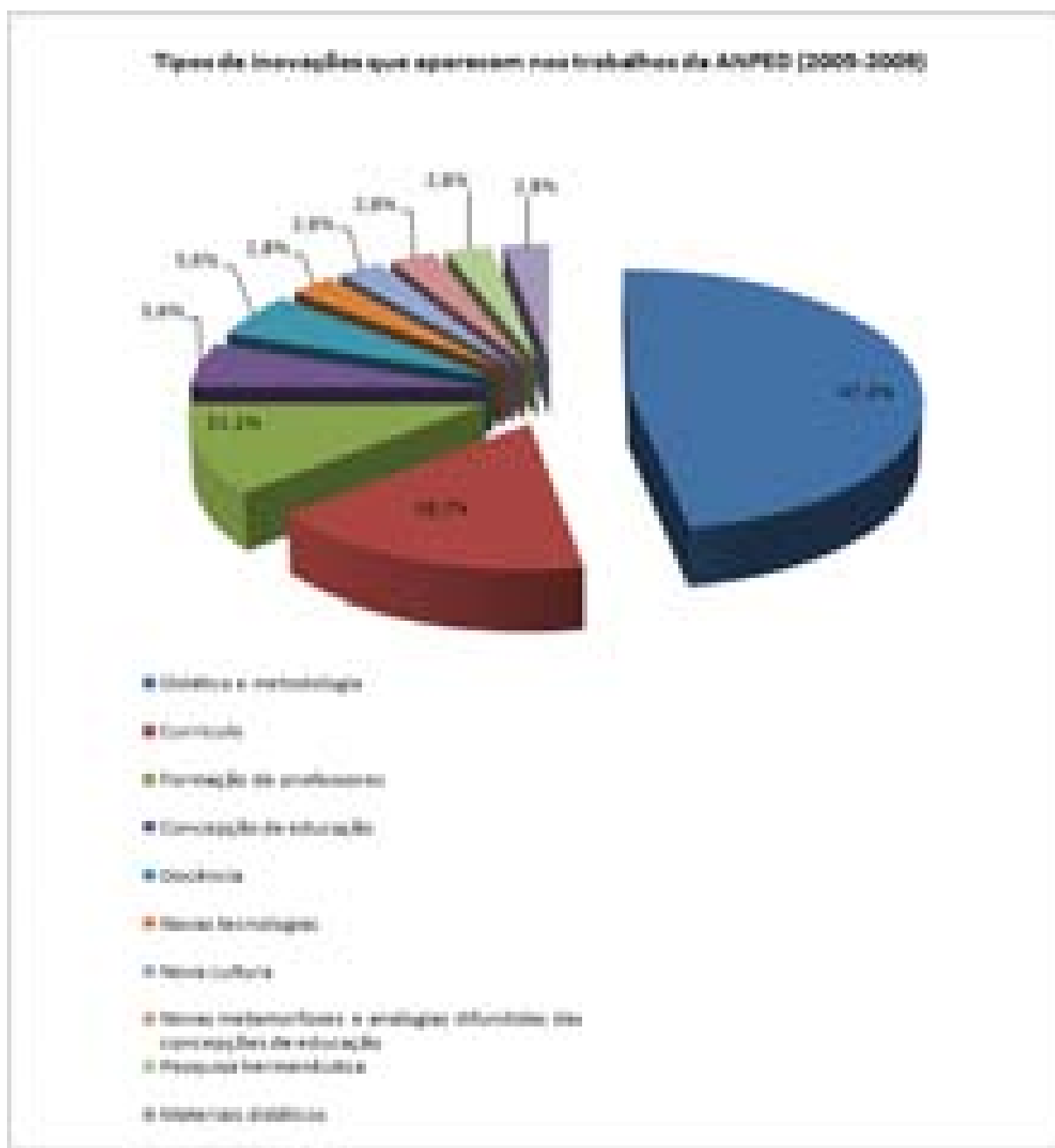


Figura 17: Tipos de inovações que aparecem nos trabalhos da ANPED (2005-2009).

4.3.1 Propostas de inovações: destaque ao fazer pedagógico

Muitos trabalhos não conceituaram o termo “inovação”. No entanto, a maioria das propostas foi apresentada, referindo-se ao fazer pedagógico do professor, considerado como figura central no processo.

A falta de concepções claras sobre o que seja inovação na perspectiva de um processo de emancipação do homem ou de rupturas epistemológicas poderia talvez esclarecer dados encontrados na pesquisa. Como exemplo, cita-se a apresentação de propostas simplistas

consideradas como inovação, tais como a Inovação Matemática, a partir da resolução de problemas sem contextualização e aprofundamento teórico das propostas.

Pode-se, por meio dos dados da pesquisa, dizer que existem extremos a esse respeito. Se por um lado existem propostas que são consideradas simplistas, por outro existem aquelas incomuns, além do que se pensa. O que se gostaria de reportar. Pode-se citar uma que, diante do desafio de pensar algumas questões educacionais a partir de “motivos deleuzianos”, concentra-se, sobretudo, “numa epistemologia e numa política para a educação, extraindo as implicações de se pensar a pedagogia segundo a lógica do rizoma e não da árvore” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010). Tal proposta refere-se a uma “antipedagogia da experiência e do encontro”. Qual seria o conteúdo desta pedagogia? O autor do trabalho apresenta as ponderações de Lins (2005, p.1230), que afirma que

no contexto de uma pedagogia dos sentidos, pedagogia rizomática, nômade, os saberes tornam-se sabores porque permitem às inteligências, às crianças, aceder a um universo outro: ser bruxo com os bruxos, compartilhar da compreensão dos mistérios do nascimento, do amor, da vida, da morte, sem drama, sem histeria, sem dívida, mas com fantasia criativa acoplada à reflexão e não à indução (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

De acordo com essa perspectiva e suas finalidades, os saberes não visam fazer transformações, embora pelo olhar se possa fazer a transformação.

Segundo o autor do texto, para Lins (2005, p.1230),

os saberes como 'sabores' não mudam a realidade finita dos homens e, tampouco, a angústia vinculada à morte. A realidade continua sendo o que ela é, mas o olhar que se tem sobre ela transforma não a força das coisas nos seus paradoxos e incertezas, mas atribui ao "incompreensível", sob o olhar ético e estético, para além do bem e do mal, uma realidade artística, criadora, isenta do imaginário divino, do juízo, da verdade, da punição e do castigo (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outras duas propostas também foram muito interessantes. Uma delas, a *Tertúlia Literária Dialógica* entre crianças e adolescentes (aprendizagens educativas e transformadoras), em que a leitura não pode ser reduzida ao fato de lidar com as letras e as palavras como um ato mecânico, mas possibilita dar um sentido de promover mudanças democráticas e emancipadoras.

Conforme o autor do texto, a proposta de alternativa da “Tertúlia Literária Dialógica”

é uma prática de leitura compartilhada, realizada em espaços culturais. O grupo reúne-se uma vez por semana, em horário e local fixos, em sessões de uma a duas horas de duração. Uma pessoa deve ser a moderadora dos encontros, dinamizando os encontros, sinalizando a ordem de inscrições de fala e garantindo o espaço de diálogo igualitário. De acordo com os autores Flecha e Mello (2005), a atividade de

tertúlia literária dialógica teve sua origem em espaço de Educação de Jovens e Adultos, ligado aos movimentos sociais da Espanha, logo após o término da ditadura, em 1975, e início da fase de transição democrática (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outra proposta foi a pesquisa sociológica “Hermenêutica Objetiva” como uma nova perspectiva para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas. Segundo o autor texto, o objetivo da análise hermenêutica é descortinar a lógica entre as estruturas de reprodução social e as estruturas de transformação, pois Wernet (2000) vê o processo de tomar a realidade social como o texto a ser analisado e interpretado.

O termo, como adjetivo, ou seja, hermenêutico, e de origem grega, significa “esclarecedor”, “significativo”, “interpretativo”. Com o método hermenêutico o sentido do texto é interpretado e revelado. A hermenêutica, como ciência da interpretação, foi desde cedo, por princípio, o processo de busca de conhecimento aplicado pelas Ciências do espírito: Teologia, Filosofia, História e Literatura I, nas Ciências Sociais. Na Alemanha, foi após a Segunda Guerra que essa abordagem teve maior penetração, transformando-se em verdadeiro método, principalmente na Sociologia e na Psicologia Social (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Como citado anteriormente, a finalidade do método é captar a essência da experiência social. Para isso, a operação metodológica é, necessariamente,

interpretar → buscar o sentido → compreender, contrapondo-se à razão científica positivista. A Sociologia Hermenêutica como metodologia qualitativa considera, em princípio, que todo e qualquer texto representativo de uma realidade social contém elementos passíveis de interpretação com a finalidade de desvendar e revelar a realidade *sui generis* que está contida neles: textos escritos de protocolos de pesquisa de campo e entrevistas, assim como obras de arte, música e arquitetura são igualmente textos a serem interpretados (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Quanto às demais propostas de inovação, conforme já se relatou, as propostas relacionam-se à inovação tecnológica; inclusão das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na universidade; a inovação curricular; formação em local de trabalho; educação popular orçamentária etc. Sempre a figura do profissional da educação é referenciada.

4.3.2 Formação de professores e inovação: limites e possibilidades

Percebe-se, nos trabalhos catalogados e analisados, que a formação de professores é uma temática amplamente abordada e que existem muitas críticas às políticas de formação no Brasil ao modelo de formação tradicional aligeirada e às que ainda permanecem na concepção da racionalidade técnica em um contexto institucional de produção de conhecimento, separando pesquisa e prática. Contudo, mesmo criticando-se o processo de formação seguem-

se propostas alternativas ou, como os próprios trabalhos às vezes afirmam, propostas de inovação.

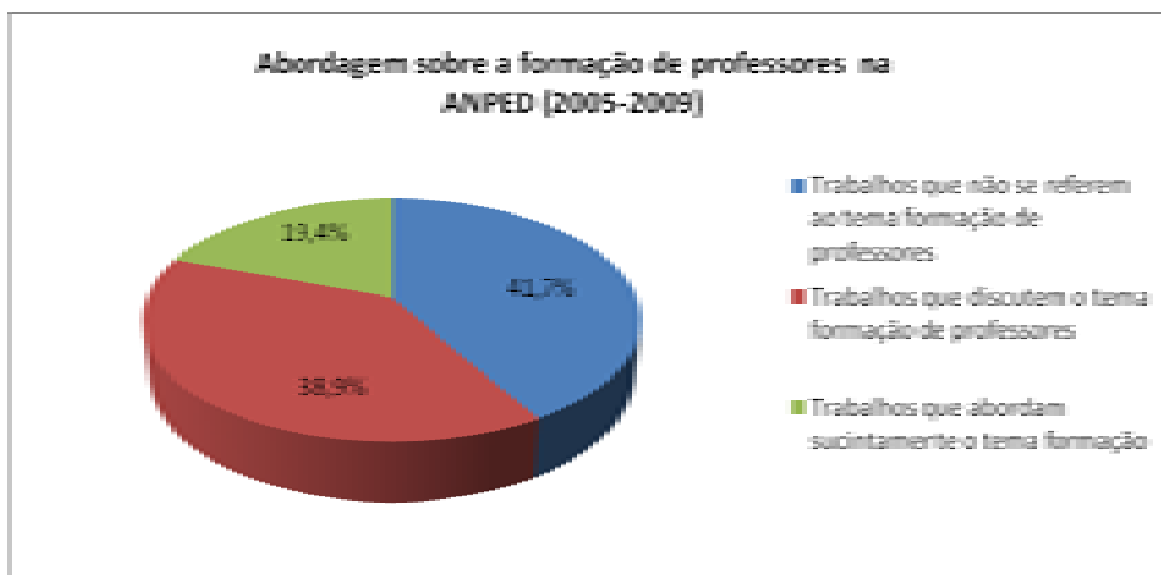


Figura 18: Abordagem sobre a formação de professores na ANPED (2005-2009).

A **figura 18** demonstra que 38,9% dos trabalhos catalogados no período 2005-2009 discutem o tema formação de professores, 19,4% abordam sucintamente o tema, ou seja, de uma forma ou de outra, mais de 58% dos trabalhos abordam a temática. Percebeu-se uma variação e redução do total de trabalhos que dão importância a temática. No ano de 2006, a redução foi de 7,1% em relação ao ano 2005. Contudo, mesmo assim a formação ainda é muito referenciada nos trabalhos que abordam a inovação (tabela 1).

Tabela 1: Índice geral dos trabalhos publicados na ANPED que abordam a formação de professores – Período 2005-2009.

ANPED 2005-2009	TRABALHOS CATALOGADOS			
	Referem à formação (A)	Referem, sucintamente, à formação (B)	Total de trabalhos que se referem à formação (A + B)	Não se referem à formação
2005	57,1%	14,3%	71,4%	28,6%
2006	50,0%	16,7%	66,7%	33,3%
2007	33,3%	22,2%	55,5%	44,4%
2008	28,6%	28,6%	57,2%	42,9%
2009	28,6%	14,3%	42,8%	57,1%
2005-2009	38,9%	19,4%	58,3%	41,7%

Há trabalhos que, ao discutir a temática formação de professores, demonstram acreditar no potencial e na força que a formação pode vir a ter, caso assumisse, de outras formas, sua função.

Concernente aos trabalhos que tecem críticas à formação de professores, existem alguns que se referem ao sistema de formação que não valoriza o autodesenvolvimento do professor e apontam a necessidade de uma formação continuada ininterrupta. Alguns autores tentaram esclarecer e definir o que é formação de professores e diferenciar a formação inicial da continuada em seus trabalhos (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Outros abordaram os diferentes significados existentes da formação continuada, adotando-a como crescimento profissional e humano e, em alguns casos, denominando-a reciclagem, treinamento ou meio de adequação ao sistema. Existem trabalhos com diferentes enfoques, mas parecem fortalecer a tendência em princípios que valorizam a reciprocidade e o processo, resultados de interações entre conhecimento e experiências da vida pessoal e profissional ligada ao contexto (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Percebe-se, ainda, em alguns textos, a afirmação da inovação na perspectiva da formação continuada em serviço como o surgimento de movimentos de renovação pedagógica, posicionados de forma contrária ao modelo tradicional de formação profissional. Às vezes, nos trabalhos, afirmam-se a importância da formação continuada e a necessidade de se reencontrar espaços para interação entre dimensões pessoais e profissionais dos professores no processo de formação. Assim, em um dos trabalhos, fundamentado nas concepções de Nóvoa (1991, 1992), afirma-se a inovação na formação como

um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Daí a importância de investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência nas dimensões pessoais e profissionais, permitindo a apropriação de processos de formação, dando-lhe um sentido no âmbito de sua história de vida. Estar em formação é um processo de investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal e profissional (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Chega-se a conceituar o desenvolvimento profissional que, entre outras coisas, implica em superar a dicotomia entre formação inicial e continuada, na qual se valorize os saberes que o professor já traz consigo. Portanto, não se concorda com um processo de formação com ações de treinamento e/ou capacitação dos professores, geralmente em cursos de curta duração, nos quais o professor é constantemente compreendido como técnico por assumir a atividade profissional como essencialmente instrumental.

Vale ressaltar que há concordância com essa perspectiva, pois considera-se a universidade como mentora de um diálogo com a escola. Discorda-se de algumas iniciativas

das redes de ensino que, longe da universidade, tentam oferecer cursos de capacitação e formação de professores sem dialogar com as instituições formadoras. Criam-se seus próprios centros de formação – a maioria das vezes fechados em suas próprias concepções –, e desenvolve-se um trabalho que dificulta o processo de diálogo e trocas que poderia permitir a construção de novos paradigmas, os quais são defendidos.

Há, em alguns trabalhos, propostas de formação apresentadas que enfocam a inovação ou a mudança na visão de um processo emancipatório, pautada na pesquisa-ação e desenvolvimento colaborativo entre formadores e professores. Estes se condescendem com a formação continuada que valoriza os professores escolares e pesquisadores envolvidos em um movimento de reflexão da própria prática pedagógica como forma de contribuir decisivamente para o desenvolvimento profissional dos professores. Diante desse pressuposto, há autores de trabalhos que afirmam a possibilidade da tríade reflexão-investigação-colaboração envolvendo professores e pesquisadores.

Em um dos textos, diz-se que a formação *in loco*, tendo como base as práticas profissionais e os saberes experienciais, valoriza a formação concebida na perspectiva do desenvolvimento profissional. Portanto, esclarece-se o conceito de formação no serviço como o princípio de que a formação docente deveria ser concebida e implementada no próprio ambiente de trabalho dos professores. Para o autor do texto, a concepção de formação em serviço tem semelhança com o de formação continuada, uma vez que é compreendida como aquela que ocorre durante o exercício da profissão. Entende-se esse pressuposto como preocupante, pois, considera-se que essa concepção de formação pode não provocar as rupturas desejadas, além de descartar o diálogo entre universidade e escola.

A partir dos dados, encontraram-se alguns trabalhos que atribuem relevância à disciplina didática na formação dos professores como uma alternativa de inovação nas abordagens educacionais. Do mesmo modo, certos trabalhos mostram que pesquisas e discussões em eventos científicos têm mostrado a importância da universidade na organização da formação continuada, haja vista serem uns dos pilares dessa instituição a produção do conhecimento e o questionamento do saber acumulado pela humanidade. Aliada a essa concepção, concorda-se que caberia à universidade

a participação relevante na elaboração de projetos e programas oficiais da formação de professores, não para transmitir conteúdos acadêmicos desvinculados dos problemas do cotidiano escolar, mas tendo esses conteúdos por referência, visando o avanço da produção científica e o levantamento de soluções possíveis” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Pensa-se que é importante adotar novos sentidos da formação, como aponta um dos autores do texto, havendo consenso em torno do princípio de que a reforma da escola e das

práticas pedagógicas passam, necessariamente, pelo investimento em formação docente.

Concorda-se com alguns autores dos trabalhos que afirmam a necessidade de investimento na formação docente, principalmente no que diz respeito ao discurso que enfatiza o caráter inovador das propostas voltadas para essa formação. É, portanto, importante que “a formação não fique reduzida à sua dimensão didático-metodológica, nem apenas ao saber fazer”. Como se defende movimentos de educadores, também reconhece-se “a necessidade de uma formação inicial sólida capaz de proporcionar um processo de reflexão sobre o fazer, desenvolvendo e aprimorando o trabalho pedagógico” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Compartilha-se do mesmo pensamento defendido por Guimarães (2004), concernente à formação inicial, de que os saberes profissionais e as práticas formativas veiculadas na formação são inspirações contínuas para o professor em suas ações em confronto com a realidade profissional cada vez mais desafiadora.

Acredita-se em uma formação na qual não haja separação entre corpo e mente, racionalidade e sensibilidade, ser humano e natureza e fragmentação do conhecimento (SOUZA, 2009). Como a autora afirma, para se obter uma formação de qualidade, é necessário e urgente apelar para as mudanças epistemológicas fundamentadas nos novos paradigmas para a produção do conhecimento.

De acordo com a pesquisa sobre as discussões de inovação, considera-se o **conceito de inovação** ainda impreciso e superficial. Pode-se concluir que, dentre os 36 (trinta e seis) trabalhos da pesquisa qualiquantitativa, apenas dois discutiram a inovação na perspectiva da ruptura paradigmática. Caminha-se na premissa de que a inovação, entre outras coisas, ocorre no campo não apenas da prática, mas “a partir” da prática, para que seja de caráter epistemológico. Portanto, é nesse sentido que se valoriza a formação de qualidade inovadora.

4.3.3 Inovações e suas muitas faces: um olhar filosófico sobre suas bases

A partir dos índices coletados nos trabalhos catalogados na ANPED (2005-2009), pode-se dizer que a inovação foi um termo por demais complexo de ser conceituado nos trabalhos. Nestes, parece não haver preocupação em conceituá-la. As concepções até aqui analisadas, em sua maioria, mudam de acordo com o contexto ao qual são empregadas ou do tipo de inovação que são acasteladas. Portanto, ao expor os dados, anteriormente houve uma preocupação de se procurar nos trabalhos em que contexto se apresentava explícito conceito ou concepção de inovação.

Também foi perceptível a falta de clareza de um conceito mais elaborado do termo inovação. Pode-se dizer que este vem sendo usado em vários trabalhos, às vezes de forma aleatória, com significados diversos de conceitos sobre o termo inovação. Nestes trabalhos, apareceram alguns significados de inovação, como: mudança, transformação, nova perspectiva, o diferente, algo novo, ruptura de paradigma, algo totalmente novo e inédito. Em um texto, afirmou-se a inovação, como mudança, mas não “qualquer” mudança; outro, optou-se pelo conceito inovação e não mudanças, pois segundo o autor desse trabalho “a mudança causa ruptura e é mais radical” (ROTEIRO DE LEITURA, 2010).

Observou-se, a partir dos dados que, dependendo do contexto em que é usado o termo inovação e do tipo a que se refere, o termo apresenta características multifacetadas. No eixo educativo, significa ser um conjunto de intervenções e decisões intencionalmente sistematizado, modificando atitudes, ideias, culturas e práticas pedagógicas; se for curricular, é uma autonomia dos professores e compromissos políticos e morais para mudar a escola; se for empresarial, é um melhoramento de produtos e processos já existentes ou a produção de outro produto, algo que se possa mudar os rendimentos, a criatividade, o empreendedorismo etc. No fazer pedagógico, é algo inédito, o uso de novas tecnologias que trazem mudanças a alguns aspectos; é fugir do convencional, pois são atividades que fazem com que o aluno aprenda e não esqueça mais. Na visão dos alunos, é “o diferente”; também o conceito de inovação aparece como uma ruptura com a situação vigente, mudança na forma de viver e de agir: vai ao encontro da emancipação humana.

Nessas várias tentativas de se conceituar e ampliar as concepções a respeito da temática inovação e nas muitas contradições, ambiguidades, diferenças de conceitos e concepções encontradas nos trabalhos analisados, percebeu-se a existência de certas similaridades, pois se pode inferir, nas palavras usadas em cada contexto, implicitamente, a inovação ligada à ideia de um movimento de alteração em relação a um estado inicial do objeto em questão. O problema que persiste se refere à dimensão e amplitude dessa alteração, o que, a partir dos estudos de Saviani (1980), é dependente da base filosófica que sustenta as concepções de educação, visão de homem e sociedade que estão na base das concepções de inovação.

Assim, a partir de uma análise da Filosofia da Educação, o autor compôs um quadro sistemático das diferentes concepções filosóficas que, como se mencionou no terceiro capítulo, poderão esclarecer melhor as questões aqui levantadas. Também alerta Sacristán (1999) que se deve ter cuidado em relação ao entrelaçamento dos ciclos inovadores e reprodutores, no sentido de que as ações dentro destes não sirvam apenas para reproduzir velhas práticas. É importante lembrar-se das considerações que foram mencionadas

anteriormente, nas quais, segundo Saviani (1980), a inovação, quer na concepção humanista tradicional quer na humanista moderna e na concepção analítica,

é entendida em função do aparelho, sem referência ao contexto. As dificuldades da educação são sempre atribuídas ao próprio processo educativo. Levanta-se a questão do papel da educação no processo de mudança social: entretanto, mudança social é entendida em sentido conjuntural e não estrutural: acidental e não essencial. E em consequência, as soluções são preconizadas no interior desse processo sem que se questione as finalidades da educação uma vez que estas são definidas extrinsecamente, isto é, a nível de organização social que engendra a organização educacional (SAVIANI, 1980, p. 26).

Enquanto que na concepção dialética de Saviani (1980), inovar, “em sentido próprio, será colocar a educação a serviço de novas finalidades” que, para o autor, quer dizer “a serviço da mudança estrutural da sociedade” (p.26). É com base nessas conclusões do autor que se podem distinguir os quatro níveis de inovação em educação, tendo como ponto de partida o ensino tradicional em educação apresentado no terceiro capítulo.

Ao se condensar os dados, as imprecisões sobre a temática inovação se entrelaçam, talvez, às concepções da base filosófica que tem os autores. Percebeu-se que muitas concepções de inovação estão ligadas às três primeiras concepções filosóficas aqui elencadas, apresentadas na síntese. Dentre os 36 (trinta e seis) trabalhos analisados, apenas três parecerem caminhar em direção à inovação de base dialética.

Também dentre esses conceitos e concepções encontrados na pesquisa, poucos pareceram aproximar-se do conceito que se defende a partir dos estudos de Souza (2008). Para a autora, a inovação significa “mudanças, quebras, rupturas com o antigo sistema tradicional de educação, consciente e intencional” [...] e “professor inovador é aquele que utiliza estratégias diferenciadas que facilitam a aprendizagem e tem continuado a procura de saídas, aquele que tem comprometimento e paixão como marcas essenciais” [...]. A inovação caminha “rumo à emancipação comprometida com rupturas paradigmáticas, utilizando-se de ferramentas que incentivam a criação, a análise, o fluxo de ideais e oportunidades de aprimoramento das relações interpessoais e as experiências vivenciadas” (p. 58-59).

A autora afirma que, na busca pelas qualidades, cabe ao professor inovador, como dirigente do processo,

assumir o planejamento das atividades de ensinagem, [...] considerando questões relativas a como melhor refletir, como adotar atitudes metacognitivas, [pensar sobre seu próprio pensamento]; a como fazer com que o que se aprende tenha significado, esteja articulado à prática social que lhe deu origem, combinando a síntese com a análise, como trabalhar em cooperação de maneira a compartilhar recursos entre os membros de uma sala de aula, não esquecendo que a mente não está apenas no cérebro de cada um, mas se estende entre outros membros do grupo (SOUZA, 2008, p.60).

Concorda-se com Souza (2008) que, para inovar na educação, é preciso assumir o planejamento das atividades de ensinagem com o objetivo de fazer com que o que se aprenda tenha significado e esteja articulado à prática social. Portanto, o alvo é a emancipação comprometida com rupturas paradigmáticas e, como afirma a autora, as ferramentas utilizadas têm que incentivar “a criação, a análise, o fluxo de ideais e oportunidades de aprimoramento das relações interpessoais e as experiências vivenciadas” (p.58-59). Ao mesmo tempo, discorda-se dos conceitos e concepções de inovação encontrados, cujas proposições não correspondem ao que já foi dito, pois o trabalho pedagógico, as ações na escola e na universidade, não podem ser assumidos em uma perspectiva que defende ser a inovação o abandono de princípios já incorporados e lançar-se rumo ao desconhecido.

Sabe-se que se iniciou um processo de pesquisa e que houve a pretensão de se buscar novos conhecimentos a respeito da inovação na educação. Sem a intenção de apresentar uma conclusão, pode-se dizer, com base em Saviani (1980), que há diferentes concepções de inovação, segundo as diferentes concepções de Filosofia na Educação e, portanto, acredita-se haver necessidade de novos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a questão da inovação na educação, sobretudo na perspectiva de se repensar a formação de professores por meio da análise bibliográfica e dos parâmetros quali-quantitativos dos dados e informações obtidos nos roteiros de leitura analisados, permite apresentar algumas considerações que julgamos relevantes.

Ansiávamos com esta pesquisa saber se as concepções de inovação denotam o sentido limitado, entendido como uma roupagem nova ao tradicional, ou se se propõe um diálogo entre a tradição para enriquecê-la e recriá-la dentro do contexto de prática, defendendo uma inovação epistemológica.

Encontramos, frustradamente, um número bem pequeno de trabalhos que discutem a temática inovação. E, daqueles que abordam o tema, a maioria se refere ao tipo de inovação inerente ao fazer pedagógico do professor, ou seja, à prática pedagógica, relacionada, muitas vezes, à didática e à metodologia, sem muitos avanços. Entendemos que essa pouca expressividade se deva, talvez, ao fato de a inovação tratar-se de uma questão complexa e desafiante, ainda impelida por um paradigma tradicional dominante, sendo necessário – insistirmos –, ruptura.

A partir dos resultados da pesquisa, também é possível afirmarmos que não existe um consenso entre os autores, tanto das referências bibliográficas como também dos trabalhos selecionados, em relação aos conceitos de inovação. Consideramos as propostas apresentadas por eles ainda muito sutis.

Ao analisarmos os trabalhos, percebemos que os dados revelaram uma ambiguidade do termo e encontramos um número insignificante de publicações que caminhou na perspectiva da inovação epistemológica. Percebemos, também, que não há ainda a efetivação de uma cultura de inovação na educação.

Dentre as concepções dos autores estudados, consideramos que realmente a temática inovação trata de uma das problemáticas difíceis ainda de se resolver, visto que os efeitos da ação permanecem nos sujeitos sob forma de esquemas e que a ação desenvolvida por cada profissional está ligada, segundo alguns autores, a tudo aquilo que ocorreu no passado com a pessoa. Com efeito, as condições concretas marcadas pela desvalorização e pelo desprestígio social e profissional da educação, vivenciadas pelos professores, tendem a se incorporar à nossa personalidade social, influenciando a prática e enfraquecendo o desejo de rupturas.

Apesar de não ser obviamente impossível inovarmos, essas marcas têm dificultado muito os desejos de avanços.

Nesses tempos de complexidade, acreditamos que é preciso conhecer o que é a prática e valorizarmos o conhecimento pessoal e social do professor no desenvolvimento da sua ação docente para, então, construirmos novos saberes. Reafirmamos nossa crença ao resgatarmos o papel das instituições formadoras para propiciar mudanças capazes de construir novas possibilidades para uma educação transformadora, dinâmica, criativa e que propicie aos professores na graduação ou pós-graduação, recriar e disseminar novos saberes.

Para essas mudanças, entendemos a necessidade de um diálogo mais articulado entre as instituições educacionais e a produção de novos conhecimentos por meio da pesquisa, pois a inovação não pode ser esvaziada de cultura. Inovar é mudar, ampliar e aperfeiçoar a cultura. Trata-se da continuidade das tradições, o que implica que a inovação não precisa partir do zero, e sim do que já temos para avançarmos.

Esse estudo ajudou-nos a compreender que a temática da inovação carece ainda de muitos estudos e aprofundamentos, já que o assunto está sendo abordado superficialmente. Esperamos, portanto, que essa nossa percepção da realidade da educação no contexto atual sirva de estímulo a novos debates, que busquem repensar as sutilezas da inovação educacional na perspectiva epistemológica, no âmbito dos eventos educacionais, nacionais e regionais, tendo em vista a construção de novos paradigmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANASTASIOU, Léa das Graças C.; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Univille, 2004.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 9. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.
- BARRIGA, A D. Uma polêmica em relação a exame. In: ESTEBAN M. T. (Org.), **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-82.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Artmed: Porto Alegre, 2002.
- CARNEIRO, Moaci A. **LDB Fácil: leitura Crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- CASTANHO, Maria Eugênia L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 75-89.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. de Educação**, n.24 p. 5-15, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. (2004). A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (orgs.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat.
- _____. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade**. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra-Portugal, 2004.
- _____. Inovações pedagógicas: tempos de silêncio e possibilidades de produção. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.7, n.13, p.149-58, ago 2003.
- _____. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2006.

_____. **O bom professor e sua prática**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2006 (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**.: JM Editora, Araraquara 1998.

_____. (2001). “Inovações pedagógicas na formação inicial de professores”. In: FERNANDES, C., GRILLO, M. (orgs). **Educação Superior. Travessias e atravessamentos**. Ed. ULBRA. Canoas, RS, p.31-88.

DEMerval, Saviani. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1980. p.15-29.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2004. (Série pesquisa em Educação vol. 8).

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de Papel**. ed. 22. Editora Ática: 2009. Ática<<http://www.atica.com.br/cidadaodepapel/apresentacao.html>> Acesso em jan.2009.

DOMINGUES, Maria Hermínia M. da S. **A trajetória da pesquisa Qualitativa no Brasil**. 2006. (texto mimeografado).

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Sala de aula: dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos. **Revista Portuguesa de Educação**, 19, 2, p. 7-20, 2006.

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E (coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1980. p.55-82.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Dialogando com Freire e Boaventura sobre emancipação humana, multiculturalismo e educação popular**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22-setembro 2005. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?hl=pt->> Acesso em: 29 jun. 2010.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M.C; ARAÚJO, J.L (org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Autêntica: Belo Horizonte, 2004, p. 47-76.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Paz e Terra).

FRIGOTO, G. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo, 1991.

GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação em educação no Brasil: problemas e perspectiva**. Cortez: São Paulo: Autores Associados, 1980. (Coleção Educação Contemporânea).

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Campinas, 2006.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político Pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência**. Goiânia: SME, 2004.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Vozes: Petrópolis, 1995

_____. **A Construção Social do Currículo**. Educa: Lisboa, 1997.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas (SP): Papirus, 2004 (Coleção entre nós professores).

HALL, S. **Entrevista feita por Heloisa e Liv Sovik**, em 05 dez. 2003 Disponível em <http://portalliteral.terra.com.br/literal/calandra.nsf/weHP/HPTLiteral-0026> Acesso em 13 mar. 2006

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Trad. José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA DA PAZ, Suelayne. **A formação e profissionalização docente: alimentos às orientações do Banco Mundial**. 2007.185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia: UFG, 2007.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Florianópolis (UFSC): **Rev. Katál.** v. 10 n. esp. P. 37-45, 2007.

LINS, D. *Mangue's school* ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade**. v.26 n.93, set./dez. 2005. p.1229-1256.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARTINS, Ligia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas (SP): Autores associados, 2007. (Coleção formação de professores).

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 9-30.

MORIN, Edgar. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O pensar complexo Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Os sete saberes necessários à educação.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF; UNESCO, 2003

NOVOA, Antônio (Org.). O passado e o presente dos professores. In: HAMELINE, Daniel; SACRISTÁN, J. Gimeno; ESTEVE, José M.; WORDES, Peter; CAVACO, Maria helena **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das Práticas. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo. v.25, n.1, p.11-20, jan-jun/1999.

PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Editora Porto: Porto, 2006.

PEREIRA, Júlio E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Em: **Educação e Sociedade**, n.68 (número especial). Campinas: CEDES, dez. de 1999.

PERRENEOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo a habilitação do magistério: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

PROJETO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Universidade Federal de Goiás – UFG. Goiânia, s/d.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A prática é institucionalizada: o contexto da ação educativa. In: _____. **Poderes Instáveis em Educação**. RS: Artmed, 1999.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto Alegre, 1995.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani R. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvia Sanches (Org). **Pesquisa educacional quantidade e qualidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**, p1-20. Disponível em: <www.ces.uc.pt>. Acesso em: 20 jul. 2007.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Cortez: São Paulo, 2000.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Rev. Educação**. Rio Grande do Sul. v. 30.n. 2/2005.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 100. Ed. Especial, p. 1231-1255, out/2007.

_____. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Afrontamento, 1988.

SILVA Maria H. G. F. da. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Rev. Perspectiva, Florianópolis**. Santa Catarina, v.23, n. 2, jul-dez/ 2005, p. 381- 406.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. A universidade frente ao desafio de transformar a informática em um instrumento pedagógico. In: GUIMARÃES, Valter S. (Org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas: Papirus, 2006.

_____. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. In: MONTEIRO, Filomena M. de A; Maria Lúcia Rodrigues Müller (Orgs). **Educação como espaço da cultura**. V.II Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. ANPED. EdUFMT, 2006. p.145-161.

_____. **Novos Paradigmas na Educação**. Goiânia, Goiás. 2005.p.1-11. (texto mimeografado).

_____. **Universidade: Inovações pedagógicas e complexidade**, Goiânia, Goiás, 2009. p. 1-13. (texto mimeografado).

_____. Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. **Educação Tendências e Desafios de um Campo em Movimento**. Brasília (DF): Líber Livro editora: ANPED, 2008. Vol. II.

TADEU, T. e KOHAN, W. Apresentação. **Educação e Sociedade**. set./dez. 2005, vol.26, no.93, p.1171-1182

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, Walter E (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1980. p.31-54.

YUS, Rafael. Formação ou conformação dos professores? **Pátio revista pedagógica**. nº 17. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M.; PEREIRA, Júlio D. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 135, p. 63-80, mai.ago/2005.

SITES VISITADOS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> e <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>> Acesso em: jun- junho. 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pisa 2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_jfilter&Itemid=164¶ms\[search_relevance\]=resultado estatistico do pisa 2009 por paises¶ms\[tipo_busca\]=4](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_jfilter&Itemid=164¶ms[search_relevance]=resultado%20estatistico%20do%20pisa%202009%20por%20paises¶ms[tipo_busca]=4)> Acesso em: 7 jun. 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Provinha Brasil**. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br>> Acesso em: 29 jun. 2010.

CONGRESSOS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO. **Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos**. Disponível em: <www.unisinos.br/eventos/congresso_educacao_esafios> Acesso em: jan. 2009.

ENCONTROS NACIONAIS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - **ENDIPEs**. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> Acesso em: fev. 2009.

ENTREVISTA Com Antônio Nóvoa. **TVEBRASIL**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm> Acesso em 20 out. 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa (2009). Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 09, pp 47-56. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 26 ago. 2010.

OLIVEIRA, Paulo César de Oliveira. Educação e emancipação: reflexões a partir da filosofia de Theodoro Adorno. Artigo. **Theoria. Rev. Elet. Filosofia**. Disponível em: <<http://www.theoria.com.br/?p=171>> Acesso em: jan. 2010.

PAÍS MELHORA EM MATEMÁTICA E PIORA EM LEITURA. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu146.asp>> Acesso em: 7 ago. 2010.

QUAL A NOTA DA SUA ESCOLA. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/notas-ideb-422895.shtml>> Acesso em: 5 de ago.2010.

REDE LATINO AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE - **Rede REDESTRADO**. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html> Acesso em fev.2009.

INSTITUTO INOVAÇÃO. Disponível em: <<http://www.institutoinovacao.com.br/internas/inovacao/idioma/1>>. Acesso em: 15 jun 2009.

Repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, portal de acesso que reúne os documentos digitais gerados em seu âmbito, visando sua preservação e divulgação. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARBIX, Glauco. Inovação, tecnologia e crescimento. **Rev. UFG**, ano 10; n. 4; Goiânia, jun/2008.

ARENDET, Hannah. Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro w. Barbosa. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BIDDULPH, Steve. **O segredo das crianças felizes**. Trad. Ricardo Piva e Flávia Piva. São Paulo: Fundamento Educacional, 2003.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção questões da nossa época; v. 35).

CALIL, Ana Maria G. Correa; CASTRO, Maria Aparecida C. Diniz de; AZEVEDO, Vera Lúcia Antônio. Docência e ensino superior no foco dos sentimentos e emoções que permeiam o contexto da prática. **Anais VII Redestrado**. Buenos Aires, 2008.

CORDEIRO, Telma de Santa Clara. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências. Maria Izabel Cunha. **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

CHRISTENSEN, Clayton M. **Inovação na sala de aula**: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender. Trad. Raul Rubenich. Porto Alegre: Bookman, 2009.

COLOM, Antoni J. **A (des)construção do conhecimento pedagógico**: novas perspectivas para a educação. Trad. Jussara Hubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **La didactica y la autorizacion del professorado**. Apresentação no XI Endipe, Goiânia, 2002. Trad.: Nuria Peres de Lara.

ENTREVISTA Com Antônio Nóvoa. **TVEBRASIL**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm> Acesso em: 20 out. 2008.

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p.1203 - 1230, out/2007.

GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. **Escola, Currículo e cultura, Ensino-aprendizagem, psicologia da Educação, Educação Trabalho e movimentos sociais**. Brasília (DF): Liber Livro editora: Anped, 2008. (Coletânea de trabalhos apresentados no IX Encontro de Pesquisas em Educação da Região Centro-Oeste/Anped Centro-Oeste).

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Diário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: ALDB, 1998.

GIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GÓMEZ, A.L. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; MOORE, Shawn; MANNING, Susan. **Aprendendo a mudar**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/gramatica.jhtm>> Acesso em: 6 ago 2010.

MARCHESI, Álvaro. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Trad. Lucia Pellanda Zimmer; Felix Nonnenmacher; Flávia P. de Carvalho; Juliana Bertoletti. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOYSÉS, Lucia M. **O desafio de saber ensinar**. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000 (Prefácio e Parte I, caps. I e II).

VEIGA, Ilma Passos Alecastro. Docência universitária na educação superior. In: Ristoff Dilvo e Sevegnani Palmira (Orgs). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.p 85-96.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais das ciências e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (Coleção temas e educação II).

ANEXOS

ANEXO I

FICHA DE ANÁLISE, DE PERIÓDICOS, ANAIS DE EVENTOS, DISSERTAÇÕES E TESES QUE DISCUTEM O TEMA INOVAÇÃO
NO PERÍODO DE 2005- 2009

EVENTO:

GT:

Agência Financiadora:

Título da dissertação:

Ano:

Local:

Nível de Ensino:

Autor:

Número da Ficha:

RESUMO:

1-TIPO DE INOVAÇÃO (tecnológica, metodológica, conceções, políticas).	curricular, didática,	
2-CONCEPÇÃO DE INOVAÇÃO		
3-PROPOSTAS DE INOVAÇÃO		
4-REFERENCIAL UTILIZADO PARA DISCUTIR INOVAÇÃO		

5-A INOVAÇÃO REFERE-SE A: ☐ professor ☐ alunos ☐ instituição ☐ políticas ☐ material _____. ☐ currículo ☐ tecnologia ☐ ação pedagógica (aula, metodologia, relação professor- aluno etc) ☐ prática	
6-COMO É PENSADA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
7-REFERENCIAL UTILIZADO PARA DISCUTIR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
8-REFERENCIAL UTILIZADO PARA DISCUTIR A PRÁTICA DOCENTE	
9-OUTRAS OBSERVAÇÕES	

ANEXO II

28ª ANPED: “40 anos da pós-graduação em educação: produção de conhecimentos, poderes e práticas”. (Realizada em CAXAMBU/MG, de 16 a 19 de outubro de 2005).

Número da Ficha: 01

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Título da dissertação: A PRÁXIS PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Ano: 2005

Local: Caxambu

Nº: 28ª Amped

Nível de ensino: Ensino Básico

Autor: FRANCO, Maria Amélia Santoro – UNISANTOS

RESUMO: No artigo a autora procura focalizar “um dos aspectos que mais me chamou a atenção no cotidiano desses profissionais: as dissonâncias e as contradições que os coordenadores encontram entre as requisições dos afazeres da prática e as precárias possibilidades de suas realizações; dissonâncias entre seu papel profissional e as urgências das soluções cotidianas de problemas; suas angústias entre querer transformar o ambiente de trabalho e as resistências decorrentes das faltas de condições para tal; enfim, entre o querer fazer e o não saber como fazer”. **Com este foco, a autora analisou a** “dificuldade para a compreensão dos processos de formação da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos e das difíceis possibilidades de resignificação desses processos sem antes haver uma reconsideração daquilo que se coordena”. (p. 1 - 2).

Obs.: A autora fez uma pesquisa da práxis de coordenadores pedagógicos de uma rede municipal de ensino, onde considerou ter sido “um momento de muita aprendizagem, mas também de muita angústia frente às constatações das dificuldades da Pedagogia, enquanto ciência, de subsidiar a prática educativa nas escolas”. Dentro dessa perspectiva metodológica a autora foi construindo: “Encontros de conhecimento com os coordenadores pedagógicos, para compreensão de suas perspectivas de ação, dificuldades e levantamento das necessidades específicas de formação; Encontros pedagógicos, sob forma de oficinas de reflexão da prática através das quais realizava-se, no coletivo, a análise e a cientificação das situações cotidianas da prática; nesses encontros eram dadas orientações, discussões de leituras e revisões dos suportes teóricos da prática; Escolha de procedimentos e processos de transformação de situações cotidianas da prática; Propostas de intervenção para serem realizadas nos próprios espaços de trabalho; acompanhamento, avaliação e Organização coletiva dos conhecimentos que foram emergindo do trabalho de pesquisa e das situações reelaboradas na prática” (p.5).

1-TIPO DE INOVAÇÃO (tecnológica, metodológica, conceções, políticas), curricular, didática,	A inovação se refere à função pedagógica, do coordenador que carece de “esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. O trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”. (“p.3).” Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda equipe de gestão e se repercutir por todo ambiente escolar Intrinsecamente ligadas as concepções e a política.” (p13).
2-CONCEPÇÃO DE INOVAÇÃO	Segundo a autora quando buscou-se o sentido de pedagógico que permeava a representação de Pedagogia, dentre os participantes, ela ficou intrigada,” pois havia “muita convergência nos sentidos de inovação, transformação. Associam a Pedagogia, inicialmente como formas de ensino e a seguir como algo que transforma. Praticamente todos os entrevistados dizem que a função prioritária do coordenador é organizar o pedagógico na escola, estruturar o trabalho coletivo dos docentes, organizarem as mudanças para que a escola ensine melhor. No entanto não sabem como caminhar nessa direção. Reconhecem que as HTPCs (horas de trabalho coletivo na escola) são o principal espaço para tal fim. Mas admitem que, quando chegam as reuniões há tanto assunto extra a comentar, há tantos avisos a serem dados, há tantas orientações legais para se passar que não sobra tempo para reverem e discutirem o projeto pedagógico da escola”. (p.7) A autora afirma que discutiu junto ao grupo muito sobre as dificuldades de mudanças na prática docente, realçando que “as práticas não mudam por decreto, as práticas só podem começar a mudar quando os práticos constroem uma nova concepção dos próprios processos de aprender e ensinar, reconhecendo os próprios limites e as próprias deficiências. Isso significa que mudar a prática é um processo de mudança pessoal, de mudança de perspectiva frente ao mundo e acima de tudo, mudar implica no reconhecimento de que é necessário mudar, reconhecimento desse que vai dar origem ao desejo de mudar, que vai desembocar na busca de condições para se poder mudar. Essa busca só se dá no coletivo, portanto as mudanças só podem ocorrer quando o grupo de docentes passa a se constituir em um coletivo de docentes, com compromissos com a mudança”. (p7 e oito). ”Seguindo o texto de Durkheim, verificamos sua afirmação de que os pedagogos são espíritos revolucionários, insurgidos contra os usos de seus contemporâneos (1985:77) e

	que se esforçam para anular o passado e construir o novo. Percebo que os sujeitos pesquisados tinham razão em identificar a pedagogia com o novo, com a transformação, e assim afirma o sociólogo: A Pedagogia, na verdade, não estuda os sistemas de educação, mas reflete sobre eles, para fornecer à atividade do educador as idéias que o orientam. (1985:79). Durkheim (1985: 82) adianta suas reflexões colocando um bom recado aos coordenadores pedagógicos: ele afirma que a ação não espera a ciência, no entanto, enquanto aguardamos a ciência, não devemos agir de qualquer forma, diz ele: a reforma da escola não pode esperar que a ciência tenha resolvido a dificuldade. A função da pedagogia então se resalta: quando a tradição não basta e a ciência ainda não compareceu ao encontro, trata-se de gerir a crise da educação com um pouco de ciência e muito de consciência!” (p.9)
3-PROPOSTAS DE INOVAÇÃO	Após algumas indagações tais como: O que, afinal nós coordenadores pedagógicos, coordenamos? Onde está o pedagógico da escola? A autora Acredita “que somente após a clara compreensão dessas questões é que se poderá iniciar um trabalho de construção social da identidade dos coordenadores pedagógicos” (p3). “Entendendo a função pedagógica,” como a ação que evidencia o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. O trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis. ”(p.3). Segundo a mesma autora caberá à coordenação pedagógica “organizar espaços, tempos e processos que considerem: que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas, a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente; que a prática, como atividade sociohistórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica”;(p.3) “Caberá à tarefa pedagógica na escola funcionar como a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios.” (p.3). Considerando o objeto da Pedagogia, “como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa. A autora se baseia nos estudos de Durkheim quando este propõe a reflexão sobre as coisas da educação; ela amplia a intencionalidade dessa reflexão.” refletir para transformar; refletir para compreender, para conhecer e assim construir possibilidades de mudança

das práxis. Essa mudança que estabeleço em relação à definição de Durkheim se justifica uma vez que os estudos contemporâneos sobre a formação de professores⁵ demonstram que a prática docente é uma prática sociohistórica que se organiza e se desenvolve através de saberes próprios que a qualificam como uma capacidade que pode ser cientificamente desenvolvida e transformada. A docência passa a ser vista para além da arte” Para a autora, no entanto, ” a transformação das práticas só poderá ocorrer a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente; é também necessário considerar que a prática, como atividade sociohistórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica.”(11)

E, portanto caberá à atividade de coordenação pedagógica, nos diferentes níveis de atuação, “ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios. E a tarefa à tarefa pedagógica caberá considerar que há arte na prática docente, mas será preciso transformar o artístico, o artesanal, o bom senso cotidiano, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social. Há de se realçar que a realidade da prática educativa se faz através de ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que vão se amalgamando, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias, organizadas através de críticas, autocríticas, de expectativas de papel. Neste sentido, no exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e realizar; entre o poder e querer realizar” (11 e 12).

“Desta forma, resgatar-se-á à ação pedagógica, não apenas seu espaço de autonomia, mas e principalmente seu caráter essencial de ação crítico-reflexiva, que, considero, foi-lhe tirado quando da emergência da cientificidade moderna, que impregnou o fazer educativo-pedagógico com estratégias que visavam um modo correto de fazer as coisas, ou mais tarde, na busca de competência técnica, distanciando dela sua possibilidade de produzir um processo contínuo de reflexão transformadora”. (p.11 e12)e

A **autora acredita** “que uma decorrência também importante desta consideração do pedagógico como instância de reflexão e de transformação das práticas escolares será a de retomar aos professores, educadores, o caráter da responsabilidade social da prática. (p12).

“Esse movimento de reapropriação da responsabilidade social docente, do compromisso político da profissão, produzirá um processo crescente de conscientização dos professores, e dos gestores da prática pedagógica, em relação à responsabilidade social e política da prática exercida cotidianamente” (p.12).

A autora cita Imbert (2003:73) que segundo a mesma, analisa que a mudança da escola e das práticas pedagógicas só poderá se realizar quando se operar uma transformação no imaginário dos educadores em sua dupla dimensão; ideológica e narcísica. ”a práxis visa à desocultação das articulações simbólicas e imaginárias da instituição. Ela subverte o desconhecimento instituído no qual as pessoas e os coletivos perdem suas capacidades autônomas. Fica claro que a escola não se transforma por projetos inovadores, normalmente imposto às escolas por via burocrática. A escola só mudará quando os educadores, em coletivo, perceberem que a escola pode e deve ser outra”. (p.15)

A questão da práxis é para o autor a consolidação de um projeto de autonomia. Esse projeto de autonomia implica em trabalhar o imaginário sobre o qual a instituição se apóia. Trata-se segundo ele, de re-historizar a instituição. Segundo o autor, e eu concordo, o motor da pedagogia é a práxis pedagógica, que funciona como um instrumento de produção de autonomia, na direção de produzir sujeitos que falam. Neste sentido esse autor concorda com Hameline (1977:94) ao afirmar que o objetivo da educação é exatamente, e em definitivo, que o “eu” fale (p15).

“A perspectiva da práxis é a de uma ação que cria novos sentidos. Para tanto há que se partir do pressuposto de que a busca de novos sentidos, a pretensão de autonomia, é própria do ser humano como um sujeito que se incomoda com seu inacabamento, como nos falava Paulo Freire. A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia. (15)”

A autora afirma que “temos visto nas escolas um quadro de autonomia perdida... Somos todos cativos de um discurso que referencia o necessário fracasso da escola. Precisamos, nós educadores, assumirmos o projeto de autonomia da escola, na busca de que nossos “eus” falem, nossos “eu” reivindicuem uma nova escola, fruto das necessidades históricas e dos anseios de todos os educadores (15 e 16).

“Assim, coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com

	vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda equipe de gestão e se repercutir por todo ambiente escolar. Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica esta é uma ação política, ética e comprometida e que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. E para a autora em suma,” um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica, se a instituição e seus contornos administrativos/políticos, não estiverem totalmente comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para conduzi-los” (p.13). E conclui enfim, que ”é preciso tempo e prudência para modificar as práticas pedagógicas amalgamadas historicamente; a cultura escolar pode mudar, suavemente, com persistência e rigor político. Será preciso que o coletivo articulado de educadores organize novos pressupostos para dar contornos à emergência de uma nova práxis pedagógica”. (p.16).
4-REFERENCIAL UTILIZADO PARA DISCUTIR INOVAÇÃO	DURKHEIM, E. <i>Educação et Sociologie</i>. Paris. PUF. 1985. FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, J; SOETARD, M;
5-A INOVAÇÃO REFERE-SE A: (x) Professor () alunos (x) instituição/ () políticas () material _____. () currículo () tecnologia (x) ação pedagógica (aula, metodologia, relação professor-aluno, etc) (x) prática pedagógica	Os temas são discutidos articuladamente.

6-COMO É PENSADA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A autora valoriza a formação e faz uma crítica à falta de uma formação inicial do professor para o exercício da atuação na coordenação: “coordenadores desta rede de ensino, com raras exceções, não foram formados para tal. Considero que um dos grandes problemas que pode estar dificultando aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício desta atuação. Os atuais formaram-se professores em diversas áreas do conhecimento, participaram de processo seletivo na sua delegacia de ensino e encontram-se nas escolas premiados pelas urgências do cotidiano, envolvidos em alguns projetos pedagógicos específicos ou atendendo a requisições pontuais da direção da escola” (p.2). Para a autora esta situação deve decorrer “das concepções epistemológicas que consideram que não há especificidade no trabalho pedagógico, fruto talvez dos pressupostos decorrentes da racionalidade técnica que desconsidera a complexidade dos fenômenos da práxis educativa.” (p.2) o que para ela, hoje é” é um equívoco, bastante enfatizado por Pérez-Gomes (1992:100) quando afirma que os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, que transformam a tarefa profissional a uma simplória escolha e aplicação de meios e procedimentos” (p.2).

Segundo a autora, para um profissional trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, este precisa “antes de tudo ter a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (p.2), e acredita que seja fundamental ao profissional da coordenação pedagógica, “perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e comprometido (p.3).

Para a autora a organização deste espaço profissional na escola os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais. Acredito que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na ressignificação dos processos identitários e profissionais desses

	educadores. A autora considera importante a Organização de processos de formação continuada, no ambiente escolar, é uma tarefa relevante, necessária, no entanto muito complexa. Como podem os coordenadores assumir tal tarefa se não foram formados para tal?(p.7)
7-REFERENCIAL UTILIZADO PARA DISCUTIR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). <i>Os professores e a sua formação</i>. Portugal: Dom Quixote, 1992. Obs.: Para a autora Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes, precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica, e também aos que são a ela submetidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo. (p.12) PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). <i>Os professores e a sua formação</i>. Portugal: Dom Quixote, 1992. SCHMIED-KOWARZIK, W. <i>Pedagogia Dialética - de Aristóteles a Paulo Freire</i>. São Paulo: Brasiliense, 1983. TOSQUELLES, F. Éducation et psychothérapie institutionnelle. Mantes-la-Ville. Hiatus, 1984. In: IMBERT, Francis. <i>Para uma práxis pedagógica</i>. Brasília. Plano Editora.2003 HAMELINE, D e FABRE, M. <i>Manifesto a favor dos pedagogos</i>. Porto Alegre, Artmed. 2004. HAMELINE, D. et DARDELINE M-J. <i>La liberté d'apprendre. Situation II</i>. Paris, Les éditions Ouvrières. 1977. IMBERT, Francis. <i>Para uma práxis pedagógica</i>. Brasília. Palno Editora. 2003
8-REFERENCIAL UTILIZADO PARA DISCUTIR A PRÁTICA DOCENTE	
9-OUTRAS OBSERVAÇÕES:	1ª Obs: A metodologia escolhida para a pesquisa foi a pesquisa e ação o que a autora considera que “podem e devem caminhar juntas e que pesquisa e formação podem ser processos que se integram quando se têm como perspectiva de intencionalidade a fomentação de processos crítico-emancipatórios nos sujeitos da práxis. Desta forma optamos por trabalhar dentro de uma das múltiplas abordagens da pesquisa-ação que denominamos pesquisa-ação crítica. A condição para ser pesquisa ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, de onde se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, e as mudanças serão

negociadas e geridas no coletivo. Nesta direção, as pesquisas-ação colaborativas, na maioria das vezes, assumem também o caráter de criticidade”. (p.6)

2ª Obs.: De acordo com a pesquisa, a autora pontua que a maioria dos coordenadores considera que gastam seu tempo “prioritariamente em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, fazendo levantamentos, respondendo às requisições da delegacia de ensino, atendendo pais e gastam também muito tempo organizando eventos, festas, atividades e/ou projetos específicos solicitados pela direção e/ou delegacia”. Também percebem-se “muito aflitos, exaustos, angustiados, pois trabalham muito (em média, segundo seus relatos, doze horas ao dia) e não percebem mudanças significativas na estrutura da escola, que possam corresponder como produtos de seu trabalho.” E freqüentemente aturidos com as questões de indisciplina dos alunos e a falta dos professores, problemas que se potencializam mutuamente, uma vez que, quando o professor falta há que se arrumar “esquemas” para a permanência dos alunos, pois quase nunca estão nas escolas, professores eventuais.” (p.6). E para a autora, de modo geral, possuem “a clara dimensão de que deveriam trabalhar com os professores. Consideram que o específico de seu trabalho seria a coordenação dos professores, a organização de processos de formação continuada. No entanto, para a autora “essa tarefa é realizada de forma pontual e sem muitos fundamentos teóricos”. E dizem que gostaria de saber ensinar aos professores métodos e técnicas de ensino, e bastante variadas, para permitir aos docentes a possibilidade de se tornarem profissionais que ensinam” (p.6).

Para a autora, além da dificuldade referente à formação teórica, os professores “queixam-se de não dominar os conteúdos das diferentes áreas do saber e que isto os impede de trabalhar mais profundamente com os docentes”. Queixam-se também “da falta de liderança que possuem no ambiente escolar, pois não se consideram valorizados na escola para tal fim e nem se sentem percebidos pelo grupo como alguém com capacidade para tal tarefa”. O segundo a mesma, “Esse sentimento de inadequação e incapacidade permeia todo o grupo. Sabem e reconhecem que um trabalho de capacitação docente deve ser planejado, gradual, contínuo e persistente. Mas sabem que não possuem condições nem pessoais, nem profissionais e nem administrativas para tal fim. Daí sentem-se vulneráveis no trabalho com os docentes e acabam priorizando aquilo que de alguma forma sabem fazer.” (p.7).

“Temos visto nas escolas um quadro de autonomia perdida, de todos os envolvidos. A escola é formada por sujeitos calados, deprimidos, que se apropriam apenas de discursos alheios, manipuladores. Somos todos cativos de um discurso que referenda o necessário fracasso da escola” (p.15).

Mas a autora conclui que: “Não podemos deixar que os coordenadores pedagógicos sejam o próximo “bode expiatório” na explicação do fracasso da escola. Como todos os educadores, são eles vítimas históricas, da falta de comprometimento real, da sociedade brasileira, com as urgências da educação ”(15 e 16).

2ª Obs.: A autora coloca na bibliografia, mas, apesar de não referenciar no texto em alguns momentos é possível perceber as idéias dos autores abaixo relacionados:

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Dalva E Gonçalves. *Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores*. 2003. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SIZER, T.R. Common Sense. *Educational Leadership*, 42(6). 1985. citado em CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre. Artmed. 2002.

ANEXO III

Ano 2005: 28ª ANPED. Tema: “40 anos da pós-graduação em educação: produção de conhecimentos, poderes e práticas”. Realizada em CAXAMBU/MG, no período de 16 a 19 de outubro de 2005

Tipo de Inovação	03 trabalhos - Didática 02 trabalhos - Concepções de ensino. 02 trabalhos - Currículo
Níveis de Ensino	02 trabalhos - Ensino Superior 04 trabalhos - Ensino Básico 01 trabalho - Ensino Primário e Ensino Secundário /Canadá
A Inovação se Refere mais	Ao professor - a prática pedagógica e a ação pedagógica
Formação de Professores	04 trabalhos - discutem sobre o tema. 02 trabalhos - não fazem referencia ao tema 01 trabalho - apesar pesar de não fazer referência à Formação, defende a importância do grupo focal dos professores em local de trabalho.

Ano 2006: 29ª ANPED. Tema: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. - Realizada em CAXAMBU/MG, no período de 15 a 18 de outubro de 2006

Tipo de Inovação	01 trabalho - Novas Tecnologias 02 trabalhos - Currículo 01 trabalho - Didática e metodologia 01 trabalho - Nova Cultura Escolar. 01 trabalho- Novas Metamorfoses e Analogias Difundidas das Concepções de Educação (não foi preenchido todo o roteiro de leitura)
Níveis de Ensino	01 trabalho - Educação no Geral 02 trabalhos - Ensino Superior 03 trabalhos - Ensino Básico
A Inovação se refere mais	Ao professor, à ação pedagógica e ao currículo Obs.: A questão da cultura na educação apareceu em dois trabalhos.
Formação de Professores	03 - trabalhos discutem sobre o tema. 02 - trabalhos não se referem ao tema 01 - trabalho aborda sucintamente o tema

Ano 2007: 30ª ANPED. Tema: “30 Anos de Pesquisa e Compromisso Social” - Realizada em CAXAMBU/MG, no período de 07 a 10 de outubro de 2007.

Tipo de Inovação	02 trabalhos - Docência universitária 01 trabalho – Pesquisa hermenêutica 03 trabalhos - Didática e metodologia 02 trabalhos – Formação de professores 01 trabalho – Currículo
Níveis de Ensino	01 trabalho - Educação no Geral 03 trabalhos - Ensino Superior 05 trabalhos – Educação Básico (destes um se refere a Educação popular e outro à Ed, Jovens e Adultos)

A Inovação se refere mais	A ação pedagógica do professor relacionada à didática e a metodologia.
Formação de professores	03 trabalhos discutem sobre o tema. (deste uma aborda a formação no geral dos alunos EAD e outro a Formação Ambiental) 04 trabalhos não se referem ao tema 02 trabalhos abordam sucintamente o tema

**Ano 2008: 31ª ANPED. Tema: “Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação”.
Realizada em CAXAMBU/MG, no período de 19 a 22 de outubro de 2008**

Tipo de Inovação	01 trabalho - Currículo 06 trabalhos - Didática e Metodologia
Níveis de Ensino	01 trabalho - Ensino Superior 06 trabalhos - Ensino Básico (destes 01 se refere ao Ensino Médio e 04 ao Ensino Fundamental)
A Inovação se refere mais	Ao professor, à ação pedagógica relacionada ao fazer pedagógico.
Formação de Professores	02 trabalhos discutem sobre o tema 03 trabalhos não se referem ao tema 02 trabalhos abordam sucintamente o tema

**Ano 2009 /32ª ANPED/: Tema: “Sociedade, cultura e educação: novas regulações?”
“Realizada em CAXAMBU/MG, no período de 04 a 07 de outubro de 2009**

Tipo de Inovação	05 trabalhos - se referem à didática e metodologia 02 trabalhos - se referem à formação.
Níveis de Ensino	02 trabalhos- Ensino Superior 05 trabalhos- Educação Básica (deste, 01, se refere ao Ensino Médio) 01 trabalho - Ensino Primário e Ensino Secundário /Canadá
A Inovação se refere mais	Ao fazer pedagógico, a prática pedagógica e ação pedagógica
Formação de Professores	03 trabalhos - discutem sobre o tema. 02 trabalhos - não se referem ao tema 02 trabalhos – Apesar de fazer referencia a formação defende a importância do grupo focal dos professores.

ANEXO IV



Figura 1. Mapa Conceitual: Cultura docente vigente

A formação continuada para a produção de uma nova cultura docente



Figura 2. Mapa Conceitual: Uma nova cultura profissional

ANEXO V

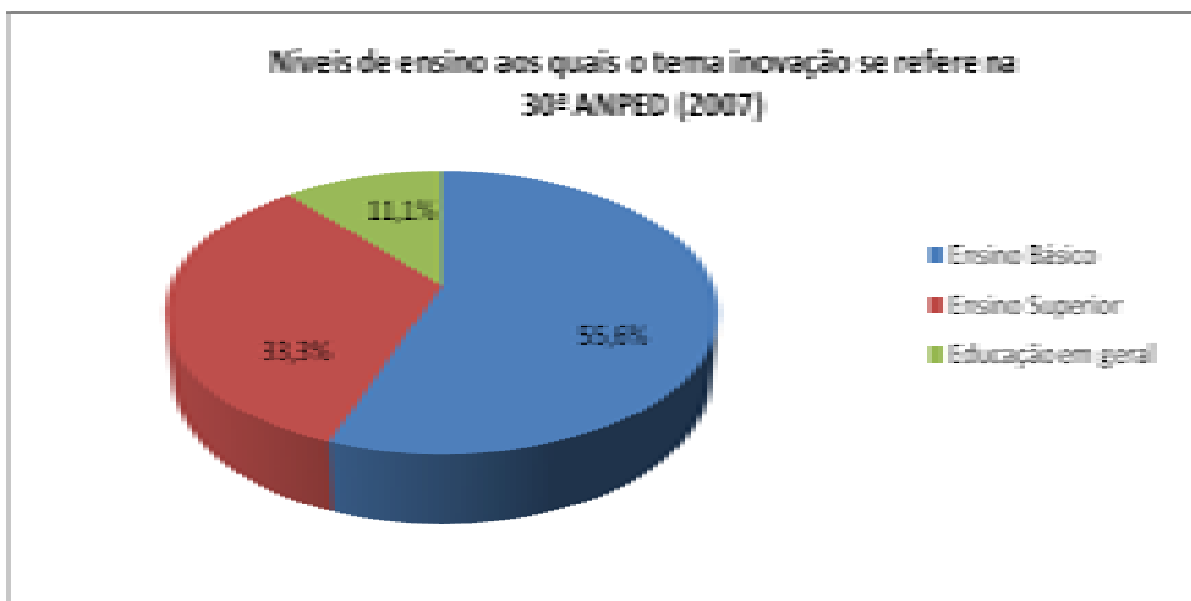


Figura 19: Níveis de ensino aos quais o tema inovação se refere na 30ª ANPED (2007).

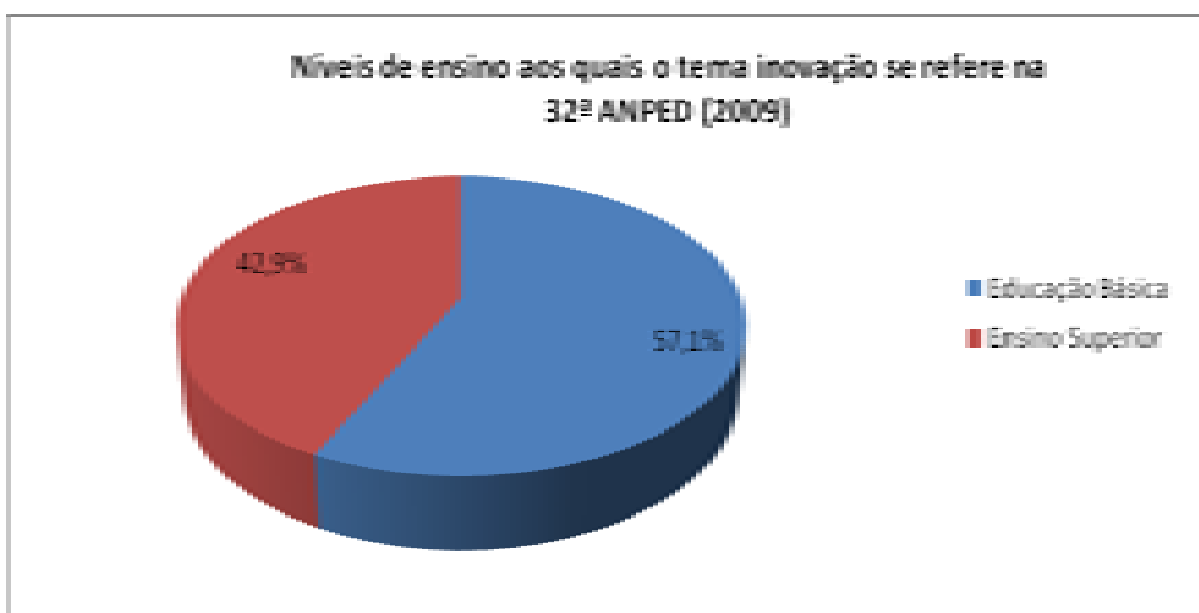


Figura 20: Níveis de ensino aos quais o tema inovação se refere na 32ª ANPED (2009).

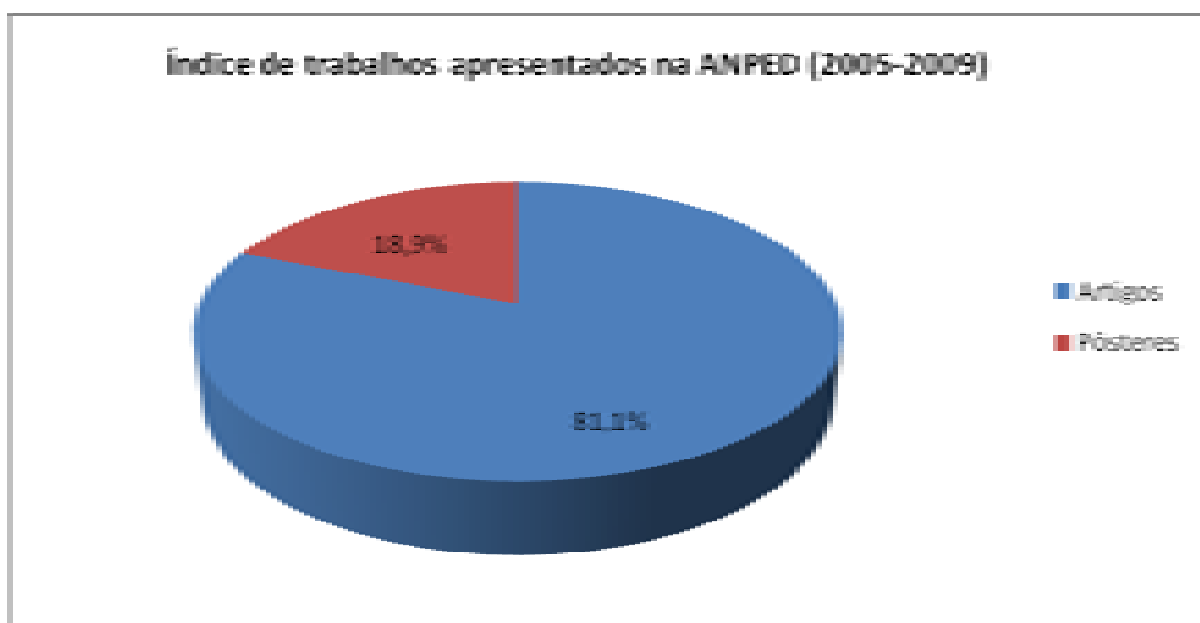


Figura 21: Índice de trabalhos apresentados na ANPED (2005-2009).