UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marília Gabriella Ribeiro Peres

**Inovação na escola pública: polissemia do conceito e orientação política no
Programa Inova Educação de São Paulo**

Ribeirão Preto

2021

MARÍLIA GABRIELLA RIBEIRO PERES

**Inovação na escola pública: polissemia do conceito e orientação política no
Programa Inova Educação de São Paulo**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP, da Universidade de São Paulo - USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia.

Ribeirão Preto

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

Peres, Marília Gabriella Ribeiro

Inovação na escola pública: polissemia do conceito e orientação política no Programa Inova Educação de São Paulo. Ribeirão Preto, 2021.
110 p.: il.; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Garcia, Teise de Oliveira Guaranha.

1. Inovação. 2. Educação Básica. 3. Análise do Discurso. 4. Programa Inova Educação.

PERES, Marília Gabriella Ribeiro. **Inovação na escola pública**: polissemia do conceito e orientação política no Programa Inova Educação de São Paulo. 2021. 110f. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Quando somos agraciados pela infinita bondade do Pai, nos situando na vida, em lugar de relativo conforto a nos possibilitar a oportunidade de acesso a conhecimentos que nos descortinam os mecanismos por meio dos quais o grande maestro rege a orquestra da criação, é uma ilusão pensar que detemos a exclusividade dos méritos de nossas realizações, por mais diminutas que possam parecer. Somos antes de mais nada, usufrutuários das dádivas e bênçãos ofertadas pelo coração soberano daquele que, por amor, nos concebeu simples e ignorantes para que pudéssemos nos aprimorar pelas alamedas da eternidade, sempre tutelados e acolhidos por sua ilimitada misericórdia.

E diante desta consciência, agradeço primeiramente a Ele... Deus, o meu Pai acima de todas as coisas. Aquele que, me amando incondicionalmente, acolhendo meus esforços, respeitando minhas limitações de aprendiz e apostando na minha capacidade de alcançar a luz advinda do burilar das minhas próprias arestas, e do superar das minhas próprias incompetências, resgatou-me dos braços da morte quando, com um ano e nove meses, fui desenganada pela medicina do mundo, com um tumor na glândula pineal, e me concedeu novo ensejo de vida, permanecendo comigo, no brilho de cada conquista, no testemunho de cada intenção, nas entrelinhas de cada angústia, na sutileza de cada sinal, na retaguarda de cada experiência, na vitalidade de cada renascimento, quando nas adversidades Ele sopra a esperança nos recessos da minha alma cansada e resgata sempre seu entusiasmo e sua força na resplandecência de nova alvorada interior.

Com a alma enternecida e expandida por dólido reconhecimento, me curvo e agradeço aos cúmplices infalíveis e imperceptíveis da minha existência, os quais, trabalhando incessantemente em cooperação com o arquiteto sideral, forneceram em momento oportuno, todo material fluídico vital para a minha cura, viabilizando minha permanência na Terra e intercedendo por mim, em todos os instantes cruciais da minha jornada evolutiva.

Agradeço aos benfeitores amigos, pela escuta sempre alerta, pelo aconchego secreto nos momentos de dor e provação. Agradeço o carinho sincero e paternal com o qual sempre chegaram até mim, seja através de médiuns amigos, seja por meio de incontáveis psicografias,

iluminando o caminho a seguir. Que Deus lhes pague, pelo auxílio constante e gratuito que sempre dispensaram à manutenção do meu equilíbrio e bem-estar, atribuindo a minha alma o dever de lhes retribuir as flores que semearam, trabalhando para a edificação do bem na Terra.

Agradeço ainda, à minha família. O mais rico ninho de peculiaridades, dentro do qual pude crescer, aprender e me distinguir enquanto ser espiritual, dotado de características próprias, e capaz de fazer minhas escolhas, me responsabilizando pelas consequências.

Agradeço aos meus avós. Soldados de luz, que respaldaram, infalíveis, todo o percurso da minha formação, guardando-me, apoiando-me e fortalecendo-me frente às batalhas do caminho. Imperativos salutares por natureza, os quais permitiram nossa aproximação e convivência, no corroborar dos laços d'alma.

Agradeço aos meus pais, por terem acolhido em seus corações o compromisso de me receberem, doando o que de melhor possuíam em si, para o meu desenvolvimento e formação, fornecendo-me todos os elementos materiais, espirituais e psíquicos para que eu chegasse até aqui.

Agradeço aos meus irmãos, João Guilherme e Maria Clara, duas estrelas que vieram trazer luz à minha órbita existencial, cada qual com seus encantos, com seu jeito único de ser.

Agradeço ao Dr. Eduardo Simões Ferreira, médico pediatra na cidade de Franca e ao Dr. Pedro Couri, neurocirurgião na mesma localidade, por terem renovado meu contrato existencial quando poderiam ter assinado minha sentença de morte. Profissionais que, na precisão de seus diagnósticos e na excelência de seus procedimentos, foram instrumentos inspirados por Deus nas vitais intervenções que executaram a favor da minha vida, há trinta anos, se tornando eternos na minha história, uma amizade que até hoje traz alegrias ao meu coração.

Agradeço àqueles que acrescentaram as letras, à expressão sinestésica da minha criança em desenvolvimento, instigando-a a desvendar os sons, construir as palavras, encadeá-las em arranjos originais, compreender suas significações e descobri-las diminutas e insuficientes, para suportar os sentimentos transbordantes de minha alma, impulsionando-me a ir além e mergulhar

no vasto oceano das interpretações possíveis para os fatos improváveis e encontrar, nas entrelinhas, o espaço adequado para minhas reflexões sempre reticentes.

Agradeço aos meus professores da educação infantil à universidade, pela afeição que sempre foi marca distintiva do nosso relacionamento, pelo apoio em todos os momentos e por todo suporte que me possibilitou chegar, hoje, à redação deste trabalho, que simboliza, em última instância, uma homenagem da minha alma aos meus educadores. Heróis da minha infância e juventude, sementes de esperança lançadas na alma da aprendiz, quando o espírito cresce, decide ser gente e resolve aparecer nas pautas eternas e inexplicáveis da existência, buscando exemplos nos quais possa se inspirar.

Agradeço de forma especial e enternecida à Rosângela Mourão, grande mentora do meu percurso formativo para além da Universidade. Tendo me conhecido ainda criança, acompanhou grande parte do meu desenvolvimento e chegada à vida adulta, me inspirando de forma decisiva na minha escolha profissional. Uma grande amizade se construiu, pautada no respeito, na admiração e na troca de conhecimentos e experiências, frente a qual, sempre me coloquei genuinamente como aprendiz, pois a cada conversa, encontro e supervisão, sentia que meus horizontes se expandiam infinitamente, rearranjando possibilidades e perspectivas dentro de mim, o que aos poucos foi concedendo concretude e segurança à minha prática profissional. Eu só pude sonhar esse sonho, o de me tornar mestre em educação, porque um dia, Rosângela plantou essa semente regou, adubou e acreditou que ela pudesse crescer, quando nem eu acreditava. O caminho foi árduo, pois vencer o obscuro lugar do não saber, transpor os limites da incerteza e do medo e crescer em direção ao sol do conhecimento, dói! Exige paciência, esforço e persistência, mas valeu a pena, hoje ao olhar para trás e pensar no caminho percorrido, o sentimento é de gratidão.

Agradeço a minha orientadora: Professora Dr^a Teise de Oliveira Guaranha Garcia, por todo respaldo concedido durante o desenvolvimento deste estudo, possibilitando diálogos, reflexões, estudos sistemáticos e aprofundados, por meio do grupo que coordena (GREP), além de todas as orientações inerentes ao processo da pesquisa.

Agradeço a Professora Dr^a Soraya Maria Romano Pacífico, por toda interlocução e auxílio ao longo do processo de leitura e escrita da dissertação, indicando a bibliografia para a

composição do percurso teórico metodológico deste trabalho. Com você aprendi, a observar os sentidos, contemplar os efeitos e indiciar que tudo é possível no reino das palavras.

Agradeço à banca avaliadora deste trabalho, pela disponibilidade do tempo empregado tanto na leitura dessas linhas, quanto no prestigiar de nossa apresentação, enriquecida invariavelmente, por seus olhares e contribuições.

Agradeço aos meus colegas do grupo de pesquisa, (GREP), ativos participantes e cooperadores deste caminho formativo, enriquecido pelo constante compartilhar das experiências.

Agradeço a Márcia, funcionária da Biblioteca Central que na fase de revisão bibliográfica deste trabalho me auxiliou de forma significativa com a busca e levantamentos de artigos nos bancos de dados.

Por fim, agradeço à Natasha Pereira Barbosa e à Claudia de Oliveira, pessoas que me auxiliaram de forma incansável ao longo de todo o processo de pesquisa. Realizando as leituras, bem como no preenchimento de formulários, envio de e-mails e na formatação do próprio trabalho. Concedendo-me uma ajuda extremamente necessária para que eu pudesse percorrer este caminho com competência e tranquilidade, cumprindo com todas as demandas e exigências inerentes a esta trajetória.

RESUMO

PERES, Marília Gabriella Ribeiro. **Inovação na escola pública**: polissemia do conceito e orientação política no Programa Inova Educação de São Paulo. 2021. 109f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2021.

Este estudo buscou problematizar o conceito de inovação no campo educacional e no Programa Inova Educação, salientando as metamorfoses e a ampliação sofridas por este conceito na história educacional recente. O percurso metodológico deste trabalho desenvolve-se a partir de pesquisa bibliográfica e documental de cunho qualitativo. Para tanto revisitou-se a obra de autores clássicos de referência do campo educacional, cujas propostas foram e ainda são consideradas inovadoras bem como contextualizou-se artigos que discorrem sobre a temática da inovação na atualidade e analisou-se o Programa Inova Educação, que foi criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2019, e que tem o propósito declarado de “oferecer novas oportunidades para todos os estudantes do 6º ao 9º ano e Ensino Médio do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2019). Para realizar a análise do referido Programa, este estudo foi respaldado no arcabouço teórico da Análise do Discurso de matriz francesa, fundada por Michel Pêcheux. A partir das análises é possível indiciar que o sentido atribuído pelo Programa ao conceito de inovação é a oferta do uso das tecnologias em todas as escolas do estado de São Paulo. Cabe salientar ainda que embora adote um discurso de inovação, colaboração e interação, o Inova possui caráter imperativo e mercadológico, ao objetivar, em última instância a formação para o mercado de trabalho.

Palavras- chaves: Inovação. Educação Básica. Análise do Discurso. Programa Inova Educação.

ABSTRACT

PERES, Marília Gabriella Ribeiro. **Innovation in public schools**: polysemy of the concept and political orientation in the Inova Educação Program of São Paulo. 2021. 109f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2021.

This study aimed at problematizing the concept of innovation in the educational Field and in the *Inova Educação* program, highlighting the metamorphoses and the expansion suffered by this concept in recent educational history. The methodological path of this work is based on qualitative bibliographical and documentary research. For this purpose, the work of classic authors of reference in the educational field was revisited, whose proposals were and still are considered innovative, as well as the contextualization of articles that discuss the theme of innovation nowadays and also the analysis of the Inova Educação program, which was created by the São Paulo State Department of Education in 2019. This program has the stated purpose of “offering new opportunities for all students from the 6th to the 9th year and High School of the State of São Paulo” (SÃO PAULO, 2019). In order to conduct the analysis of the referred Program, this study was supported by the theoretical framework of the Discourse Analysis of French matrix, created by Michel Pêcheux. From the analyzes it is possible to indicate that the meaning attributed by the Program to the concept of innovation is the offer to use technologies in all schools in the state of São Paulo. Finally, it is important to note that despite adopting a discourse of innovation, collaboration and interaction, Inova contains, in fact, imperative and marketing characteristics, as it ultimately aims at training for the labor market.

Keywords: Innovation. Basic education. Discourse analysis. Inova Educação Program.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	15
2 INOVAÇÃO: APROXIMAÇÕES COM O CONCEITO NO CAMPO EDUCACIONAL	26
2.1 Notas sobre a História recente da Educação Escolar Brasileira: Raízes, Percursos, Perspectivas e Educadores	37
2.1.1 Contribuições do pensamento de Dewey para a educação	41
2.1.2 Pioneiros da educação: a Escola Nova no Brasil	46
2.1.3 Porque Anísio Teixeira foi um pioneiro	50
2.1.4 Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a educação	53
2.2 A Inovação na Produção Educacional Científica Brasileira	59
3 PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO- SÃO PAULO: BREVE CARACTERIZAÇÃO	66
3.1 Caracterização da Rede Estadual Paulista	66
3.2 Análise do Programa Inova Educação São Paulo	74
3.2.1 O lugar do sujeito-professor no discurso do Programa Inova Educação	80
3.2.2 Os Sentidos de Inovação e Tecnologia	86
3.2.3 A marca linguística “todas”	90
3.2.4 Recorrências de sentidos	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

O complexo ambiente escolar sempre foi alvo de discussões e debates. Metodologias de ensino-aprendizagem, relacionamento entre professor e aluno, gestão do tempo e do espaço da sala de aula e organização dos materiais pedagógicos, enfim discussões das condições nas quais a profissão docente se materializa. Na tentativa de solucionar estas questões, diferentes percursos educacionais foram empreendidos ao longo do tempo.

Tendo como ponto de partida o ensino compreendido a partir dos referenciais europeus que chegaram ao Brasil, verifica-se o estabelecimento de alicerces, muito bem consolidados, sobre os quais se ergueram as estruturas da escolarização no seio de uma civilização que, embora possuísse especificidades muito bem demarcadas no seu modo de funcionamento, sob o bojo da colonização portuguesa, uma nova identidade, negligente com aspectos essenciais da cultura indígena local, foi sendo forjada, muito mais do que constituída genuinamente, a partir de valores e crenças oriundas de um contexto essencialmente diferente (PAIVA, 2000).

Com o advento das primeiras escolas, os denominados missionários ocuparam invariavelmente a posição de mestres, cujo principal ofício era transmitir e incutir atributos de uma cultura que intimamente divergia da realidade local em sujeitos que deveriam apenas sorver este conteúdo de forma passiva e irrefletida, sem conseguir estabelecer quaisquer relações com suas experiências de vida ou necessidades prementes. Inegavelmente, esta perspectiva educacional enraizou-se em um cenário que não pôde desenvolver autoria nos rumos de sua história nem tampouco na definição de suas diretrizes essenciais e que, por isso mesmo, sobreviveu e sufocou à época da colonização, outras possibilidades que poderiam emergir, reiterando convenções e reduzindo as transformações a um nível superficial, sem que as estruturas pudessem se modificar significativamente (PAIVA, 2000).

Contudo, não obstante o exposto, no plano teórico, muito mais do que no âmbito das práticas pedagógicas, questionamentos deste modelo educacional emergiram no decorrer do tempo afetando de maneira enfática suas concepções mais centrais. Perspectivas que deslocaram o sujeito aprendiz da posição de receptor para um lugar de interlocução com o conhecimento, passando a valorizar suas experiências prévias (GAUTHIER, 2010). A relação professor-aluno também se redefiniu, à medida que admitindo a importância da interação entre esses sujeitos estabeleceram-se novas dinâmicas para os processos de ensino aprendizagem. Proposições que, em cada época foram se caracterizando como inovações diante de tempos e

contextos específicos, reconhecendo a singularidade de pensamentos e pensadores, como John Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire, os quais, dada a consistência de suas concepções, foram se tornando referências na área do pensamento educacional. Autores que, a partir de diferentes matrizes teóricas, foram escolhidos para serem citados ao longo de este trabalho por representarem propostas educacionais consideradas inovadoras

Neste sentido o esforço humano em modificar suas condições materiais de existência bem como as mudanças possibilitadas na esfera subjetiva são evidentemente processos subsidiados pela cultura: a mudança de um olhar, de uma concepção, sempre inaugura uma nova perspectiva de compreensão da realidade. Ao final do século XX, com o advento dos incontáveis recursos tecnológicos, os tempos e ritmos compreendidos entre as mudanças significativas de paradigmas também se acentuaram, acarretando a emergência de diferentes propostas veiculados a título de soluções inovadoras, para os mais diversos dilemas sociais (GAUTHIER, 2010).

Este estudo investiga, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, o caráter polissêmico que o conceito inovação adquire, à medida que vai sendo incorporado por diferentes instâncias públicas e privadas, as quais se materializam por meio da promoção de incentivos, medidas, estratégias e programas governamentais difundidos nos diferentes espectros da sociedade chegando invariavelmente ao campo educacional.

Isto posto, o objetivo geral deste trabalho é problematizar o conceito de inovação no campo educacional e no Programa Inova Educação, salientando as metamorfoses e a ampliação sofridas por este conceito na história educacional recente. Através de pesquisa bibliográfica que, revisitando a obra de autores clássicos de referência do campo educacional, salienta suas contribuições, problematiza as transformações contínuas e progressivas ocorridas e reflete criticamente sobre estes desdobramentos, bem como analisa os artigos que discorrem sobre a temática da inovação na atualidade e, também analisa o Programa Inova Educação, proposto pelo Governo de São Paulo.

No mesmo sentido, os objetivos específicos são assim definidos:

- Compreender o desenvolvimento do conceito de inovação no campo educacional no século XX e XXI;
- Mapear e caracterizar a produção sobre a temática no Brasil nas duas últimas décadas, período marcado por proposições no campo das políticas educacionais autodeclaradas como inovadoras;
- Conhecer e compreender o sentido de inovação presente no Programa Inova Educação da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, formalizado em 2019.

Tendo sido explicitados os objetivos do trabalho, recorre-se a eles para formular as questões que nortearam os trajetos percorridos pela pesquisadora para a elaboração do *corpus* da pesquisa. Assim, formulou-se as seguintes questões:

- Quando falamos de inovação no campo educacional, do que estamos falando?
- Houve mudanças no conceito de inovação no século XXI em relação ao desenvolvimento do conceito ao longo do século XX?
- Qual é o conceito de Inovação presente em documentos orientadores de um programa público que se declara inovador?

Com o intuito de responder aos questionamentos supracitados e de aproximar-se de uma melhor compreensão acerca do conceito de inovação, bem como dos atores sociais que a promovem, o percurso metodológico deste trabalho desenvolveu-se a partir de pesquisa bibliográfica e documental de cunho qualitativo, a qual foram realizadas, por meio de descritores específicos, buscas sistemáticas de artigos científicos disponíveis na base de dados eletrônica Scielo.

Cabe elucidar, considerando-se que a pesquisadora possui baixa visão, que neste processo de busca e seleção dos artigos foi necessário em um primeiro momento auxílio de uma monitora da sala de pesquisa da Biblioteca Central da Universidade de São Paulo Campus Ribeirão Preto. Foram agendados quatro encontros nos quais se realizou a construção da estratégia de busca e a busca propriamente dita dos artigos. Ademais, ainda neste contexto foi iniciada a seleção dos referidos artigos por meio da leitura dos títulos e resumos. Vale destacar que esta etapa de seleção foi concluída fora da universidade com auxílio de duas outras pessoas que auxiliaram não apenas nesta fase, mas também acompanharam a estruturação deste relatório no que tange as leituras dos materiais não digitalizados e a formatação do trabalho no que se referem à organização do texto, citações, sumário, quadros, gráficos, bibliografia etc.

Sendo assim, cabe reiterar que, em linhas gerais, o empenho desta pesquisa consistiu, em um primeiro momento, em resgatar as singularidades do pensamento de alguns autores de referência do campo educacional, que foram considerados inovadores, por desestabilizarem ainda que, em um nível teórico, os paradigmas educacionais vigentes ao longo do século XX. Em um segundo momento, foi realizada uma breve contextualização acerca de artigos mais recentes, compreendidos na segunda década do século XXI, verificando o entendimento a respeito do conceito de inovação apresentado por estes trabalhos, estabelecendo contrapontos entre estas concepções.

Na etapa final desta pesquisa, foi desenvolvida uma breve contextualização política e posteriormente a análise do Programa Inova Educação por meio de recortes dos documentos

disponíveis no site da Secretaria. Neste sentido foram empreendidas tentativas de contato com o órgão responsável pelo Programa para obtenção de outras informações, tendo em vista que os documentos disponíveis no site apresentavam fragilidades relacionadas à consistência teórica subjacente ao Inova, conferindo aos mesmos um caráter mais publicitário. Para isso foi escrita uma carta assinada pela orientadora e pela orientanda na qual foi anexado o projeto de pesquisa visando o acesso a outros documentos e informações que pudessem ser relevantes para pesquisa, no entanto não se obteve respostas. Vale ressaltar ainda que esta etapa final da pesquisa foi desenvolvida no contexto da pandemia do Covid-19, dificultando consideravelmente a efetividade da comunicação.

Vale destacar que, para realizar a análise do referido Programa, este estudo foi respaldado no arcabouço teórico da Análise do Discurso de matriz francesa, fundada por Michel Pêcheux. Faz-se mister sublinhar ainda, que análise dos dados aconteceu de forma não linear, com o cuidado alerta de que os sentidos e as interpretações sempre podem ser outros.

Por fim, cabe informar que o trabalho se divide em três capítulos. Sendo o primeiro composto pelo percurso teórico-metodológico, o qual respalda as reflexões desenvolvidas no bojo deste estudo. No capítulo serão apresentadas aproximações com o conceito de inovação no campo educacional, uma revisão bibliográfica que pontua as contribuições do pensamento de John Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire, educadores de referência no campo educacional, cujas propostas foram e ainda são consideradas inovadoras e publicações recentes acerca do tema inovação ressaltando diferentes apropriações do conceito em diversos contextos educacionais. O capítulo três contextualiza brevemente o cenário político no qual o Programa Inova Educação foi implementado e apresenta análise dos recortes dos documentos disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na perspectiva da análise do discurso de matriz francesa.

1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A partir dos postulados marxistas, analisados por Althusser, acerca da reprodução das condições da produção, tem-se que “se considerarmos que toda a formação social releva de um modo de produção dominante, podemos dizer que o processo de produção põe em movimento forças produtivas existentes em relações de produção definidas” (ALTHUSSER, 1980, p. 11).

Nesse contexto, cabe salientar que a reprodução da força de trabalho competente, segundo Althusser (1980), é essencial para que a reprodução dos meios de produção seja possível. Tal mecanismo laboral é remunerado por meio do salário, que, para a empresa, se configura como capital para a consecução da mão de obra, mas que não atende às necessidades básicas do proletariado.

Ademais, outra instância que irá reproduzir essa lógica é a Escola, à medida que, por meio das suas práticas, transmite valores implícitos, próprios da ideologia dominante.

Enunciando este fato numa linguagem mais científica, diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, pela palavra, a dominação da classe dominante (ALTHUSSER, 1980, p. 21-22).

Entretanto, não é apenas a Escola que perpetua a ideologia dominante, mas, igualmente, outras instituições como a Igreja, ou aparelhos, como o Exército. Nesse sentido, todos os agentes envolvidos, tanto da produção, quanto da exploração e repressão, se encontram envolvidos nessa ideologia, a fim de que desempenhem a sua tarefa.

Dessa forma, o Estado, instituição majoritária, que rege as demais, assegura as condições para que as classes dominantes se perpetuem no poder. Isso se dá devido ao conjunto de forças e instâncias, tais como a polícia, os tribunais e o exército e, acima, o chefe do Estado, o governo e a administração.

O aparelho de Estado que define o Estado como força de execução e de intervenção repressiva, ao serviço das classes dominantes, na luta de classes travada pela burguesia e pelos seus aliados contra o proletariado é de facto o Estado, e define de facto a função fundamental deste (ALTHUSSER, 1980, p. 32).

Nesse contexto, tendo em vista a concepção de Marx, faz-se mister diferenciar o poder de Estado do aparelho de Estado, os quais possuem cada qual suas singularidades. “Assim, de acordo com a teoria marxista do Estado, o poder de Estado deve ser tomado pelo proletariado, por meio da luta de classes, enquanto o aparelho de Estado pode permanecer intacto, mesmo após grandes revoluções” (ALTHUSSER, 1980, p. 38).

Segundo Althusser, a diferenciação entre o poder de Estado e aparelho de Estado não é suficiente, sugerindo em seus postulados a necessidade de se considerar a ideologia. Para tanto, o teórico propõe uma redefinição do aparelho de Estado, atribuindo a esse caráter repressivo e conceitua os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) como instituições distintas e especializadas, tais como: as Igrejas, a Escola, a Família, o Direito (pertencente tanto ao Aparelho Repressivo de Estado, quanto ao AIE), a Política, os Sindicatos, a Informação e a Cultura. Vale acrescentar, ainda, que, enquanto o primeiro é de domínio público e funciona através da violência, o segundo destaca-se pelo predomínio da esfera privada, bem como pela presença da ideologia.

É que em si mesmo o Aparelho (repressivo) de Estado funciona de uma maneira massivamente prevalente *pela repressão* (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia. (Não há aparelho puramente repressivo). Exemplos: o Exército e a Polícia funcionam também pela ideologia, simultaneamente para assegurar a sua própria coesão e reprodução e pelos valores que projetam no exterior (ALTHUSSER, 1980, p. 38).

Da mesma maneira, mas inversamente, devemos dizer que, em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente *pela ideologia*, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica. (Não há aparelho puramente ideológico). “Assim a escola e as Igrejas “educam” por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção etc., não só os seus oficiais, mas as suas ovelhas. Assim a Família... Assim o Aparelho IE cultural (a censura, para só mencionar esta), etc.” (ALTHUSSER, 1980, p. 46 e 47).

Ademais, é lícito ponderar que, para Althusser, tanto o Aparelho Repressivo de Estado, quanto os Aparelhos Ideológicos de Estado são regidos, invariavelmente, pela classe dominante.

A classe (ou a aliança de classes) no poder não domina tão facilmente os AIE como o Aparelho (repressivo) de Estado, e isto não só porque as antigas classes dominantes podem conservar neles posições fortes, mas também porque a resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões

de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes (nos AIE), quer conquistando pela luta (nos AIE) posições de combate (ALTHUSSER, 1980, p. 49-50).

Diante do exposto, é possível indiciar que o exercício do poder de Estado nos Aparelhos Repressivo e Ideológicos assegura, em grande parte, a reprodução das relações de produção. Especialmente, no tocante aos Aparelhos Ideológicos do Estado, a Escola é ilustração viva, ainda que silenciosa, do seu funcionamento, exercendo papel dominante.

Assim, é no cenário escolar que, desde a mais tenra infância, se inicia o processo de inculcação da ideologia dominante, por meio da transmissão dos saberes legitimados, à medida que, é nessa fase que a criança encontra-se submissa apenas aos aparelhos de Estado da Família e da Escola. Já nos anos posteriores, a “grande massa” é subdividida em grupos que satisfaçam as relações de produção, de acordo com o papel que cada um deve desempenhar, a saber: explorado, agente da exploração, agente da repressão e profissional da ideologia.

Ora, e através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras” (ALTHUSSER, 1980, p. 66-67).

Neste sentido, faz-se mister salientar que, na visão de Althusser, a escola foi, aos poucos, ocupando o lugar da igreja no processo de inculcação da ideologia dominante, equiparando-se ao sistema familiar, constituindo, ambos, Aparelho Ideológico de Estado.

A esta altura, considerando as reflexões até aqui arroladas, impende anunciar que doravante serão tracejadas as diversas teses acerca da ideologia, apresentadas por Althusser, que, por fim, cuidará de delinear a própria concepção.

Consoante ao exposto, delinea-se, em um primeiro momento, a concepção de que a ideologia não tem história, posto que: “Na *Ideologia Alemã*, esta fórmula figura em um contexto francamente positivista. A ideologia é então concebida como pura ilusão, puro sonho, isto é, nada. Toda a sua realidade está fora de si própria” (ALTHUSSER, 1980, p. 72)

Entretanto, para Althusser, esse postulado não se sustenta, considerando-se que a ideologia não se circunscreve em um tempo e espaço específico, mas ao contrário, possui estrutura e funcionamento atemporais, os quais respaldam a história das sociedades de classes.

Em um segundo momento, esboça-se a tese de que a ideologia é uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência, o que pode ser ilustrado pelas relações que os indivíduos estabelecem com a religião, a moral, o universo jurídico, a política etc.

Todavia, para Althusser, embora essas representações não sejam compatíveis com a realidade, essencialmente dizem respeito a ela, o que pode ser alcançado por meio da interpretação das concepções de mundo.

Por fim, após esboçar concepções acerca da ideologia em geral, Althusser se dedica a elucidar a sua própria definição do conceito, que, para ele, traduz-se no fato de que a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos. Neste sentido, para o autor, “a categoria de sujeito só é constitutiva de toda a ideologia, na medida em que toda a ideologia tem por função (que a define) ‘constituir’ os indivíduos concretos em sujeitos” (ALTHUSSER, 1980, p. 94).

Outrossim, uma das características da ideologia é impor-se como evidência, mas para que isso se dê, é necessário o seu reconhecimento por parte do sujeito.

Mas o reconhecimento de que somos sujeitos e que funcionamos nos rituais práticos da vida quotidiana mais elementar (aperto de mão, o facto de você ter um nome, o facto de saber, mesmo se o ignoro, que você “tem” um nome próprio, que o faz ser reconhecido como sujeito único, etc.) dá-nos apenas a “consciência” da nossa prática incessante (eterna) do reconhecimento ideológico, - a sua consciência, isto é, o seu *reconhecimento*, mas de maneira nenhuma nos dá o *conhecimento* (científico) do mecanismo deste reconhecimento (ALTHUSSER, 1980, p. 97-98).

Cabe reiterar que, para o autor, é imprescindível o conhecimento do mecanismo de reconhecimento por parte do sujeito, para que seja possível construir um discurso científico e sem sujeito sobre a ideologia.

Assim, para ilustrar o modo de funcionamento e a interação entre o sujeito e a ideologia, o autor formula que: “*toda a ideologia interpela os indivíduos concretos como sujeitos concretos*, pelo funcionamento da categoria de sujeito” (ALTHUSSER, 1980, p. 98-99).

Aqui está uma proposição que implica que distingamos, por agora, os indivíduos concretos por um lado, e os sujeitos concretos por outro, embora a este nível o sujeito concreto só possa existir assente num indivíduo concreto.

Sugerimos então que a ideologia “age” ou “funciona” de tal forma que “recruta” sujeitos entre os indivíduos (recruta-os a todos), ou “transforma” os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos) por esta operação muito precisa a que chamamos a *interpelação* (ALTHUSSER, 1980, p. 99).

Ainda sobre a interpelação, vale ressaltar seu caráter atemporal, isto é, a ideologia sempre-já interpelou os indivíduos como sujeitos. No entanto, é necessário sublinhar que a interpelação do indivíduo em sujeito se dá por meio de um outro Sujeito, detentor do poder. “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do Sujeito, portanto para que aceite (livremente) a sua sujeição (ALTHUSSER, 1980, p. 113).

De fato, o que é que está por detrás deste mecanismo de reconhecimento especular do Sujeito e dos indivíduos interpelados, como sujeitos, e da garantia dada pelo Sujeito aos sujeitos se estes aceitarem livremente a sua sujeição às “ordens” do Sujeito? A realidade presente neste mecanismo, a que é necessariamente *desconhecida* nas próprias formas do reconhecimento (ideologia=*reconhecimento/desconhecimento*), é efetivamente, em última análise, a reprodução das relações de produção e das relações que delas derivam (ALTHUSSER, 1980, p. 114).

Tendo em vista o percurso teórico estabelecido até aqui, no qual se destacou as contribuições acerca das condições de produção, relações de produção e ideologia, cabe anunciar que para assegurar uma análise mais completa do objeto desta pesquisa, será abordado, a seguir, o conceito de formação discursiva de Michel Pêcheux.

Para Pêcheux, embora seja impossível identificar ideologia e discurso, este é materialidade ideológica, ou seja, as formações ideológicas possuem uma ou várias formações discursivas interligadas que “determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico” (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p. 166-7 apud INDURSKY, 2005, p.4).

Nesse sentido, ao se delinear a noção de formação discursiva, chega-se necessariamente à noção de sujeito, uma vez que na perspectiva pêcheutiana, tais concepções se encontram entrelaçadas. “Os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1988, p. 161 apud INDURSKY, 2005, p.4)

Ainda no que tange à concepção de sujeito, Pêcheux acrescenta: “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito) (PÊCHEUX, 1988, p. 163 apud INDURSKY, 2005, p.4).

Diante do exposto, cabe salientar, ainda, que, para o autor, a formação discursiva tem seus saberes regulados pela *forma-sujeito* e apresenta unicidade, principalmente quando se considera a “tomada de posição”.

A tomada de posição resulta de um retorno do ‘Sujeito’ no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele ‘toma consciência’ e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus ‘semelhantes’ e com o ‘Sujeito’. O ‘desdobramento’ do sujeito – como ‘tomada de consciência’ de seus ‘objetos’ – é uma reduplicação da identificação (PÊCHEUX, 1988, p. 172 apud INDURSKY, 2005, p.5).

Portanto, Pêcheux entende a formação discursiva como um espaço de discurso heterogêneo e permeável, embora, ao se posicionar, o sujeito do discurso, identifica-se integralmente com seus pares e com o Sujeito “reduplicando sua identificação com a forma-sujeito que organiza o que pode ou não ser dito no âmbito da Formação Discursiva” (INDURSKY, 2005, p.4).

Assim, pode-se afirmar que o espaço de identificação e reduplicação do sujeito permite a manifestação da contradição ou da alteridade, possibilitando o emergir de múltiplos sentidos. Para diferenciar os modos de reduplicação da identificação, Pêcheux estabeleceu três modalidades da tomada de posição. Na primeira, há total identificação do sujeito do discurso com a forma-sujeito da Formação Discursiva. Já na segunda, o sujeito do discurso se contra identifica à forma sujeito, questionando saberes pertencentes à Formação Discursiva na qual ele está inscrito. Por fim, na terceira modalidade, o sujeito do discurso desidentifica-se de uma formação discursiva e se desloca para outra (INDURSKY, 2005).

Neste sentido, faz-se necessário atentar-se um tanto mais à segunda modalidade de tomada de posição, posto que, embora a formação discursiva não seja marcada pela unicidade, há um sentido dominante, mas nunca é o único. É nesse ponto que se abre espaço para serem “introduzidas as diferenças e as divergências no âmbito da Formação Discursiva e, conseqüentemente, a ilusória unicidade e homogeneidade da forma-sujeito ficam fortemente relativizadas e, juntamente com ela, a homogeneidade da FD” (INDURSKY, 2005).

Segundo Indursky (2005), Pêcheux, na obra *Remontémonos de Foucault à Spinoza*, rediscute a noção de ideologia e de formação discursiva nos seguintes termos: “uma ideologia é não idêntica a si mesma, só existe sob a modalidade da divisão, e não se realiza a não ser na contradição que com ela organiza a unidade e a luta dos contrários” (PÊCHEUX, 1980, p. 192

apud INDURSKY, 2005, p.7). Ademais, “a propósito da ideologia, trata-se de pensar a contradição de dois mundos em um só” (PÊCHEUX, 1980, p. 195 INDURSKY, 2005, p.7).

Consoante ao exposto, considerando a diferença e a divisão como características da ideologia, tem-se que a heterogeneidade e a contradição lhes são intrínsecas, assim como a formação discursiva também o é.

Se a formação discursiva se apresenta assim constituída, então a forma-sujeito que a organiza também é heterogênea em relação a si mesma, o que significa afirmar que a forma-sujeito abriga a diferença e a ambiguidade em seu interior. Só assim é possível pensar em uma formação discursiva heterogênea que continua comportando um sujeito histórico para ordená-la (INDURSKY, 2005, p. 8).

Ainda, de acordo com Indursky (2005), é a partir da forma-sujeito fragmentada que se admite o semelhante, bem como o diferente, o divergente e o contraditório “daí decorrendo uma *formação discursiva heterogênea*, cujo traço marcante é a contradição, que lhe é constitutiva” (INDURSKY, 2005, p. 8).

A essa altura, para que se possa avançar na tessitura da rede conceitual que respalda teoricamente as reflexões e análises acerca do objeto desta pesquisa, é necessário retomar o fato de que a ideologia interpela o indivíduo em sujeito, fato intimamente ligado à constituição de sentido.

A esta primeira questão, Pêcheux vincula uma segunda observação, igualmente já formulada em Semântica e Discurso: o sentido que se produz no “*non-sens*”, sob o primado da metáfora. E esta segunda constatação conduz Pêcheux a afirmar o primado da metáfora sobre o sentido. Isto equivale a dizer que certos sentidos que são constituídos a partir de uma determinada interpelação/identificação, a partir de um certo momento, podem ser questionados e um sentido pode tornar-se um outro e isto mostra que, de fato, “não há ritual sem falhas, enfraquecimento e brechas” e ele acrescenta uma palavra pela outra é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso (INDURSKY, 2005, p. 8-9).

Para que seja possível avançar nas relevantes discussões acerca do sentido, faz-se mister salientar que esse conceito está invariavelmente atrelado às diversas concepções de leitura, seja a leitura cotidiana, erudita, acadêmica, escolar ou leitura de mundo, sendo que esta última “reflete a relação com a noção de ideologia, de forma mais ou menos geral e indiferenciada” (ORLANDI, 2012, p. 7).

Ainda sobre a leitura, Orlandi (2012) observa, entre outros aspectos “que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente” e que “a nossa vida

intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social”. Nesse mesmo sentido, a leitura “é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentido, em uma palavra: de historicidade”.

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um seu “cúmplice” quanto um seu “adversário” (ORLANDI, 2012, p. 10).

Segundo a autora, a leitura é um momento crucial da produção da unidade textual, da realidade significante, quando ocorre a identificação dos interlocutores como interlocutores, desencadeando o processo de significação do texto, no qual sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, em um mesmo processo.

É lícito reconhecer que são inúmeras as possibilidades de leitura, as quais se definem de acordo com as condições de produção. “Ademais, nesse processo, torna-se indispensável a instauração do autor e do leitor em sua relação como sujeitos” (ORLANDI, 2012, p. 12).

Diante do exposto, Orlandi (2012), adverte que na relação autor/leitor/texto nega-se a possibilidade de:

- a) um autor onipotente, cujas intenções controlassem todo percurso da significação do texto;
- b) a transparência do texto, que diria por si toda (e apenas uma) significação; e, ainda;
- c) um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura (ORLANDI, 2012, p. 12).

A partir dessas considerações, chega-se inevitavelmente à tensa relação que se estabelece entre paráfrase e polissemia, definida pela autora nos seguintes termos:

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 1999, p. 13).

Desse modo, os componentes das condições de produção da leitura, ou seja, autor/leitor/texto, entram em suas posições relativas. “E é essa relação de posições histórica e

socialmente determinadas que constitui tais condições, por meio da junção entre o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico)” (ORLANDI, 2012, p. 12-13).

Nesse sentido, vale ressaltar, ainda, a relevância da incompletude, da qual derivam o “implícito” e a “intertextualidade”.

Quando se lê considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI, 2012, p. 13).

Em outras palavras, essas relações de sentido corroboram a intertextualidade, que diz respeito à relação de um texto com outros, existentes, possíveis ou imaginários. “Os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos” (ORLANDI, 2012, p. 13).

Outrossim, para além do exposto, faz-se necessário lançar luz sobre as relações de força, tendo em vista que o lugar social de onde falam e leem os interlocutores integra o processo de significação, de forma que aqueles que produzem um texto determinam os seus sentidos. “Assim, a relação do discurso com as formações ideológicas produz as suas diferentes leituras” (ORLANDI, 2012, p. 14).

A título de conclusão, cabe reiterar o que diz a autora acerca da atribuição de sentidos a um texto:

De forma geral, podemos dizer que a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos *leitura parafrástica*, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos *leitura polissêmica*, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto (ORLANDI, 2012, p. 14, grifos do autor).

Portanto, considerando que o poder e a ideologia são constantes, há uma determinação histórica que interfere na escolha dos sentidos, tendo em vista suas infinitas possibilidades.

Tendo apresentado a temática dos sentidos, necessário se faz abordar o seu silenciamento, uma vez que quando um sentido entra em circulação, outros, inevitavelmente, são silenciados, o que Orlandi (2008), denominou “política do silêncio, subdividida em duas formas de significação:

- a) O silêncio constitutivo, ou seja, a parte do sentido que necessariamente sacrifica, se apaga, ao se dizer. Toda fala silencia necessariamente. A atividade de nomear é bem ilustrativa: toda denominação circunscreve o sentido do nomeado, rejeitando para o não-sentido tudo o que nele não está dito;
- b) O silêncio local: do tipo da censura e similares; esse silêncio é o que é produzido ao se proibir alguns sentidos de circular, por exemplo, numa forma de regime político, num grupo social determinado de uma forma de sociedade específica etc. (ORLANDI, 2008, p. 57).

Cabe salientar que não obstante as duas formas de silêncio nomeadas por Orlandi, semelhante à linguagem, o silêncio não é transparente e possui inúmeras possibilidades de significação e, neste sentido, historicamente, tem ocupado lugar central nos mecanismos de funcionamento dos discursos. “vale dizer que o silêncio a que nos referimos não é visto apenas em sua “negatividade”. O silêncio *é*. No silêncio, o silêncio *é*. Há história no silêncio porque há sentido no silêncio” (ORLANDI, 2008, p. 58).

Diante do exposto, faz-se mister lançar luz sobre uma: terceira forma de silêncio: o silêncio fundador. “O silêncio fundador não recorta: ele significa em si. E é ele, afinal, que determina a política do silêncio: é porque significa em si, que o “não-dizer” faz sentido e faz um sentido determinado. É o silêncio fundador, portanto, que sustenta o princípio de que a linguagem é política (ORLANDI, 2008, p. 59).

O silêncio trabalha os limites das diferentes formações discursivas; ou seja, o jogo do dizer é regido pelas relações entre as diferentes formações discursivas. Cada formação define “o que pode e deve ser dito numa conjuntura dada, a partir de uma certa posição do sujeito” (FUCHS, PÊCHEUX, 1975 apud ORLANDI, 2008, p. 59).

Relativamente à política do silêncio e, em consequência, ao poder-dizer -, esse jogo entre as formações discursivas entra como uma retórica do antiimplícito, ou seja: se diz “x” para silenciar “y”, este sendo, como já dissemos, o sentido indesejável, descartado, que se inscreveria em “outra” formação discursiva. O “y” representa então, o não-dito, necessariamente excluído do dito.

“É assim que se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam fazer funcionar o trabalho significativo de uma outra formação discursiva” (ORLANDI, 2008, p.59-60).

Vale reiterar que o silenciamento é um mecanismo de restrição de sentidos, que impede o sujeito de circular pelas diferentes formações discursivas. Todavia, ainda que o silêncio

provoque o apagamento de sentidos, por outro lado, ele oferece condições para se produzir resistência (ORLANDI, 2008).

Esses conceitos serão mobilizados nas análises, em que buscaremos observar os sentidos produzidos e os silenciados no discurso do Programa Inova Educação a respeito de inovação e Educação para todos.

Assim tendo apresentado ao longo deste capítulo os principais conceitos os quais deverão subsidiar as análises desenvolvidas no capítulo três deste estudo. Ressalta-se que o capítulo seguinte será dedicado a apresentar aproximações com o conceito de inovação; retomar o pensamento e contribuições de John Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire, autores cujas ideias são referência de inovação no campo educacional e contextualizar artigos que tratam sobre a temática da inovação na atualidade.

2 INOVAÇÃO: APROXIMAÇÕES COM O CONCEITO NO CAMPO EDUCACIONAL

Ao arrolar reflexões sobre inovação no campo educacional, depara-se com tema abrangente e diverso, de acordo com as áreas de conhecimento que dele fazem uso.

No campo educacional as mudanças tendem a transcorrer de forma lenta, sob suspeita e desconfiança. A.M. Huberman, pesquisador estadunidense que, na década de 1970, estudou o problema da inovação no campo educacional, afirmava que “hoje em dia em numerosos setores a transformação nos domínios da educação ainda permanece coisa suspeita, algo não fundamentado em provas, coisa insólita e mesmo francamente perigosa” (HUBERMAN, 1973, p.9). Ainda segundo o autor:

Não é, pois, de admirar que em matéria de educação as ideias, os hábitos e as estruturas mudem em geral muito devagar. Na verdade, a história mostra que a educação é um domínio em que quase nunca se patenteia com clareza um hiato entre o novo e o velho. Os processos de assimilação (adoção de novas ideias ou práticas) e de acomodação (adaptação de estruturas anteriores a essas novas ideias ou práticas) são, por natureza, lentos e graduais (HUBERMAN, 1973, p. 9).

De acordo com Huberman (1973), pode-se analisar o problema por quatro ângulos, ou pontos distintos: o primeiro diz respeito à “capacidade de inovação” variável dos indivíduos nas instituições de ensino, o que se ilustra pelo fato de que em algumas escolas, a mudança é agente que incentiva e reitera o que já funciona, enquanto que em outros estabelecimentos de mesma natureza, incita a resistência daqueles que fazem coro à manutenção da ordem e da prática já estabelecidas.

Para o autor, o segundo ponto diz respeito aos fatores que determinam o nível de aceitação ou resistência da inovação proposta. Dentre eles, encontram-se: “a complexidade da inovação, seu custo, sua comunicabilidade, sua divisibilidade, a natureza da relação entre a fonte da mudança e as pessoas assistidas na execução da mudança, a compatibilidade entre a inovação e o meio ambiente” (HUBERMAN, 1973, p. 10-11).

O terceiro ponto, por sua vez, trata da origem da mudança, geralmente externa à instituição, o que, na maioria das vezes, resulta no fato de ser adotada apenas de forma superficial. É lícito ressaltar, portanto, que as inovações mais efetivas e perenes são aquelas que satisfazem as demandas mais específicas do usuário. Isso implica a necessidade de revisão dos

métodos para institucionalizar as mudanças e lançar mão de competências exteriores (HUBERMAN, 1973, p. 11)

Por fim, o quarto aspecto a ser considerado realça que o ponto nevrálgico da inovação, não se remete à sua natureza, nem tampouco às possibilidades que ela oferece para o aprimoramento da aprendizagem, mas, ao contrário, a concepção imaginária que o usuário faz da mudança que mais diretamente o afeta (HUBERMAN, 1973, p. 11).

Nesse sentido, Huberman destaca a importância de se distinguir dois tipos de inovação, a saber: “as inovações em si e as inovações que representam melhorias. Isto nos leva a formular a questão de saber o que constitui melhoria do ensino ou do aprendizado e de como devemos determinar se a inovação foi realmente a causa da melhoria” (HUBERMAN, 1973, p. 15). Ainda afirma:

É preciso, outrossim, distinguir entre “mudança” e “inovação”. Esta última é de algum modo mais deliberada, voluntária e planificada que espontânea (35). (...) Enquanto processo voluntário, a inovação nos conduz, no domínio da tecnologia social, à descoberta da combinação mais eficaz de meios visando a alcançar fins específicos.” (HUBERMAN, 1973, p. 11).

Portanto, Huberman (1973) define o conceito de inovação como uma operação completa em si mesma cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança. De acordo com o exposto, observa-se que o processo de mudança se efetiva em etapas e até que essas se consolidem, podem sofrer interrupções, o que, não raro, acontece no campo da educação. Nesse caso, se o objetivo da inovação é estabelecer mudanças e essas não ocorrem, não é possível falar em inovação.

Assim, no tocante às interrupções dos processos de mudança, cabe elucidar, conforme Huberman (1973), que as mudanças deliberadas no campo da educação “raramente se produzem, talvez porque as organizações prefiram a estabilidade e raro são dotadas dos mecanismos necessários a efetivação de reformas internas.” Ademais, Huberman (1973) ainda acrescenta que: “uma inovação deve perdurar, ser amplamente utilizada e não perder as características iniciais. O sistema de ensino frequentemente é tentado a mudar as aparências para não alterar a essência” (HUBERMAN, 1973, p. 16-17).

Ainda, para o mesmo autor, a produção de inovações obedece a três princípios: as mudanças são inseridas gradativamente, mas propiciam, de forma inevitável, progressos para o sistema; novas contribuições são constantemente oferecidas ao sistema, o qual confere àquelas que está apto para incorporar uma regulamentação de acordo com as suas regras; a mudança é fruto de uma deliberação de princípios: “nada se produz no sistema de ensino até que uma

autoridade do governo central decida adotar uma ideia nova e dê as instruções necessárias à sua execução “ (HUBERMAN, 1973, p. 17).

Ademais, outros aspectos considerados por Huberman (1973) no tocante aos fatores desencadeadores da mudança dizem respeito a estímulos intrínsecos aos organismos e às instituições.

Por motivações criadoras da inovação entende-se uma vontade deliberada de mudar os costumes, de reduzir a distância entre os objetivos do sistema e as práticas em vigor, de redefinir os problemas e de criar novos métodos para resolvê-los. Numerosos psicólogos do Eu afirmam que o crescimento, a mudança e o desenvolvimento são motivações inerentes a todo organismo. Segundo vários sociólogos, essas motivações também são inerentes a todos os grupos e a todas as instituições. Enunciada de modo bastante aproximado, a teoria em questão é a de que há em nós a necessidade inata de alterar nosso equilíbrio individual e organizado, de nos mostrarmos curiosos e inventivos, de retificarmos as práticas que não nos deem satisfação, de darmos nascimento a novas ideias, de fazermos o que nunca antes fizemos. A mudança, portanto, é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados. Portanto, ela se produz “antes de tudo por si mesma e só secundariamente por causa de seus resultados” (HUBERMAN, 1973, p. 18).

Embora se reconheçam determinantes intrínsecos aos organismos e instituições, conforme o exposto, o autor também enumera elementos presentes no ambiente e decorrentes do crescimento econômico que exercem influência significativa sobre os processos de inovação, abaixo elencados:

- O progresso das escolas de forma mais acelerada, quando em contextos de transformação social geral;
- O desejo crescente do público com relação à oferta de uma educação de qualidade;
- A busca acentuada por aprimoramentos tecnológicos;
- A ampliação de investimentos em pesquisas e desenvolvimento;
- O acréscimo de riquezas;
- Os avanços observados no interior do próprio sistema de ensino;
- A elevação do nível de instrução dos pais e dos profissionais que possuem ensino superior;
- A proporção crescente do produto nacional bruto consagrada ao ensino de forma tradicional.

Além dos aspectos acima descritos, Huberman (1973) pontua três tipos e graus de transformação, que ocorrem mais frequentemente nos sistemas escolares: aquelas que interferem na estrutura física dos espaços, como salas de aula, material didático e locais

destinados aos recreios e à socialização (mudanças materiais); outras incidem sobre os métodos de ensino-aprendizagem (mudanças conceituais); por fim, como desdobramento das mudanças conceituais, tem-se um terceiro tipo que refletirá sobre a relação professor-aluno, bem como nas interações dos professores com seus pares e também com o órgão gestor (mudanças interpessoais). Ainda conforme o autor:

Na educação, as mudanças de ordem material implicam mudanças nos papéis e relações, visto que o “produto” do sistema escolar é uma qualidade humana (a instrução adquirida pelos alunos) e que a “fabricação” do produto decorre essencialmente da interação entre adultos e jovens. Lippitt assinala que a inovação e a propagação de novas práticas de ensino devem, em consequência, ser um processo diferente da difusão de novos processos na indústria, na agricultura e na medicina, onde de hábito a inovação se apresenta de forma concreta: uma máquina, uma semente, um inseticida ou um medicamento. Na educação, a maioria das mudanças implica um tipo diferente de comportamento humano, uma diferente maneira de se conduzir em face de um grupo de jovens alunos. Um agricultor que põe em ação uma nova máquina não tem que se preocupar com a “atitude” do solo ou da semente. Na educação, porém, a maioria das inovações tem influência direta sobre as relações sociais. O fato de que as operações do ensino são conduzidas por pessoas, que são os instrumentos da transformação, e não graças a meios materiais técnicos (ferramentas, máquinas, métodos de exploração), obriga a modificar as atitudes fundamentais quando são modificados os comportamentos ou as competências (HUBERMAN, 1973, p. 20).

Se é mais fácil pôr em ação novos instrumentos do que produzir mudanças nas relações interpessoais, podemos igualmente dizer que uma inovação que necessita aceitação individual (em geral chamado “conhecimento não entravado”) é mais fácil de introduzir do que aquela que necessita aceitação coletiva ou universal (“conhecimento entravado”). (...) Quer isto dizer que é melhor admitir “coisas” ou “informações” do que mudanças nas práticas, nas atitudes ou nos valores (HUBERMAN, 1973, p. 20 e 21).

A esta altura, considerando abarcados os principais aspectos do pensamento de Huberman (1973) acerca do conceito de inovação e buscando corroborar o objetivo desta pesquisa, doravante serão apresentadas contribuições de outros autores que igualmente se inquietaram com a temática em questão.

Na educação, as pesquisas científicas e as práticas consideradas de sucesso tendem a se tornar moda muito depressa, culminando no esvaziamento aligeirado das propostas. Segundo Balzan (1995, p. 287), “a inovação pedagógica se transformou num novo modismo, inútil e vazio. A palavra de ordem é inovar, sem se perguntar em função de que e a serviço de quem”. Assim, na perspectiva crítica da autora, embora inovar seja um processo demasiadamente complexo, vem sofrendo progressiva banalização.

Sob outro ângulo Jaume Carbonell , afirma:

Existe uma definição bastante aceitável que define a inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL 2002, p. 19).

Neste sentido, observa-se que Carbonell (2002) define claramente o conceito de inovação como um conjunto de operações intencionais que visam modificar as atitudes pedagógicas, utilizando-se como meios de sua efetivação de recursos, tais como: materiais didáticos e programas de formação, em consonância com os interesses que mobilizam os gestores educacionais em dado contexto histórico.

Ainda para o mesmo autor, a simples modernização da escola nada tem a ver com a inovação. Deste modo, as tecnologias, ou quaisquer outras atividades diferenciadas e acrescidas ao currículo escolar com o objetivo de materializar a inovação são modificações meramente superficiais, que não afetam de forma significativa as concepções sobre o ensino e a aprendizagem há muito cristalizadas pelos ideais conservadores e largamente valorizadas tanto pelas escolas públicas, quanto pelas privadas. Neste sentido, Carbonell (2002) faz uma crítica ao uso irrefletido das tecnologias adotadas como sinônimo de inovação no âmbito educacional.

Na sociedade da informação, a tecnologia de ponta procura abrir caminho no campo da inovação, apresentando-se como panaceia para resolução de qualquer problema; e não lhe faltam meios para tentar todo tipo de estratégias de marketing para conseguir isso, algumas beirando a ilegalidade ou a ética do permissível. Mas sua contribuição é mais quantitativa que qualitativa, mais centrada no como que no porque, na embalagem mais que no conteúdo. O que deveria ser prioritário não é o domínio de uma estratégia para navegar, mais sim para discriminar a informação relevante, analisá-la e interpretá-la; ou seja, para pensar criticamente o conhecimento socialmente construído (CARBONELL, 2002, p. 20).

Segundo Carbonell (2002) as inovações se concentram mais no processo do que nos resultados, constituindo-se dos pequenos avanços que vão acontecendo ao longo do tempo. Os tempos e ritmos da inovação são percebidos de maneiras distintas pelos diferentes atores que a executam. Para a administração escolar, a inovação deve ocorrer de forma esquemática e com prazos fixos. Já para os professores, deve acontecer em um ritmo mais lento e sem prazos

definidos “para evitar a angústia que tanto prejudica seu trabalho e a frustração de ver golpeada uma inovação”.

De fato, é preciso muito tempo para modificar práticas e atitudes incrustadas em processos ideológicos e culturais. O tempo da cultura escolar vai penetrando como um gotejar suave, mas persistente e não pode impor-se de um golpe da noite para o dia, seja por decreto ou pela ação voluntária dos professores: tempo de iniciação para fixar objetivos, conceitualizar o sentido e alcance da inovação, envolver os professores e dispor de recursos e apoios (CARBONELL, 2002, p. 26).

Outro ponto abordado pelo referido autor diz respeito às dificuldades encontradas no processo de avaliação das inovações no que tange seus erros e acertos. O autor sugere que as inovações não sejam analisadas apenas na escola, mas também considerar a vida pessoal e profissional dos estudantes após o período de escolarização.

Consoante ao exposto, necessário se faz refletir também sobre o ponto de partida das inovações. “Isto é, quem as propõe? Como e de que forma os professores são convidados a participar do processo? É preciso cuidar para que não se reproduza na escola “a divisão técnica e social do trabalho entre as pessoas que pensam e planejam e as que se limitam a receber instruções e executá-las mecânica e passivamente” (CARBONELL, 2002, p. 27).

Está demonstrado que as propostas que vêm de fora, sem participação e envolvimento dos professores, no geral, circunscrevem-se a mudanças secundárias: normativas, de linguagem e de atualização de alguns conteúdos, que pouco alteram o sentido do conhecimento, das relações cotidianas entre os que ensinam e aprendem e da cultura docente (CARBONELL, 2002, p. 27).

Portanto, as inovações que emergem dos próprios professores têm mais chances de serem bem sucedidas, do que aquelas impostas pela gestão escolar ou outros órgãos superiores, o que não significa que não deva haver ações da administração “para remover uma instituição ancorada em sua inércia e para despertar um professorado adormecido e preocupado em defender seus privilégios e interesses corporativos” (CARBONEL, 2002, p. 28). Neste sentido, a responsabilidade do Estado seria garantir os recursos necessários para que os docentes pudessem efetivar as inovações sob condições de qualidade além de promover medidas necessárias de políticas educativas.

Assim, além de refletir sobre os atores envolvidos nos processos de inovação, é interessante notar que há uma tendência de as inovações ocorrerem com maior frequência nos ambientes não formais de ensino, já que no geral, esses espaços costumam ser menos enrijecidos e regulados, oferecendo condições mais propícias para que as mudanças aconteçam de forma mais efetiva.

Carbonell (2002) elenca sete aspectos principais para promover a inovação, sendo eles:

1. Equipes docentes sólidas e comunidade educativa receptiva; 2. Redes de intercâmbio e cooperação, assessores e colaboradores críticos e outros apoios externos; 3. A proposta da inovação e a mudança dentro de um contexto territorial; 4. O clima ecológico e os rituais simbólicos; 5. Institucionalização da inovação; 6. A inovação quando não avança, retrocede; 7. Vivência, reflexão e avaliação. Como medir o êxito (CARBONELL, 2002, p. 31-32).

Se de um lado o autor supracitado salienta os aspectos que no seu ponto de vista promovem a inovação, de outro destaca os fatores que a dificultam:

1. As resistências e a rotina dos professores; 2. O individualismo e corporativismo interno; 3. Pessimismo e mal-estar docente; 4. Os efeitos perversos das reformas; 5. Os paradoxos do duplo currículo; 6. A saturação e fragmentação da oferta pedagógica; 7. Divórcio entre a pesquisa universitária e a prática escolar (CARBONELL, 2002, p. 34-38).

Em síntese, três aspectos merecem ser considerados, no que tange às reflexões de Carbonell (2002): o primeiro aspecto corresponde à dimensão individual e às resistências, isto é, diz respeito aos indivíduos vitimados, afetados pela mudança. O segundo se refere ao contexto político, ou seja, ao pessimismo e ao mal-estar decorrentes das características das políticas educacionais. E o terceiro se situa no âmbito das questões de natureza pedagógica, problematizando o dilema dos dois currículos, a saturação e a fragmentação das ofertas pedagógicas e a cisão entre pesquisa e práticas educacionais.

Diante do exposto, após elencar diferentes elementos inerentes ao processo de inovação, isto é, dificuldades, resistências e ritmos específicos, o autor lança luz sobre a relevância da vivência de conflitos, que, ao contrário do que se pensa, não é de todo negativa e não deve ser evitada a qualquer custo. Nesse contexto, deve-se criar um ambiente, no qual seja possível mediar e resolver os conflitos, uma vez que esses podem oferecer oportunidades de crescimento para o grupo escolar. Este processo, inerente às relações humanas, acaba por imprimir um ritmo próprio e muitas vezes vagaroso às mudanças.

Daí a necessidade de que as inovações e a mudança educativa encontrem um justo ponto de equilíbrio entre tradição e modernidade, entre avanço e estabilidade, entre presente e futuro. Além disso, sempre esteve presente de algum modo na educação a velha dicotomia entre Parmênides e Heráclito. Outro olha para o futuro, mais se volta o olhar para o passado, às vezes com ira e quase sempre com nostalgia. Tampouco se deve confundir e sacralizar a mudança, o futuro e toda proposta e comportamento de oposição à situação

atual, pois estes nem sempre são acompanhados de um componente progressista e emancipador, sem o que significam simplesmente novas formas de dominação e submissão que mudaram apenas o desenho para manter inalterada a realidade (CARBONELL, 2002, p. 40).

Ainda refletindo sobre as contribuições dos docentes para o processo de inovação na escola, Carbonell (2002) adverte que o papel dos professores é propiciar um ambiente no qual seja possível uma interação significativa com os saberes, levando os alunos ao máximo desenvolvimento dos seus potenciais. “esse trabalho de orientação e acompanhamento para que o aluno vá se familiarizando com a aprendizagem e descubra seu sentido está muito presente nas pedagogias inovadoras” (CARBONELL, 2002, p. 110).

Outro aspecto que suscita relevantes considerações é a autonomia e autoridade do professor que o capacite para desempenhar o seu papel com independência e protagonismo. Por fim, outra ideia fundamental a ser abarcada é o fato de que:

Os alunos aprendem mais com o comportamento docente do que aprendem com o seu conhecimento. Ninguém esquece um bom professor ou professora, e não o esquece não pelo que ensinara, mas pelo que era. Daí a importância da relação pedagógica afetiva, do envolvimento emocional no ato de ensinar, do valor da sedução e da comunicação e de certo encantamento; muito se falou da pedagogia do amor, porque a educação não é mais que um ato de amor compartilhado. Uma visão que se fundamenta na autoridade democrática dos professores e não no autoritarismo do modelo tradicional nem na concepção do professor-companheiro das pedagogias espontaneístas (CARBONELL, 2002, p. 111).

Para Carbonell (2002), no que tange à cultura colaborativa, esta se inicia na escola, consolidando a proposta educativa e as inovações por meio da participação democrática e extrapola os muros da escola, estendendo-se para outros espaços que possibilitam trocas de experiências, discussões ou grupos de trabalho com outros profissionais, visitas a outras escolas para aprender a olhar-se no espelho a distância; e redes entre os professores e as escolas para recolher, coordenar, teorizar e difundir o capital pedagógico inovador (CARBONELL, 2002, p. 112).

Não basta gastar muito tempo em sala de aula para gerar conhecimento formativo; a experiência deve submeter o indivíduo à autocrítica, à análise, ao questionamento, ao olhar do outro; isto é, à reflexão que proporciona uma compreensão mais profunda de nossa prática pedagógica. A reflexão ativa a memória e ajuda a comparar nossa experiência presente com a passada; a contrastá-la com a de outros professores e a revisar e mudar nossas práticas, porque a reflexão é também experiência (CARBONELL, 2002, p. 112).

Embora se reconheça a relevância do tema inovação, faz-se necessário pontuar alguns alcances e limites. Neste sentido para Werebe (1995) inovar tem caráter valorativo, pois significa “mudar para melhor, dar um aspecto novo, consertar, corrigir, adaptar a novas condições algo que está superado, que é inadequado, obsoleto etc.” (WEREBE, 1995, p. 266). Segundo a autora, para efetuar qualquer inovação, é importante reconhecer o contexto no qual as mudanças deverão ser realizadas, além dos recursos disponíveis e as dificuldades e limitações do processo de inovar.

1º o sistema escolar não tem existência independente da sociedade que o instituiu e lhe definiu a estrutura, o funcionamento e os objetivos; 2º um grau ou ramo de ensino só pode ser considerado dentro do sistema global em que está inserido e de suas relações com os vários elementos que integram esse sistema; 3º a escola, mercê de seu papel conservador de um lado, e do papel que deve representar como fator de mudança social, de outro, constitui, com sua dinâmica própria, o ponto de convergência de interesses conflitivos (WEREBE, 1995, p. 266).

Quando as propostas de inovação desconsideram os aspectos acima descritos, o que se sugere continua apenas em um plano de orientações então os resultados práticos são pouco numerosos. Assim, a pertinência das propostas que se dizem inovadoras, está diretamente ligada à natureza dos problemas que se pretende resolver, inseridos no cenário social vigente, bem como a quantidade de pessoas favorecidas.

As reformas do sistema escolar e a introdução de medidas relativas à política do ensino são em geral determinadas por: pressões e reivindicações sociais; necessidades urgentes de ajustamento da educação a novas exigências sociais e econômicas da sociedade. Embora quase nunca as reformas alterem de fato os princípios e as bases do sistema escolar, são elas que, em alguns casos, tem introduzido inovações de maior alcance (WEREBE, 1995, p. 275).

No que tange os aspectos pedagógicos, é lícito ponderar que “as inovações, como as técnicas não são neutras. Sua ocorrência, num determinado contexto, não é fortuita, como não o é a sua difusão neste contexto e em outros” (FERRETTI, 1995). A seguir, será apresentada a concepção de inovação que Ferretti (1995) toma como ponto de partida para as suas reflexões:

Inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo. Por mudança deve-se entender uma alteração significativa de algo entre um primeiro e um segundo momento. O primeiro momento constitui o referencial para aquilatar da existência de mudanças. Por objeto entendemos qualquer elemento que possa ser afetado pela mudança (uma instituição, um método, uma técnica, um material etc.). Por planejada entende-se a ação que se orienta por objetivos definidos tendo em vista

resolver problemas específicos da realidade, e que se desenvolve de acordo com um plano cujas etapas são claramente explicitadas. Melhoria é um termo carregado de conotações valorativas. Implica a passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior considerado mais atraente em função de fins especificados (FERRETTI, 1995, p. 62).

Segundo Ferretti (1995) examinar o conceito de inovação adotando uma óptica pedagógica, relaciona-se diretamente à perspectiva educacional que se tem como referência e que se insere em um tempo e espaço específico. “Essa realidade onde ocorre o processo educativo, juntamente com a própria concepção de educação que a inspira, serve como critério para julgar a adequação da inovação” (FERRETTI, 1995, p. 63).

Neste sentido, considerando as diversas nuances da prática educativa, cabe salientar cinco dimensões a partir das quais é possível analisar possibilidades de inovação, sendo elas: organização curricular, métodos e técnicas de ensino, materiais instrucionais e tecnologia educacional, relação professor aluno e avaliação educacional.

No que tange as reflexões acerca da organização curricular, cabe salientar, que a finalidade do currículo é, em linhas gerais, é a integração de conteúdos disciplinares, sendo que esta integração pode ocorrer também por objetivos, interesses e necessidades, ou por assuntos amplos (FERRETTI, 1995).

Inovar do ponto de vista da estrutura do currículo, tem significado propor organizações curriculares que promovam a integração de conteúdos ou objetivos, por oposição a padrões curriculares em que os conteúdos são compartimentalizados nos limites a que se referem. Inovar, do ponto de vista da organização curricular, tem significado a proposição de conteúdos que derivam de outros referenciais que não o conhecimento específico compreendido pelas disciplinas (FERRETTI, 1995, p. 66).

Neste sentido, é lícito ponderar que à medida que o modelo curricular se distancia da escola tradicional, há a tendência de sugerir propostas de desenvolvimento biopsicossocial do aluno, em oposição à ênfase conteudista do currículo tradicional. Assim segundo Ferretti, (1995, p. 67) “inovar o currículo tem significado propor atividades suficientemente diversificadas para mobilizar e integrar os vários aspectos do desenvolvimento do aluno”.

Diante do exposto, pensando mais especificamente no cenário brasileiro, é possível observar, que são poucas as inovações no âmbito do currículo, sendo mais frequentes nas escolas particulares. Nesta perspectiva, há indícios de que a organização curricular neste contexto nacional tem se aproximado do currículo compartimentalizado. (FERRETTI, 1995).

No que diz respeito aos métodos e técnicas de ensino estes tem sido a dimensão pedagógica mais impactada pelas tentativas de inovação. Supõe-se que um dos motivos para

que este fato aconteça, é o maior controle do professor sobre este aspecto, favorecendo a sua atuação. No tocante a elaboração do material didático, faz-se necessário reconhecer a influência de conhecimentos da área da psicologia, utilizados desde meados da década de 70, sendo então estes materiais estruturados de modo a favorecer que o aluno resolva problemas e desenvolva um pensamento reflexivo, assim, conforme Ferretti:

Inovar em termos metodológicos tem, então, significado estruturar métodos de ensino que levem o aluno a utilizar habilidades intelectuais, a exercitar o pensamento reflexivo na solução de problemas e tomada de decisões. Inovar, do ponto de vista da didática, tem significado criar métodos ou técnicas de ensino que favoreçam a integração de conteúdos e a integração social dos alunos, bem como estimulem a participação destes em outros níveis que não apenas o intelectual (FERRETTI, 1995, p.69).

No que concerne a esta dimensão no contexto brasileiro, é possível verificar, a aplicação de métodos e materiais de forma irrefletida e sem as devidas adequações, tendo em vista a realidade nacional. Segundo Ferretti (1995, p. 81) “a maior parte dos métodos, técnicas e materiais importados estão ligados à concepção da escola nova”.

Consoante ao exposto vale destacar, que todas as “inovações” acima descritas, repercutiram invariavelmente na relação professor-aluno. Assim, “em vez da posição de mando encarnada pelo professor e da posição de submissão e passividade esperada do aluno, as inovações curriculares e metodológicas requerem uma nova ordem de relação” (FERRETTI, 1995, p. 73).

Do ponto de vista da relação professor-aluno inovar tem significado, portanto, a disposição intencional do primeiro para manter, com o segundo, contatos que se caracterizam pela cooperação, pela estimulação das capacidades, pelo desafio a participação e pela atenção individualizada, contatos nos quais o professor é identificado como o facilitador da aprendizagem e o aluno como sujeito desse processo (FERRETTI, 1995, p. 73).

Voltando o olhar sobre este aspecto na realidade do Brasil, é possível indicar a existência de um discurso que preconiza uma relação baseada na cooperação, entretanto, o que se observa é uma dissonância entre a teoria e a prática, considerando que esta última muitas vezes reitera posturas de autoritarismo nesta relação.

No que diz respeito à avaliação educacional, resistências são recorrentes por parte dos professores, sobretudo no tocante a adesão de novas perspectivas e procedimentos. Por outro lado, mesmo diante das resistências há uma tentativa de propor uma avaliação que considere o aluno para além da sua dimensão cognitiva, valorizando dados sobre o desenvolvimento de atividades complexas tais como: “capacidade de interpretar, aplicar princípios, analisar, criar,

sintetizar, avaliar. Tomar decisões, cada uma delas envolvendo inúmeras habilidades e operações mentais” (FERRETTI, 1995, p. 75).

Sob o aspecto de a avaliação inovar, tem então, significado emprestar um caráter contínuo à coleta de dados; diversificar as dimensões a serem avaliadas, bem como os instrumentos e técnicas a serem empregados; privilegiar a verificação do domínio de habilidades necessárias à realização de atividades complexas (FERRETTI, 1995, p. 75).

Em relação à avaliação no Brasil, embora exista uma preocupação com a diversificação dos instrumentos e a aplicação de avaliações que abarquem as dimensões socioemocionais do aluno, a oneração do docente no que tange os aspectos financeiro e pessoal dificulta a efetividade de propostas inovadoras neste âmbito (FERRETTI, 1995).

Tendo em vista a matriz teórica e conceitual estruturada por Huberman, as contribuições críticas tecidas por Balzan e a reiteração de Carbonell sobre inovações capazes de alterar as práticas pedagógicas, cabem algumas indagações: Quem propõe a inovação? Em qual contexto a inovação se dá? Qual o nível de participação dos sujeitos professores envolvidos na proposta? Tais perguntas serão feitas em relação ao Programa Inova Educação, analisado no último capítulo deste trabalho.

2.1 Notas sobre a História recente da Educação Escolar Brasileira: Raízes, Percursos, Perspectivas e Educadores

A escola, a escolarização, a alfabetização assumem características próprias em cada época e contexto social. A pedagogia tradicional, entretanto, independentemente do contexto social no qual se insere, caracteriza-se como uma prática de saber-fazer conservadora, prescritiva, ritualizada, que se preocupa com a eficiência sempre maior, baseada no modelo econômico vigente e pelo impulso da educação popular, isto é, o aparecimento de enormes grupos classes, implicando uma organização global extremamente detalhada (GAUTHIER, 2010).

No tempo da educação jesuítica no Brasil, o colégio e a universidade eram destinados a poucas pessoas, tendo em vista que as desigualdades sociais são marcadas não apenas pelo poder, mas também pela explicação que disso se dá, sobretudo no que diz respeito ao lugar que a escola ocupou na organização social (PAIVA, 2000).

Desde que chegaram as terras brasileiras, os jesuítas empenharam esforços para ensinar a leitura, a escrita, a contagem e o canto, contudo, o principal objetivo dos primeiros colégios era preparar novos missionários. Para os jesuítas, a alfabetização dos indígenas simbolizava a adesão deste povo à cultura portuguesa, não obstante nas entrelinhas do discurso, as justificativas para este modelo de ensino fossem de cunho religioso (PAIVA, 2000).

O que as letras fazem estudar? O *ratio studiorum*, que organizava os estudos da Companhia, estabelecia em pormenores o currículo do colégio. A gramática média; a gramática superior; as humanidades; a retórica. Havia ainda a filosofia e a teologia para quem se preparasse para o sacerdócio (PAIVA, 2000, p. 44).

Cabe salientar que o olhar dos colonizadores portugueses, referenciado exclusivamente na própria cultura, encontrava dificuldades de reconhecer, respeitar e compreender as singularidades do cenário brasileiro, permeado pelos nativos, florestas, bichos, distâncias imensas e população rarefeita, encontrando na rígida configuração da sociedade portuguesa, o modelo de relacionamento a ser outorgado como meio de adestrar os gentios (PAIVA, 2000).

A vida no colégio parecia continuar impávida, como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial. Todos falando latim, assuntando falas piedosas, recitando poesias e textos clássicos, afeiçoando-se na arte da disputa como um cavaleiro medieval na arte da espada, reunindo-se em academias, devotando-se com empenho à virtude e à prática de atos piedosos. A realidade, ali dentro parecia estar suspensa (PAIVA, 2000, p. 47).

Ainda segundo Paiva (2000), a disciplina torna-se o instrumento principal dos colégios, disciplina acadêmica, de costumes, de modo que o maior constrangimento para o aprendiz era se distanciar do rigor e da forma. Com isso o pecado se torna a diretriz da pedagogia, treinando as pessoas para agir segundo o plano divino.

É no século XVII que a tradição de ensino, até então existente, cede lugar a uma tradição efetivamente pedagógica, transformando assim, o modo de fazer a escola. As escolas eram pouco numerosas, acolhiam mais crianças e estas a frequentavam de modo mais assíduo. Os mestres criaram um novo saber-fazer para resolver os problemas diários, tanto em relação aos conteúdos quanto aos aspectos da vida da classe (GAUTHIER, 2010).

Uma tradição não se limita a reproduzir simplesmente os comportamentos; ela os transforma pouco a pouco. É preciso sublinhar o aspecto prescritivo da tradição, no sentido que ela é mais um reservatório do que um conjunto de

questões que necessitam de explicações. Efetivamente, uma tradição diz o que fazer; ela não tem como função questionar as coisas. Os comportamentos se tornam gradualmente rituais e adquirem um status quase sagrado (GAUTHIER, 2010, p.177-178).

Consoante ao exposto, vale acrescentar que a escola surge como um meio para combater a ignorância do povo. Segundo Saviani (1999, p.18), “seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”. Neste cenário, a escola era organizada em classes e o professor ocupava o papel de protagonista dos processos de ensino-aprendizagem, enquanto aos alunos, cabia apenas a tarefa de assimilar os conteúdos transmitidos.

Se inicialmente este modelo de escola nutria certo entusiasmo, com os desdobramentos da história, foi dando sinais de insuficiência, pois além de não conseguir realizar o objetivo de universalização do ensino, havia o fato de que nem todos os alunos bem-sucedidos queriam se ajustar ao tipo de sociedade que se pretendia consolidar (SAVIANI, 1999).

As críticas à pedagogia tradicional, aos poucos, originam outra teoria da educação. “Esta teoria preservava a crença no poder da escola e em sua função de minimizar as desigualdades sociais” (SAVIANI, 1999). É no bojo das reflexões propostas pela pedagogia nova, que começam a emergir as críticas à pedagogia tradicional, delineando novos modos de pensar a educação, buscando implantá-la inicialmente por meio de ações restritas e posteriormente no âmbito dos sistemas escolares (SAVIANI, 1999)

Compreende-se então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade (SAVIANI, 1999, p. 21).

Nesta proposta, ao invés de classes, a escola deveria agrupar os alunos de acordo com suas áreas de interesses e o professor por sua vez, atuaria como estimulador e orientador da aprendizagem, concedendo aos educandos o lugar de protagonista do processo de ensino-aprendizagem. “a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido” (SAVIANI, 1999, p. 21).

Seguindo o curso do tempo, os cenários social e educacional continuam se modificando, a fim de acomodar o novo conceito de infância e da educação inspirado nas ideias de Rousseau, o qual contribuiu significativamente com as reflexões acerca do tema. No entanto, não se pode nomear um fundador específico para a pedagogia nova, mas uma série de colaboradores diversos entre o final do século XIX e o início do século XX, entre os quais se destaca John Dewey, que em 1894 fundou sua famosa escola primária ligada à Universidade de Chicago. Para além das inestimáveis contribuições de Dewey, outras tantas correntes convergiram:

Algumas têm uma tendência um tanto mística ou são mais científicas, outras são centradas sobre os problemas de poder e de cooperação ou tem uma orientação experimental etc. Entretanto, todas tem em comum a oposição a educação tradicional e a concentração sobre a criança (GAUTHIER, 2010, p.191).

Neste sentido, a pedagogia nova, voltada à criança, suas necessidades e interesses, se opõe à pedagogia tradicional, cujos pressupostos pautavam-se na figura do mestre e dos conteúdos a serem transmitidos (GAUTHIER, 2010).

Assim, o objetivo da educação nova, é favorecer o desenvolvimento de todas as habilidades que a criança traz consigo ao nascer. A escola não se limita mais apenas às dimensões intelectuais, mas ocupa-se da totalidade dos aspectos do ser humano.

Para cumprir com esta finalidade, era necessário mudar significativamente o conceito de infância, tendo em vista que para esta perspectiva emergente, a criança não era mais considerada como um pequeno adulto, mas um ser integral, que tem sua maneira própria de pensar e agir. Essa redefinição da infância e o reconhecimento das especificidades da natureza do infante acarretam transformações relevantes no papel do professor, que deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento e se torna um facilitador das aprendizagens promovidas a partir dos reais interesses da criança. A escola nova é uma escola aberta para o mundo e não desconectada da vida real.

Não se trata mais de impor necessidades de adultos às crianças, como se fazia na pedagogia tradicional, na qual tudo era decidido previamente e fora da criança: os programas, as atividades, as lições etc. é preciso, ao contrário, que o mestre esteja à escuta daquilo que vivem e sentem os alunos (GAUTHIER, 2010, p. 197).

Outro conceito que passa por metamorfoses com o advento da escola nova é o de disciplina. Anteriormente, mantinha-se a disciplina de modo autoritário, como se fosse

necessário vigiar e punir o aluno constantemente. Entretanto, para os adeptos do novo pensamento, quando a rotina de sala de aula é estruturada com base nos interesses do educando, a questão da disciplina deixa de ser um problema em pauta.

Desse modo, observando o arrefecer das concepções ao final do século XIX, é possível reconhecer as contribuições da ciência no que tange à crítica da tradição e os esforços feitos nesse momento para fundar a pedagogia sobre tais princípios. A pedagogia nova representa uma verdadeira revolução das ideias e das práticas que se estendem por todo o século.

2.1.1 Contribuições do pensamento de Dewey para a educação

Objetivando construir seus próprios postulados, Dewey buscou extrair das correntes filosóficas do seu tempo, as contribuições sobre o significado da experiência humana para a aquisição do conhecimento, o que mais tarde constituirá o centro de suas propostas educacionais. Segundo Cunha (1994), ao analisar a perspectiva filosófica tradicional, Dewey considerou que o alicerce deste pensamento é a crença em um “poder que transcenda, na origem e por seu conteúdo, toda e qualquer experiência concebível; somente esse poder seria capaz de alcançar autoridade e direção universal, necessária e certa” (DEWEY, 1959, p. 98-99) Tal ponto de vista atribui à experiência humana um caráter de incompletude e afirma que a universalidade e certeza encontram-se em uma região acima da experiência, em uma esfera racional.

Para Dewey, os filósofos modernos não se opunham totalmente aos seus antecessores, mas sugeriam que se atentassem apenas a dimensão concreta da experiência, ao invés de corroborarem com a ideia de um poder transcendental. Entretanto, o autor localiza o conhecimento no interior de um processo “assim sendo, os sentidos deixam de ser os portões do conhecimento, como supunha o empirismo dos modernos, indo ocupar o posto que de direito lhes compete, de estímulos à ação” (CUNHA, 1994, p. 31).

O que atribui à filosofia de Dewey um caráter distinto das demais correntes do pensamento filosófico. A atividade reflexiva não se submete a qualquer instância que não seja definida pela experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana e, complementarmente, pela capacidade genuinamente humana de ajustamento às condições oferecidas pelo meio. Trata-se de uma filosofia que desce das alturas metafísicas em que usualmente se coloca o pensar e se embrenha nas coisas terrenas que dizem respeito diretamente à vida das pessoas (CUNHA, 1994, p. 32).

Ao longo do tempo, a filosofia deweyana recebeu diversas denominações como: naturalismo empírico, humanismo naturalista, pragmatismo, instrumentalismo, experimentalismo, naturalismo evolucionista e humanismo científico retratando em certa medida as diferentes influências que afetaram o pensamento do autor, até que suas concepções estivessem delineadas de uma forma mais definitiva, atribuindo a educação um caráter civilizador, e evidenciando a relação indissociada que a filosofia e a educação assumem no pensamento de John Dewey (CUNHA, 1994).

Sendo assim, para Dewey, a conservação da espécie humana depende da reprodução de crenças, hábitos e ideias de uma geração para a outra e simultaneamente, inovar este conjunto de elementos denominado cultura, sendo a educação um instrumento dessa continuidade social da vida. Desse modo, no pensamento deweyano, educar não se restringe a apenas munir as crianças de conhecimentos, com o intuito de que os reproduzam, mas ao contrário, educar significa pôr o sujeito em contato com a cultura a que pertence e capacitá-lo para diferenciar situações que solicitam reformulações e para atuar de forma coerente e de acordo com essas necessidades de transformação (CUNHA, 1994).

A finalidade da educação não deve se encerrar no interior de qualquer instituição formalmente criada para instruir, mas deve estar enraizada na necessidade de sobrevivência da coletividade. A vida em comunidade é, em si, educativa; isso é assim quando os indivíduos que vivem agrupados comunicam uns aos outros seus sentimentos, seus desejos, seus objetivos e suas ideias, com o intuito de compartilhar as mesmas disposições afetivas e intelectuais. Em grupos organizados de modo avesso à submissão, existe comunicação e esta é educativa; por meio dela, as experiências particulares são transmitidas e cria-se uma situação que viabiliza a empatia entre os membros da sociedade (CUNHA, 1994, p. 38-39).

Ainda segundo Dewey, a escola se torna indispensável à medida que a sociedade avança, sistematizando conhecimentos e valores anteriormente transmitidos através da livre associação entre as pessoas. Entretanto, a exigência dos ambientes escolares, no que tange à transposição dos saberes sob a forma de símbolos, pode criar um distanciamento entre o que é ensinado e a experiência prática cotidiana (CUNHA, 1994).

Vale salientar que, para Dewey, a linguagem possui destacado relevo no que se refere à transmissão do conhecimento, pois é através dela que se torna possível contatar as experiências passadas e a cultura acumulada pelos antepassados. “Com o domínio desse instrumento, o homem torna-se habilitado a antecipar situações, simbólica e imaginativamente” (CUNHA, 1994, p. 41). Dewey atenta para o fato de que, embora a linguagem seja um recurso

fundamental para os processos educativos, as palavras não devem ser desconectadas do contexto cultural que as originam e que lhes atribui significado.

Para que se cumpram as proposições sugeridas por Dewey, as escolas devem estar aparelhadas com os instrumentos para a atividade cooperadora ou conjunta, pois é esse tipo de experiência que importa quando se trata de conhecer. As escolas acabam por valorizar um espírito livresco e pseudo-intelectual em detrimento de um espírito social quando veem o aprendiz como um indivíduo isolado. As escolas se omitem de observar que o aprendizado que se efetiva nos meios extraescolares é eficaz justamente por se dar em clima de interação entre os agentes sociais (CUNHA, 1994, p. 41).

Outro aspecto a ser considerado é a divergência apresentada pelo pensamento de Dewey no que se refere à concepção de infância vigente em seu tempo, no qual, os infantes eram considerados recebedores passivos do seu meio social e seres incompletos em relação aos adultos. Para o autor, as crianças “são dotadas de mecanismos vitais que as colocam em condições de corresponder às solicitações do ambiente, de interagir, de se portarem ativamente diante dos adultos e suas imposições” (CUNHA, 1994, p. 44-45).

No terreno da educação escolar, o desprezo por tudo o que seja identificado como inato na criança; os instintos naturais são tidos como nocivos e merecedores de ações que os coloquem em conformidade com o padrão externo desejado. Todas as peculiaridades individuais são vistas como originárias do erro e da anarquia; todo comportamento da criança na escola que seja novo, imprevisto e desconhecido é rodeado de desinteresse, quando não de temor. É por causa desse raciocínio que as instituições de ensino evitam colocar os educandos diante de situações que possam exigir criatividade e iniciativa uma vez que estas carregam em si mesmas a possibilidade de liberação das potencialidades de cada aluno. O que as escolas fazem é dar preferência a métodos de adestramento em que os fins externos sejam impostos às crianças por meio de exercícios mecânicos; assim, procedem como se a mente infantil fosse um espaço vazio à espera de ser preenchido, como se o desenvolvimento humano tivesse um fim a ser alcançado (CUNHA, 1994, p. 45-46).

Neste sentido, Dewey ainda acrescenta que a indisciplina é um fenômeno enfrentado com dificuldades pelos professores no cotidiano escolar, salientando a necessidade de “respeitar as eclosões de espontaneidade instintiva da criança, pois elas expressam a potencialidade de uma energia em desenvolvimento” (CUNHA, 1994, p. 46).

Cabe ao educador evitar tanto a atitude de tolerância quanto de atribuir a peraltice um valor excessivo enquanto manifestação em si mesmo; o incitamento e a censura são procedimentos que podem levar a estagnação do desenvolvimento da criança. Os mestres devem procurar saber para onde esses

impulsos se dirigem e não aquilo que eles são; devem transformá-los em meios de crescimento, de transmissão de energia para frente (CUNHA, 1994, p. 46).

Para Dewey, o desenvolvimento humano não deve ser entendido como uma etapa de preparação para a vida adulta, mas como um estágio a ser vivenciado no momento presente. Destarte, o desinteresse da criança pela vida escolar se torna evidente à medida que ela não consegue se sentir motivada pelos eventos que estão por vir, mas ao contrário, se mobiliza por aquilo que lhe possibilita uma resposta e uma compreensão mais imediata (CUNHA, 1994).

A tese da preparação conduz os educadores a adotar padrões de avaliação baseados em vagas suposições quanto ao que será exigido dos alunos numa realidade ainda inexistente. Mediante a óbvia incapacidade de esse apelo ao futuro estimular qualquer tipo de ação desejável na vida atual da criança, e haja vista a necessidade de controle do comportamento em sala de aula, os professores acabam por adotar estratégias que envolvem recompensas e punições; se agem de acordo com as normas, os alunos recebem prêmios, muitos deles a serem atribuídos num futuro incerto, quando forem homens respeitáveis e educados (CUNHA, 1994, p. 47).

Segundo Dewey, uma atividade é construtiva quando favorece relações inéditas com a realidade, não identificadas anteriormente pelo aluno. Este tipo de experiência adquire caráter norteador para futuras experiências. Ademais, cabe diferenciar as experiências que são verdadeiramente educativas, daquelas que são casuais e rotineiras (CUNHA, 1994).

Educar não é desdobrar supostas faculdades latentes na direção de fins pré-definidos; tampouco imprimir dados do mundo exterior no espírito do educando. Educação não significa adequar mecanicamente o aprendiz às necessidades funcionais presentes da ordem social e nem submetê-lo a informações sobre conteúdos culturais do passado sem nexos com o momento atual (CUNHA, 1994, p. 51).

O postulado deweyano preconiza que os estudantes devem enfrentar situações problemas que sejam significativas nascidas de suas próprias vivências e não impostas pelo meio exterior. Nesta perspectiva, o papel do professor também sofre modificações, pois transmitir ideias e informações aos seus alunos, não é mais suficiente, ao invés disso, deve fornecer subsídio à experiência do educando (CUNHA, 1994).

Sendo assim, no que tange ao currículo, todo e qualquer conteúdo, seja matemática, história ou ciências naturais, deve ter como ponto de partida o arcabouço das experiências cotidianas do educando, diferenciando-se neste aspecto da pedagogia tradicional, a qual, que

tem como princípio processos pedagógicos baseados em fatos e verdades desconectados das experiências vividas pelos estudantes (DEWEY, 2010).

Neste sentido, considerando que os processos de ensino-aprendizagem devem ter a experiência como ponto de partida, os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem mais facilidade em identificar as experiências que as crianças já vivenciaram ou em encontrar formas de estabelecer relações com essas experiências. O mesmo não acontece com os educadores das séries posteriores, pois:

É difícil identificar o cenário das experiências do indivíduo e, ainda mais difícil, descobrir exatamente de que forma os conhecimentos adquiridos através dessas experiências relacionados com os conteúdos das matérias de estudos possam ser utilizados para levar os alunos em direção a campos de experiência mais amplos e organizados (DEWEY, 2010, p. 77).

Consoante ao exposto, o olhar do professor deve estar sempre voltado para as conquistas já alcançadas, não como algo permanente, mas como um recurso, que abram novas frentes que inauguram novas necessidades, a partir da capacidade já existente de observação e do uso inteligente da memória.

A esta altura, cabe reiterar que os desafios encontrados pelos docentes da escola progressiva são maiores do que aqueles enfrentados pelos mestres da escola tradicional, isto é,

O educador da escola tradicional deve, sem dúvida, olhar adiante, mas, a não ser que sua personalidade e seu entusiasmo o levem além dos limites instituídos pela escola tradicional, ele pode contentar-se em pensar no próximo período de avaliação ou na aprovação para a próxima série. O educador que faz conexão entre educação e experiências reais torna-se responsável por tarefas mais sérias e mais difíceis. Ele deve estar atento às potencialidades das experiências para levar os alunos a novos campos que pertencem a essas experiências e devem usar o conhecimento dessas potencialidades como critério para seleção e organização das condições que influenciam na experiência presente dos alunos (DEWEY, 2010, p. 79).

Segundo Dewey (2010), desse modo, para os educandos, as experiências funcionam também como fonte de motivação dos interesses, não substituindo o conhecimento, mas constituindo-se como um meio salutar para alcançá-lo.

Tendo vista os postulados apresentados até aqui, tanto no que diz respeito à escola tradicional, quanto no que se refere à escola nova, é lícito ponderar que as ideias de John Dewey assumem caráter inovador na medida que inauguram um olhar sobre questões que dizem respeito ao aluno e ao processo de ensino-aprendizagem (DEWEY, 2010).

Reiterando pontos já apresentados anteriormente, tem-se que, sob essa perspectiva, o protagonismo desloca-se do professor para o aluno, que deixa de ser mero receptor de um conhecimento pronto e acabado, passando a adotar uma postura ativa e reflexiva frente aos saberes que lhe eram apresentados. Com isso, o interesse do educando, antes desconsiderado, passa a ocupar lugar de maior relevância, concedendo margem à espontaneidade e à qualificação dos processos educativos (DEWEY, 2010).

Ademais, inova-se também no tocante à valorização do contato do aluno com a cultura à qual pertence, fornecendo a ele subsídios para atuar como agente de transformação na sociedade em que vive (DEWEY, 2010).

Neste sentido, o exposto só se torna possível porque o pensamento deweyano redefine também a concepção de infância, reconhecendo o potencial de resposta que a criança possui frente às demandas do meio no qual está inserida, estando apta para interagir e corresponder às situações-problema que lhe são impostas. Assim, é possível inferir que as inovações propostas pela escola nova e mais especificamente por John Dewey se circunscrevem no âmbito pedagógico e das relações interpessoais, amplificando as possibilidades de atuação dos educandos no cotidiano e para além dos muros da escola (DEWEY, 2010).

2.1.2 Pioneiros da educação: a Escola Nova no Brasil

Na década de 20 do século passado, o Brasil viveu o que os historiadores denominaram de “aceleração da história” explicada como transformações em diferentes instâncias: econômica, política, cultural e educacional. Observa-se, simultaneamente, a eclosão de manifestações da necessidade histórica de rupturas com concepções e procedimentos tradicionais da sociedade e da vida e o nascimento de um país efetivamente moderno. Nesta mesma conjuntura, evidencia-se o engajamento de intelectuais em manifestações culturais, com o propósito de esboçar ideias do Brasil moderno. “Desse ideário derivam, procedimentos, questões e problemas que mobilizaram e orientaram reflexões teóricas e estratégias políticas que, em grande parte, se cristalizam nos anos 1930” (ARAÚJO, 2004, p.131).

Vale destacar que, nesta época, as temáticas efervescentes no meio intelectual eram as de reconstrução da nação, as quais defendiam uma formação educacional integral, cívica, laica e literária. Assim, como efeito dessas efervescências, em 16 de outubro de 1924, aproximadamente 14 intelectuais, entre os quais havia engenheiros, médicos, advogados,

políticos e professores sob a liderança de Heitor Lyra da Silva fundaram a Associação Brasileira de Educação (ABE), ficando conhecidos como renovadores da educação (ARAUJO, 2004).

Sob esse prisma, portanto, por mais de meio século os renovadores conquistaram e consolidaram uma hegemonia no campo educacional, em âmbito nacional, por meio da intensa atividade que desenvolveram como idealizadores e organizadores dos sistemas públicos de ensino e da pesquisa educacional. Igualmente, promotores de cursos, de palestras, de semanas de educação, da difusão de uma vasta e diferenciada produção educacional, através de obras próprias ou de coleções especializadas, e, principalmente, estimuladores das conferências nacionais de educação, convocadas anualmente, mobilizaram professores e educadores para socializar concepções e programas viabilizadores de uma política nacional de educação (ARAUJO, 2004, p. 134).

Neste sentido, a falta de uma política educacional nacional, por parte do governo federal, favorecia conflitos consideráveis entre a igreja e os renovadores, os quais se tornavam mais evidentes na Associação Brasileira de Educação. Do exposto decorre a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por 26 educadores de referência intelectual nacional, publicado entre 19 e 26 de março de 1932 e intitulado: A Reconstrução Educacional no Brasil. O documento foi dirigido ao povo e ao governo, marcando a luta pela escola pública no Brasil republicano, “consagra o objetivo de delinear os contornos distintivos entre a educação tradicional e a educação nova, objetivo primordial de discussão do Manifesto, e, a correlação entre cultura escolar moderna e cultura urbana” (ARAUJO, 2004, p. 137).

Em qualquer contexto histórico e independentemente de quais sejam as propostas de transformação no âmbito educacional, elas trazem:

A força da postulação de ideias e ideais, proposições e finalidades, para educar as novas gerações pela ação de uma educação reformada, sempre de acordo com concepções pedagógicas dominantes em cada época. Não há dúvidas de que a diretriz que Azevedo estabeleceu no traçado do Manifesto, na condição de teórico da política educacional, residiu numa ruptura com relação à educação tradicional, enquanto abordagem e fazer pedagógico. Buscava-se confirmar a propriedade à educação nova, pôr-se e contrapor-se à educação tradicional, em uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista montada para uma concepção vencida (ARAUJO, 2004, p. 137-138).

A educação escolar, considerada como mola propulsora da reforma da sociedade, passa a se constituir como função social eminentemente pública e estatal, transferindo paulatinamente a tarefa de educar das famílias para profissionais especializados. Os protagonistas do movimento educacional, que já se autodenominavam Pioneiros da Educação

Nova, defendiam uma política escolar alicerçada sobre a aplicação do princípio da autonomia ou da descentralização técnica, administrativa e econômica. A unidade nacional, por sua vez, “existia uma outra premissa: escola única para todos os brasileiros, desde a escola infantil, à universidade, assentada nos fundamentos laicos da moral e nos princípios da gratuidade, da obrigatoriedade, da coeducação e da continuidade dos graus escolares” (ARAUJO, 2004, p. 139).

Todavia, a materialização da nova concepção de educação prevista no Manifesto, implicava indubitavelmente em uma formação superior do corpo docente, à luz do paradigma dominante de racionalidade científica, munindo-o de um repertório especializado. Diante das modificações estruturais que ocorriam na sociedade os pioneiros corroboravam com a ideia de que a finalidade da educação nova era o de extrapolar a cultura escolar da educação tradicional instalada para uma concepção burguesa. Acontece que nessa nova atribuição de papéis sociais, o objetivo da educação nova seria o de implantar a meritocracia desse modo, pretendia-se uma ordenação democrática da sociedade brasileira segundo uma hierarquia social constituída com base nas capacidades individuais, independente da origem de classe (ARAUJO, 2004, p. 140).

Diferentemente do ensino tradicional, os pioneiros almejavam o estabelecimento de uma cultura escolar estruturada em uma atmosfera dinâmica e conectada com a região e a comunidade. Ademais, admitiam, no bojo dessa proposta, as contribuições da Psicologia, da Sociologia e da Biologia (ARAUJO, 2004).

A respeito da correlação entre pedagogia e psicologia, as atividades escolares não se faziam mais depender da lógica formal dos adultos como era imposta pela educação tradicional, mas de uma lógica psicológica, ou seja, a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil. Em verdade, a institucionalização de uma organização escolar nos moldes escolanovistas era proposta com fins de ajustamento a uma nova racionalidade funcional e também da compreensão de que aqui, assim como em outros povos civilizados, haveria uma irradiação e uma partilha das conquistas da ciência e da técnica por intermédio dos diversos campos de conhecimento (ARAUJO, 2004, p. 140).

Os avanços nos estudos e pesquisas do campo educacional demonstravam a importância de uma formação integral, “por intermédio de uma educação que considere o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno no território da escola” (ARAUJO, 2004, p. 141).

O firmamento da educação nova implicava uma tomada de consciência sobre procedimentos, métodos, saberes, atividades, valores, princípios e sobretudo um corpo teórico que lhe era apropriado. Por todo um repertório pedagógico específico, os processos mentais são compreendidos não como processos em

si mesmos, mas como funções vitais que se subordinam à vida, enquanto meios de utilizá-la e de satisfazer suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola deveria ser organizada como uma comunidade em miniatura, por meio da qual os alunos eram postos em contato com a vida ativa que os rodeia, para que eles possam, dessa forma, possuí-la, apreciá-la de acordo com as aptidões e possibilidades de capacitação para a vida civil e profissional (ARAÚJO, 2004, p. 141).

A educação nova, como símbolo da era moderna deveria ultrapassar os muros da escola e explorar em suas ações pedagógicas, com a maior extensão possível os recursos tecnológicos, como o rádio, a imprensa, o disco e o cinema. As transformações educacionais promovidas a partir do manifesto não têm apenas a vivacidade do espírito que lhes é intrínseco e os princípios científicos e filosóficos no qual se respaldam, mas também, a clareza do papel que a escola deve desempenhar na constituição do senso de unidade, na aproximação da humanidade e no estabelecimento do equilíbrio social, realizando a integração da escola na sociedade (ARAÚJO, 2004).

Inspirados pelo ideário Escolanovista e, em certa medida, respaldados pelas contribuições basilares do pensamento deweyano, os Pioneiros da Educação Nova, pode-se dizer, projetaram inovações profundas nos campos do currículo, do acesso, organização pedagógica e política educacional para o país (ARAÚJO, 2004).

Ademais, nesse cenário, reconhecendo o Manifesto como um marco das reformas educacionais vigentes naquele momento, é lícito ponderar que a diretriz traçada por Fernando de Azevedo, na estruturação do documento, ratifica a ruptura com os princípios da educação tradicional (ARAÚJO, 2004).

Sob a perspectiva do Manifesto, a escola, considerada como força a impulsionar as transformações sociais, passa a ser responsabilidade do poder público estatal, bem como a tarefa de educar migra das mãos da família para os profissionais especializados. Além disso, no bojo das inovações preconizadas pelos Pioneiros da Educação Nova, defendia-se uma política escolar descentralizada técnica, administrativa e economicamente, além da universalização do ensino, edificado sobre os princípios de gratuidade, obrigatoriedade, coeducação, continuidade e laicização (ARAÚJO, 2004).

Assim, para viabilizar a concretização das mudanças e inovações idealizadas, reconhecia-se a necessidade de formação superior para os docentes, à luz da racionalidade científica, munindo os profissionais de um repertório especializado, que pudesse atender as demandas emergentes. Ainda neste âmbito, faz-se mister destacar o objetivo de implantação da meritocracia, isto é, buscava-se a construção de uma sociedade efetivamente democrática, que

valorizasse as capacidades individuais, desvinculando-as das classes de origem (ARAÚJO, 2004).

Por fim, resta pontuar que nesta perspectiva, a escola deveria se organizar como uma micro comunidade, favorecendo a interação dos educandos com a realidade a sua volta, propiciando o desenvolvimento de capacidades que os possibilitassem interagir com a vida civil e profissional.

2.1.3 Porque Anísio Teixeira foi um pioneiro

Anísio Spínola Teixeira é considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Como teórico da educação, Anísio não se preocupava em defender apenas suas ideias. Muitas delas eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos (FERRARI, 2008).

Vale destacar, que embora existam outros importantes nomes que compuseram o movimento Escolanovista, tais como Pascoal Leme, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, entre outros, optou-se por enfatizar neste trabalho as contribuições de Anísio Teixeira, visto que ele foi implementador de reformas educacionais inovadoras.

Em seu livro “Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação”, Anísio Teixeira tece reflexões sobre os fundamentos da teoria educacional pautada na noção de experiência. Segundo Anísio Teixeira, primeiro a sociedade se transforma, e depois, com ela se transforma a escola, instituição que lhe serve tanto de apoio para a sua estabilidade, quanto de impulso salutar para a sua projeção (MENDONÇA, 2004).

Inspirado pelas ideias de John Dewey, Anísio Teixeira propunha levar a “vida para a escola”, o que acarretava como necessidade premente de reconfigurar todo programa escolar, estabelecendo como cerne das propostas, as experiências e atividades que a criança iria desenvolver no seu interior, atividades estas referenciadas a partir do tempo presente. Outrossim, seria necessário organizar as disciplinas escolares de acordo com um parâmetro psicológico, ao invés do lógico característico da escola tradicional (MENDONÇA, 2004).

Em síntese, o que Anísio Teixeira propunha era a transformação radical da escola, tornando cada qual, de acordo com as possibilidades, laboratórios de ensaios e experiências pedagógicas.

Introduzindo-se em cada escola o hábito da mudança, o espírito progressista, característico do homem e das sociedades contemporâneas, Anísio Teixeira se opunha, frontalmente, à visão reducionista que identificava a escola nova às novas metodologias, reivindicando para ela, ao menos na sua vertente deweyana, o status de uma nova teoria pedagógica” (MENDONÇA, 2004, p. 245).

Cabe salientar, que para o autor supracitado, o termo “técnico” é empregado para identificar as características próprias da civilização e da cultura contemporâneas, além de denominar a atividade científica ou a formação profissional, ao invés de utilizar as palavras profissional e científico. Anísio Teixeira atribui o adjetivo “técnico” às sociedades contemporâneas, justamente pelo fato de se apoiarem cada vez mais nas aplicações da ciência (MENDONÇA, 2004).

Inspirado pelas ideias de John Dewey acerca da escola democrática, Anísio Teixeira defendia que a escola pública deveria ser a “casa do povo”. “mas, não, a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados, e, sim, a nova escola pública, a escola renovada, rica e eficiente, que seria preciso construir” (MENDONÇA, 2004, p. 248).

Na visão de Anísio, a escola brasileira, tal como estava organizada, constituía-se como um grave problema social, nas palavras do autor, “um aparelho de seleção da elite semi-letrada e parasitária que vem minando o país” (MENDONÇA, 2004).

Ademais, ainda sobre as proposições de Anísio, é importante considerar sua concepção no que se refere à reprovação escolar.

Dentro de uma ótica seletiva a reprovação se configurava quase como um índice da qualidade do ensino, essa posição se inverteria caso se partisse do princípio de que a escola tem o dever de ensinar a todos, porque todos precisam dos elementos fundamentais da cultura para viver na sociedade moderna. Para ele aluno reprovado significa não já êxito de aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, homens e mulheres, para a vida comum (MENDONÇA, 2004, p. 249).

Segundo Anísio Teixeira, a reconfiguração da escola era condição *sine qua non* para que esta instituição pudesse cumprir efetivamente com o seu papel de reguladora social,

viabilizando a redistribuição das pessoas na sociedade independentemente das suas condições de origem (MENDONÇA, 2004).

Neste sentido, faz-se mister reconhecer a amplitude dos efeitos gerados a partir do movimento de democratização da escola, os quais não ficaram restritos no interior dos estabelecimentos de ensino, mas extrapolando afetaram outras esferas do espectro social, criando divergências com o governo federal, culminando na demissão de Anísio da Secretaria de Educação (MENDONÇA, 2004).

Por fim, cabe elucidar que Anísio Teixeira visualizava, com certa nitidez, que o debate em torno dos modelos de ensino, tradicional e escolanovista, respectivamente, justificava-se pelas concepções divergentes acerca das funções sociais da escola. Para ele, “a escola não poderia ser apenas obra de pedagogos, mais ou menos esclarecidos, mas obra eminentemente política para a qual devem contribuir todos os homens de pensamento que dirigem, de fato, a sociedade” (MENDONÇA, 2004, p. 250).

Posto isso, reitera-se aqui a intenção de demarcar as contribuições de Anísio Teixeira, que foram inovadoras acrescentando considerações com relação aos pensadores que o antecederam. Neste sentido, o educador, fazendo coro à ideia de uma escola viva e dotada de um dinamismo próprio, ao estabelecer como ponto nevrálgico as atividades e as experiências que a criança iria desenvolver no interior da escola, propôs que a infância fosse tratada como um tempo presente, isto é, os objetivos da educação não deveriam ser traçados tendo como foco o educando no porvir, como se somente na fase adulta o indivíduo estivesse apto para a vida em sociedade, mas lançar sobre ele um olhar que reconheça os potenciais que já se encontram em desenvolvimento. Além disso, há a sugestão de uma nova abordagem das disciplinas ministradas na escola, as quais deveriam adotar um parâmetro psicológico, rompendo com o paradigma da lógica característico do ensino tradicional (MENDONÇA, 2004).

Outro aspecto a ser destacado no bojo das reflexões arroladas pelo pensador em pauta diz respeito à reprovação escolar. Anísio Teixeira partia do pressuposto de que era dever da escola ensinar a todos, tendo em vista que os elementos da cultura são necessários para a vida em sociedade, não cabendo, para o autor, aplicar, neste contexto, uma óptica seletiva. Para ele, reprovação significava fracasso da instituição escolar, responsável pelo preparo das novas gerações para o exercício da cidadania.

O olhar ousado de Anísio Teixeira também pretendeu expandir as dimensões reflexivas da escola para além dos saberes pedagógicos, salientando a necessidade de contar com pensadores políticos para que a escola consiga exercer de forma efetiva sua função social.

2.1.4 Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a educação

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, no seio de uma família economicamente estável. Todavia, com a crise de 1930, as condições materiais da família sofreram abalos significativos, vivenciando, inclusive, escassez de alimentos. Tendo assim experienciado a fome, foi ainda na infância, que Paulo Freire decide dedicar a vida à luta contra a fome (LOIOLA; BORGES, 2010).

A vida e o trabalho de Paulo Freire, um educador e ao mesmo tempo um ativista, são marcados pelo otimismo e pelo engajamento político. Esse otimismo se caracteriza por uma opção sem falhas pela libertação dos pobres: as classes marginalizadas que constituem “as culturas do silêncio” em muitos países. Num mundo em que mais da metade da população sofre de fome e muitas pessoas não tem casa, emprego, nem boa educação, Freire decide defender a ideia de que os oprimidos são capazes, apesar de tudo, de superar seu sentimento de impotência e agir por si mesmos a fim de transformar socialmente a sua existência (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 307).

Neste sentido, Paulo Freire adverte que quanto mais desfavorecida economicamente uma nação, maior será sua sujeição às classes dominantes. “As diferenças acentuadas no estilo de vida entre aquelas de cima e as de baixo apresentam-se como psicologicamente necessárias (FREIRE, 1967, p. 86).

Entretanto, ao passo que as classes menos favorecidas tomam consciência desta realidade, tendem a responder com hostilidade e as elites, por sua vez reagem buscando o silenciamento, a domesticação das massas e o impedimento do processo de emersão popular (FREIRE, 1967, p. 86).

Já na década de 60, a sociedade brasileira vivenciava uma efervescência política, na qual surgiram diversos movimentos de reforma, ao mesmo tempo em que os socialistas, os comunistas, os estudantes, os sindicalistas, os populistas e os militantes cristãos procuravam atingir os seus fins sociopolíticos. Foi em meio a esse reboio que Freire se tornou o primeiro diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife.

Esse serviço elaborou programas de alfabetização destinados aos milhares de camponeses do nordeste. Mais tarde, de junho de 1963 a março de 1964, as equipes de alfabetização de Freire trabalharam em todo país. Seus membros afirmavam que eram necessárias 30 horas para despertar nos analfabetos o interesse pela leitura e pela escrita (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 308).

Ainda nesta época, o engajamento social e educativo de Paulo Freire cresceu continuamente. Seus projetos para promover a alfabetização dos adultos contaram com a receptividade dos governos estadual e federal. Para Paulo Freire, “a educação dos adultos deve se fundar sobre a realidade diária vivida por aqueles que estão aprendendo a ler e a escrever, e não simplesmente sobre o desenvolvimento da capacidade de reconhecer letras” (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 308).

Outrossim, Freire sublinha a necessidade de abandonar a concepção hierárquica da educação, pautada em uma relação de dominação, em que o professor que possui poder e saber ensina ao estudante a inserir o trabalho educativo em uma perspectiva democrática (LOIOLA; BORGES, 2010).

À medida que a possibilidade de um governo ditatorial se tornava iminente, maior era a necessidade que Freire tinha de implantar uma ampla ação educativa criticizadora “(...) que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1967, p. 88).

Neste contexto, verificava-se um desafio que obstaculizava o desenvolvimento econômico do país “como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres” (FREIRE, 1967, p. 87).

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados” (...) Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade (FREIRE, 1967, p. 89).

Destarte, vale ressaltar a resistência de Freire e de seus colegas ao “ensino da leitura e da escrita de acordo com o método tradicional, isto é, segundo uma concepção instrumental e descontextualizada” (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 309). Ao contrário desta proposta, Paulo Freire entende a leitura e a escrita como meios valiosos de apresentar aos cidadãos a vida política cotidiana. O autor alcança as classes menos favorecidas e apresenta-lhes outras possibilidades de participação no que tange às tomadas de decisão, que diariamente atingem a vida rural brasileira (LOIOLA; BORGES, 2010).

Diante das modificações do cenário brasileiro, cabe salientar que as inadequações observadas com relação à educação ocorrem no sentido de alertar que esta não deve ser

concebida de modo ingênuo prodigioso que por si asseguras a passagem da sociedade de uma para outra configuração. Entretanto, embora não seja autossuficiente no tocante à promoção das transformações sociais, seu poder instrumental é inegável e inexistirá se superposto às condições do contexto a que se aplica. “daí que não possa ser encarada ‘a educação como um valor absoluto, nem a escola uma instituição incondicionada” (FREIRE, 1967, p. 88).

A indiferença dos camponeses e o fatalismo começaram a desaparecer à medida que se difundia e valorizava a alfabetização. Em contrapartida, os métodos de Freire foram vistos pelos militares e pelos latifundiários, desejosos de resistir à reforma agrária, como extremamente radicais (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 309).

Com o golpe de Estado de 1964, Freire foi preso por suas atividades “subversivas”. Durante o tempo em que esteve recluso, iniciou a escrita de sua primeira e maior obra “A educação como prática da liberdade”. “Esse livro, em que Freire analisa o fracasso do seu projeto de mudança política no Brasil graças à educação, seria completado posteriormente no Chile, para onde o autor seria enviado em exílio” (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 309). Em 1970, Freire foi convidado para lecionar na Universidade de Harvard nos Estados Unidos, onde presenciou movimentos estudantis e lutas pela integração da minoria negra, marcadas por grande violência. Ao entrar em contato com este contexto, o tema violência ocuparia um lugar de maior relevância no seu pensamento. Assim, para Freire, a “repressão e a exclusão dos desfavorecidos da vida política e econômica não se limitavam aos países do Terceiro Mundo, passando de um conceito geográfico a um conceito político” (LOIOLA; BORGES, 2010 p. 309).

Embora tivesse ficado pouco tempo nos Estados Unidos, Freire viu crescer o interesse por seus trabalhos. Estes inspiraram toda uma nova geração de intelectuais e pedagogos críticos, como Michael Appel, Henry Giroux e Peter McLaren. Foi no fim desse período que Freire escreveu a sua obra mais célebre, *Pedagogia do Oprimido* (1974). Nela, apresentou a educação como caminho para uma libertação permanente, que se realiza em duas etapas. A primeira se produz quando as pessoas se tornam conscientes da sua opressão e, através de sua práxis, elas transformam o status quo. A segunda etapa decorre da primeira e desemboca em um processo permanente de ação cultural visando a emancipação (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 310).

Ainda na década de 70, após deixar Harvard, Freire trabalhou como consultor na Suíça. Ademais, Freire “difundiu suas ideias e defendeu programas pedagógicos em países recém-independentes da Ásia e da África” (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 310). Em 1979 Paulo Freire é convidado a voltar para o Brasil, entretanto, só retorna efetivamente em 1980.

Considerando as instabilidades políticas ainda vigentes no período, ele não pôde lecionar na Universidade de Recife, mas obteve um cargo na Universidade de Campinas e posteriormente foi convidado a ministrar aulas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Em 1989, quando o Partido dos Trabalhadores chegou ao governo da prefeitura de São Paulo, Freire foi nomeado secretário de educação. Nesta função, tinha a responsabilidade de dirigir a reforma escolar na maior cidade do país, onde estão concentrados dois terços das escolas do Brasil. Durante dois anos e meio, como secretário, Freire tentou transformar profundamente o sistema municipal de ensino. Com sua equipe, procurou melhorar as escolas e sua infraestrutura escolar e pedagógica, assim como a formação dos docentes. Tentou aumentar os salários, renovar os programas de estudo, reconstituir os conselhos escolares, promover as atividades das associações de pais e alunos etc. trabalhava em tudo isso em uma estrutura colegial de gestão e administração, apoiada em princípios de responsabilização recíproca e participação democrática. A autonomia da escola foi um dos pontos básicos importantes da sua administração. Freire também fundou o Movimento de Alfabetização da cidade de São Paulo, o Mova, em estreita colaboração com os movimentos sociais populares. O Mova teve grande repercussão em São Paulo, assim como em várias cidades do Brasil, como raro exemplo de colaboração e de parceria entre o Estado e a sociedade civil (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 310).

Em um contexto em que os índices de analfabetismo eram elevados, Paulo Freire “propõe às pessoas não só um método para aprender a ler e a escrever, mas também uma tomada de posição crítica diante das ideologias da época, a partir do seu próprio contexto sociopolítico” (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 313). Neste sentido, Freire concebe a educação também como uma extensão da atividade política e sua consolidação nas relações cotidianas entre as pessoas.

O fundamento filosófico dessa educação emancipadora provém do pensamento marxista. Efetivamente, a educação para a liberdade se opõe à ideia de que a realidade é dada como uma coisa inerte e passiva, completamente independente da ação humana. Para Freire, que se inspira nesse ponto em Marx, o ser humano age, é capaz de transformar toda condição social, mesmo a mais miserável. Nessa ótica, Freire propõe uma pedagogia dita da libertação, pela qual os alunos refletem sobre a sua experiência histórica e sua situação social e pessoal, com a finalidade de questionar o seu presente, para perceberem que podem esperar mudar as coisas, pois o poder, uma vez despertado, procura a sua expressão na ação social, coletiva e transformadora. Freire tem como postulado básico a ideia de que as condições desumanas atuais não são uma fatalidade, mas, antes o resultado das condições históricas (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 313).

Em linhas gerais, para Freire, educar é um ato essencialmente político. “Nessa perspectiva, educar significa concretamente ensinar aos mais fracos a obter o poder” (LOIOLA;

BORGES, 2010, p. 314). Vale sublinhar que não se trata de uma meta individualista, mas da necessidade de se reconhecer a potência da coletividade.

No quadro de uma tal concepção de educação, procura-se transformar a ordem social existente, considerada opressora. Essa visão se baseia na ideia de que o indivíduo fraco e isolado precisa dos outros para mudar o seu destino e é por meio da unidade das pessoas que a mudança positiva pode ocorrer (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 314).

Segundo Freire, o esforço de reformulação da prática pedagógica com vistas à democracia era um movimento de extrema relevância.

Agir educativo que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturoológicas de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esquecesse também e sobretudo as condições novas da atualidade. (...) E isto porque, às épocas de mudanças aceleradas, vem correspondendo uma maior flexibilidade na compreensão possuída pelo homem, que o pode predispor a formas de vida mais plasticamente democráticas (FREIRE, 1967, p. 91).

Freire ainda apresenta uma abordagem que preconiza a conscientização por um método dialógico, opondo-se a educação tradicional, a qual ele denomina educação bancária.

O que é a educação bancária? Trata-se de uma educação que permite depositar, transferir e transmitir conhecimentos. Os alunos vão à escola como os clientes ao banco: vem sacar seu depósito de conhecimentos ou de dinheiro, vem encher os bolsos ou a cabeça. Os alunos passivos recebem os depósitos de conhecimentos fabricados e selecionados previamente pelos mestres (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 316).

Neste sentido, cabe salientar que na educação bancária, atribui-se ao professor o lugar de detentor do conhecimento, não podendo ser alvo de indagações por parte dos alunos. Estes por sua vez devem tomar para si o papel de receptores dos conhecimentos.

A abordagem dialógica de aprendizagem se caracteriza pela cooperação e pela aceitação da intercambialidade e da mutualidade dos papéis do docente e do aluno. Essa abordagem exige um ambiente de aceitação mútua e de confiança. Nesse método, todos ensinam e todos aprendem. Numa educação dialógica, não há mais educador de aluno nem aluno de educador, mas um educador-aluno com um aluno-educador (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 318).

Faz-se mister reiterar, ainda, a importância do coletivo e da igualdade para a pedagogia da libertação de Paulo Freire, tendo em vista que ele define a educação “como uma prática de liberdade, que é ao mesmo tempo um ato de conhecimento e uma abordagem crítica da realidade” (LOIOLA; BORGES, 2010, p. 318).

Assim, para Paulo Freire, “a educação é um gesto de amor e de coragem, que enfrenta o debate, analisa a realidade e não se esquivava da discussão criadora” (FREIRE, 1967, p. 97).

Tendo em vista as reflexões arroladas até aqui e buscando corroborar a intenção de demarcar as iniciativas consideradas inovadoras de cada um dos educadores apresentados ao longo deste capítulo, doravante serão elencadas as contribuições freirianas neste particular.

Neste sentido, ao elaborar projetos de alfabetização para adultos, bem como programas de atendimento à população camponesa do Nordeste, com a mesma finalidade, Paulo Freire concede visibilidade a uma parcela da população que anteriormente ficava à margem das propostas educacionais. Para além disso, Freire também inova no que se refere à própria concepção de alfabetização, quando afirma que ler e escrever são processos que transcendem a habilidade de decodificação dos símbolos gráficos, sendo necessário considerar também a realidade cotidiana do aprendiz. O educador concebia o processo de alfabetização como uma possibilidade de empoderamento dos sujeitos, sobretudo no que se refere à consciência política e à participação nas tomadas de decisão.

Consoante ao exposto, cabe salientar que o educador em pauta não só se preocupou em estruturar uma proposta que contemplasse o público jovem e adulto, como sistematizou o trabalho, estabelecendo uma carga horária mínima inicial, com o objetivo de sensibilizar e fomentar nos educandos o interesse pela aprendizagem.

Ainda no bojo das inovações freirianas, destaca-se a autonomia do coletivo, a qual se constituiu a partir de uma administração pautada na responsabilização recíproca e na participação democrática.

Apoiada em Marx, a educação emancipadora idealizada por Paulo Freire preconiza um ser humano atuante na sociedade em que vive, sendo capaz de transformar a realidade vigente. Nesta perspectiva, cabe ao educando refletir acerca da sua história, bem como da sua situação social e pessoal, com vistas a problematizar o cenário à sua volta e alterá-lo significativamente.

Por fim, outro aspecto da pedagogia de Freire que assume feição inovadora é o seu caráter dialógico de aprendizagem, traduzido essencialmente pelos princípios de cooperação, troca de conhecimentos entre professores e alunos e o auxílio mútuo entre eles.

2.2 A Inovação na Produção Educacional Científica Brasileira

Este item do relatório procede à revisão sistemática sobre concepções de inovação e educação em produções científicas nacionais. Para orientar a presente pesquisa reflexões foram arroladas com o intuito de compreender como na literatura diferentes perspectivas discutem as concepções de inovação no campo da educação.

Visando identificar os estudos que contribuem para a revisão sobre a temática pesquisada foi realizada busca na biblioteca eletrônica SciELO (*Scientific Eletronic Library Online*) que se caracteriza por ser “composta por periódicos científicos do Brasil, da América Latina e do Caribe, sendo uma biblioteca multidisciplinar. Possui textos completos e acesso gratuito. Esta biblioteca eletrônica foi escolhida pelo seu caráter multidisciplinar e por abranger a produção científica nacional”.

A referida busca foi realizada em todos os campos disponíveis na plataforma. Foi utilizada a estratégia “inovação AND educação OR educacional OR professor OR professores OR educador OR educadores OR docente\$ OR educação OR escola\$ OR currículo\$ OR ensino”. A seleção inicial resultou em 702 artigos.

Foram utilizados como critérios de inclusão : artigos em português; que apresentavam concepções de inovação dentro do campo educacional. e artigos a partir dos anos 2000. Depois de aplicados os critérios de inclusão foram selecionados 24 artigos (APÊNDICE A). Sabe-se que a limitação da pesquisa em língua portuguesa restringe o acesso a importantes contribuições sobre o tema, advindas de pesquisas desenvolvidas em outros contextos nacionais, sobretudo em países de língua inglesa. Pretende-se futuramente aprofundar o levantamento.

Posteriormente foram lidos os títulos, resumos e conclusões desses artigos selecionados aplicando a eles os seguintes critérios de exclusão: artigos que tratavam apenas sobre concepção de educação e não abordavam a concepção de inovação, artigos que aplicavam o conceito de inovação a outros campos de conhecimento e níveis de ensino que não a educação básica. Após aplicados critérios de exclusão na pesquisa, selecionaram-se 7 artigos (Quadro 1).

Quadro 1. Processo de seleção de artigos

Resultados	Leitura título, resumo e conclusão	Artigos selecionados
702	24	7

Fonte: elaborado pela pesquisadora do presente estudo.

A seguir será apresentada a caracterização dos artigos selecionados no processo de revisão.

Quadro 2. Distribuição do número de artigos selecionados por ano de publicação.

Ano de publicação dos artigos	
Ano	Quantidade
2000	1
2003	1
2006	1
2010	1
2012	1
2013	1
2015	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora do presente estudo.

Nota-se ainda, através do Quadro I que mostra a distribuição dos artigos selecionados incluindo-se os critérios de exclusão e inclusão por ano de publicação, que houve a publicação de um artigo por ano em 2015, 2013, 2012, 2010, 2006, 2003 e 2000.

O quadro abaixo (Quadro 3) mostra a caracterização dos artigos selecionados.

Quadro 3. Caracterização da produção nacional.

Dados da Publicação	Autores
Souza, Luani de Liz; Teixeira, Lisley Canola Treis; Carminati, Celso João. Um computador por aluno: um dos ícones da modernização da escola brasileira na segunda década do século XXI. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 379-404, Set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300379&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 17 nov. 2019.	Luani de Liz Souza, Lisley Canola Treis Teixeira e Celso João Carminati
Ghanem Junior, Elie George Guimarães. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, Jun 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200006&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 17 nov. 2019.	Elie George Guimarães Ghanem Júnior
Ghanem, Elie. Inovação educacional em pequeno município: o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). Educ. rev., Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 103-124, Set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-	Elie Ghanem

46982012000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2019.	
Aparício, Ana Sílvia Moço. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 883-907, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000400004&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 17 nov. 2019.	Ana Sílvia Moço Aparício
MARTINS, Ernesto Candeias. Ideias e Tendências Educativas no Cenário Escolar. Onde estamos, para onde vamos?. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 7, p. 71-90, 2006. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000100005&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 17 nov. 2019.	Ernesto Candeias Martins
Veiga, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. Cad. CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, Dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 17 nov. 2019.	Ilma Passos Alencastro Veiga
Souza, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. Cad. CEDES, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, Nov. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000200002&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 17 nov. 2019.	Rosa Fátima de Souza

Fonte: elaborado pela pesquisadora do presente estudo.

Após o processo de seleção dos artigos, será apresentada uma contextualização de cada trabalho com o objetivo de evidenciar o enfoque ao qual cada autor se dedicou, salientando as diferentes apropriações do conceito de inovação.

Consoante ao exposto, para Souza, Teixeira e Carminati (2015) a modernização/inovação da escola brasileira se traduz pela inserção das tecnologias no cotidiano escolar, um computador por aluno. Entretanto:

No que tange à materialidade digital, o conceito de continuidade nas políticas parece se tornar uma questão ambígua, pois a resistência, o conserto ou conservação de um objeto dessa ordem tanto demonstra uma continuidade da política quanto o uso de um objeto obsoleto do ponto de vista tecnológico nas escolas, já que nessa área as inovações se multiplicam em curto prazo (SOUZA; TEIXEIRA; CARMINATI, 2015, p.388).

Ghanem Júnior (2013), por sua vez, apresentou os resultados de um estudo de caso de inovação educacional no âmbito das práticas pedagógicas na atuação de uma organização não governamental (ONG) junto a escolas públicas de educação básica no Complexo da Maré, Rio de Janeiro (RJ). Inicialmente, a proposta da ONG junto às escolas foi salientar a importância das linguagens artísticas para o desenvolvimento dos educandos. Entretanto ao tomarem

contato com a realidade local, identificaram necessidades ainda maiores que perpassavam e constituíam lacunas nos processos de leitura e de escrita. Deste modo, além da proposta inicial, delinearam uma possibilidade de trabalho na sala de leitura da escola, bem como projeto de contação de histórias e de escrita a partir desta.

Com este estudo, o autor concluiu que a maior adesão aconteceu por parte dos docentes que possuíam maior experiência, maior tempo de permanência na instituição e maior qualificação profissional.

Ghanem Júnior (2012) ainda se dedicou a um estudo de caso de inovação educacional na atuação da Organização Não Governamental Fundação Casa Grande junto a crianças e jovens do município de Nova Olinda, CE, Brasil. Trata-se de um espaço cultural, educacional e recreativo que oferece possibilidades de engajamento às crianças e jovens do referido município, que se mobilizando espontaneamente em torno da Instituição, ali se desenvolvem e são motivados a assumir responsabilidades como o cuidado e manutenção do espaço, além de participarem dos processos de decisão que envolve a Instituição.

Cabe ressaltar que, segundo Ghanem (2012, p.183):

Os fatores salientes que se conjugam na geração de ações de inovação são o tempo de experiência profissional de educadores(as), a estabilidade de sua equipe, o nível de qualificação e a atuação mobilizadora de líderes da Organização.

No mesmo empenho de pesquisar as formas de inovação no campo educacional, Aparício (2010) apresenta como “a inovação é produzida em aulas de gramática de sete professores da rede pública estadual da região noroeste do estado de São Paulo que estão buscando transformar sua prática de ensino de língua portuguesa”.

A partir dos dados gerados na intervenção realizada pela pesquisadora em questão, pode-se afirmar que os professores participantes demonstraram reconhecer as limitações do ensino tradicional de gramática e a necessidade de assumir novas posturas em sala de aula, mas também demonstraram ter dificuldade em relação ao que escapa à gramática tradicional.

Esse reconhecimento, no entanto, não anula suas preocupações e suas dúvidas em relação às consequências da substituição da prática tradicional por uma prática centrada na reflexão linguística (*eu tenho medo porque o meu aluno não está tendo a gramática sistematizada e o outro está...aí eu pergunto...quem vai se sair melhor?*), bem como em relação às dificuldades para o desenvolvimento dessa nova prática (*mas a gente tem que abrir mão de todos aqueles conceitos... a gente tem que partir de outros... / você está querendo mudar aí você vai num livro do Pasquale tão famoso tão conhecido né? gramática normativa*) (APARÍCIO, 2010, p. 893).

Os dados obtidos através desta pesquisa demonstraram que os diferentes modos de inovação são constituídos por uma inter-relação de atividades e práticas múltiplas e heterogêneas mediadas por instrumentos semióticos discursivos e materiais também heterogêneos. Ademais, a autora ressaltou ainda que “a produção da inovação na aula de gramática é um espaço dinâmico que não apresenta fronteiras nítidas entre o inovador e o tradicional”, o que é corroborado por Signorini (2007), quando diz se tratar de um

Contínuo embaralhamento do que se apresenta como separado e excludente nos discursos de autoridade sobre língua(gem) e ensino, sobretudo na academia e na mídia (SIGNORINI, 2007, p. 211).

Isto posto, cabe reconhecer o esforço dos professores em tentar conciliar a segurança proporcionada pelo ensino tradicional e a tentativa de compreender e aplicar as propostas de inovação em seu campo de conhecimento.

Diferentemente dos outros artigos contextualizados até o presente momento, Martins (2006) tece reflexões de cunho filosófico no que tange às tendências educativas, suas raízes, percursos e perspectivas. Sendo assim, o autor busca delinear para o leitor, através da estrutura do artigo, o caminho reflexivo que percorreu a fim de problematizar os diferentes aspectos que se imbricam constituindo os dilemas educacionais.

É bem verdade que a escola se converteu no alvo de críticas ao longo dos tempos, desde o movimento da escola nova, denunciando o caráter centralizador, organizativo e burocrático do sistema educativo. Por exemplo: Dewey aposta na escola democrática e na liberdade; Freinet fez críticas idealistas e artificiosas da escola ativa; Piaget questionou a tradição empirista e inatista; Neill critica o autoritarismo educativo; Milani, a escola burguesa e mercantilista; e P Freire, a educação bancária, o neo-liberalismo e a opressão; Stenhouse orienta as suas críticas à pedagogia tecnocrata por objetivos e aos discursos de teor empresarial que impregnam a escola; etc. (MARTINS, 2006, p. 88).

Diante das discussões arroladas ao longo do artigo, Martins (2006) salienta a importância de suscitar um espaço de interlocução e de lançar luz aos questionamentos que emergem dos cenários educacionais ao longo da história. Entretanto, opta por não atribuir um caráter conclusivo às suas ponderações, admitindo outras possibilidades de interpretação, considerações e debates, sem, contudo, eximir a escola da necessidade de acompanhar as tendências da sociedade do conhecimento e da inovação.

Considerando as contribuições de Veiga (2003) a autora discute os conceitos de inovação e o processo de construção do projeto político-pedagógico diferenciando duas

perspectivas. Uma inovação regulatória que concebe “o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado” (VEIGA, 2003, p. 267). E outra perspectiva emancipatória que pontua que:

A inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final é não só um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas (VEIGA, 2003, p. 267).

Veiga (2003) conclui que o projeto político-pedagógico deve resultar do esforço e da participação coletiva de forma que represente o interesse de todos os atores escolares que estão envolvidos diretamente nas práticas cotidianas sendo que:

Para modificar sua própria realidade cultural, a instituição educativa deverá apostar em novos valores. Em vez da padronização, propor a singularidade; em vez de dependência, construir a autonomia; em vez de isolamento e individualismo, o coletivo e a participação; em vez da privacidade do trabalho pedagógico, propor que seja público; em vez de autoritarismo, a gestão democrática; em vez de cristalizar o instituído, inová-lo; em vez de qualidade total, investir na qualidade para todos (VEIGA, 2003, p. 279).

Considerando uma perspectiva histórica Souza (2000) aborda o conceito de inovação na construção do currículo da escola primária no Brasil a partir de 1870 por meio da análise do parecer de Rui Barbosa sobre a Reforma do ensino primária instituições complementares da instrução pública (1883).

A análise efetuada mostra que a renovação do programa escolar significou para as camadas populares maiores oportunidades de acesso à cultura. Demonstra, também, como o programa constitui um projeto político social civilizador, direcionado para a construção da nação, a modernização do país e a moralização do povo (SOUZA, 2000, p. 9).

A autora ainda destaca que a reforma educacional do ensino primário coincidiu com debates internacionais acerca do tema sendo importante considerar as influências americanas e europeias no pensamento de Rui Barbosa (SOUZA, 2000).

A partir da revisão de literatura apresentada pode-se observar que existem diferentes modos de conceituar a inovação no campo educacional e cada perspectiva adotada repercute de um modo próprio no cotidiano escolar.

Assim, tendo em vista os artigos apresentados neste trabalho foi possível verificar alguns usos e associações do termo inovação com determinadas práticas educativas como o uso

das tecnologias, a construção do projeto político-pedagógico, práticas educativas desenvolvidas por Organizações não Governamentais no âmbito de algumas comunidades e o confronto dos professores em utilizar práticas pedagógicas tradicionais ou inovadoras em aulas de gramática.

Neste sentido, identifica-se a polissemia em relação ao conceito de inovação, isto é, como já foi ressaltado, ele não se restringe a uma definição pontual, ligado a uma dimensão específica do conhecimento, mas, ao contrário, sofre diferentes apropriações caracterizando-se de acordo com a natureza do contexto em que é inserido.

Assim no capítulo seguinte será realizada uma breve contextualização política do cenário no qual o Programa Inova Educação foi implementado para posteriormente analisar a partir dos pressupostos da análise do discurso de matriz francesa, os recortes dos documentos do Programa Inova, através da qual pretende-se conhecer e compreender o sentido de inovação adotado pelo referido programa.

3 PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO- SÃO PAULO: BREVE CARACTERIZAÇÃO

3.1 Caracterização da Rede Estadual Paulista

Para que seja possível compreender com maior profundidade as propostas apresentadas pelo programa Inova Educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, necessário se faz delinear ainda que brevemente, o contexto político no qual o programa está inserido e de onde partem as linhas mestras para a idealização e concretização do referido programa.

Neste sentido, cabe salientar inicialmente que as reformas educacionais, tanto na esfera estadual paulista quanto em âmbito nacional principiaram ao mesmo tempo, em decorrência dos mandatos de Fernando Henrique Cardoso como presidente e Mario Covas como governador do Estado de São Paulo, sendo ambos pertencentes ao PSDB, a partir de 1995. Assim, “desenvolveram políticas públicas de educação de mesma inspiração político-ideológica e utilizaram as mesmas estratégias para sua implantação e justificação” (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 277).

Beneficiando-se do contexto internacional favorável às mudanças socioeconômicas e políticas “puderam contar com o apoio e incentivo das agências multilaterais de financiamento e formulação de políticas públicas” (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 277).

O Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB tem sido hegemônico no governo paulista desde 1995. Em linhas gerais, pode se observar que a inspiração ideológica dos governantes do estado de São Paulo tem sido similar, todos eles buscaram políticas públicas sustentadas pela visão neoliberal, a qual para Sanfelice (2010, p. 147) “expressa um ponto de vista político-ideológico que acompanha a transformação histórica do capitalismo moderno e que, na prática política, sugere receitas econômicas e programas políticos”.

Conceituação tão ampla se justifica para afirmar que os governantes paulistas mencionados partilham do mesmo ponto de vista quanto à essência da sociedade atual, ou seja, é preciso azeitar o capitalismo globalizado, mesmo que o Brasil continue na periferia da globalização. Os governantes paulistas oriundos do PSDB olham o mundo de um mesmo e único pedestal que nada mais é senão o estado burguês capitalista. Lá de cima, sempre com os mesmos óculos, detectam as mazelas, consideradas conjunturais e não estruturais, e tentam consertá-las. O pressuposto é que o capitalismo é consertável e, portanto, as elites devem se empenhar nas tarefas que o levaram a eternizar-

se. As demais classes sociais precisam se sensibilizar para se constituírem em parceiras do mesmo projeto (SANFELICE, 2010, p.147).

No que tange as propostas curriculares da Secretaria Estadual de Educação, pode-se observar que geralmente buscam “disponibilizar ou impor aos educandos conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades” (SANFELICE, 2010, p. 155). Nos anos 90, em meio a reabertura política, após ditadura militar, teve-se a aprovação da nova LDB nº 9.394/96 ‘O governo era de FHC e as alianças entre PSDB e PFL encarregaram-se de imprimir a ofensiva conservadora’.

Com a onda neoliberal dos anos 90 e as sociedades mundializando-se, o Brasil, em busca do seu lugar na globalização econômica e no processo de reestruturação do trabalho, viu-se na urgência de ceder face às imposições das Agências nas questões políticos-educacionais. Da Conferência Mundial de Educação para todos, 1990 aos dias de hoje, o receituário ideológico e político-educacional a ser seguido pelos países do terceiro mundo ou em desenvolvimento, tem sido imenso (SANFELICE, 2010, p. 155).

No final do século XX e nos primeiros anos do século XXI ocorreram mudanças educacionais que modificaram consideravelmente o modo de funcionar das escolas em diferentes cenários ao redor do mundo.

Negligenciando as diferenças entre os sistemas de ensino e suas unidades escolares e utilizando matrizes reformistas definidas unilateralmente pelos organismos internacionais, matrizes essas norteadoras por princípios gerencialistas e performáticos, as reformas educacionais recentes introduziram amplas mudanças na organização das escolas e no trabalho dos seus sujeitos (FERNANDES, 2010, p. 77).

Neste sentido, a partir de 1995, o estado de São Paulo adotou uma política que veio corroborar as reformas educacionais vigentes, iniciando um projeto denominado Escola de Cara Nova.

Com a reforma vieram, por exemplo, a adequação do fluxo escolar e as classes de aceleração que anteciparam o estabelecimento do regime de progressão continuada, os ciclos de aprendizagem e a recuperação de férias. Houve a reorganização da rede física escolar em função dos ciclos de ensino, abrindo caminho para a futura municipalização do ensino das séries iniciais, bem como a implantação de telessalas para atendimento dos alunos mais velhos e a consequente redução do ensino supletivo regular. Tudo isso justificado pela defesa da melhoria da qualidade do ensino, que passou a ser avaliado, a partir de 1996 pelo sistema de avaliação do rendimento do estado de São Paulo SARESP (FERNANDES, 2010, p. 78).

Nessa perspectiva, medidas que foram estabelecidas neste momento e que deveriam ser cumpridas pelas escolas, não contaram com a contribuição dos professores. A Escola de

Cara Nova, “se impôs em uma lógica vertical, em que as medidas definidas por técnicos e especialistas nas esferas do governo chegaram às escolas sem a participação efetiva dos professores” (FERNANDES, 2010, p. 78).

Neste sentido, havia por parte daqueles que levantavam a bandeira da reforma, a tentativa de convencer os professores e a comunidade escolar da necessidade de ocorrer mudanças buscando respaldo em ideias progressistas como por exemplo: “democratização da gestão, a valorização da escola como locus da formação docente, a importância do trabalho coletivo e da autonomia da escola, entre outras” (FERNANDES, 2010, p. 79).

Transcorridos alguns anos da reforma inicial, em 2002 a mesma já se encontrava estabelecida. Entretanto, não obstante a sua legitimação, os objetivos concernentes à produtividade não estavam sendo alcançados de acordo com as avaliações oficiais, principalmente no SARESP.

As novas medidas, implantadas entre 2002 e 2006, intensificaram a presença dos elementos da gestão gerencialista e performática no interior das escolas públicas paulistas. A já iniciada política de avaliação do desempenho das escolas e dos professores foi intensificada. Expressões como bônus mérito, avaliação de desempenho, desempenho profissional e avaliação externa passaram a fazer parte do cotidiano das escolas. A performatividade passou a pautar a definição de currículos, projetos e até a própria formação dos professores. O Estado Avaliador, que gradativamente foi ocupando o lugar do Estado Educador, apresentou grande preocupação em relação à publicação de informações e indicadores, além do estabelecimento de um caráter julgador e comparativo em relação às escolas (FERNANDES, 2010, p. 80).

Ainda no que diz respeito a questão do bônus mérito, pode-se verificar na fala de um professor participante da pesquisa de Fernandes (2010), as seguintes ponderações: “o bônus levou os professores a ficarem se comparando, querendo saber quanto o outro recebeu, quantas faltas o outro deu, vira um clima policalesco”.

Neste sentido, Shiroma e Campos (2006, apud FERNANDES, 2010) também destacam que a administração gerencialista possui caráter contraditório, pois se de um lado favorece novas práticas de trabalho coletivo, de outro estimula a competição entre os docentes.

Segundo os entrevistados da pesquisa realizada por Fernandes (2010, p. 86) “o bônus se transformou em elemento central no interior das escolas e, passou a pautar o que deveria e o que não deveria ser feito pelos professores”.

A escola pública paulista se transformou na “escola do espetáculo”. Nela, era importante apresentar indicadores positivos, mesmo que eles não correspondessem à realidade ou ao papel que deveria ser de fato exercido pelas instituições (FERNANDES, 2010, p. 86).

Desse modo, os professores foram sendo responsabilizados por novos papéis que culminaram em uma sobrecarga de tarefas que se somaram a outras atribuições não menos exaustivas.

Outro ponto a ser salientado diz respeito às novas tarefas desenvolvidas pelas escolas denominadas de “projetos”, os quais foram alvo de críticas por parte dos professores, segundo o estudo de Fernandes (2010) No entanto, o autor enfatiza que os docentes não se opunham às inovações, mas sim, aos projetos impostos verticalmente e que desconsideravam as reais necessidades das escolas. Ademais, “os professores entrevistados avaliaram positivamente os projetos que nasciam na escola, que eram frutos de tentativas de coletivização do trabalho” (FERNANDES, 2010, p. 88).

Sem um trabalho realmente coletivo, os projetos se transformavam, muitas vezes, em meras atividades de fachada. E, nesse caso, atividades que valiam pontos na administração gerencialista e performática. Assim, muitas escolas, para não serem rebaixadas financeiramente ou para que os professores individualmente não fossem penalizados no bônus mérito, realizavam seus chamados projetos de forma muito precária. A projetocracia ampliou o risco de as escolas abandonarem os conteúdos fundamentais para se dedicarem à realização de algo que não se sabia ao certo o que era. Assim, a pressão para a realização dos projetos, mesmo em condições adversas, levou as escolas a realizarem trabalhos de qualidade duvidosa. A preocupação passou a ser não mais a formação, mas a avaliação posterior que a escola era submetida, mesmo quando a avaliação se preocupava mais com o espetáculo do que com o processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2010, p. 94).

Ainda na mesma direção a formação profissional também sofreu modificações, constituindo-se como mais um elemento da performatividade, pois os cursos realizados eram quantificados e posteriormente transformados em benefícios financeiros, mesmo não se traduzindo em benefícios perceptíveis em sala de aula. “A performatividade levou os professores, já sobrecarregados com as tarefas cotidianas, a participarem de cursos de qualidade duvidosa” (FERNANDES, 2010, p. 95).

Assim, mesmo com a continuidade de um mesmo partido no poder e da hegemonia da orientação neoliberal, diversas pessoas ocuparam o cargo de secretário da educação, as quais apresentaram distintos projetos às escolas, sem, contudo dar continuidade aos projetos em curso, corroborando a descontinuidade política. “A cada secretário, uma mudança e, antes mesmo de serem discutidas e avaliadas as medidas implantadas, elas já eram substituídas por outras, negligenciando a escola e os seus sujeitos” (FERNANDES, 2010, p. 81).

No período compreendido entre 1995 e 2019, ano em que foi implementado o Programa Inova Educação, os governos que se sucederam estiveram filiados ao PSDB.

Quadro 4. Governadores do estado de São Paulo no período de 1995 até 2021.

GOVERNADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1995 ATÉ 2021		
Governador	Mandato	Partido
Mário Covas Júnior	1 de janeiro de 1995 a 06 de março de 2001 (governador eleito em 15 de novembro de 1994, reeleito em 25 de outubro de 1998).	PSDB
Geraldo Alckmin	6 de março de 2001 a 1 de janeiro de 2003 (vice-governador eleito, assumiu o cargo de governador após o falecimento do predecessor).	PSDB
Geraldo Alckmin	1 de janeiro de 2003 a 31 de março de 2003	PSDB
Cláudio Lembo	31 de março de 2006 a 1 de janeiro de 2007 (vice-governador eleito assumiu após a renúncia do titular)	PFL
José Serra	01 de janeiro de 2007 a 01 de janeiro de 2010	PSDB
Alberto Goldman	2 de abril de 2010 a 01 de janeiro de 2011 (vice-governador eleito assumiu após a renúncia do titular)	PSDB
Geraldo Alckmin	1 de janeiro de 2011 a 6 de abril de 2018 (governador eleito em 3 de outubro de	PSDB

	2010, reeleito em 5 de outubro de 2014)	
Márcio França	06 de abril de 2018 a 1 de janeiro de 2019 (vice-governador eleito assumiu após a renúncia do titular)	PSB
João Dória	1 janeiro de 2019 e em exercício.	PSDB

Fonte: Disponível em: <<https://www3.al.sp.gov.br/historia/governadores-do-estado/governantes2.htm>>. Acesso em 20 de mai. 2021.

No ano de 2007, José Serra assumiu o governo e propôs um programa de ação que pretendia cumprir até 2010 dez metas abaixo elencadas:

1. Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados.
 2. Redução de cinquenta por cento das taxas de reprovação da oitava série.
 3. Redução de cinquenta por cento das taxas de reprovação do Ensino Médio.
 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem.
 5. Aumento de dez por cento nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
 6. Atendimento de cem por cento da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
 7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª série).
 8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
 9. Descentralização e ou municipalização do programa de alimentação escolar nos trinta municípios ainda centralizados.
 10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.
- (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 279).

Diante do exposto, vale destacar que, com o objetivo de cumprir com as metas acima descritas, foram estabelecidas ações e medidas que nutriam a expectativa dos governantes no que diz respeito à realização de uma reforma que superasse os problemas educacionais brasileiros. Todavia, de acordo com as avaliações efetuadas pelo mesmo governo, foi possível verificar a ineficácia das referidas medidas (RUSSO; CARVALHO, 2012).

No intuito de oferecer sustentação ao cumprimento das metas supracitadas delineou-se um projeto intitulado “São Paulo faz escola”

As ações do “Projeto São Paulo faz escola” compreendem um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos

didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo. Para a difusão e a implantação destas últimas foram produzidos materiais instrucionais que orientam o trabalho dos agentes escolares e dos alunos. Há, também uma logística informacional de apoio à implementação e desenvolvimento da proposta e um cronograma de eventos para a difusão e acompanhamento da mudança (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 281).

Em face do exposto, cabe problematizar alguns aspectos questionáveis do projeto supracitado, salientando intencionalidades implícitas no discurso dos seus idealizadores, tendo em vista que o mesmo propõe um currículo fechado e único para toda rede de ensino, contrariando o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual preconiza a pluralidade de concepções pedagógicas e a autonomia da escola na construção do projeto político pedagógico, que em tese deveria contar com a participação do corpo docente e da comunidade (RUSSO; CARVALHO, 2012).

Outro ponto a ser discutido, diz respeito a adoção “de material instrucional concebido e produzido centralizadamente, e consequente uniformização dos conteúdos e procedimentos em todas as escolas, e padronização do trabalho docente” (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 283).

Ainda vale destacar, a utilização do rendimento dos alunos nas avaliações como medida para o ganho de abonos salarial para os professores e gestores da escola. Por fim, necessário se faz questionar, “a adoção de escala numérica para expressar o resultado do aproveitamento escolar dos alunos” (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 283).

Não se trata de condenar a iniciativa de ações concretas com vistas a modificar o quadro dramático da educação básica brasileira, e paulista em particular, mas de questionar a eficácia da orientação imposta às políticas educacionais que repetem e aprofundam medidas de inspiração neoliberal que se revelaram incapazes de produzir mudanças na realidade escolar e de arguir a administração pública autoritária que produz soluções mágicas, formuladas nos gabinetes de pseudo-iluminados que dispensam a audiência e a adesão daqueles que terão a responsabilidade de realizá-las e de quem pagará a conta pelo eventual fracasso dessas políticas (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 288).

Em 2011, o governo do estado de São Paulo criou o programa Educação-Compromisso de São Paulo, cujas metas primordiais se traduzem na intenção de figurar a rede estadual paulista de educação entre as 25 melhores do mundo e elevar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado. O programa, construído em conjunto com professores e funcionários da rede estadual paulista, foi estruturado em cinco pilares:

- 1º. Valorização do capital humano: por meio de política salarial inédita e contratação de novos professores;
- 2º. Gestão pedagógica: em que constem novos programas com foco na qualidade de ensino e criação de novas ferramentas, como a Escola Virtual de Programas Educacionais;
- 3º. Educação integral: com novo modelo de Escola de Tempo Integral, dedicação exclusiva do docente e outras ações que garantem jornada ampliada de estudos;
- 4º. Gestão organizacional e financeira: presença de foco no fomento e desenvolvimento da educação e investimento em transporte, merenda e infraestrutura;
- 5º. Mobilização da sociedade: por intermédio do engajamento da sociedade em relação à busca por uma educação de qualidade e da Escola da Família (SÃO PAULO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2011).

Consoante ao exposto cabe observar que os programas aqui apresentados sucintamente possuem semelhanças significativas no que tange às suas propostas, tendo em vista que foram implementados, ainda que em diferentes períodos, sob o ideário de um mesmo partido político, que se encontra no poder há mais de uma década.

Segundo o Censo Escolar realizado em 2019, ano de implantação do Programa Inova Educação, a rede de educação do estado de São Paulo sob a gestão do secretário Rossieli Soares da Silva contava “com 29.611 escolas de educação básica. Desse total, a rede Municipal é responsável por 43,1% das escolas, seguida da rede Privada 37,6%, sendo o Estado é responsável por 19,2% e 0,1% de responsabilidade Federal” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019). No que tange a equipe docente, no ano de 2019:

No ensino fundamental, atuaram 270.958 professores, sendo que 154.727 atuam nos anos iniciais e 140.772 atuaram nos anos finais. Do total de docentes que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental, 94,7% têm nível superior completo (93,7% em grau acadêmico de licenciatura e 1,0% bacharelado) e 0,7% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,6% com nível médio ou inferior. Uns totais de 111.653 professores atuaram no ensino médio em 2019. Desse total, 98,8% têm nível superior completo (96,6% em grau acadêmico de licenciatura e 2,2%, bacharelado) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

Por fim, concernente aos alunos matriculados na rede de ensino do Estado Paulo em 2019:

Foram registradas 10 milhões de matrículas de educação básica. Ao avaliar a distribuição das matrículas por dependência administrativa, percebe-se uma maior dominância da rede municipal, que detém 39,3% das matrículas na educação básica. A rede privada tem uma participação de 24% do total de

matrículas na educação básica. Em relação ao ensino fundamental foram registradas 5,4 milhões de matrículas. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a rede municipal apresentou a maior participação, com 57,8% das matrículas, sendo seguida pela rede privada com 21,4% das matrículas. Nos anos finais, a rede estadual apresentou a maior participação, com 57,5% das matrículas, sendo seguida pela rede municipal com 22,9% das matrículas. E no ensino médio foram registradas 1,6 milhão de matrículas. A rede estadual possui a maior participação na matrícula do ensino médio com 81,3% das matrículas, sendo seguida pela rede privada (16,6%). (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

Desse modo, tendo apresentado informações que auxiliam delinear em linhas mais gerais o cenário em que o Programa Inova Educação se efetiva enquanto política educacional, doravante, o empenho será o de analisar recortes dos documentos disponíveis do referido programa.

3.2 Análise do Programa Inova Educação São Paulo

O presente capítulo tem como objetivo analisar o Programa Inova Educação, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE), buscando problematizar a apropriação que este faz do conceito de inovação, bem como arrolar reflexões acerca do lugar que o professor ocupa nos discursos e propostas de formação trazidos pelo Programa. Para tanto, inicialmente, serão brevemente apresentados o Programa e o conceito de condição de produção do discurso, na perspectiva da Análise do Discurso (AD) de matriz francesa, fundada por Michel Pêcheaux. Em seguida, serão examinados recortes extraídos dos documentos do programa, disponíveis no site da SEE, que aparecerão, ao longo deste capítulo, em caixas de texto, cabe salientar que neste trabalho entende-se “recorte” como parte do funcionamento discursivo de todo o corpus em análise, de modo que os sentidos tecidos ao longo dos documentos analisados podem ser encontrados nos recortes que serão apresentados. Assim os recortes serão divididos em quatro seções: o lugar do sujeito professor no discurso do Programa Inova Educação; os sentidos de inovação e tecnologia; a marca linguística “todas”, que diz respeito à determinada generalização presente no discurso do Programa e, finalmente, as recorrências de sentido que permeiam todos os documentos analisados.

Portanto, faz-se necessária uma breve apresentação da estrutura e organização da proposta do Programa Inova Educação, bem como dos seus objetivos.

O Programa Inova Educação entrou em vigor no mês de maio de 2019, com a parceria da Seduc com o Instituto Airton Senna, objetivando alterar a matriz curricular para o ciclo II do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com a inserção de três novas disciplinas na grade curricular: Projeto de Vida, Tecnologia e Inovação e Eletivas. Cabe salientar que tal alteração viabilizou-se devido à ampliação do horário escolar para cinco horas e quinze minutos, com sete aulas por dia (ALENCAR; GOULART, 2021, p. 338-339). Contudo, ressalta-se que a duração de cada aula foi reduzida reiterando a fragmentação curricular.

Nesse contexto, a referida parceria teve como objetivo:

a) Construir um plano piloto de educação integral no tempo parcial para anos finais do EF como preparação para o novo Ensino Médio, resultante da Lei n. 13.415/17 (BRASIL, 2017a), conhecida como Reforma do Ensino Médio; b) rever o Currículo Paulista (CP) de acordo com a BNCC e c) assessorar a Seduc na implantação de políticas voltadas a esses objetivos em diversas escalas (da secretaria à escola) com a participação do IAS no Comitê de Políticas Educacionais (CPE) da Seduc, cuja principal atribuição é acompanhar e opinar sobre as diretrizes da Seduc e tem a composição definida por resolução do secretário da educação (ALENCAR; GOULART, 2021, p. 339).

De acordo com os autores, o que se verifica é a história de uma tendência da política de educação integral das fundações e institutos empresariais construída e implementada a partir do Estado. Ainda no mesmo sentido, para os autores, a ampliação do Programa de Educação Integral intensificou a desigualdade no atendimento ao direito à educação e, simultaneamente aperfeiçoou o gerencialismo

Por meio de mecanismos de controle sobre o trabalho docente de forma que a diversificação curricular, mesmo com o oferecimento de eletivas, não impede que os instrumentos de avaliação 360^{o1}, trazidos do mundo empresarial, sejam adaptados ao espaço escolar gerando “um mecanismo de controle e pressão, dificultando, inclusive, o desenvolvimento de relações de confiança entre docentes e discentes, em um verdadeiro clima de vigilância e punição” (GIROTO; JACOMINI, 2019, p. 100 apud ALENCAR; GOULART, 2021, p. 341).

¹ Cf. Giroto e Jacomini (2019, p. 94-98): “Denominada Avaliação 360°, ela envolve todos os que participam diretamente do processo educativo. Assim, cada professor é avaliado pelos colegas, pelo diretor e pelos professores coordenadores, pelos alunos, pelo supervisor de ensino e pelo professor coordenador do núcleo pedagógico”. [...] “Desenvolvido no mundo empresarial, esse modelo de avaliação é apresentado como um importante instrumento de aperfeiçoamento profissional, uma vez que possibilita uma avaliação a partir de diferentes sujeitos e variáveis” (ALENCAR; GOULART, 2021, p. 365).

Vale ressaltar que os agentes privados envolvidos no Programa Inova fazem parte de instituições com participação relevante nas políticas educacionais do Brasil, conforme quadro abaixo:

Quadro 5. Instituições privadas e estatais e representantes no Movimento Inova, 2019 e 2020.

INSTITUIÇÃO	REPRESENTANTE	
	2019	2020
Governo do Estado/Seduc	Rossieli Soares, Haroldo Rocha, Sidnei Fenolio, Débora Garofalo, Caetano Siqueira	João Doria, Rossieli Soares, Caetano Siqueira, Marcos Citem, Equipe COPED (Alexandre, André Ricardo, Flavio, Leandro, Ana Laura, Marilanda, Marcelo)
Amplifica	-	Carla Arena, Samara Brito
Boeing Brasil Serviços Técnicos Aeronáuticos Ltda.	-	Glaucia Balvedi
Faz Educação/Apple	-	Luis Namura, Ton Ferreira
Fundação Getúlio Vargas	-	Claudia Costin
Fundação Telefônica	Dulce Angela, Fabrizio Neias, Luiza Dualde, Marcelo Mano, Mônica Mandaji, Vanessa Reis	Beatriz Torres, Dulce Angela, Isabel Cristina Gonzaga, José Diego de Melo, Leonardo Villacorta, Luciana Scuarcialupi, Mariana Clini, Karen Kanaa, Ana Luiza Araujo, Davi Moreira
Imprensa Jovem	-	
Instituto Inspirare; Ashoka Empreendedores Sociais	Anna Penido	-
Instituto Ayrton Senna	Viviane Senna, José Moran, Helton Lima	Emilio Munaro, Bruna Waitman, Edna Borges
Instituto Educadigital/Unesco	-	Bruna Nunes
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	Thereza Paes Barreto	-
Instituto PROA	Naiara Martins, Alini del Magro	-

Instituto Reúna; Instituto Mathema	Kátia Smole	-
Instituto Singularidades; Triade Educacional	Lilian Bacich	Leandro Holanda
Microsoft	Gislaine Munhoz	Fernando Henrique Puertas Gonçalves
Mundo Maker	Giovanna Paludetti, Guilherme Souza, Kaio Barbosa, Nelson Labela, Nelson de Oliveira Labela, Adabergio Zacarias da Silva, Patrícia Brandão, Fabio Zsigmond	-
Palavra Aberta	Daniela Machado, Patrícia Blanco, Saula Ramos	Patricia Blanco, Daniela Machado, Mariana Mandelli, Saula Ramos, Mariana Ochs
Prefeitura Municipal de São Paulo	-	Carlos Lima
Qualcomm e Grupo +Unidos	-	José Palazzi, Marco Soares, Milena Vasconcelos
Quebrando o Tabu	Luis Guilherme Prado	
Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC)	Veronica Gomes	Gislaine Batista Munhoz, Paula Carolei, Thaís Eastwood, Eduardo Bento, Leo Burd, Veronica
Universidade Federal de São Paulo	Paula Carolei	-

Fonte: ALENCAR; GOULART, 2021.

Conforme Alencar e Goulart (2021) o Inova Educação possui características as quais demonstram a institucionalização de um programa vinculado à esfera privada, de modo que embora a escola se mantenha como propriedade do estado, seu conteúdo é definido pelo âmbito particular. Nesse cenário, tendo em vista a crescente situação de trabalho informal dos jovens no país, o Programa Inova Educação fornece fortes indícios de que suas pretensões se voltam para a formação de um novo trabalhador que, entre outras competências aceite “a competição, o empreendedorismo, a flexibilidade e a autogestão”, em um mercado marcado, sobretudo, pela precariedade (ALENCAR; GOULART, 2021, p. 358). Desse modo, observe-se a presença da lógica da meritocracia à medida que atribuí-se, principalmente, ao aluno a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar, aspectos que a longo prazo acarretam também prejuízos na

vida profissional do estudante, uma vez que visando uma formação mais técnica do que intelectual não proporciona condições efetivas para o desenvolvimento de sua trajetória profissional de forma qualificada isentando a escola da parte lhe cabe neste processo.

Nessa perspectiva, faz-se mister reconhecer que as informações elencadas constituem as condições a partir das quais determinado discurso é produzido e se estrutura, respaldado por dada ideologia.

Diante do exposto, ressalta-se a necessidade de lançar luz sobre o conceito de condições de produção do discurso, com o objetivo de melhor compreender a essência das propostas do programa analisado.

Assim, de acordo com Orlandi (1999, p.10), as condições de produção “(...) compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção é fundamental”.

Ainda segundo Orlandi, (1999, p.10), as condições de produção se desdobram tanto no contexto imediato, quanto em âmbito mais abrangente, isto é, no contexto sócio-histórico-ideológico. Em outras palavras, o contexto imediato corresponde aos sujeitos que nele estão inseridos, ao momento do discurso e aos portadores textuais aos quais se recorreu, ao passo que o contexto mais abrangente diz respeito aos elementos que derivam da forma do corpo social, por meio das suas instituições e à produção de acontecimentos que afetam os sujeitos.

Ademais, outro aspecto que merece ser ressaltado é a participação da esfera privada na elaboração das políticas públicas educacionais, influenciando de forma contundente na idealização e concretização dos programas de governo, além de favorecer a manutenção da ideologia dominante no poder. Para corroborar essa ideia, cabe acrescentar que os discursos e práticas de eficiência, eficácia e qualidade são produzidos pelo ator privado, exercendo sobre o sujeito que é interpelado por esses discursos um efeito de persuasão.

Isto posto, serão apresentados e analisados recortes dos documentos disponíveis sobre o Programa Inova Educação, a fim de ilustrar e alinhar considerações relevantes sobre os pontos já anunciados, isto é, o lugar do sujeito professor, no discurso aqui analisado, a apropriação que o programa faz do conceito de inovação e tecnologia, o termo “todas”, enquanto marca linguística e a recorrência de sentidos ao longo dos documentos analisados. Tais pontos foram selecionados, a partir de um estudo dos documentos disponíveis, nos quais foi possível observar a desconsideração do docente quanto à sua experiência e ao percurso formativo na medida em que os manuais de orientação foram construídos com predomínio de verbos no Imperativo, marca característica dos discursos autoritários que vetam a possibilidade

de polemizar os processos e procedimentos para os quais, em uma perspectiva mais democrática e polissêmica, o professor poderia ser convidado a participar; a abordagem restrita dos conceitos de inovação e tecnologia; as generalizações adotadas como marcas discursivas, as quais desconsideram as especificidades de cada unidade escolar na proposição do projeto a ser executado e, por fim, as recorrências linguísticas reiteradas exaustivamente na construção dos documentos orientadores.

Quadro 6. Seções de análise.

SEÇÕES DE ANÁLISE	
3.2.1	O lugar do sujeito-professor no discurso do Programa Inova Educação
3.2.2	Os sentidos de inovação e tecnologia
3.2.3	A marca linguística “todas”
3.2.4	Recorrências de sentidos

Fonte: elaborado pela pesquisadora do presente estudo.

3.2.1 O lugar do sujeito-professor no discurso do Programa Inova Educação

RECORTE 1

Para ministrar as aulas desse componente, **é obrigatório** o curso de Formação Tecnologia e Inovação. Caso você ainda não o tenha realizado, as inscrições estão abertas e **você deve começar agora**

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

Análise

Para realizar a análise do recorte, faz-se mister recorrer antes aos tipos de discurso conceituados por Eni Orlandi, para que seja possível, à luz deste conhecimento, identificar as marcas textuais e discursivas presentes no recorte.

- a. Discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor;
- b. Discurso polêmico: aquele em que a polissemia é controlada, o referente é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença numa relação tensa de disputa pelos sentidos;
- c. Discurso lúdico: aquele em que a polissemia está aberta, o referente está presente como tal, sendo que os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença inteiramente não regulando sua relação com os sentidos (ORLANDI, 1999, p. 40)

Neste sentido, segundo Orlandi, os discursos se estabelecem a partir de relações intrínsecas entre os sujeitos, os sentidos e o referente discursivo. Ademais, cabe salientar que as referidas denominações do discurso são descrições do funcionamento discursivo dentro de determinado contexto histórico-social e ideológico.

Dito isso, e preciso acrescentar que uma sociedade como a nossa, pela sua constituição, pela sua organização e funcionamento, pensando-se o conjunto de suas práticas em sua materialidade, tende a produzir a dominância do discurso autoritário, sendo o lúdico o que vaza, por assim dizer, nos intervalos, deriva, margens das práticas sociais e institucionais. O discurso polêmico é possível e configura-se como uma prática de resistência e afrontamento (ORLANDI, 1999, p. 40)

Assim, buscando corroborar estes princípios, Orlandi ainda acrescenta que não existem discursos essencialmente autoritários, lúdicos ou polêmicos, mas, ao contrário, o que ocorre é o predomínio de um tipo de funcionamento sobre os demais. “aliás um modo de se evitarem essas categorizações, é dizer (...) que o discurso em análise tende para a paráfrase, ou para a monossemita (quando autoritário), tende para polissemia (quando lúdico) e se divide entre polissemia e paráfrase (quando polêmico)” (ORLANDI, 1999, p. 40).

Diante do exposto, retomando a intenção de análise do recorte 1, reconhece-se neste indícios de um discurso predominantemente autoritário, em função da presença da locução verbal “deve começar” no imperativo, do advérbio de tempo “agora” e da expressão “é obrigatório”. Assim, ao ser interpelado por esse tipo de discurso, constituído por termos que indicam ordens, o professor ocupa um lugar, cujos sentidos foram silenciados, pois ao invés de promover reflexão e diálogo, papel inerente ao educador, não é convidado a participar dos processos de elaboração de uma proposta de formação que o afeta diretamente.

Ainda no mesmo cenário, cabe ressaltar que não obstante o fato de o Programa Inova trazer consigo marcas de um discurso autoritário, que, em certa medida, ecoa a voz de uma instância governamental e revela uma hierarquia, não necessariamente precisaria dispor do modo verbal Imperativo em sua forma mais impositiva, posto que em uma perspectiva mais democrática, o mesmo modo verbal poderia ser utilizado, em forma de convite, isto é, substituindo a locução verbal “deve começar” por ‘começemos’.

RECORTE 2

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

Análise

As figuras que ilustram o material de apoio para professores e alunos fornecem indícios das formações imaginárias que sustentam a produção de sentido para o público-alvo da proposta de formação em questão. Assim, os idealizadores do programa parecem ocupar o lugar daqueles que pensam, relegando aos outros a condição de meros receptores das informações já delimitadas neste sentido, Orlandi preconiza que:

(...) segundo o mecanismo da antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito, dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que no outro extremo, ele prevê como seu adversário absoluto. Dessa maneira, esse

mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor (ORLANDI, 1999, p. 15).

Ainda no mesmo sentido, é lícito ponderar que o conteúdo imagético apresentado coloca em circulação alguns sentidos compreendidos apenas pelos formuladores da proposta, tornando necessária a mediação desses sujeitos para facilitar o entendimento por parte do professor acerca do programa Inova Educação.

Assim, considerando as relações hierarquizadas que constituem a nossa sociedade, faz-se mister reconhecer que essas são relações de força que se alicerçam no poder inerente ao lugar de fala do sujeito (ORLANDI, 1999, p. 15).

Resta acrescentar que todos esses mecanismos de funcionamento do discurso repousam no que chamamos formações imaginárias. Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições do sujeito no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição (ORLANDI, 1999, p. 15).

Diante do exposto, é possível reiterar que o recorte analisado contém indícios de que os professores, enquanto participantes do Programa Inova, ocupam lugar sustentado pelas formações imaginárias projetadas pelos idealizadores/gestores educacionais, que parecem antecipar-lhes o posicionamento frente às premissas do programa.

RECORTE 3

Os conteúdos e as práticas são flexíveis para funcionar independentemente do nível de maturidade da escola no que diz respeito a infraestrutura, conhecimentos dos estudantes e formação dos professores, entre outros.

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

RECORTE 4

No 1º bimestre, a proposta é de acolhimento para todos os anos e série, por esse o mesmo caderno será usado do 6º. Ano até a 3ª.

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

Análise

Nos recortes, verifica-se que as condições de produção foram ignoradas, tanto no que tange ao discurso, quanto no que diz respeito às condições materiais e concretas de realização do trabalho pedagógico, uma vez que os sujeitos do discurso alegam que a proposta do Programa Inova possui flexibilidade para ser aplicada independentemente da infraestrutura escolar, da formação do professor e do nível de conhecimento do educando.

Entretanto, faz-se mister destacar outra possível interpretação acerca do conceito de flexibilidade empregado no recorte em análise, uma vez que os conteúdos e as práticas pedagógicas é que devem se adequar às condições materiais inerentes a cada realidade, sem, com isso, negligenciar a sua importância para a execução e qualidade do projeto em pauta.

Nessa perspectiva, vale retomar aqui o conceito de condições de produção, tendo em vista a importância deste para a compreensão do processo discursivo. Assim, lançando luz sobre as contribuições de Orlandi, tem-se que:

O lugar do histórico-social em que os sujeitos enunciadore de determinado discurso se encontram envolve o contexto e a situação e intervém a título de condições de produção do discurso. Não se trata da realidade física e sim de um objeto imaginário socioideológico. Trata-se de alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua, que vai se historicizando (...) marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder (ORLANDI apud FERNANDES, 2005, p.22).

Tendo em vista as reflexões arroladas acerca das condições de produção do discurso, preconizadas por Orlandi, cabe salientar a relevância das condições materiais nas quais o trabalho docente se realiza, uma vez que o Programa Inova prescreve que o conteúdo a ser ministrado independe da infraestrutura da escola, da formação dos professores e da faixa etária dos alunos, quando estes são aspectos que interferem diretamente na qualidade do trabalho pedagógico e resultados a serem obtidos. Desta forma, tem-se que fatores socioeconômicos,

cognitivos, emocionais próprios a cada faixa etária, bem como questões relacionadas à localização, ao mobiliário, à adequação do espaço físico de cada unidade escolar e a formação acadêmica dos professores se interpõem entre a ação pedagógica a ser desenvolvida e o objetivo a ser alcançado.

Assim, corroborando o exposto, Basso (1998) afirma que:

O trabalho docente concebido como uma unidade é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. – até a remuneração do professor. Estamos propondo, como sugere Vygotski, uma análise do trabalho docente que considere as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa.

Reitera-se que os fatores mencionados são variantes que deveriam ser consideradas na proposição dos conteúdos pertinentes ao programa com a flexibilidade que pudesse favorecer as adequações necessárias de acordo com a realidade escolar própria a cada localidade.

RECORTE 5

O que fazer nas primeiras aulas e como utilizar os materiais

O material **deverá** ser utilizado atendendo as necessidades da turma(...)

É importante ler as orientações do caderno do professor e realizar o planejamento das aulas, que são compostas de um tempo de 45 minutos com início, meio e fim, antecipando materiais a serem trabalhados, mas também fazendo adequações as propostas de acordo com as necessidades das turmas (...)

Organize os materiais necessários antes das aulas e **verifique** o que deverá ser utilizado na próxima aula, pois para algumas atividades os estudantes deverão providenciar os materiais com antecedência.

Planeje a aula para que as atividades sejam desenvolvidas em 45 minutos, dando uma sequência em outra aula, se necessário.

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

Análise

Conforme já mencionado em recorte anterior, neste também é possível observar a recorrência de verbos no imperativo, os quais pressupõem ordens expressas. Sendo assim, cabe considerar o sujeito professor, para o qual as referidas ordens são direcionadas. Neste sentido, indicia-se a partir do exposto, que a proposta pressupõe um sujeito professor que apenas recebe os comandos sem ter a oportunidade de problematizá-los ou questioná-los.

3.2.2 Os Sentidos de Inovação e Tecnologia

RECORTE 6

Quando pensamos em tecnologia, logo nos vem à mente equipamentos (computadores, notebooks, celulares). **Em educação, pensamos em inovação, isto é, como as tecnologias transformam ou podem transformar a sociedade.**

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

Análise

Nesse recorte, define-se o conceito de inovação como tecnologia de forma fechada e sem problematizá-la e sem considerar o que pensam os sujeitos professores. Mais uma vez, ocorre o funcionamento do discurso do tipo autoritário, que controla a polissemia ao impor único sentido, silenciando outros que não são colocados em circulação.

Nessa perspectiva, a mesma problematização se aplica ao conceito de tecnologia, definido pelos elaboradores do programa como equipamentos, especialmente computadores, a serem disponibilizados para as escolas, quando inúmeros outros sentidos emergem com relação a essa terminologia. Nesse contexto, Álvaro Vieira Pinto (2005 apud FRIGOTTO, 2009, ONLINE) elenca quatro desses sentidos em uso, a saber:

O primeiro e mais geral é seu sentido etimológico: ‘tecnologia’ como o ‘*logos*’ ou tratado da técnica. Estariam englobados, nesta acepção, “a teoria, a ciência, a discussão da técnica, abrangidas nesta última acepção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa”. O segundo sentido de ‘tecnologia’ é tomado, no senso comum e no linguajar corrente, como sinônimo de técnica ou de *know-how*. O terceiro sentido, que também aparece frequente, relaciona-se ao ‘conjunto de técnicas de que dispõe uma sociedade’. Refere-se mais especificamente ao grau de desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade. Por fim, um quarto sentido, ligado a este último, que é o de ‘tecnologia’ como ‘ideologia da técnica’ (FRIGOTTO, 2009, ONLINE).

Ademais, uma indagação que parece pertinente diz respeito ao que significaria para os gestores que implementaram o programa a ideia de transformação da sociedade. Tal questionamento se faz necessário, pois, no recorte em análise, a sentença “transformam ou podem transformar a sociedade” não é explicada, deixando em aberto múltiplas interpretações.

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas. Sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, e também à regra, ao saber, à necessidade. Assim o homem (se) significa. Se o sentido e o sujeito poderiam ser os mesmos, no entanto escorregam, derivam para outros sentidos, para outras posições. A deriva, o deslize é o efeito metafórico, a transferência, a palavra que fala com outras.

Entre o jogo e a regra, a necessidade e o acaso, no confronto do mundo e da linguagem, entre o sedimentado e o a se realizar, na experiência e na história, na relação tensa do simbólico com o real e o imaginário, o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam. O equívoco, o non-sens, o irrealizado tem no processo polissêmico, na metáfora, o seu ponto de articulação. Em termos teóricos, isso significa que trabalhamos continuamente a articulação entre estrutura e acontecimento : nem o exatamente fixado, nem a liberdade em ato. Sujeitos , ao mesmo tempo, à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem. No discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história sua materialidade (ORLANDI, 1999, p. 53)

Ainda nessa mesma perspectiva, cabe trazer à tona outra reflexão que o recorte suscita: quando se usa o verbo “pensamos”, em “Em educação, pensamos em inovação, isto é, como as tecnologias transformam ou podem transformar a sociedade”, dá-se a impressão de que se trata do todo, da opinião de todos os envolvidos, mas na verdade, o ato de pensar refere-se apenas àqueles que formularam a proposta do programa. Isso ocorre porque a forma verbal “pensamos”, em função de sua desinência, tem como pressuposto o sujeito “nós”, o qual remete, inicialmente aos gestores responsáveis pela idealização do programa e aos professores aos quais

o programa se destina. Entretanto, os documentos em análise, quando chegam ao conhecimento do professor, já foram previamente elaborados, deixando subentendido que a forma verbal “pensamos” tem como sujeito real apenas os gestores educacionais.

Para a análise seguinte, serão destacados recortes correspondentes aos três eixos do componente Tecnologia e Inovação.

RECORTE 7

1 – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC)

(...) sensibilizando nossos estudantes para prever e promover não apenas a **incorporação** e o uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula, mas, proporcionar o uso responsável e consciente dessas ferramentas, dando subsídios para que sejam capazes de:

analisar a procedência e riscos de aplicativos, sites, softwares e objetos digitais; filtrar e cruzar informações, verificar a fonte;

compreender as mudanças tecnológicas que afetam a segurança, as maneiras de proteção à privacidade, a manutenção da reputação dentro de uma rede interligada;

identificar caminhos para reportar possíveis suspeitas, entre outros aspectos de segurança na *Web* e ou circulação de notícias falsas.

2 – Letramento Digital

(...) o componente irá trabalhar questões de cultura digital, cidadania digital, mídias digitais, apropriação tecnológica, especificidades das tecnologias digitais da informação e da comunicação e das mídias. Vai **preparar os estudantes para refletirem** sobre diversos assuntos, mas, também atuar como produtor de tecnologia ao realizar atividades, como por exemplo: criação de *vlog*, de um *site*, um *podcast*.

3 – Pensamento Computacional

(...) este eixo irá trabalhar com programação através de blocos lógicos, trabalhando a lógica existente por detrás dos dados e que também poderá ser trabalhada de maneira desplugada com atividades práticas fora do computador, como desvendar uma amarelinha e ainda realizar uma grande caça tesouro com noções espaciais e comandas claras.

Também teremos a robótica integrada a materiais não estruturados e ações sustentáveis para que os alunos exerçam a criatividade e a inventividade e o pensamento científicos e atividades *makers* que são os chamados mão na massa, que podem envolver diversas atividades que usam as mãos, desde a um bordado, a uma pintura, e ou ainda a construção de um carrinho elétrico.

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

Análise

O recorte acima apresenta redação que possui indícios de um texto publicitário, concedendo ao leitor a impressão de venda de um produto a ser consumido sem criticidade, e não um convite à reflexão. Outrossim, os verbos e as locuções verbais conjugados no futuro do presente fornecem a garantia de que as ações descritas serão executadas com sucesso, persuadindo o leitor.

Buscando corroborar o exposto, Paz (2002) afirma que:

Ao nos valermos do texto publicitário como uma alternativa de leitura, devemos ponderar que este tipo de discurso tem como objetivo provocar reações emocionais no receptor. Por isso, esse texto utiliza recursos retóricos para convencer ou alterar atitudes e comportamentos. Para tanto, as palavras, no contexto, passam a indicar ideologias e o modo de conduzi-las e de enorme importância para o efeito de argumentação.

(...) os recursos retóricos que entram na organização de um texto, não seriam meros recursos formais, só para embelezar a frase, mas revelariam muitos comprometimentos de cunho ideológico.

3.2.3 A marca linguística “todas”

RECORTE 8

No que se refere aos estabelecimentos de ensino, o programa afirma que “**Todas** as escolas estão **prontas** para trabalhar o componente tecnologia e inovação, embora de formas diferentes, de acordo com seu nível de maturidade em adoção de tecnologia na educação.

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

Análise

Mesmo que em tese o programa reconheça as diferentes realidades escolares, ressaltando suas especificidades, tem-se a impressão de que algumas generalizações oferecem riscos à consistência da proposta, ainda que o autor do discurso possivelmente seja o gestor educacional e seja responsável pela rede estadual de ensino, uma vez que nos documentos disponíveis/analizados não existem dados que comprovem a aptidão das escolas para executarem o programa.

Dessa forma, reconhece-se na palavra “todas” uma importante marca linguística presente no recorte em análise. Trata-se de uma generalização das escolas que vem implícita em seu uso e que contraditoriamente exclui as que não estão prontas. Ademais outro ponto que vale ser observado nas propostas do Programa é a ausência de preocupações com relação à necessidade de melhoria da infraestrutura das escolas para a realização dos projetos, ao invés disso é possível indiciar que o Programa estabelece como condição que as escolas executem os projetos fazendo adequações dos recursos que já possuem.

3.2.4 Recorrências de sentidos

Tendo em vista os recortes analisados até aqui, extraídos de documentos de formação docente e programações de acolhimento do Programa Inova, observa-se que ocorre, nos referidos documentos, recorrência de alguns sentidos e silenciamento de outros, quando, na verdade, deveriam avançar no tocante aos objetivos apresentados por cada um deles,

considerando que o mote do programa é a inovação. Diante do exposto, a título de ilustração, abaixo serão analisados alguns recortes que corroboram esta recorrência de sentidos.

RECORTE 9

DOCUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE – TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

(...)

Componente curricular de Tecnologia e Inovação

(...)

Estrutura do componente Tecnologia e Inovação

(...)

Desenvolvimento das aulas

(...)

O que fazer nas primeiras aulas e como utilizar os materiais

(...)

Encaminhamentos importantes:

(...)

Como avaliar

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

RECORTE 10

DOCUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE – PROJETO DE VIDA

(...)

Componente curricular de Projeto de Vida

(...)

Estrutura do componente Projeto de Vida

(...)

Desenvolvimento das aulas

(...)

O que fazer nas primeiras aulas e como utilizar os materiais

(...)

Encaminhamentos importantes:

(...)

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

Análise

Principiando as análises desta seção pelos títulos e subtítulos que aparecem ao longo dos documentos denominados componentes curriculares, observa-se o uso de estruturas parafrásticas na construção das frases e, por consequência, a recorrência de determinados sentidos que são postos em circulação.

Ainda no mesmo sentido, tendo em vista a nomenclatura do programa, que remete à ideia de inovação e poderia dar brechas à polissemia, que, por sua vez, colocaria outros sentidos em movimento, indicia-se, contraditoriamente, generalizações das terminologias e padronização dos documentos, reiterando, com isso, os sentidos que já estão postos.

RECORTE 11

DOCUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE-ELETIVAS

Prezado(a) Professor(a)

Seja bem-vindo ao componente **Eletivas**.

Este documento foi preparado para que você possa conhecer o componente de **Projeto de Vida**² e planejar suas aulas a partir das informações constantes nele.

² Embora o componente seja “Eletivas”, ele foi classificado aqui como “Projeto de Vida”.

Para ministrar as aulas desse componente, é obrigatório o curso de **Formação em Projeto de Vida**. Caso você ainda não o tenha realizado, ainda é possível realizar sua inscrição e começar agora.

O curso é composto de dois módulos: o módulo básico e o módulo avançado, com a carga horária de 30h cada, na modalidade à distância, em formato de estudos autônomos, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA –EFAPE). Para acessá-lo, clique no link: <http://www.escoladeforamacao.sp.gov.br>

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

RECORTE 12

DOCUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE-TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

Prezado(a) Professor(a)

Seja bem-vindo ao componente de **TECNOLOGIA E INOVAÇÃO**.

Este documento foi preparado para que você possa conhecer o componente de **Tecnologia e Inovação** e planejar suas aulas a partir das informações constantes nele.

Para ministrar as aulas desse componente, é obrigatório o curso de **Formação Tecnologia e Inovação**. Caso você ainda não o tenha realizado, ainda é possível realizar sua inscrição e começar agora.

O curso é composto de dois módulos: o módulo básico e o módulo avançado, com a carga horária de 30h cada, na modalidade à distância, em formato de estudos autônomos, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA –EFAPE). Para acessá-lo, clique no link: <http://www.escoladeforamacao.sp.gov.br>

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

RECORTE 13

DOCUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE-**PROJETO DE VIDA**

Prezado(a) Professor(a)

Seja bem-vindo ao componente **Projeto de Vida**.

Este documento foi preparado para que você possa conhecer o componente de **Projeto de Vida** e planejar suas aulas a partir das informações constantes nele.

Para ministrar as aulas desse componente, é obrigatório o curso de **Formação em Projeto de Vida**. Caso você ainda não o tenha realizado, ainda é possível realizar sua inscrição e começar agora.

O curso é composto de dois módulos: o módulo básico e o módulo avançado, com a carga horária de 30h cada, na modalidade à distância, em formato de estudos autônomos, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA –EFAPE). Para acessá-lo, clique no link: <http://www.escoladeforamacao.sp.gov.br>

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

Análise

Diante dos recortes acima elencados, é possível indiciar que a estrutura dos documentos é a mesma, sendo substituídos apenas os termos específicos que caracterizam cada módulo, que se encontram negritados, deixando pistas de que os sentidos colocados em circulação são sempre os mesmos.

RECORTE 14

Desenvolvimento das aulas (Tecnologia e Inovação)

Tempo de aula de 45 minutos uma vez por semana.

Um professor para cada turma.

Pode acontecer em diversos espaços dentro e fora da escola, e não apenas nos espaços dedicados.

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

RECORTE 15

Encaminhamentos importantes:

- O caderno do professor foi disponibilizado em arquivo digital <https://drive.google.com/drive/folders/1mNTanzw-A9puDSbCKn3CdJCG8b8lmtDQ>
- No material do professor são apresentadas as orientações para o desenvolvimento das atividades.
- Organize os materiais necessários antes das aulas e verifique o que deverá ser utilizado na próxima aula, pois para algumas atividades os estudantes deverão providenciar os materiais com antecedência.
- Planeje a aula para que as atividades sejam desenvolvidas em 45 minutos, dando uma sequência em outra aula, se necessário.
- Os estudantes receberão o volume no formato impresso em fevereiro

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

RECORTE 16

Encaminhamentos importantes:

- O caderno do professor foi disponibilizado em arquivo digital <https://drive.google.com/drive/folders/11wPFtmDiX7KwoK4YI-tyiWx9txj8T7D>
- No material do professor são apresentadas as orientações para o desenvolvimento das atividades.
- Organize os materiais necessários antes das aulas e verifique o que deverá ser utilizado na próxima aula, pois para algumas atividades os estudantes deverão providenciar os materiais com antecedência.

- Planeje a aula para que as atividades sejam desenvolvidas em 45 minutos, dando uma sequência em outra aula, se necessário.
- Os estudantes receberão o volume no formato impresso em fevereiro

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

Análise

Diante dos recortes acima, mais uma vez identifica-se no bojo das orientações direcionadas ao professor, o mesmo quadro vocabular, no qual a única alteração ocorre na referência ao endereço digital do caderno do professor.

RECORTE 17

Como avaliar (Tecnologia e Inovação)

O Currículo Paulista indica que:

“[...] a avaliação, no âmbito escolar, deve ser encarada como um recurso pedagógico que permite aos professores, gestores e demais profissionais da educação acompanhar a progressão das aprendizagens, oferecendo subsídios para a análise do próprio processo de ensino.” (São Paulo, Currículo Paulista, 2019, p. 41).

Levando em consideração essa definição, a avaliação em Tecnologia e Inovação será composta pela combinação de avaliação:

- Diagnóstica: no início do processo formativo

Ex: levantamento sobre novos componentes no SARESP

- Formativa: ao longo do processo formativo

Ex: autoavaliação do estudante ao longo do bimestre

- Somativa: ao final do processo formativo

Ex: avaliação dos produtos criados pelos estudantes

A cada bimestre, o processo avaliativo dos novos componentes será sistematizado em um conceito que seguirá a lógica apresentada na tabela a seguir. Ou seja, não haverá avaliação numérica

Engajamento total	Engajamento satisfatório	Engajamento parcial
Comprometeu-se de forma produtiva e efetiva nas ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre/ semestre/ ano, dedicando-se e apoiando os colegas.	Comprometeu-se em parte das ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre/ semestre/ ano, dedicando-se e apoiando os colegas.	Comprometeu-se pouco com as ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre/ semestre/ ano, com apoio dos colegas.

A criação dos conceitos aconteceu em oficinas nas quais participaram representantes da SEDUC, supervisores, PCNP, Diretores e PCs de escolas do PEI e regulares. Experiências da rede, como da PEI, funcionaram como ponto de partida também.

No caderno do Professor e do Aluno há atividades em grupo e individuais para apoiar neste processo, tais como autoavaliação, avaliação por pares, uso de rubricas, criação de portfólios observação, etc.

Para que o conceito faça sentido para o estudante e ele(a) entenda como pode se desenvolver e está evoluindo, é essencial que o professor:

- faça registros sobre o desenvolvimento dos estudantes
- garanta momentos de devolutivas para os estudantes.

Os conceitos serão registrados na SED. Para isso, será enviado um tutorial nas próximas semanas.

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

RECORTE 18

Como avaliar (Eletivas)

O Currículo Paulista indica que:

“[...] a avaliação, no âmbito escolar, deve ser encarada como um recurso pedagógico que permite aos professores, gestores e demais profissionais da educação acompanhar a progressão das aprendizagens, oferecendo subsídios para a análise do próprio processo de ensino.” (São Paulo, Currículo Paulista, 2019, p. 41).

Levando em consideração essa definição, a avaliação em Eletivas será composta pela combinação de avaliação:

- Diagnóstica: no início do processo formativo

Ex: levantamento sobre novos componentes no SARESP

- Formativa: ao longo do processo formativo

Ex: autoavaliação do estudante ao longo do bimestre

- Somativa: ao final do processo formativo

Ex: avaliação dos produtos criados pelos estudantes

A cada bimestre, o processo avaliativo dos novos componentes será sistematizado em um conceito que seguirá a lógica apresentada na tabela a seguir. Ou seja, não haverá avaliação numérica

Engajamento total	Engajamento satisfatório	Engajamento parcial
Comprometeu-se de forma produtiva e efetiva nas ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre/ semestre/ ano, dedicando-se e apoiando os colegas.	Comprometeu-se em parte das ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre/ semestre/ ano, dedicando-se e apoiando os colegas.	Comprometeu-se pouco com as ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre/ semestre/ ano, com apoio dos colegas.

A criação dos conceitos aconteceu em oficinas nas quais participaram representantes da SEDUC, supervisores, PCNP, Diretores e PCs de escolas do PEI e regulares. Experiências da rede, como da PEI, funcionaram como ponto de partida também.

No caderno do Professor e do Aluno há atividades em grupo e individuais para apoiar neste processo, tais como autoavaliação, avaliação por pares, uso de rubricas, criação de portfólios observação, etc.

Para que o conceito faça sentido para o estudante e ele(a) entenda como pode se desenvolver e está evoluindo, é essencial que o professor:

- faça registros sobre o desenvolvimento dos estudantes
- garanta momentos de devolutivas para os estudantes.

Os conceitos serão registrados na SED. Para isso, será enviado um tutorial nas próximas semanas.

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

RECORTE 19

Como avaliar (Projeto de Vida)

O Currículo Paulista indica que:

“[...] a avaliação, no âmbito escolar, deve ser encarada como um recurso pedagógico que permite aos professores, gestores e demais profissionais da educação acompanhar a progressão das aprendizagens, oferecendo subsídios para a análise do próprio processo de ensino.” (São Paulo, Currículo Paulista, 2019, p. 41).

Levando em consideração essa definição, a avaliação em Projeto de Vida será composta pela combinação de avaliação:

- Diagnóstica: no início do processo formativo

Ex: levantamento sobre novos componentes no SARESP

- Formativa: ao longo do processo formativo

Ex: autoavaliação do estudante ao longo do bimestre

- Somativa: ao final do processo formativo

Ex: avaliação dos produtos criados pelos estudantes

A cada bimestre, o processo avaliativo dos novos componentes será sistematizado em um conceito que seguirá a lógica apresentada na tabela a seguir. Ou seja, não haverá avaliação numérica

Engajamento total	Engajamento satisfatório	Engajamento parcial
Comprometeu-se de forma produtiva e efetiva nas ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre/ semestre/ ano, dedicando-se e apoiando os colegas.	Comprometeu-se em parte das ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre/ semestre/ ano, dedicando-se e apoiando os colegas.	Comprometeu-se pouco com as ações e atividades desenvolvidas, ao longo do bimestre/ semestre/ ano, com apoio dos colegas.

A criação dos conceitos aconteceu em oficinas nas quais participaram representantes da SEDUC, supervisores, PCNP, Diretores e PCs de escolas do PEI e regulares. Experiências da rede, como da PEI, funcionaram como ponto de partida também.

No caderno do Professor e do Aluno há atividades em grupo e individuais para apoiar neste processo, tais como autoavaliação, avaliação por pares, uso de rubricas, criação de portfólios observação, etc.

Para que o conceito faça sentido para o estudante e ele(a) entenda como pode se desenvolver e está evoluindo, é essencial que o professor:

- faça registros sobre o desenvolvimento dos estudantes
- garanta momentos de devolutivas para os estudantes.

Os conceitos serão registrados na SED. Para isso, será enviado um tutorial nas próximas semanas.

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

Análise

Acima, observa-se três recortes consideravelmente extensos, nos quais é possível perceber conteúdo idêntico, embora constituam componentes curriculares distintos dentro da proposta do programa Inova.

Assim, diante do exposto, indicia-se a ausência de uma caracterização pormenorizada e específica de cada componente, salientando o diferencial e a contribuição de cada um deles.

Entende-se que no bojo das ações pedagógicas existem procedimentos padronizados, aqui ilustrados pela avaliação. Entretanto, sinaliza-se a desconsideração para com o receptor da mensagem, neste caso, o professor, visto que os textos apresentam grande índice de repetição, o que torna a leitura cansativa e sem acréscimo de informações.

RECORTE 20

PROGRAMAÇÃO DO ACOLHIMENTO DA EQUIPE ESCOLAR DAS ESCOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Prezado Estudante,

Este material foi elaborado com o objetivo de fornecer as orientações necessárias para a realização das atividades do Acolhimento dos Professores, uma ação proposta pela SEDUC-SP que é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Cabe destacar que este material é um apoio, subsídio para o planejamento do Dia do Acolhimento na escola, mas também poderá apoiar o planejamento de ações para outros dias, uma vez que o Acolhimento deve se traduzir em atividades durante todo o ano, não se caracterizando em uma ação isolada e devendo, especialmente, envolver os novos estudantes, professores, funcionários, familiares/responsáveis e comunidade. Acolher é uma responsabilidade de todos. A escola tem toda autonomia para planejar e desenvolver esse dia atentando para a comunidade escolar, sua realidade e necessidade.

Informações Gerais

Ação: Acolhimento

Data: 03 de fevereiro de 2020 – 1º. Dia Letivo

Horário: Aproximadamente 2h

Local: Sala dos professores

As atividades contidas nesse material possuem duração de aproximadamente 2 horas e devem ser realizadas em todos os turnos (manhã, tarde, noite). Sugerimos que, a cada 10 professores, haja 1 Aluno Acolhedor.

Objetivos do dia

Acolhimento dos professores

Integração dos professores com seus pares

Melhoria do clima escolar

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

RECORTE 21

PROGRAMAÇÃO DO ACOLHIMENTO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Prezado Estudante,

Este material foi elaborado com o objetivo de fornecer as orientações necessárias para a realização das atividades do Acolhimento dos Alunos, uma ação proposta pela SEDUC-SP que é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Cabe destacar que este material é um apoio, subsídio para o planejamento do Dia do Acolhimento na escola, mas também poderá apoiar o planejamento de ações para outros dias, uma vez que o Acolhimento deve se traduzir em atividades durante todo o ano, não se caracterizando em uma ação isolada e devendo, especialmente, envolver os novos estudantes, professores, funcionários, familiares/responsáveis e comunidade. Acolher é uma responsabilidade de todos. A escola tem toda autonomia para planejar e desenvolver esse dia atentando para a comunidade escolar, sua realidade e necessidade.

Informações Gerais

Ação: Acolhimento

Data: 03 de fevereiro de 2020 – 1º. Dia Letivo

Horário: Aproximadamente 5h

Local: Sala de aula. A Culminância poderá ser realizada no Pátio ou no Refeitório.

As atividades contidas nesse material possuem duração de aproximadamente 4 horas e devem ser realizadas em todos os turnos (manhã, tarde, noite). Em cada sala de aula é preciso ter, no mínimo, 2 Alunos Acolhedores (cada escola deve ter 1 Aluno Acolhedor para cada 10 alunos).

Objetivos do dia

Acolhimento de todos os alunos

Integração dos alunos com o espaço da escola, seus funcionários e colegas

Despertar nos estudantes princípios e valores essenciais para seus processos de formação e para o seu desenvolvimento de seus respectivos Projeto de Vida.

Fonte: SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Inova Educação. 2019.

Análise

Inicialmente, cabe salientar que, embora as programações sejam direcionadas a públicos distintos, a saber, professores e estudantes, o vocativo usado para ambos é o mesmo (Prezado Estudante), o que indica a possibilidade de equívoco por parte dos elaboradores dos documentos.

Outrossim, à exceção dos termos sublinhados nos recortes supracitados, o conteúdo novamente se repete, ainda que o público-alvo seja distinto e requeira abordagens igualmente diferenciadas, tendo em vista que professores e alunos ocupam lugares específicos no espaço escolar, possuindo experiências e necessidades singulares a serem consideradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a polissemia do conceito de inovação aplicado ao campo educacional e identificar qual seria a apropriação desse conceito pelo Programa Inova Educação proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no ano de 2019.

Inicialmente, buscou-se apresentar o conceito de inovação sob a perspectiva dos seguintes autores: A. M. Huberman, cujo pensamento delineia, no bojo deste estudo, importante matriz referencial para outros estudiosos desta temática; Balzan, que analisa criticamente a banalização dos processos de inovação; Carbonell, que retoma a matriz de Huberman e problematiza a natureza das mudanças, salientando que para que essas sejam efetivas, precisam alterar as práticas pedagógicas e Ferretti, que discute a inovação sob cinco dimensões: currículo, métodos e técnicas de ensino, materiais instrucionais e tecnologia educacional, relação professor-aluno e avaliação.

Em um segundo momento, revisitou-se o pensamento de autores clássicos no campo educacional, considerados inovadores, destacando suas contribuições. Do mesmo modo, recorreu-se aos artigos mais recentes, a fim de identificar os sentidos que os autores atribuem ao conceito de inovação.

Posteriormente, analisaram-se documentos disponíveis acerca do Programa Inova Educação, verificando-se que, embora se constitua de vários projetos, o sentido atribuído pelo programa, ao conceito de inovação é a oferta do uso das tecnologias em todas as escolas do estado de São Paulo.

Diante da proposta em pauta, cabe indagar sobre o público a que ela foi destinada e sobre o nível de envolvimento e participação dos sujeitos professores nessa formulação. Tendo em vista que a partir da análise nos documentos do Programa foi possível notar indícios que o professor não é considerado em sua condição de sujeito da forma como entendia Paulo Freire, isto é alguém que se posiciona, que tem domínio sobre o conteúdo da disciplina que ministra, e que sendo um conhecedor da educação teria certamente contribuições a serem oferecidas, mas ao contrário o professor é visto pela perspectiva do “não-sujeito”, uma vez que a política do Programa é pensada para ele e não com ele. Ademais, cabe questionar se, de fato, se trata de uma iniciativa de caráter inovador, considerando, que o que se verifica na prática é a precarização do ensino na escola pública e a manutenção de um projeto político que tem como

objetivo de não fomentar a capacidade crítica dos estudantes, reduzindo os processos de formação a uma condição de incipiência.

Neste sentido a inovação presente no âmbito das propostas aqui analisadas deveria se revelar também no processo de obtenção dos resultados pretendidos na dimensão pedagógica e no convite aos docentes ao diálogo e à construção conjunta das propostas, quando, na verdade, esses são regidos com verbos no Imperativo, por meio de comunicados, que indiciam apenas a ordem de execução de projetos prontos e acabados.

Nesse contexto, vale ressaltar que tais características não são exclusivas do programa Inova, mas, também, estiveram presentes em programas, como: Escola de Cara Nova, Projeto São Paulo Faz Escola, Educação-Compromisso São Paulo, os quais reportam a um cenário político-ideológico específico, marcado pela presença do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) no governo, com particularidades, como a busca por políticas públicas neoliberais, ideários de reformas pré-definidos unilateralmente, desconsiderando as peculiaridades de cada unidade escolar.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é a participação da esfera privada na elaboração das políticas públicas educacionais, o que influenciou e continua influenciando a idealização e concretização dos programas de governo, favorecendo a manutenção da ideologia dominante no poder. Observa-se que os discursos e práticas de eficiência, eficácia e qualidade são produzidos pelo ator privado, com a intenção de persuadir o sujeito, o qual é interpelado por esses discursos. Na mesma direção é possível indiciar ainda que mesmo existindo a participação de instituições privadas na elaboração das políticas públicas educacionais, a esfera privada assume posições diferentes na formulação das propostas destinadas ao ensino particular e ao ensino público, uma vez que ao elaborar seus projetos curriculares privilegiam uma formação predominantemente intelectual enquanto no público há o predomínio de uma educação direcionada para formação de mão obra.

Deste modo verifica-se que o conceito e a aplicação da inovação no âmbito do Programa assume feição distinta daquela empregada por John Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire no campo educacional. Para Dewey a inovação incide sobre as relações pedagógicas e interpessoais na medida em que é atribuído ao aluno um lugar ativo de reflexão e participação frente à construção do conhecimento e ao professor um lugar de igual importância desempenhando o papel de mediador da aprendizagem. Anísio Teixeira por sua vez propõe o ensino público, gratuito, laico e de qualidade para todos reiterando os lugares de participação efetiva dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. E Paulo Freire entre outras relevantes contribuições salienta a importância da autonomia do coletivo pautada na

responsabilização recíproca e na gestão democrática das instituições de ensino além do caráter dialógico preconizado por seu modelo de ensino-aprendizagem o qual ressalta a importância e a necessidade da troca de conhecimentos e experiências entre professores e alunos. Nesse sentido, diante do exposto o Inova caminha em direção contrária em relação à inovação pensada por esses estudiosos já que nas análises foi possível observar que tanto professores quanto alunos não possuem lugar de participação efetiva, mas apenas ocupam as posições sustentadas pelas formações imaginárias dos idealizadores/gestores educacionais.

Em linhas gerais, cabe reiterar que enquanto os educadores adotados como referência no bojo deste trabalho preconizam a participação de professores e alunos no processo de construção do conhecimento, concedendo voz a esses atores sociais, o Programa Inova Educação se distancia desses teóricos à medida que desconsidera a voz desses atores na construção de suas propostas, possuindo caráter imperativo e mercadológico, ao objetivar, em última instância, principalmente, a formação para o mercado de trabalho.

Neste sentido o Programa Inova Educação adota um discurso que tenta convencer o público a qual se destina (professores e alunos) que de fato existiria uma inovação capaz de acarretar melhorias para a educação, porém observa-se que isso não ocorre na prática, uma vez que é possível notar a partir da análise dos documentos que a inovação é relacionada apenas como o uso das tecnologias, essa construção é possível na medida em que se apoia no imaginário daqueles que consideram a inovação como sinônimo de novidade nas diferentes dimensões da vida humana.

Assim observa-se que a ideia de inovação restringe-se apenas ao nome do Programa, o qual reitera a manutenção de um projeto educacional que favorece o “apagamento” dos sujeitos, ou seja, a interlocução entre os formuladores do Programa e os atores escolares não se estabelece de fato, tendo em vista a grande assimetria existente entre eles.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, F. GOULART, D. C. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 337-366, mai. 2021. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759>>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- APARICIO, A. S. M. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 883-907, 2010. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 nov. 2019.
- ARAUJO, M. M. A educação tradicional nova no manifesto dos pioneiros (1932). In: XAVIER, M. do C. (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: FGV/FUMEC, 2004.
- BALZAN, N. C. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. In: GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. Campinas: Autores associados, 1995.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Tradução Fátima Murade. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- CUNHA, M. V. **John Dewey**: filosofia para educadores em sala de aula. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3.ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ELIAS, K. de S. **O discurso jornalístico e a (des)construção de identidades docentes**: questões sobre a constituição do imaginário acerca do professor. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, 2012.
- FERNANDES, C. A. **Análise de Discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FERNANDES, M. J. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-101, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 set. 2020.

FERRARI, M. **Anísio Teixeira**: o inventor da escola pública no Brasil. Nova Escola, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>>. Acesso em 10 ago. 2019.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da análise de discurso no Brasil. In: INDURSKY F.; FERREIRA M. C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 13-22.

FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. Campinas: Autores associados, 1995.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, G. Tecnologia. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tec.html>>. Acesso em 23 de jan. 2020.

GAUTHIER, C. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GHANEM JÚNIOR, E. G. G. Inovação educacional em pequeno município: o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 103-124, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 nov. 2019.

GHANEM JÚNIOR, E. G. G. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso Redes da Maré (Rio de Janeiro, RJ). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 nov. 2019.

HUBERMAN, A.M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo do problema da inovação. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1973.

INDURSKY, F. Formação Discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela por ela? In: SEMINÁRIOS DE ESTUDO DE ANÁLISE DE DISCURSO, 2, 2005, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 1-11.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

LOIOLA, F. A.; BORGES, C. A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MARTINS, E. C. Ideias e tendências educativas no cenário escolar: onde estamos, para onde vamos? **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, v.7, n.7, p.71-90, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/803>>. Acesso 17 nov. 2019.

MENDONÇA, A. W. C. C. Anísio Teixeira e a Escola Nova. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro/ Belo Horizonte: FGV/FUMEC, 2004.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**: discurso do confronto velho e novo mundo. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAZ, D. M. S. O texto publicitário na sala de aula: mais uma opção de leitura. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 4, n.1, p.1-18, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3.ed. Campinas: Pontes, 2002.

RUSSO, M.; CARVALHO, C. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Série Estudos**, Campo Grande, v. 1, n. 34, p. 275-289, 2012.

SÃO PAULO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Compromisso de São Paulo. 2011. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>>. Acesso em: 20 de out. 2020.

SÃO PAULO, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Inova Educação**. 2019. Disponível em: <<https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 10 ago. 2019.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances estudos sobre educação**, v. 17, n. 18, p. 146-159, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SIGNORINI, I. **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SOUZA, L. L.; TEIXEIRA, L. C. T.; CARMINATI, C. J. Um computador por aluno: um dos ícones da modernização da escola brasileira na segunda década do século XXI. **Educ.**

rev., Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 379-404, 2015. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300379&lng=en&nrm=iso>. Acesso 17 nov. 2019.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso 17 nov. 2019.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso 17 nov. 2019.

WEREBE, M. J. G. Alcances e limitações da inovação educacional. In: GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas: Autores associados, 1995.