



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – *CAMPUS* SOROCABA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO

PRISCILA BASTOS BRAGA DOS SANTOS

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: INOVAÇÃO E ANÁLISE DA RESOLUÇÃO
CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024**

SOROCABA – SP

2026

PRISCILA BASTOS BRAGA DOS SANTOS

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: INOVAÇÃO E ANÁLISE DA RESOLUÇÃO
CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, na Linha de Pesquisa “Teorias e Fundamentos da Educação Escolar e Não-Escolar”, como exigência parcial para obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins.

SOROCABA – SP
2026

Braga dos Santos, Priscila Bastos

Pedagogia histórico-crítica: inovação e análise da
resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 / Priscila
Bastos Braga dos Santos -- 2026.
288f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos,
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Marcos Francisco Martins

Banca Examinadora: Luciana Coutinho Salvatti

Coutinho, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da
Silva, Magali Aparecida Silvestre, Regis Henrique dos
Reis Silva

Bibliografia

1. Educação. 2. Formação de professores(as). 3.
Pedagogia histórico-crítica. I. Braga dos Santos, Priscila
Bastos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas

Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Priscila Bastos Braga dos Santos, realizada em 26/02/2026.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar/So)

Profa. Dra. Luciana Coutinho Salvatti Coutinho (UFSCar/So)

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UnB)

Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre (Unifesp)

Prof. Dr. Regis Henrique dos Reis Silva (UNICAMP)

PRISCILA BASTOS BRAGA DOS SANTOS

**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: INOVAÇÃO E ANÁLISE DA RESOLUÇÃO
CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, na Linha de Pesquisa “Teorias e Fundamentos da Educação Escolar e Não-Escolar”, como exigência parcial para obtenção de título de Doutora em Educação.

Resultado:

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
(Presidente da banca e orientador – UFSCar/So)

Profª. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho
(Avaliadora interna – UFSCar/So)

Profª. Dra. Kátia Augusta Curado Cordeiro Pinheiro da Silva
(Avaliadora externa – UnB)

Profª. Dra. Magali Aparecida Silvestre
(Avaliadora externa – Unifesp)

Prof. Dr. Regis Henrique dos Reis Silva
(Avaliador externo – Unicamp)

Dedico esse esforço de elaboração teórica às mulheres da minha família e de todo o mundo. Principalmente àquelas que, por causa da sua origem social, são diariamente dizimadas e obrigadas a ocupar os postos invisibilizados no sistema de produção. Ocupo esse espaço como ato de resistência por todas nós! Por todas nós, queimadas vivas em fogueiras, objetificadas e encarceradas nas celas da ignorância, para que, enfim, possamos reestabelecer os espólios intelectuais e materiais constituídos em nossas lutas diárias. É para vocês, Pietra e Catarina, filhas amadas!

AGRADECIMENTOS

O grande desafio de construir um trabalho de tese é perpassado pelas múltiplas dimensões da formação humana e vai se constituindo mais complexo à medida que são resignificados os símbolos e signos incorporados à ação transformadora pela práxis. Por isso, a história que compreendia a materialidade do objeto analisado produziu e é resultado de uma nova construção história, a qual fora constituída no confronto de ideias, parcerias, trocas, suportes e, por que não reconhecer também, pela necessidade de responder às diferentes dimensões da vida em cada novo momento. Pois vida é movimento!

Impulsionada por essa dinâmica humanizadora, que por vezes aqui se encerra de forma automatizada, atendi ao pedido da minha grande amiga e me dediquei à tessitura dessas palavras de gratidão em um momento igualmente leve. Por isso, começo por reconhecer que todo o louvor e glória devem ser dirigidos a Deus, dono de toda a minha vida e toda a minha gratidão ao sempre disponível colo maternal de Maria Santíssima.

O trabalho produziu marcas, que reverberaram em mim e se estabeleceram no contexto de uma caminhada coletiva, organizada de forma singular e permeada por muitas contradições – ser mulher, companheira do Ramires, mãe de Pietra e Catarina, professora, amiga, estudante, neta de Sônia Maria de Andrade Bastos, de José Wilmar Barreto Bastos (*in memorian*), de Maria Valdelice de Sousa (*in memorian*) e de Manoel Mario de Sousa (*in memorian*), filha de Sérgio e Eveny, irmã de Sergio Filho e Bhrenda, cunhada de Luiz e Beatriz e, mais recentemente, tia e madrinha de Bernardo (alegria nos dias difíceis de escrita). Agradeço por todo amor, suporte e pela compreensão da minha ausência em muitos momentos de convivência familiar. Amo-vos profundamente!

À minha amiga/irmã/comadre Michelle Maia, por todas as palavras de incentivo e pelo amor dispensado a mim e à minha família e, ao seu filho, e meu afilhado, Pedro Engels Maia, por ser o molequinho mais sapeca e amoroso da dinda. Ao meu compadre Matheus Engels, por todas as trocas tão generosas e por ser exemplo de dedicação e responsabilidade com o trabalho intelectual. À Maria Rita (Marie), a garotinha da titia que virou uma mulher admirável. Tenho muito orgulho de ti.

Em razão de todas as marcas sociais, que não serviram apenas como mero pano de fundo, mas como fonte reflexiva para as tentativas de apreensão da realidade, não posso esquecer-me dos(as) que ficaram no caminho, os que sedimentam o chão que hoje eu piso e projeto para os(as) que virão. Nesse esforço hercúleo de elaboração científica, busquei a todo instante fidelizar o meu compromisso formativo, motivada pela minha reconciliação histórica,

rememorada na força das muitas mulheres que me empurraram até aqui. Agradeço a essas mulheres pelas lutas travadas durante esse processo. À minha ancestralidade indígena, ao grito da minha bisavó, que ecoa na sabedoria das mulheres de minha família e de tantas outras famílias brasileiras, dedico a minha diligente gratidão.

Como tudo o que nos move nessa vida passa pela oportunidade de construir boas parcerias, agradeço às minhas amigas levíssimas pela caminhada. À Solange Cardoso, uma amiga que é puro charme e comprometimento com a educação brasileira, por todos os nossos apoteóticos encontros e pela escuta atenta dessa companheira de todas as horas. À amiga Nathália Ramos, que me recebeu no primeiro grupo de pesquisa que integrei e que sempre tem um novo ensinamento e muita determinação para inspirar a quem está a sua volta. À amiga Dayse Barreiros pela generosidade, característica singular de quem está sempre pronta para ser fortaleza para o seu próximo. Certamente, vocês me impulsionam de diferentes formas e com a lindeza de cada uma.

Agradeço a todos(as) aqueles(as) que compõem a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (Sorocaba – SP), pela oportunidade e disposição de realizar o movimento que compreende o próprio trabalho de formação. Agradeço aos(às) trabalhadores(as) da limpeza, da segurança e aos(às) técnicos(as) que contribuem para que todos(as) consigam desenvolver pesquisa nesse país. À secretária do PPGEd dessa instituição, Fernanda Mara Battaglini de Campos, pela pronta escuta e auxílio a todos(as) os(as) estudantes do programa.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação (GPTeFE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) por todos os momentos de estudo árduos e de sínteses compartilhadas a partir das leituras realizadas. Em especial, às(aos) colegas Gislane Gonçalves, Luiza Moureau, Ademir Barros dos Santos, Paulete Salles e Ribamar Nogueira da Silva, que dividiram comigo muitos dos momentos de incertezas e aprendizados.

Dirijo a minha sincera gratidão ao grupo de docentes responsáveis por essa etapa do meu processo de formação na UFSCar/So. De forma especial, agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (Marquinhos), parceiro em todos os momentos e um ser humano genuinamente conduzido pela práxis revolucionária. Em suas aulas reconheci toda a dedicação pela disseminação do conhecimento mais elaborado e nas suas atitudes testemunhei a materialização do seu discurso. Muito obrigada pela condução desse trabalho e por tantos momentos catárticos.

Ao lado desse grande mestre, reforço os meus agradecimentos à competente Prof^a. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho, por sua conduta exemplar no cumprimento de sua função, a

qual compreende uma postura integralmente comprometida com o desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Eu levarei sempre os seus ensinamentos, embalados pelas formas do seu sorriso sempre acolhedor e da sua escuta atenta, perspicaz e amorosa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (as) (GEPFAPe), pelos encontros formativos que tanto me impulsionaram a dar continuidade ao trabalho de pesquisa iniciado no mestrado. E aproveitando a menção, gostaria de ressaltar a minha gratidão ao grupo de professores(as) que contribuíram com a minha formação desde o meu ingresso como aluna da pós-graduação na UnB e que me acompanham de forma generosa. De maneira singular, à Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Cordeiro Pinheiro da Silva, que me apresentou à pesquisa e que me orientou na elaboração do trabalho dissertativo sobre o objeto que fora aprofundado nessa tese. A nossa troca extrapolou a esfera do trabalho intelectual e se resignificou em uma relação que hoje é conduzida nas formas da amizade. À minha mentora, todo o meu respeito e afeto!

À Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre, por ser uma grande referência profissional para mim, um verdadeiro presente que recebi das mãos de Kátia Curado. Agradeço por me ensinar a conservar uma postura ética, política, sempre atenta e comprometida com a pesquisa, o ensino e a formação dos(as) professores(as) brasileiros(as). Aos nossos encontros propiciados pelo trabalho e a todos os momentos em que me acolheu, que dispensou um tempo para troca, e por toda grandeza humana que em ti carrega, por isso, toda a minha admiração e reconhecimento!

Ao Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva por ter aceitado compor a banca examinadora desse trabalho, junto com os outros membros. Agradeço por sempre presentear a todos(as) com muita serenidade e obstinação teórica nos momentos em que nos propomos a travar diálogos formativos. Apesar dos nossos encontros terem sido muito rápidos, eles produziram uma conexão instantânea, que se relaciona ao compartilhamento de uma mesma concepção de mundo, reiterada no esforço coletivo de pesquisar para construir propostas factíveis à transformação da realidade. Minha gratidão e respeito.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela viabilização das condições materiais desse momento formativo. Sem dúvidas, o investimento na formação integral dos(as) professores(as) no Brasil é um fator preponderante de permanência e funciona como um vetor para a elevação da qualidade da pós-graduação. Por meio da mobilização desse recurso, a mim foi possível, entre outros fatores, transitar em diversos espaços de formação e ter acesso à sistematização de uma vasta produção científica, o que impactou diretamente na construção desta tese.

*“E a novidade que seria um sonho
O milagre risonho da sereia
Virava um pesadelo tão medonho
Ali naquela praia, ali na areia*

*A novidade era a guerra
Entre o feliz poeta e o esfomeado
Estraçalhando uma sereia bonita
Despedaçando o sonho prá cada lado, oh-oh*

*Ah, mundo tão desigual
Tudo é tão desigual
Oh-oh-oh-oh-oh-oh
Ai, ai, de um lado esse carnaval
De outro a fome total
Oh-oh-oh-oh-oh-oh”*

(Gilberto Gil, A novidade, 1986).

RESUMO

O trabalho desenvolvido nessa tese assume como tema o conceito de inovação a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O objetivo geral é o de identificar esse conceito no âmbito da referida teoria pedagógica crítica, bem como, a partir dele, analisar os pressupostos da inovação na formação de professores(as), sobretudo, considerando os parâmetros curriculares nacionais expressos na Resolução CNE/CP nº 4, de 29/05/2024, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Busca-se responder ao seguinte problema: qual é o conceito(s) de inovação na Pedagogia Histórico-Crítica e em que medida, a partir de tal conceito, se pode avaliar a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024? Para alcançar resposta à questão da pesquisa, empregou-se o levantamento bibliográfico, que identificou e analisou os documentos oficiais que orientam a inovação nas políticas voltadas à formação de professores(as) no Brasil, segundo as bases teóricas da PHC. Estabelecemos o materialismo histórico-dialético como pressuposto epistemológico, que subsidiou o reconhecimento do objeto inovação a partir das múltiplas determinações que dialeticamente respondem às relações constituídas da estrutura político-social do modo de produção capitalista. A construção dos aspectos concretos, que compreendem a materialidade do fenômeno, responderam ao desenvolvimento histórico do objeto pela mediação das seguintes categorias de análise: contradição, mediações e totalidade. Tomamos quatro eixos de análise para conduzir o percurso metodológico, quais sejam: 1) caracterização da concepção de inovação a partir da revisão da bibliográfica no campo da formação inicial de professores(as); 2) identificação do conceito de inovação nas bases filosóficas do materialismo histórico-dialético; 3) identificação e caracterização da inovação nas tendências educacionais segundo a PHC; e 4) caracterização e análise do conceito de inovação na Resolução de 2024 a partir dos pressupostos da PHC. Concluímos que o conceito de inovação nas correntes pedagógicas caracterizadas por Saviani (2018) como não-críticas, por produzirem modificações apenas superficiais, foi conformando-se historicamente como um processo de reificação dos conhecimentos científicos/tecnológicos, que acelera a produção de mais-valor e instrumentaliza a chamada inovação tecnocêntrica nas formas do atual modelo neotecnista de educação. Com base na elaboração de Saviani (1980, 2011), conclui-se que a quando a PHC assume o contexto da prática social para estabelecer novas finalidades da sua ação educativa, é constituído um conjunto de elementos teórico-metodológicos que orientam esses processos com base na ação transformadora da realidade concreta. Assim, a pedagogia crítica inova no método, mas diferente das pedagogias não-críticas, que elaboram um tipo de inovação que corresponde exclusivamente aos problemas internos do ensino, considera os problemas que emergem da/na prática social e se estabelece pela catarse, *grosso modo* entendida como elevação da consciência de si e do mundo natural e social a um nível superior, que se realiza como um salto de qualidade da consciência e da ação, ou melhor, da práxis. A partir desse quadro, foi possível identificar que a política curricular para a formação de professores(as), delineada na referida Diretriz de 2024, se assenta em uma concepção neoprodutivista de inovação, e concebe os processos educativos de maneira dicotomizada da realidade que estrutura a base do modo de produção capitalista.

Palavras-chave: Inovação. Formação de professores(as). Pedagogia Histórico-Crítica. Resolução CNE/CP nº 4 de maio de 2024.

ASBSTRACT

The work developed in this thesis assumes as its theme the concept of innovation from the theoretical-methodological assumptions of Historical-Critical Pedagogy (PHC). The general objective is to identify this concept within the scope of the aforementioned critical pedagogical theory, as well as, from it, to analyze the assumptions of innovation in the teachers training, above all, considering the national curriculum parameters expressed in Resolution CNE/CP n° 4, of 05/29/2024, which establishes the new national curriculum guidelines for the Initial Formation of Basic Education Teachers. It seeks to answer the following problem: what is the concept of innovation in Historical-Critical Pedagogy and to what extent, based on this concept, can Resolution CNE/CP n° 4, of May 29, 2024, be evaluated? To reach the answer to the research question, a bibliographic survey was used, which identified and analyzed the official documents that guide the innovation in policies aimed at teacher training in Brazil, according to the theoretical bases of PHC. We established Historical-Dialectical materialism as an epistemological assumption, which subsidized the recognition of the object of innovation from the multiple determinations that dialectically respond to the relations constituted by the political-social structure of the capitalist mode of production. The construction of the concrete aspects, which comprise the materiality of phenomenon, responded to the historical development of the object through the mediation of the following categories of analysis: contradiction, mediations and totality. We took four axes of analysis to conduct the methodological path, which are: 1) characterization of the concept of innovation based on the review of the bibliography in the field of initial teacher education; 2) identification of the concept of innovation within the philosophical foundations of historical-dialectical materialism; 3) identification and characterization of innovation in educational trends according to PHC; and 4) characterization and analysis of the concept of innovation in the 2024 Resolution based on the assumptions of the PHC. We conclude that the concept of innovation in the pedagogical currents characterized by Saviani (2018) as non-critical, as they produce only superficial modifications, has historically been conformed as a process of reification of scientific/technological knowledge, which accelerates the production of surplus value and instrumentalizes the so-called technocentric innovation in the forms of the current neo-technicist model of education. Based on the elaboration of Saviani (1980, 2011), it is concluded that when PHC assumes the context of social practice to establish new purposes of its educational action, a set of theoretical-methodological elements is constituted that guide the process based on the transforming action of concrete reality. Thus, critical pedagogy innovates in method, but unlike non-critical pedagogies, which elaborate a type of innovation that corresponds exclusively to the internal problems of teaching, it considers the problems that emerge from/in social practice and is established by catharsis, roughly understood as the elevation of awareness of oneself and of the natural and social world to a higher level, which takes place as a leap in the quality of consciousness and action, or rather, of praxis. From this framework, it was possible to identify that the curriculum policy for teacher training, outlined in the aforementioned 2024 guideline, is based on a neo-productivist conception of innovation, and conceives educational processes in a dichotomized way from the reality that structures the basis of the capitalist mode of production.

Keywords: Innovation. Teacher training. Historical-Critical Pedagogy. CNE/CP Resolution n° 4 of May 2024

RESUMEN

El trabajo desarrollado en esta tesis aborda como tema el concepto de innovación a partir de los supuestos teórico-metodológicos de la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC). El objetivo general consiste en identificar dicho concepto en el ámbito de esta teoría pedagógica crítica y, a partir de él, analizar las premisas de la innovación en la formación docente, especialmente considerando los parámetros curriculares nacionales expresados en la Resolución CNE/CP n.º 4, de 29 de mayo de 2024, que establece las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial de profesores de educación básica. Se busca responder al siguiente problema de investigación: ¿cuál es el concepto de innovación en la Pedagogía Histórico-Crítica y en qué medida, a partir de este concepto, es posible evaluar la Resolución CNE/CP n.º 4, de 29 de mayo de 2024? Para responder a esta cuestión, se realizó un estudio bibliográfico mediante el cual se identificaron y analizaron documentos oficiales que orientan la innovación en las políticas dirigidas a la formación docente en Brasil, de acuerdo con los fundamentos teóricos de la PHC. Se adoptó el materialismo histórico-dialéctico como supuesto epistemológico, el cual permitió comprender el objeto “innovación” a partir de las múltiples determinaciones que responden dialécticamente a las relaciones constituidas en la estructura político-social del modo de producción capitalista. La construcción de los aspectos concretos que comprenden la materialidad del fenómeno respondió al desarrollo histórico del objeto mediante las siguientes categorías de análisis: contradicción, mediaciones y totalidad. Se establecieron cuatro ejes de análisis para conducir el recorrido metodológico: 1) caracterización de la concepción de innovación a partir de la revisión bibliográfica en el campo de la formación inicial docente; 2) identificación del concepto de innovación en las bases filosóficas del materialismo histórico-dialéctico; 3) identificación y caracterización de la innovación en las tendencias educativas según la PHC; y 4) caracterización y análisis del concepto de innovación presente en la Resolución de 2024 a partir de los supuestos de la PHC. Se concluye que el concepto de innovación en las corrientes pedagógicas caracterizadas por Dermeval Saviani (2018) como no críticas, por producir únicamente modificaciones superficiales, se constituyó históricamente como un proceso de reificación de los conocimientos científico-tecnológicos, acelerando la producción de plusvalía e instrumentalizando la denominada innovación tecnocentrista en las formas del actual modelo neotecnológico de educación. Con base en las elaboraciones de Dermeval Saviani (1980, 2011), se concluye que, cuando la PHC asume el contexto de la práctica social para establecer nuevas finalidades de la acción educativa, se constituye como un conjunto de elementos teórico-metodológicos que orientan dichos procesos a partir de la acción transformadora de la realidad concreta. De este modo, la pedagogía crítica innova en el método; sin embargo, a diferencia de las pedagogías no críticas, que elaboran un tipo de innovación orientado exclusivamente a los problemas internos de la enseñanza, considera los problemas que emergen de la práctica social y se establecen mediante la catarsis, entendida, grosso modo, como la elevación de la conciencia de sí mismo y del mundo natural y social a un nivel superior, lo que se realiza como un salto cualitativo de la conciencia y de la acción, es decir, de la praxis. A partir de este marco, fue posible identificar que la política curricular para la formación docente, delineada en la referida Directriz de 2024, se fundamenta en una concepción neoproduccionista de la innovación y concibe los procesos educativos de manera dicotomizada respecto de la realidad que estructura la base del modo de producción capitalista.

Palabras clave: Innovación. Formación docente. Pedagogía Histórico-Crítica. Resolución CNE/CP n.º 4 de mayo de 2024.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Aula pública no estacionamento da UERJ na manifestação por melhoria das condições estruturais dos prédios da universidade	30
Figura 02	Livro herdado do acervo do pai da autora (Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa Freire, 1999)	33
Figura 03	Quadro síntese das categorias de inovação na educação a partir da análise bibliográfica em Braga dos Santos (2020)	39
Figura 04	Gráfico comparativo do uso dos termos “inovação e educação” e “desenvolvimento econômico” na literatura no período de 1800 a 2020	43
Figura 05	Gráfico comparativo do uso dos termos “inovação curricular”, “inovação pedagógica” e “educação inovadora” na literatura no período de 1990 a 2020	45
Figura 06	Quadro de coerência entre tema e objetivo geral	51
Figura 07	Quadro de coerência entre objetivos específicos, metodologia e eixos de discussão	52
Figura 08	Quadro de pesquisas com o tema inovação na formação inicial de professores(as) a partir dos descritores “inovação e educação”, “inovação pedagógica” e “inovação curricular”	72
Figura 09	Quadro da relação de trabalhos vinculados à concepção humanista-moderna de inovação	75
Figura 10	Representação do modelo de inovação curricular apresentado pelos (as) autores (as)	81
Figura 11	Apresentação do funcionamento do Projeto Interativo nos cursos de bacharelado do SENAC-SP	90
Figura 12	Imagem síntese dos elementos inovadores presentes no curso de Pedagogia – Licenciatura da PUC – SP	98
Figura 13	Quadro da relação de trabalhos vinculados à concepção analítica de inovação	99
Figura 14	Imagem síntese dos conceitos de inovação identificados nos documentos da UFMS	105
Figura 15	Relação de trabalhos vinculados à concepção dialética de inovação	110
Figura 16	Imagem de uma aula no modelo tradicional religioso	151
Figura 17	Imagem de sala de aula construtivista no interior da Espanha	169

Figura 18	Foto de sala de aula com as máquinas de ensinar de Skinner	183
Figura 19	Foto de sala de aula inovadora na visão neoprodutivista	194
Figura 20	Caracterização da inovação nas tendências educacionais no Brasil segundo a Pedagogia Histórico-Crítica	216
Figura 21	Sociograma que apresenta uma rede que vincula os membros da Comissão do CNE e os setores privados da Educação Superior	244

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAE	Atividades Acadêmicas de Extensão
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
Acafe	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ACCE	Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC - Formação Inicial	Base Nacional Comum para a Formação Inicial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CCHB	Centro de Ciências Humanas e Biológicas
CEAV	Colégio Estadual Doutor Arthur Vargas
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CERI	Centro de Pesquisa de Inovação Educacional (<i>Centre for Educational Research and Innovation</i>)
C&T	Ciência e Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPMCE	Colégio da Polícia Militar do Ceará
DCHE	Departamento de Ciências Humanas e Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora

EaD	Educação a Distância
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EF	Educação Física
EFG	Estudos de Formação Geral
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ES	Educação Superior
ESG	Escola Superior de Guerra
EUA	Estados Unidos da América
FG	Formação Geral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FTP	Fundamentos Teórico-Práticos
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (as)
GPTeFE	Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação
GTs	Grupos de Trabalhos
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”
ICH	Interações Culturais e Humanísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEAR	Instituto de Educação de Angra dos Reis
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRS	Instituto de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
KWS	Keynesiano Welfare State
LC	Licenciatura em Ciências
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleo de Educação Inclusiva
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCEE	Organização para a Cooperação Econômica Europeia
OEА	Organização dos Estados Americanos
OM	Organização Multilateral
OMS	Organização Mundial da Saúde
PA	Projetos de Aprendizagem
PAD	Departamento de Administração e Planejamento
PBL	Problem Based Learning
PCG	Proposta Curricular da Graduação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDIn	Plano de Desenvolvimento Inclusivo
PEBE	Políticas Educacionais Baseadas em Evidências
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PMCE	Polícia Militar do Ceará
PNEs	Planos Nacionais de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Político Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
Prof.	Professor
Profa.	Professora
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REDESTRADO	Rede de Estudo sobre o Trabalho Docente
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina

SciELO	Scientific Electronic Library Online
SENAC-SP	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo
SP	São Paulo
SWS	Schumpeterian Workfare State
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TGA	Teoria Geral de Administração
TGS	Teoria Geral dos Sistemas
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TPP	Tecnologia de Produtos e Processos
UCG	Universidade Católica de Goiás
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	<i>Universidade Federal da Bahia</i>
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade do Triângulo-Mineiro
UnB	Universidade Federal de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URCA	Universidade Regional do Cariri

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Trajetória formativa: breves apontamentos sobre a biografia da pesquisadora	21
1.2 Sobre o perfil da pesquisa: tema, objeto, problema, objetivos e justificativas da investigação	37
1.3 Metodologia da pesquisa	55
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: QUADRO EXPLORATÓRIO DA TEMÁTICA	70
3 APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE INOVAÇÃO NO ÂMBITO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	113
3.1 A categoria devir: origem e desenvolvimento do conceito filosófico de inovação	113
3.2 Inovação segundo o marxismo	122
4 INOVAÇÃO NAS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS	137
4.1 Historicização da inovação a partir da relação educação e trabalho	137
4.2 Identificação do conceito de tendências educacionais	144
4.3 Identificação e análise do conceito de inovação nas diferentes tendências da educação	147
4.3.1 Tendência tradicional e inovação	147
4.3.2 Tendência nova e inovação	159
4.3.3 Tendência tecnicista e inovação	173
4.3.3.1 Transmorfismo pedagógico: neoprodutivismo, neotecnicismo e inovação	184
4.4 Pedagogia Histórico-Crítica e inovação	196
5 INOVAÇÃO NA DIRETRIZ CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024	220
5.1 Contexto de origem da Diretriz	233
5.2 Características que identificam a Diretriz	245
5.3 A presença do conceito de inovação na Diretriz a partir dos elementos críticos da Pedagogia Histórico-Crítica	255
À GUIA DE CONCLUSÃO: DA SINCRESE À SINTESE	262
REFERÊNCIAS	267
APÊNDICES	285

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória formativa: breves apontamentos sobre a biografia da pesquisadora

Ao revisitar os caminhos percorridos por mim, considerando as condições históricas que compreendem a materialidade das relações constitutivas da docência e das aproximações ao campo da formação de professores(as), realizo um retorno ao ano de 1992, um importante momento, porque marca a minha entrada na primeira etapa da educação básica. Àquela altura, a minha mãe já me havia ensinado as primeiras letras; eu escrevia meu nome, decorava cantigas e contos, e respondia a incansáveis perguntas de meu pai, tais como: quem é o prefeito da cidade de Fortaleza? E o governador? E o presidente? A brincadeira mais aguardada era a de aprender a definir objetos e conceituar as criações humanas. Como o conceito de paladar, por exemplo, que nunca saiu da minha cabeça. Eu sentia que havia uma importância naquela dinâmica em vista da animação generalizada que decorria das minhas assertivas àquelas sessões do saber. Fui tomando gosto por aprender palavras difíceis, até o ponto de me sentir muito motivada a travar conversas com as pessoas adultas, e a dar-lhes conselhos, a vivenciar diálogos que me levavam a querer saber cada vez mais para poder comunicar tudo a todos(as). Por isso, durante todo meu percurso na educação básica, eu desejei ter uma profissão que me permitisse investigar, descobrir e disseminar fatos que ajudariam a solucionar os problemas reais da sociedade; mas não somente isso, eu queria muito dividir pensamentos e sentimentos, expressos em poesias e crônicas. Eu acreditava que, me tornando jornalista, tudo isso seria possível.

No entanto, não seria surpreendente relacionar essa minha escolha à notável disseminação, relevância e transformações que os meios de comunicação tomaram na década de 1990, a saber: a minha geração vivenciou as mudanças mais significativas que se operaram na transição dos meios de comunicação analógicos para os digitais, e promoveram impactos na descentralização do poder midiático, operado por conglomerados empresariais, de forma que se popularizou de maneira ostensiva nas mãos de uma parcela cada vez maior da sociedade. Essa questão foi muito importante e será retomada mais à frente, quando eu for resgatar algumas ponderações que fiz, a partir dessa realidade, e que se somaram a tantas outras, viabilizando a escolha do que seria a base da minha formação no Ensino Superior.

Antes, é necessário reconhecer alguns elementos que constituem a minha condição basilar e se refere à dinâmica social da minha origem. Eu nasci e permaneci até os 17 anos de idade em um bairro da periferia da cidade de Fortaleza, no estado do Ceará. Quando fui

matriculada na escola, aos quatro anos de idade, no Brasil, seguia-se a obrigatoriedade¹ legal de oferta da escola pública com base na idade inicial de sete anos, por isso, a única instituição educacional que ofertava a educação infantil, à época do meu ingresso nesse segmento, era uma escola privada chamada Colégio Mirassol. Recordo que esse primeiro contato com o ensino sistematizado me inquietou de diferentes formas, aguçou-me a curiosidade sobre os profissionais que trabalhavam ali, principalmente, queria entender aquele ser que todos(as) chamavam de Tia, mas que meus pais me corrigiam para que eu a chamasse de professora. Da mesma forma, minha mãe ficava muito irritada quando a chamavam de mãezinha nos bilhetes da escola, era quase uma afronta para ela. Eu percebia que a compreensão deles era de que a escola deveria ser um lugar de muito afeto, mas que somente deveria se estabelecer um rigor e uma disciplina aos processos ligados à construção do conhecimento. A professora passou a ser uma figura de muita importância para mim, pois ela me transportava para um lugar melhor, onde todos(as) brincávamos, aprendíamos e nos distanciávamos de uma realidade de muita dificuldade material.

No entanto, mesmo que eu imaginasse muito e descobrisse novas maneiras de ver o mundo, as limitações materiais continuavam ali, nos pondo à prova a cada momento, exigindo muito mais do que deveria ser preciso para permanecer naquele espaço, e isso se deu porque eu era a primogênita de um soldado da Polícia Militar do Ceará (PMCE) e de uma jovem dona de casa. Apesar de todas as dificuldades, o meu pai, Sérgio Braga de Sousa, e minha mãe, Eveny Bastos Braga, lançaram as bases da minha formação e referenciaram as escolhas que eu viria a fazer. Nesse contexto, abro um parêntese para situar uma dimensão formativa muito importante, que posteriormente se seguiu como uma bússola mais ou menos assertiva, e que partiu dessas vivências materiais limitantes. Lembro que, apesar de todo o afeto familiar e de reconhecer que aquele núcleo era considerado um modelo que mais se aproximava da normatividade social hegemonicamente considerada como sendo “estável”, “completa” e “saudável”; quando comparada à realidade das famílias que nos cercavam, essas circunstâncias me anteviam como um abismo e se ligava fortemente a uma condição violenta que ratifica as desigualdades sociais.

Quando eu nasci, no ano de 1988, o meu pai já completara dois anos do seu ingresso na referida instituição militar, onde seguiu estudando e progredindo, até alcançar um posto não previsto na trajetória comum dos profissionais que iniciaram a carreira na mesma etapa que a dele. Ao lado de meu pai, a minha mãe iniciou a sua maternidade, sem formação

¹ Brasil, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

fundamental completa, assumiu o trabalho de cuidar da casa e das crianças. No entanto, após o nascimento do caçula, o seu terceiro filho, ela conseguiu terminar o Ensino Médio e cursar uma faculdade. Isso a possibilitou, posteriormente, conquistar um cargo público, onde atua até os dias de hoje na área da saúde. Um dos pilares desse movimento, realizado por meu pai e por minha mãe, se firmou sobre a influência de uma compreensão herdada de minha avó paterna, Maria Valdelice Braga de Sousa. Ela incutiu em nós o pensamento condicionante de se buscar conhecimento para ir conquistando espaços no mundo. Não como uma prerrogativa da subserviência ou da dominação, mas como motor da liberdade!

Abro um parêntese para incluir um fato importante, o de que os avós paternos eram filhos(as) do sertão cearense, onde o pouco era muito. Como melhor definiu o poeta sertanejo, Patativa do Assaré, eram: “[...] de uma terra que o povo padece, mas não esmorece e procura vencer. Da terra querida, que a linda cabocla, de riso na boca zomba do sofrê. Não nego meu sangue, não nego meu nome. Olho pra fome, pergunto: o que há?” (2006). Apesar de minha avó ter migrado para o litoral, juntamente com o meu avô, Manoel Mario Braga de Sousa, para formar família e buscar melhores condições de vida, eles nunca perderam o espírito de luta pela vida, não só como fator que compreende as necessidades de sobrevivência, mas também para como elemento que a qualifica, e se lançava mão das diferentes frentes das artes (prosa, poesia, ciência, política, artesanato, culinária). E, assim, se reinventavam de muitas formas para que pudessem se estabelecer materialmente na capital e nos contagiavam diuturnamente.

A fim de marcar essa compreensão, exponho algumas situações e elementos que marcam um olhar crítico sobre as minhas origens. Uma passagem me ocorre e se inscreve a partir de uma profunda reflexão sobre essa caminhada. Ocorreu que a primeira lembrança que tenho de uma ida ao *shopping center*, nas vésperas do Natal, quando eu ainda era menina, foi o desejo de conhecer o parque de brinquedos. Nesse momento, avistei outra criança que executava com desenvoltura alguns passos de dança, criando variações a partir de um jogo eletrônico muito cobiçado à época. Durante todo o tempo em que permanecemos no *shopping*, fiquei observando-a: primeiro com admiração, depois com questionamentos silenciosos e, por fim, com indignação. Ao tentar compreender esse sentimento de revolta, passei a racionalizar a culpa, que se intensificou diante do desejo de ter recursos para brincar como aquela garotinha. Chegado o momento de irmos embora, os meus familiares me encontraram chorando copiosamente, mas nada relatei, afinal, me ocorria que admitir o desejo de possuir o que “não era meu por direito”, poderia me colocar em uma situação de juízo. Embora essa sentença jamais tenha sido proferida em voz alta, internamente a visão de mundo e os valores

religiosos somavam-se à condição de gênero, segundo a qual o ser feminino deveria assumir um papel recatado, dócil, grato e resiliente, consolidando, assim, a culpa. Não obstante, ao retornarmos para casa, nada mais tinha a mesma aparência: o bairro já não era o mesmo, meus(minhas) vizinhos(as) e eu já não éramos os(as) mesmos(as).

Com o passar do tempo, as experiências construídas a partir da minha realidade, a qual se vinculava à interação permanente com os problemas da comunidade, foi servindo de base para reconhecer as contradições inerentes ao apagamento da periferia sob a inexistente tutela do Estado. Naquele contexto, a figura de meu pai como representante do Estado era assimilada pela comunidade, que se valia dessa proximidade para alcançar algum tipo de auxílio. Não era raro ter pessoas em nossa casa que vinham para pedir ajuda para preencher diversos tipos de formulários, para escrever cartas, para pedir socorro a algum(a) enfermo(a), para pedir um reforço na segurança das ruas ou em seus próprios lares (onde a violência doméstica se fazia muito presente); para prestar uma orientação sobre algum direito trabalhista, para ser um lugar que procuravam por reforço escolar para as crianças, entre outras formas de oferecer suporte.

Entre essas formas de serviço, ainda que essa lógica tenha se dado em um contexto particular, essa vivência nos proporcionou um profundo sentimento de pertencimento e de reconhecimento das condições que meu pai assumia ao ser e estar como agente da segurança pública — ao mesmo tempo em que se produzia e era produto de uma realidade excludente. Isso sempre ficou muito claro para mim, para minha irmã do meio, Bhrenda, e para meu irmão caçula, Sérgio Filho: éramos mais responsáveis por nossos atos porque precisávamos seguir não apenas por nós mesmos, mas também por todos(as) aqueles(as) que sucumbiram ao longo do caminho. Desde cedo aprendemos que toda atividade deveria ser exercida em favor da melhoria das condições sociais coletivas. Para nosso pai, a segurança pública deveria atuar como uma força auxiliar no cumprimento das responsabilidades que cabiam ao Estado em promover as condições necessárias à vida social, com o propósito de garantir a ordem e a segurança coletiva — não apenas em contextos de extrema violência, mas na superação do próprio modelo que produz e reproduz o *status cor* dos indivíduos que ocupam as bases da organização produtiva. Ao reconhecer-se pertencente a uma classe marcada pela violência ostensiva, ele sempre sustentou o discurso de que era necessário se manter contrário a ações truculentas, buscando garantir a dignidade dos indivíduos em cada missão.

Assim, não foram poucas as vezes em que precisávamos nos manter fortes, mesmo longe da sua presença, uma vez que ele sempre precisava se ausentar por semanas para atuar em diferentes municípios, e por isso tivemos que, de muitas formas, nos mobilizar para que a

vida seguisse com a força das mulheres que nos apoiavam. Até que meu pai retornasse, nós contávamos com o apoio das matriarcas da família, aprendi com elas o significado de coragem, resistência e criatividade. O acúmulo histórico-cultural das nossas raízes indígenas garantiu por vezes a nossa sobrevivência, e não era incomum a utilização de ervas e benzedoiras para a recuperação da saúde, tão pouco das centenas de possibilidades que se criava a partir de insumos mais acessíveis e versáteis como base da nossa alimentação, como a goma da tapioca, a farinha de milho, a macaxeira, mugunzá, charque, baião e etc. A ancestralidade indígena da minha avó materna, Sônia Maria de Andrade Bastos, também nos sobreveio como um refúgio e proteção à perpetuação dos nossos, que se dava pelos conhecimentos geracionais.

Não por acaso, uma das formas de afirmação nessa dinâmica, enquanto sujeitos ativos, nascia da necessidade imperativa de sermos úteis ao todo — de impulsionar e mover forças contrárias aos limites materiais que a nós eram impostos. Ainda assim, é imprescindível reconhecer que todo o meu esforço se dava por meio de um corpo, e esse corpo carrega marcas físicas dos povos apagados, explorados e invisibilizados, que constituíram as bases da sociedade brasileira, especificamente, na periferia do nordeste. A primeira vez que percebi isso foi no período em que minha mãe buscava alternativas para nos manter em uma escola particular, pois, segundo ela, as escolas públicas da região não ofereciam condições estruturais minimamente viáveis para acolher estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental. Ocorreu que, durante um trajeto de ônibus, da casa da minha avó materna até a nossa casa, meus olhinhos, redondos como “bilas” (bolas de gude), fitaram uma dupla muito curiosa: duas irmãs que haviam chegado há pouco tempo ao bairro e que estavam prestes a inaugurar a segunda escola particular da região. Sem saber disso, me pus a observá-las até que uma delas me retribuiu o olhar com um sorriso. Aquele gesto foi o convite para uma conversa cheia de perguntas dirigidas a mim. Aproveitando a oportunidade, comecei a sondar tudo o que podia sobre aquelas novas figuras. Ao final da longa conversa, pouco antes de descerem no ponto final, voltaram-se para mim e disseram: — Que menininha esperta! Você não quer estudar na nossa escola? Sugeriram, então, que minha mãe as procurasse para conversar sobre a possibilidade de uma bolsa de estudos. Ao chegarmos em casa, minha mãe estava radiante e logo começou a confabular com meu pai. Foi só então que compreendi a situação. Com minha cabecinha de criança, pensei que talvez eu pudesse sempre driblar as dificuldades, passar a perna no destino, ao mesmo tempo, comecei a me perguntar se ele, o destino, realmente existia. Essa questão serviu de conteúdo das minhas reflexões pelos anos que se seguiram.

Em um momento posterior, no ano de 1996, iniciei uma importante fase na minha trajetória acadêmica, a qual cruzou com a atuação profissional de meu pai. Naquele ano, eu prestei concurso para ingressar no Colégio da Polícia Militar do Ceará (CPMCE)² e ao ser contemplada com uma vaga na 3ª série do Ensino Fundamental I, pude realizar toda a minha formação na educação básica naquele espaço público. No ano que seguiu após o concurso, toda a infraestrutura física e pedagógica da escola estava sendo preparada, uma vez que 1997 marcaria o ano de sua criação. Em decorrência da necessidade de compor um corpo militar, que tivesse experiência na docência em algum nível, o meu pai recebeu o convite para participar do processo de criação dessa instituição estadual de ensino. Esse convite o levou a buscar uma formação diretamente ligada à área da educação, uma vez que ele reconhecia não dispor de tal conhecimento na sua base formativa militar. A fim de lidar com os desafios daquela instituição de ensino, e para melhor atuar nas diversas funções para as quais foi designado, entre elas a de coordenador do primeiro seguimento do Ensino Fundamental. Ele ingressou no curso de pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA), e depois se especializou em administração escolar nessa mesma instituição.

Apesar das contradições inerentes à escassez da oferta de uma educação laica, pública, de qualidade e socialmente referenciada, para a comunidade que se inseria naquele contexto, a possibilidade de acessar aquele lugar era um desejo de conquista que muitos ansiavam, mas que poucos poderiam alcançar. O meu ingresso nessa instituição escolar foi um marco por vários motivos. Um deles se refere à oportunidade de vivenciar experiências que se relacionam a diferentes formas de apropriação do conhecimento, as trocas possibilitadas nos convívios entre colégios militares (com altos níveis de aprovação em vestibulares), a um clima de pertencimento e de valorização de toda a comunidade escolar, que era selecionada para garantir o melhor desempenho possível dentro do modelo hegemônico. Essa escola se estruturou como uma vitrine para todas as demais escolas do Estado. Portanto, desde a estrutura física (laboratórios de química, biologia, computacional; biblioteca, quadras, piscinas, parques, praças, salas de mídia, entre outros), até a escolha do corpo docente, pensava-se com base em critérios rigorosos de qualidade, que deveriam responder de maneira

² O Colégio da Polícia Militar do Ceará (CPMCE) foi criado em 3 de março de 1997, ainda sobre as condições da Lei nº 10945, de 14 de novembro de 1984, que unificava o ensino da Polícia Militar. Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9394/96, a instituição preconizou a ampliação do atendimento à comunidade e a formação pedagógica dos militares escolhidos para atuarem na gestão do colégio. Com a sanção da Lei nº 12.999, de 14 de janeiro de 2000, o CPMCE, atual Colégio da Polícia Militar do Ceará General Edgard Facó, passou a fazer parte da estrutura organizacional da Polícia Militar do Ceará, e a possuir um Fundo Especial de Criação dos Colégios Militares, passando a integrar o Sistema Estadual de Ensino (Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social/CE; fonte: <https://www.pm.ce.gov.br/2014/02/04/colégio-da-polícia-militar-general-edgard-faco-cpmgef/>, visita em: 09/10/ 2025).

positiva às políticas de avaliação e aos exames nacionais.

Os aspectos formativos que se imbricam no desenvolvimento do meu ser professora remontam ao período em que acessei o CPMCE, entre os anos de 1997 e 2005. Foi nesse tempo que iniciei minhas primeiras experiências na docência, oferecendo aulas particulares às crianças da minha comunidade que desejavam prestar o mesmo concurso no qual eu havia obtido êxito. Depois, acabei assumindo uma turma em decorrência da criação de um grupo católico de catequese, organizado em parceria com alguns estudantes, familiares e os responsáveis pela paróquia da região. Os encontros aconteciam aos sábados no CPMCE e tinham como objetivo preparar os(as) estudantes da escola, interessados(as) em receber o sacramento da Primeira Eucaristia.

A própria organização interna da escola militar tinha como característica a participação efetiva dos(as) estudantes nos processos de monitoramento, inspeção e gestão intelectual e disciplinar dos(as) discentes. Isso ocorria pela forma hierarquizada de organização e distribuição de funções operativas, que tinham como objetivo o controle e o monitoramento dos pares. Cada estudante era classificado de acordo com suas notas e seu desempenho exercia impacto social em relação aos demais colegas de turma. Com base na aferição do desempenho intelectual dos(as) alunos(as), eram construídos *rankings*, que auxiliavam na seleção daqueles(as) que deveriam ser encaminhados(as) à realização das avaliações externas, garantindo o controle da qualidade artificial dessa amostragem. Os(As) alunos(as) com maior nota ganhavam uma recompensa simbólica, inspirada nos postos de graduação dos militares. Assim, além de permitir a diferenciação entre os(as) discentes que por maior ou menor resultados nas avaliações, ainda se construía um ambiente altamente competitivo, ao mesmo tempo em que conferia maior responsabilidade aos(as) alunos(as) “graduados(as)” que tinham que assumir um papel autoritário de comando frente aos(as) demais alunos(as).

O ano de 2005 representa uma grande transição nessa trajetória, pois ao concluir o Ensino Médio na referida instituição, eu passei a prestar vestibular em algumas universidades dentro e fora do estado. Em abril de 2006, casei-me e mudei-me para o Rio de Janeiro (RJ). Nesse novo estado e sob uma nova condição, minha “vida adulta” me impulsionou a traçar caminhos até então impensáveis, a entrar em contato com outras culturas e a me constituir como alguém sempre pronta para partir — uma vez que meu esposo, Ramires, exercia cargo público como oficial da Marinha do Brasil, o que exigia de nós constantes deslocamentos em missão.

Meu ingresso no Ensino Superior ocorreu em 2007, e não foi no curso de jornalismo.

Naquela época, a formação do profissional da comunicação estava sendo atacada e havia rumores de que o curso iria deixar de existir. Portanto, fui tateando outras possibilidades, até que prestei vestibular para o curso de direito, em uma faculdade particular, e o de pedagogia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Lembro-me da minha escolha, a qual foi profundamente influenciada pelas minhas vivências no ensino público e, principalmente, pela curiosidade que eu nutria a partir das histórias que meu pai compartilhava sobre as aulas do curso de pedagogia. As teorias do desenvolvimento humano de Wallon, Vigotski e Piaget eram sempre temas para um bom papo ao fim das refeições de domingo. E como não lembrar de Paulo Freire? Esse, então, era uma sumidade aos olhos de meu pai.

Apesar dessas influências e de sentir uma grande alegria com os conhecimentos que provinham da área da educação, eu obtive o resultado do vestibular para o curso de direito na semana seguinte e o local onde a faculdade privada estava era bem mais viável para o meu deslocamento, tendo em vista que eu havia chegado há pouco na cidade e que tudo era muito distante naquele novo espaço. No entanto, eu creio que a educação me escolheu e me laçou. Quando tudo já estava certo para que eu começasse a frequentar o curso de direito, recebi uma ligação da secretaria da Faculdade de Educação da UERJ. Do outro lado da linha, uma servidora me informou que eu havia sido aprovada e que era necessário fechar a turma. Ela insistia para que eu realizasse a matrícula até o fim daquela semana. Naquele momento eu senti que precisava dar uma reviravolta nas minhas escolhas e assumir as rédeas desse processo.

Em 2007, o trajeto de ônibus entre a Ilha do Governador, bairro onde eu residia, e o *campus* Maracanã da UERJ, onde se situava a Faculdade de Educação, era percorrido no tempo de mais de 2 horas em horários de pico, contando as trocas de condução. Apesar de enfrentar muitas idas e vindas em meio à violência que nos cercava, tanto nas imediações da Universidade quanto pelos bairros pelos quais passávamos, eu sempre busquei nas parcerias a força que precisava para seguir. Lembro-me de ter convencido uma amiga do cursinho de pré-vestibular, da Ilha do Governador, de prestar vestibular comigo no curso de pedagogia da UERJ. Ela se chamava Suelen. Nós ingressamos juntas e aprendemos muito naquele período. Ela me ensinava sobre a cultura dos jovens naquele contexto carioca e me falava sobre as formas de se virar naquela cidade linda, mas muito desordenada.

Na UERJ eu fui apresentada aos fundamentos da educação, fiz pesquisa, percorri escolas, convivi com os movimentos de educação popular que integravam a Universidade à Favela da Mangueira. Ao mesmo tempo, eu entendia o desmonte que estava se processando naquela instituição e que apresentava um considerável número de professores(as)

temporários(as) ou substitutos(as). As dependências da UERJ expressavam pura resistência; entretanto, recordo-me do impacto que tive ao adentrar as salas do curso de direito, localizadas no sétimo andar do prédio principal (Pavilhão Reitor João Lyra Filho). Tornou-se evidente a existência de uma lógica institucional de preterição entre os cursos, na qual aqueles historicamente associados às elites sociais, como o direito, eram beneficiados por melhores condições estruturais e investimentos, enquanto os cursos de licenciatura, voltados majoritariamente à formação de estudantes oriundos das classes populares, permaneciam em espaços mais precarizados.

Um momento muito importante da minha breve passagem por essa Universidade foi também o dia em que eu somei forças junto ao grupo de colegas da minha turma de pedagogia para realizar uma manifestação que denunciava as más condições estruturais que dispunha o *campus*. Lembro-me que a professora Zena Eisenberg³ havia chegado à sala para ministrar a aula da disciplina “Infância e Cultura”, quando nos deparamos com a ausência de energia elétrica, fato ocasionado por um incêndio que havia atingido o bloco onde se localizava a sala de aula. De maneira imediata, a professora organizou uma aula pública, a fim de promover a discussão. Na reportagem, foi divulgado que os(as) alunos(as) teriam solicitado a realização desse ato político; no entanto, recordo que tal movimento foi encabeçado pela professora. O primeiro sentimento que nos atravessou, como estudantes, foi o de lamentar e aceitar passivamente a situação imposta. Hoje, compreendo que, naquele momento, qualquer ato de manifestação em prol da luta pela qualidade da educação ou pela reivindicação de direitos que me eram negados sequer era cogitado. E atribuí isso à minha trajetória escolar, marcada predominantemente pela hierarquização das relações no processo de ensino e aprendizagem, o que me levou a assumir uma postura passiva, imóvel e refém das condições que me eram impostas. Contudo, a atitude da professora suscitou em todas nós um deslocamento, rompendo com a naturalização da passividade e convocando-nos à ação coletiva e à reflexão crítica sobre aquele contexto.

³ Zena Winona Eisenberg é professora associada e atual diretora do Departamento de Educação da PUC-Rio. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com mestrado em Psicologia pela New School for Social Research e pela The City University of New York e doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela The City University of New York. De 2006 a 2008 foi professora substituta da no curso de Pedagogia da UERJ.

Figura 01 – Aula pública no estacionamento da UERJ: manifestação por melhoria das condições estruturais dos prédios da universidade



Fonte: foto retirada do site do jornal “O Globo”, reportagem de 08 de outubro de 2007. A seta branca no canto direito foi inserida na imagem para destacar a presença da autora na aula pública.

O registro publicizado pelo jornal “O Globo” traz o momento em que estávamos participando da aula pública, e se passava no estacionamento da UERJ. Na foto, eu me encontro no canto inferior direito, vestida com roupas de cor preta, porto uma mochila creme a qual carrego entre as pernas, e com o braço semiflexionado me ponho a pedir a palavra à colega que destacava os motivos pelos quais aquela manifestação pública se fazia necessária. Daquele momento em diante algo novo se processou na minha percepção sobre o sentido político da educação. Esse marco inaugural foi sendo adicionado de qualidade à medida que eu fui tendo contato com outros contextos e realidades sociais. Logo, em 2008 aconteceu a minha transferência para o curso noturno de pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF), e lá pude integrar uma turma majoritariamente composta por estudantes trabalhadores(as), e muitos já atuavam em escolas por terem a habilitação do Curso Normal (Escola Normal)⁴.

A história de criação do Instituto foi marcada inicialmente por um movimento de integração entre a Universidade e a Prefeitura Municipal de Angra dos Reis, e respondia a um

⁴ O Curso Normal no Brasil teve início em 1835 e tinha como finalidade formar professores(as) para atuarem no ensino primário, e seguia o modelo francês de “Escola Modelo”. Para tanto, eram ofertados cursos públicos de nível secundário, atual Ensino Médio, os quais consolidaram um quadro de formação massiva de docentes no Brasil, atravessando a República e chegando aos anos de 1940/50 com muitas reformulações. O curso ainda está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) como formação mínima admitida para o exercício do magistério em certas etapas (HISTEDBR, 2006), mas válido para apenas os 10 anos posteriores à promulgação da LDB.

conjunto de experiências que se multiplicavam em meio ao movimento de redemocratização do País na década de 1980. Como resultado dessa parceria, que se consolidava por meio da oferta de projetos de extensão e de assessorias pedagógicas desenvolvidas pela UFF–Niterói, deu-se a criação do primeiro curso de pedagogia da cidade, em 1992. Em sua origem, o Curso se balizava por uma visão crítica de mundo, questionadora, comprometida com a formação e a transformação da realidade dos(as) trabalhadores(as) da educação na região sul-fluminense.

Dentro desse quadro redemocratizador, é que no final dos anos 1980, uma equipe de três professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF, Niterói/RJ), que desenvolvia atividades extensionistas na região de Angra dos Reis com formação de professores rurais, dá o primeiro passo para a criação do Curso. Eram eles, o professor Luiz Carlos Siqueira Manhães e as professoras Gelta Xavier e Ângela Siqueira. Graças a esta experiência, em 1991, a prefeitura, sob a gestão do Partido dos Trabalhadores, propôs a criação de um curso de Pedagogia com o objetivo de qualificar o corpo docente do ensino regular da rede que ainda não tinha formação superior. Forma-se um grupo de cinco professores (os três iniciais, mais a diretora da faculdade, Nilda Alves, e a coordenadora do programa de pós-graduação, Regina Leite Garcia, à época) (UFF, 2024, p. 2).

A compreensão desse contexto serve para situar o germen do processo de interiorização do curso de pedagogia da UFF, e dessa forma, atentar para as mudanças que operaram no currículo do Curso após a adesão da UFF ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o que possibilitou a criação de um *campus* no município de Angra dos Reis. A minha transferência para a UFF coincidiu com esse processo de transição e de criação do IEAR e, por conseguinte, de estruturação de um corpo docente próprio e de instalações disponibilizadas pela gestão municipal. Assim, em 2010, o currículo passou por uma grande reforma, o que resultou na dissolução dos cinco componentes curriculares que acompanhavam todo o curso: Pesquisa e Prática Pedagógica, Atividades Culturais, Estudo Dirigido, Seminários de Planejamento e Avaliação, e Seminários de Síntese/Prática Monográfica I e II (UFF, 2024). Por outro lado, em vista das novas condições, foi restabelecido o ingresso de estudantes via vestibular, o qual havia sido descontinuado desde 2006, e ainda se passou a ofertar o Curso no período diurno. Todo esse novo ordenamento decorreu de um longo processo de luta e de enfrentamento dos interesses privados deflagrados no embate político; entretanto, os aspectos da luta se dissiparam com a descaracterização do projeto curricular e com a descontinuidade das ações realizadas pelos professores(as) que idealizaram esse documento.

Foi com esse olhar crítico que eu comecei a realizar uma atividade extensionista, com o recebimento de bolsa viabilizada por edital vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), a qual possibilitou o desenvolvimento de um projeto de letramento no ensino médio, realizado

no Colégio Estadual Doutor Arthur Vargas (CEAV), uma instituição que atualmente ainda oferece ensino fundamental, ensino médio, curso normal (magistério) e técnico em administração. Nossa atuação visou à elaboração e à aplicação de atividades pedagógicas que objetivavam o desenvolvimento do letramento dos(as) alunos(as) do curso normal e da formação geral, tendo por finalidade o fortalecimento das práticas de leitura e escrita no contexto dos dois modelos formativos da educação básica. Dessa experiência eu pude ser instigada a refletir sobre a própria constituição da formação docente, que passava necessariamente pelo fortalecimento do conhecimento teórico-prático, o que naquele contexto se fazia demasiadamente deficitário. Soma-se a essa questão o fato de estarmos trabalhando com estudantes do ensino médio, de uma escola pública do interior do Rio de Janeiro, e deles(as) terem como construção social o pensamento de que a universidade era algo muito distante da sua realidade.

Essa constatação foi preponderante para a escolha do objeto que eu trouxe no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “A justificativa social da alfabetização de jovens e adultos no Brasil”, que fora desenvolvido sob orientação do Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião⁵. Os aspectos centrais dessa pesquisa evidenciavam dimensões históricas e políticas do processo de constituição da alfabetização no Brasil, demonstrando como esse campo foi sendo configurado, em diferentes momentos, a partir de distintos interesses que foram sendo transformados sob o modelo socioeconômico capitalista, e revela que o delineamento desse objeto nasce por uma perspectiva estigmatizante, própria de um contexto em que se utiliza o conhecimento como estratégia de controle e domínio das massas de trabalhadores(as).

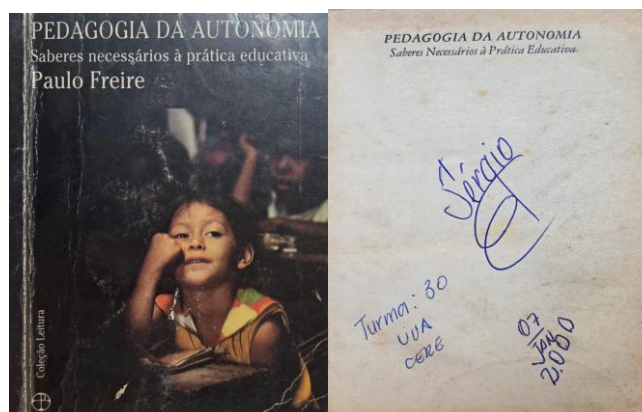
A minha trajetória formativa foi atravessada por diferentes experiências pessoais, que impactaram o meu desenvolvimento acadêmico. Após o meu retorno de uma temporada de um ano na África do Sul (2011-2012), e de ter tido a nossa primeira filha Pietra, em 2013, eu consegui no mesmo ano colar grau na reitoria da UFF. Dois anos após o nascimento da Catarina, nossa caçula, em 2017, eu retomei os estudos em um curso *lato sensu* – especialização - em neuroaprendizagem em uma instituição privada. Essa formação suscitou inúmeras inquietações teóricas e profissionais, levando-me a buscar respostas para novos questionamentos nos grupos de pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) e nas disciplinas da pós-graduação, as quais cursei, inicialmente, na condição de aluna especial. Dentre as

⁵ O Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião é docente adjunto do Instituto de Educação de Angra dos Reis e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF; vice-coordenador do Observatório Jovem do Rio de Janeiro e do Núcleo de Estudos e Documentação de Jovens e Adultos - Nedeja.

inúmeras vezes em que fui à UnB para ouvir palestras ou participar de simpósios, recorde-me de um momento específico em que estive diante da fala potente das Profas. Dras. Celi Taffarel (UFBA)⁶ e Kátia Curado (UnB)⁷, em 2018. O tema da mesa de debate girava em torno da argumentação das professoras contrárias a um projeto de lei que previa a regulamentação dos profissionais da educação por meio da criação de um conselho, como já ocorre em outras profissões. Atualmente, a proposta ganhou novo fôlego e vem sendo discutida e apoiada por inúmeros colegas da academia. Saí daquela sala com a convicção de que era imperativo somar forças a essas vozes e que, para isso, precisaria prosseguir com a minha formação em uma perspectiva coletiva e permanente.

Em julho de 2018, realizei o processo seletivo para o ingresso no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB, na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). O conteúdo cobrado na seleção tinha como referencial o trabalho intelectual de Paulo Freire. Para me preparar, eu recorri aos diversos textos do autor, em especial de um livro que tinha uma característica peculiar – o exemplar “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1999) era de meu pai e eu o havia herdado. O significado contido nesse objeto não se restringia à materialidade de todo o esforço que ele empreendera para galgar sua formação e, a partir dela, a das(o) filhas(o), mas se apresentava também como resposta às minhas inquietações sobre as formas de constituir-me na realidade concreta e a partir dela.

Figura 02 - Livro herdado do acervo do pai da autora (Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa Freire, 1999)



Fonte: acervo pessoal da autora.

⁶ A Profa. Dra. Celi Taffarel é docente titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), ex-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

⁷ A Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva é docente Associada da UnB no Departamento de Administração e Planejamento (PAD) da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

A aprovação no mestrado foi coroada pela possibilidade de ser orientada pela Profa. Dra. Kátia Curado. Como resultado desse percurso formativo, observei uma transformação gradativa e profunda em meu olhar acerca da formação de professores(as). Tal mudança decorreu do aprofundamento teórico proporcionado pelo estudo das epistemologias que fundamentam esse campo, o que permitiu consolidar a compreensão das múltiplas dimensões que constituem o trabalho docente e, simultaneamente, fundar uma perspectiva crítica sobre os processos de esfacelamento e desvalorização dessa atividade, a qual guarda em seu núcleo um significativo potencial emancipatório. Ademais, o contato com entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) possibilitou o engajamento em frentes de articulação política pautadas na defesa da elevação da qualidade da educação, a qual passa, de modo imprescindível, pela valorização dos(as) profissionais da educação e pelo fortalecimento de uma base formativa assentada na unidade que articula elementos teórico-práticos (práxis). Do mesmo modo, esse espaço formativo me abriu portas para que eu pudesse descobrir o mundo da pesquisa, algo muito distante do contexto em que cursei a licenciatura.

Esse olhar conduziu a construção de uma postura atenta para as políticas de formação que colocam em prática o projeto de educação que se deseja efetivar em cada momento histórico. Portanto, nesse momento havia uma avalanche de exigências institucionais e de propagandas em diferentes níveis da educação brasileira, que traziam a inovação como um elemento crucial para a garantia da qualidade dos processos pedagógicos. Em contrapartida, duas questões foram preponderantes para o início da pesquisa de mestrado, que buscou identificar os fundamentos epistemológicos e políticos da inovação na formação de professores(as): 1) Sob qual perspectiva de inovação na educação essas demandas teórico-metodológicas se pautavam? 2) A quem interessava esse modelo inovativo?

Ainda no processo de finalização dessa pesquisa, vivenciamos mais uma mudança: partimos de Brasília rumo a Sorocaba-SP, e quando finalmente nos instalamos, vivenciamos o início de uma crise sanitária de proporção mundial. A pandemia da Covid-19 assolou o mundo de 2020 a 2023, e não só ceifou a vida de 14,9 milhões de pessoas⁸ que em sua maioria, faziam parte da classe que vive do trabalho, como produziu impactos profundos nas formas de organização do trabalho e, de modo particular, na formação docente. As medidas de distanciamento social impuseram a adoção emergencial do ensino remoto, reconfigurando

⁸ A Organização Mundial da Saúde (OMS) estimou que a pandemia de Covid-19 provocou cerca de 14,9 milhões de mortes no mundo entre 2020 e 2021. Esse número não inclui apenas as mortes confirmadas por Covid-19, mas também aquelas indiretas, causadas pelo colapso dos sistemas de saúde, pela dificuldade de acesso a tratamentos, pelo atraso em diagnósticos e por outros impactos da crise sanitária (OMS, 2022).

tempos, espaços e condições de trabalho dos(as) professores(as), ao mesmo tempo em que intensificaram processos de precarização, sobrecarga laboral e responsabilização individual pelo êxito das práticas pedagógicas. Nesse construto socioeconômico, as desigualdades estruturais de acesso às tecnologias acirraram as tensões que situam a inovação sob a perspectiva de um modelo formativo alinhado à lógica neotecnicista e instrumentalizadora de práticas que associam inovação ao uso de aparelhos tecnológicos. Esse fato qualificou ainda mais as análises desenvolvidas na pesquisa de mestrado e, ao mesmo tempo, evidenciou a necessidade de aprofundamento do trabalho em nível de doutorado, por meio da elaboração de uma tese que contemplasse a proposição de uma perspectiva crítico-transformadora de inovação na educação.

O ano de 2022 marcou meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, *campus* Sorocaba), na linha de pesquisa “Teorias e Fundamentos da Educação”, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Francisco Martins⁹. De forma concomitante, assumi dois desafios: o início da formação nesse novo tempo e espaço acadêmico e o exercício da docência em diferentes escolas da rede privada da cidade, atuando como professora no primeiro segmento da educação básica. No ano seguinte, diante da intensificação das demandas, tornou-se necessária a decisão entre a continuidade da atuação profissional ou a dedicação exclusiva à pós-graduação. Tal escolha concretizou-se com minha aprovação no processo seletivo para o vínculo como bolsista da CAPES, o que possibilitou a dedicação integral ao doutoramento. Nesse percurso, o orientador assumiu, juntamente comigo, o desafio de dar continuidade à pesquisa, visando tanto ao aprofundamento dos elementos filosóficos constitutivos do objeto de estudo quanto à minha aproximação com os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, ancorada na vertente filosófica marxista.

Em 2023 um novo ciclo fora iniciado com o meu retorno para minha cidade de origem, juntamente com a minha família, e ao mesmo tempo, se cumpriu o encerramento de uma caminhada de dezenove anos acompanhando o meu companheiro em sua atividade profissional. O sonho de poder desfrutar do convívio mais profícuo com toda a extensão familiar foi concretizado por consequência da ida do meu esposo para a reserva do serviço militar. O momento de construção final da tese e de reconhecimento dos novos desafios que estou assumindo está permeado por uma definição catártica, a qual me remete à metáfora

⁹ O Prof. Dr. Marcos Francisco Martins é docente titular da UFSCar - *campus* Sorocaba/ DCHE (Departamento de Ciências Humanas e Educação), licenciado em Filosofia pela PUC-Campinas, com mestrado e doutorado na área de filosofia e história da educação pela Unicamp.

formulada por Heráclito, por volta do início do séc. V a.C, que inaugurou a construção do conhecimento sobre o movimento de transformação e mudança da realidade na história da filosofia, e se expressa na seguinte frase: “Não se pode entrar duas vezes no mesmo rio.” (Heráclito, 2000, p. 39, frag. 49a.). A visão defendida pelo filósofo nunca fez tanto sentido em minha vida, e ganha novos tons a cada momento vivido, a cada reencontro e ponte que construí para ir de um rincão a outro desse país, para encher de sentidos e significados o meu trabalho na compreensão da produção coletiva. Evidentemente, eu não sou a mesma menina que saiu dessa cidade aos dezessete anos e se lançou no mundo, e esse não é mais o lar que meus “olhos de bila” contemplavam. Apesar de sermos produções de uma mesma ordem, estamos em constante movimento, marcados pela impermanência do mundo como construção humana. Cada experiência, cada ponte construída, cada reencontro revela que transformar-se enquanto transformamos aquilo que nos cerca, tecendo sentidos coletivos e abrindo possibilidades infinitas de ser, de existir e de refazer o mundo compreende a ação inovadora como um gesto histórico: humano, consciente e criativo.

As ações que me movem nessa realidade estão centradas no objetivo que assumi de trabalhar para que o conhecimento seja universalizado nas formas da escola. E quão gratificante foi retornar constituída de novas compreensões do mundo, sob outro contexto histórico, ao lugar onde tudo começou. Desse movimento dialético, origina-se o gérmen inovativo que compreende a minha caminhada formativa, e que, no início de 2026, possibilitou a minha admissão para a docência do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Essa nova porta que se abre não se limita a um momento de conquista pessoal; ela se inscreve como memória viva de todas as pontes que cruzei, de todas as mãos que me sustentaram, de todos os coletivos que compus. E, ao seguir adiante, carrego comigo a certeza de que ensinar é criar e recriar, é viver em cada instante a possibilidade de transformar o mundo e a si mesmo. A partir dessa compreensão, eu me comprometo a referenciar toda a minha ação pedagógica, bem como o esforço sobre as escolhas de formação continuada que irei delinear, na escuta sensível das experiências coletivas, no diálogo crítico com a realidade concreta e no reconhecimento da educação como prática histórica socialmente situada. Tal compromisso encontra eco no pensamento de Gramsci, a partir da afirmação de que “não são os grupos de ‘condenados’ pela nova ordem que conduzem a reconstrução, mas aqueles que, imersos nas contradições do próprio tempo, produzem as bases materiais de sua superação, transformando a necessidade em liberdade” (Gramsci, 2002, caderno 22, § 15, p. 303-304).

1.2 Sobre o perfil da pesquisa: tema, objeto, problema, objetivos e justificativas da investigação

Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação Escolar e Não-Escolar do PPGEd-So (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba) e é aderente aos estudos e às investigações que tratam da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Ela objetiva identificar o conceito de inovação no campo marxista da PHC e, a partir dele, analisar os parâmetros de inovação na política nacional de formação inicial de professores(as) da Educação Básica, expressos na Resolução CNE/CP nº 4, de 29/05/2024.

Desse modo, situa-se a presente pesquisa, que tem como tema “Pedagogia Histórico-Crítica: inovação e análise da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024”. Considerando os resultados das aproximações com a temática, iniciadas em pesquisa anterior desenvolvida no mestrado, intitulada “Fundamentos epistemológicos e políticos da inovação na formação de professores” (2020), foi possível reconhecer a necessidade de continuidade e aprofundamento do estudo, sobretudo em razão das concepções de inovação assumidas nas políticas de formação de professores(as), bem como das formas e conteúdos pedagógicos presentes no Brasil contemporâneo. Na oportunidade da referida pesquisa anterior, constatamos que nas produções de pesquisas científicas na área da educação referenciadas por uma perspectiva crítica de inovação e é visando a colaborar com o preenchimento delas que assumimos o desafio atual, com esta tese de doutorado.

Durante a elaboração do projeto desta pesquisa, em 2020, na etapa que compreendeu o reconhecimento das produções que discutiam a inovação na educação, identificamos o trabalho de Saviani (1980), com o nome “A filosofia da educação e o problema da inovação em educação”, e a partir dele, evidenciamos as inflexões provocadas pelo seguinte questionamento: “[...] em relação a que algo pode ser considerado inovador?” (Saviani, 1980, p. 18). Nesse sentido, reivindicamos a referida posição crítica, a partir da conceituação elaborada por Saviani (2018), tendo em vista o critério de reconhecimento dos condicionantes objetivos que se situam na estrutura socioeconômica, dialeticamente, constituída e constitutiva dos múltiplos determinantes que compreendem o objeto, inclusive, obviamente, a dimensão superestrutural que o constitui também.

Essa questão referenciou as buscas exploratórias para a consolidação da pesquisa de doutorado, que avança no movimento dialético de tese, antítese e síntese, assumidos na base epistemológica do materialismo histórico-dialético. Assim, para contribuirmos com a

compreensão dos processos postos pela complexificação do objeto no campo, assumimos a epistemologia materialista¹⁰, entendendo que apresentar apenas os limites da inovação na formação de professores(as) pela perspectiva neoliberal, sem buscar as possibilidades para a sua superação, seria uma prática que estaria operando de forma restrita por meio do reconhecimento dos sistemas de exploração, característico dos adeptos da teoria crítico-reprodutivista¹¹ de educação. Malgrado, defendemos a necessária contextualização dos fenômenos a partir dos movimentos de apreensão do real para além da aparência e, assim, assumimos o compromisso marxiano fundamental: contribuir não apenas teoricamente para a elucidação do objeto em investigação, mas também para superar os limites que ele apresenta. Daí a nossa intenção nesta tese de doutorado de avançar para além daquilo que foi produzido no mestrado e, com a pesquisa cujos resultados são aqui apresentados, indicar caminhos para que a inovação nos processos de formação de professores(as) possa superar os limites anteriormente verificados, seguindo pelos caminhos que, por exemplo, possam ser definidos a partir das referências à Pedagogia Histórico-Crítica.

A fim de resgatar alguns elementos estruturados anteriormente, a partir da análise da temática, elaboramos um quadro com as categorias identificadas no levantamento bibliográfico, realizado na pesquisa de mestrado, trazendo o conceito de inovação na educação definido nas seguintes dimensões: filosófica, sociológica, didático-pedagógica e política.

¹⁰ O termo materialista foi empregado em referência à significação filosófica marxista do método científico que deriva do materialismo dialético, o qual se desenvolveu por meio do salto qualitativo incorporado à combinação entre o materialismo mecanicista e a dialética idealista, de Hegel, por exemplo. Esse salto de qualidade se difere por não se reduzir a historicidade das ideias na matéria a partir do seu estado de caracterização final, mas no movimento de oposição entre o ideal e o material; portanto, o componente dialético compreende o movimento de contraposição, fazendo avançar a realidade histórica (Zahar; Bottomore, 1988).

¹¹ Os crítico-reprodutivistas fazem crítica ao problema educacional a partir dos condicionantes sociais, que na sociedade capitalista se circunscrevem na estratificação dos conhecimentos da sociedade classista, o que nessa lógica não se admite outra função da escola a não ser a de reprodução da ordem social (Saviani, 2018).

Figura 03 – Quadro síntese das categorias de inovação na educação a partir da análise bibliográfica em Braga dos Santos (2020)

INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)			
Dimensão filosófica	Dimensão sociológica	Dimensão didático-pedagógica	Dimensão política
Concepção humanista moderna	Modernização	Epistemologia da prática	Sociedade do conhecimento

Fonte: quadro elaborado pela autora (2024)

A construção da dimensão filosófica teve como referência o quadro teórico elaborado por Saviani (1980) a partir das concepções evidenciadas nas correntes educacionais no Brasil, o que conjecturou a assertiva de que as produções se alinhavam massivamente à **concepção humanista moderna**. Como justificativa, ajuizou-se um *corpus* estabelecido no âmbito das alterações dos métodos, os quais corroboravam com os aspectos neoconstrutivistas¹². Aqui, inovar é resultado das ações práticas, que visam a oporem-se ao modelo tradicional de ensino, em defesa do desenvolvimento de habilidades e competências que possibilitem o “aprender a aprender”. Para tanto, a ênfase na transmissão do conteúdo sistematizado pelo professor(a) é deslocada para o desenvolvimento das formas de aprendizado do aluno(a), orientadas pela resolução de problemas do cotidiano. E, ainda, a inovação apareceu nas formas de ensino, que corroboram com o autodesenvolvimento do sujeito por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como mediadoras da aprendizagem, promovendo a diferenciação das formas em vistas ao modelo tradicional.

Na dimensão sociológica, a inovação assume a **modernização** dos padrões de educação que se vinculam aos critérios de adaptação societária, a fim de superar as crises da base produtiva capitalista. Nessa dimensão, as mudanças sociais e, portanto, políticas, devem alinhar-se aos movimentos de reestruturação econômica global, por meio da progressiva capitalização de habilidades e competências para o desenvolvimento humano, cumprindo-se os ajustes necessários ao desencadeamento do processo de “melhoria” com vistas ao reequilíbrio do vertiginoso gráfico de acumulação do capital.

Na dimensão didático-pedagógica, os conteúdos e as práticas tiveram como base a

¹² O construtivismo como corrente filosófica, que segundo Saviani (2021), em meados da década de 1990 se metamorfoseou em neoconstrutivismo, tendo em vista a retórica reformista suplantada por uma visão pós-moderna, tem como orientação a adaptação dos aspectos que se orientavam pelo desenvolvimento das atividades mentais no momento da aprendizagem, passando a centrar-se no êxito de uma atividade prática, visando ao desenvolvimento individual dos(as) estudantes.

epistemologia da prática¹³, por se balizarem pela racionalização do conhecimento em uma perspectiva utilitarista, ou seja, a centralidade formativa vincula-se à capacidade de articulação empírica, objetivando a elaboração de um conhecimento técnico para resolução de problemas que nascem do plano imediato, preconizando o desenvolvimento de habilidades e competências individuais.

Na dimensão política, aqui materializada pelas diretrizes do *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)*¹⁴ foram observados os aspectos de reestruturação técnica do trabalho, guiados por um conjunto de categorias identificadas como: competências e habilidades, capital humano, Ciência e Tecnologia (C&T), Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) e políticas públicas. Essas, por sua vez, integram-se em defesa de uma ordem de desenvolvimento como base na **Sociedade do Conhecimento**. Aqui, a inovação compreende a delimitação dos padrões societários que buscam a elevação dos níveis da base na lógico-produtiva do capital. A formação de professores(as) aparece como local de indução da inovação por meio do controle do processo de ensino e aprendizagem, e de mensuração dos resultados – empreendedorismo (autoformação) e utilização de tecnologias (flexibilização dos processos de aprendizagem) (Braga dos Santos, 2020).

O panorama inovativo educacional elucidado na literatura atribuiu a crescente relação entre as mudanças nos padrões de sociabilidade e o municiação de tecnologias, à construção de estratégias para a sustentabilidade da economia global. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de análise dos fenômenos que compreendem a inovação na educação a partir das relações estabelecidas no plano econômico, político e social, à luz da perspectiva crítica por meio dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual tem como finalidade a construção de uma educação comprometida com a liberdade traduzida nos critérios de emancipação das formas de exploração humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se como corrente pedagógica que tem como pilar a identificação, construção e a socialização dos conhecimentos sistematizados e produzidos pela humanidade, situando-se dialeticamente nas condições objetivas, que corresponde a uma determinada concepção de mundo e que se traduz em uma tendência educacional para a transformação social (Saviani, 2019). Nessa perspectiva, a escola se

¹³ “Na epistemologia da prática, a formação orienta-se pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimento e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação” (Curado Silva, 2019, p. 25).

¹⁴ Centro de Pesquisa em Educação e Inovação (tradução da autora). O CERI é um departamento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), criado em 1968, com o objetivo de criar parâmetros de inovação na educação e de monitorar o desempenho dos países parceiros no cumprimento dessas prescrições (Braga dos Santos, 2020).

apresenta como produção histórica, constituída como lócus de apreensão do saber sistematizado e, portanto, se liga à especificidade pedagógica da construção do conhecimento “[...] assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista” (Saviani, 2013a, p. 88).

Nesse sentido, defende-se que:

[...] a inovação deve ser um instrumento de apropriação da realidade que se apresenta como processo dialético de transformação movido por contradições. Compreendendo as transformações de forma e conteúdo na escola como via da revolução educacional, a qual deve se guiar pelos aspectos ontológicos do ser social (Braga dos Santos, 2020, p. 88).

A síntese introdutória contextualizou a necessidade de construção dessa pesquisa por meio de dois movimentos, que se fundam na origem e no desenvolvimento do objeto no campo – o primeiro indica a origem do conceito de inovação no seio da sociedade capitalista, o outro apresenta o desenvolvimento do objeto no âmbito das articulações entre a política externa (internacional) e a política interna (nacional) no bojo de estruturação das diretrizes para a formação de professores(as) no Brasil, e nas produções bibliográficas que discutem a inovação na formação inicial de professores(as).

Em síntese, o conceito de inovação incorporado ao modelo de sociedade moderna constituiu-se progressivamente sobre a base material do modo de produção capitalista, sendo impulsionado pela intensificação das formas de exploração do trabalho e pela consequente elevação da extração de mais-valia. Tal processo inscreve-se no âmbito das transformações técnico-científicas que serviram de substrato às modificações operadas no processo de desenvolvimento da Revolução Industrial, sobretudo no período em que compreende o início do século XX. É nesse contexto que se situa o marco inaugural da teorização da inovação no campo das ciências econômicas, a partir das ideias apresentadas por Joseph Alois Schumpeter (1911) sobre a teoria do desenvolvimento econômico. O autor abordou o tema a partir da diferenciação entre invenção e inovação – entendendo que a invenção se refere a uma ideia, projeto ou modelo que visa à criação de um produto, sistema ou processo novo, acabado ou em aprimoramento. Em consequência, a inovação se estabelece com a alteração do quadro econômico por meio das transações comerciais envolvendo as invenções (Santos; Fazion; Meroe, 2011).

Como dinamizador desse quadro, o(a) empresário(a) inovador(a) funciona como agente elementar para a indução de novas formas de consumo por meio do desenvolvimento e

inserção de novos produtos e processos, que levam em conta o contexto dos fatores de produção, com o intuito de induzir a “necessária” mudança nas formas de consumo.

É, contudo, o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores, se necessário, são por ele [...] ensinados a desejar novas coisas, ou coisas que diferem de alguma forma daquelas que têm o hábito de consumir. (Schumpeter, 1985, p. 65).

Schumpeter (1985) confere centralidade ao desenvolvimento de um indivíduo empreendedor / “empresário empreendedor”, capaz de criar novidades que possam superar o “equilíbrio” ou os arrefecimentos da economia decorrentes da queda de taxa investimentos e subsequente declínio do crescimento econômico, tendo em vista a exaurida absorção de antigos produtos pelo mercado. Segundo o autor, uma vez que o empresário inovador introduz um elemento novo, os outros tantos empresários o copiam, conduzindo uma onda especulativa de investimento, o que eleva as taxas econômicas em vistas ao início de um novo momento; portanto, essa ação cíclica recebeu o nome de Ciclos Econômicos.

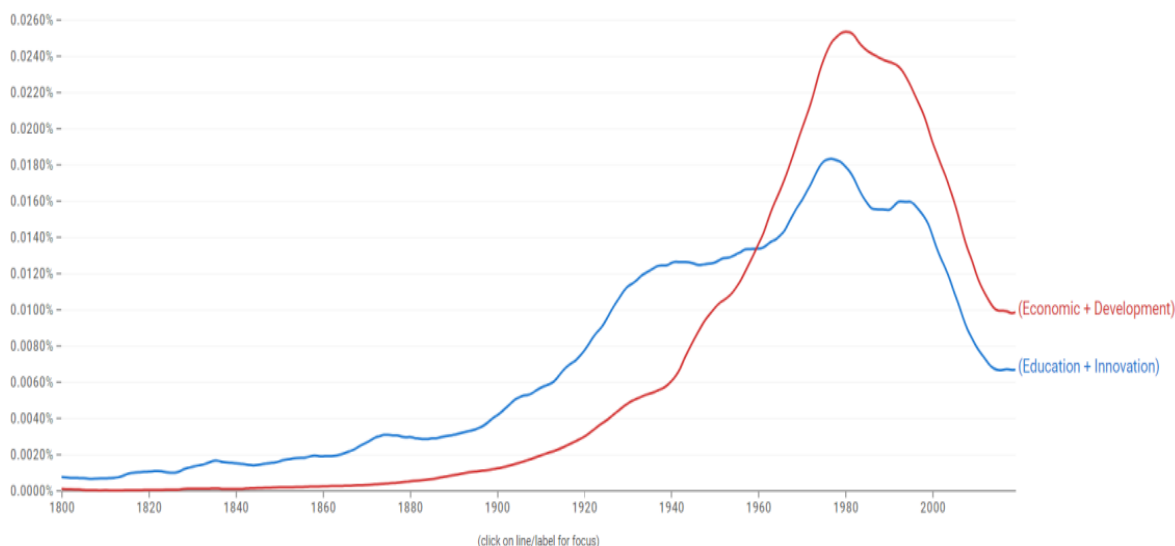
Entre as “novidades” (inovação) identificadas por Schumpeter, destacam-se novas formas produtivas e de comercialização de produtos, bem como a descoberta de novas matérias-primas e mesmo as mudanças tecnológicas, que são pelos (as) neoschumpeterianos(as) também tomados como elemento inovador, senão, um dos principais no momento presente. Todas essas situações inovadoras guardam grande potencial de romper o “equilíbrio” do mercado capitalista e criar as condições para um novo ciclo de desenvolvimento, ou melhor, a “destruição” causada pela inovação (“criatividade” do/a empresário/a empreendedor/a) produz uma nova situação de “equilíbrio”, à qual poderá suceder uma nova “destruição criativa” pela inovação e, sequencialmente, novo reequilíbrio.

Em vista desse contexto, em que a inovação se constitui como elemento de retomada de desenvolvimento e possibilita certo controle da ordem cumulativa, se assume dialeticamente a relação entre o desenvolvimento econômico e inovação, subsidiando a reelaboração de um gráfico de incidência dos termos a partir das produções bibliográficas no período de 1800 a 2020. Portanto, nós atualizamos um gráfico que já havia sido construído no trabalho dissertativo de 2020, utilizando o mesmo recurso do *Google Ngram Viewer*¹⁵ e reinsерimos os termos “inovação educacional” e “desenvolvimento econômico”, o que nos permitiu o monitoramento do comparativo histórico de abordagem dos termos na literatura

¹⁵ O *Google Books Ngram Viewer*, ou apenas, *Google Ngram*, é uma ferramenta criada pelo *Google* que permite identificar e analisar a frequência com que as expressões ou palavras são utilizadas ao longo do tempo. As buscas se expressam por meio de gráficos que se alimentam dos bancos de dados criados pela plataforma *on-line*. (Fonte: *Google Books Ngram Viewer*. Disponível em: <https://books.google.com/ngrams/>. 13 de agosto de 2025).

internacional e a inclusão de novos termos a serem analisados na pesquisa atual.

Figura 04 – Gráfico comparativo do uso dos termos “inovação e educação” e “desenvolvimento econômico” na literatura no período de 1800 a 2020



Fonte: elaborado pela autora a partir do recurso ao *Google Books Ngram Viewer* (2024).

Nessa atualização, confirmamos que os termos “inovação e educação” aparecem em maior número na literatura no período de 1800 até o final da década de 1950, quando são ultrapassados em termos comparativos pela incidência da expressão “desenvolvimento econômico”. No entanto, podemos observar que, após a elevação considerável do termo “desenvolvimento econômico”, a partir do período que compreende 1960 a 2020, o fluxo de incidência dos termos aparece de forma dinamizada e que, guardando as diferenças percentuais, se pode identificar uma sincronia entre essas curvas nas variações positivas e negativas. Combinando esse quadro ao desenvolvimento histórico do sistema capitalista no âmbito global, se pôde estabelecer o fato comparativo de que, nos momentos de crise¹⁶ da

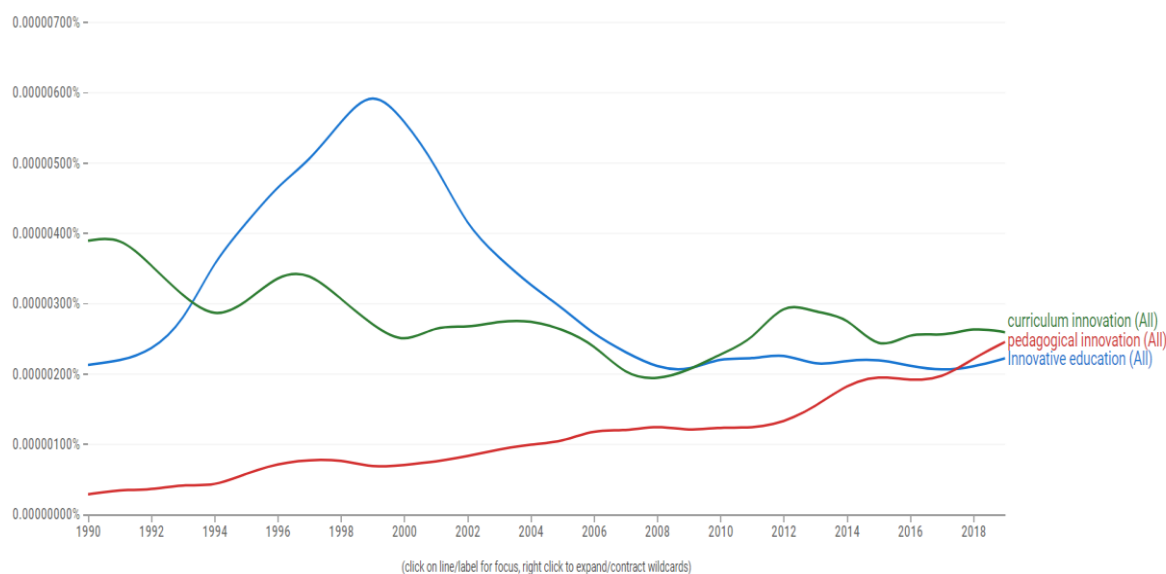
¹⁶ A perspectiva marxista reconhece crise “[...] como colapso dos princípios básicos de funcionamento da sociedade. Na sociedade capitalista, acredita-se que tal colapso seja gerado pelo processo de ACUMULAÇÃO (*sic*), determinado pela tendência decrescente da taxa de lucro [...]” (Bottomore, 1988, p. 83). Todavia, a distinção entre crises ou colapsos parciais e a crise entendida como ponto crítico do processo histórico — no qual as contradições estruturais se intensificam e impulsionam a transformação da sociedade — situa-se em extremos analíticos diametralmente opostos. No primeiro caso, considerando que a base econômica capitalista se estrutura a partir de crises entendidas como fenômenos cíclicos, que alternam momentos de expansão e retração do processo de acumulação produtiva, tais crises impactam diretamente as formas de sociabilidade, reorganizando as relações de trabalho, as políticas públicas e os mecanismos de regulação social. Esse movimento é realizado no constructo da crise produzida pelo capitalismo e tem como fundamento a contradição entre o desejo individual de lucro e a necessidade objetiva de uma divisão social do trabalho. As crises parciais e

economia capitalista, as produções bibliográficas sobre inovação educacional indicavam a elevação positiva da curva, o que no gráfico está marcado nas décadas de 1970, final de 1990 e início dos anos 2000, enquanto que, em períodos de “estabilidade”, foram observadas pequenas variações negativas da curva no final dos anos 1980 e início de 1990 e evidente declínio no final de 2000. Esses indícios foram relevantes para que pudéssemos construir a hipótese do início de um novo momento de reestruturação do debate sobre a inovação na educação e na formação de professores(as), tendo em vista que no gráfico as duas linhas se mantiveram em posição paralela, no patamar mais baixo dos últimos 70 anos, não variando no período de 2010 a 2020. Entretanto, considerando o atual momento histórico, que situa a humanidade em uma nova crise econômica aprofundada pela pandemia mundial originada pelo surgimento do vírus COVID-19, a ostensiva demanda por inovação na educação se atrela à necessidade de reestruturação das formas de exploração do trabalho, por meio da utilização de insumos tecnológicos para uma formação convergente com as necessidades do capital global. Uma vez que o contexto pandêmico proporcionou a incorporação do uso da tecnologia, como única possibilidade educativa “viável”, impulsionou o desenvolvimento de plataformas digitais e de *softwares*, permitindo a ampliação dos aspectos de modulação, planificação e monitoramento da educação.

Evidenciando a consolidação dos aspectos que respondem aos padrões de inovação na educação encaminhados na última década, buscamos rastrear o desenvolvimento dos termos que compreendem os seus componentes curriculares e pedagógicos. Por isso, a fim de atualizar a construção dessa análise a partir de novas elaborações gráficas, utilizamos o mesmo recurso do *Google Ngram Viewer* e realizamos outra busca, considerando o período de 1990 a 2020, com alguns termos utilizados na seção que compreende o estado do conhecimento dessa pesquisa, são eles: “inovação curricular”, “inovação pedagógica” e “educação inovadora”. Assim, objetivamos analisar o comportamento da curva de incidência dos termos “inovação pedagógica” e “inovação curricular” na literatura a partir do desenvolvimento do tema “educação inovadora”.

os ciclos econômicos constituem, assim, mecanismos intrínsecos ao próprio sistema, por meio dos quais se busca reintegrar, ainda que de forma provisória, essa tensão entre interesse privado e necessidade social. O segundo caso é relativo à destruição de antigas relações societárias que se esgotam no limite das contradições e o saldo material de sua própria reprodução, abre espaço para a emergência de novas formas de organização social que é transformada radicalmente (Bottomore, 1988).

Figura 05 – Gráfico comparativo do uso dos termos “inovação curricular”, “inovação pedagógica” e “educação inovadora” na literatura no período de 1990 a 2020



Fonte: elaborado pela autora a partir do recurso ao *Google Books Ngram Viewer* (2024).

Esse comparativo nos possibilitou identificar que, na base bibliográfica utilizada para a análise, em 1990, as linhas aparecem em três patamares distintos, mostrando que a inovação pedagógica na base do gráfico, a educação inovadora em região mediana e a inovação curricular proporcionalmente acima. No entanto, no fim da década de 1990 e início de 2000, a linha da educação inovadora se acentua em uma curva crescente e a partir de 2008, se estabeleceu em uma contínua estabilidade, com a aproximação das outras linhas. Este fato nos levou à hipótese de que, a partir daquele momento, se iniciou um processo de desenvolvimento do objeto e a construção de seus múltiplos determinantes no campo - o que culminou com a estabilização da linha “educação inovadora” – e o que nos chamou mais atenção, foi a elevação da linha que apresenta o termo “inovação pedagógica”, de tal forma que se encontrou com a linha do termo “inovação curricular”.

Diante disso, retomamos a análise do plano prescritivo das Organizações Multilaterais (OMs)¹⁷ e reiteramos o olhar sobre a inovação no campo da formação de professores(as), tendo em vista que esta se apresenta como ponto nevrálgico para a execução das reformas assumidas no plano das políticas educacionais, que a incluem como lócus para a construção

¹⁷ Elegemos o termo Organização Multilateral (OM), orientando-nos pelo trabalho de Shiroma, Morais e Evangelista (2000) sobre a política educacional brasileira, no qual a autora utiliza a expressão para indicar o ajuntamento de diferentes países, formando instituições que estabelecem parâmetros em diversos setores por meio de acordos fechados em regime de multilateralidade (Braga dos Santos, 2020, p. 19).

de um determinado ajuste no modelo hegemônico. Como nos indica Curado Silva (2019), essa afirmação se alinha à defesa da corrente do progressivismo, suplantado pelos ideais de progresso econômico-social por meio da disseminação do conhecimento científico e tecnológico, vinculando esse avanço ao sucesso da escola, o qual depende exclusivamente da eficácia do trabalho docente. Esse quadro é acentuado pela responsabilização dos(as) professores(as) em garantir a mobilização de esforços individuais no processo de ensino-aprendizagem em um projeto educativo salvacionista, que mascara os problemas da educação sob o ponto de vista socioeconômico, cultural e político.

É sabido que os padrões de inovação que reverberam na formação de professores(as) são compartilhados pelas OMs e que, no caso da temática da inovação na educação, tem como núcleo desenvolvedor o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI)¹⁸, que é um departamento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A OCDE, originalmente denominada Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OCEE), foi criada em 1948 com a finalidade de auxiliar os países-membros no processo de reestruturação econômica no período pós-Segunda Guerra Mundial. No cumprimento desse objetivo inicial, tornou-se necessária a constituição de uma robusta organização interna, composta por diretorias, agências, centros de pesquisa e comitês especializados em diferentes áreas, entre as quais a educação ocupa lugar estratégico.

É nesse processo de institucionalização e especialização temática que, em 1990, os trinta países integrantes da OCDE estabeleceram a elaboração de manuais internacionais, conhecidos como *Família Frascati*, concebidos com o propósito de mensurar os processos de inovação. Esses documentos passaram a orientar a definição de padrões de eficácia, por meio de revisões periódicas dos parâmetros adotados, fundamentadas no monitoramento do desempenho dos países. Nesse contexto, o Manual de Oslo configura-se como um dos documentos integrantes dessa família, compondo, juntamente com outros textos, um arcabouço normativo que orienta a coleta e a interpretação de dados sobre inovação, conferindo comparabilidade internacional aos indicadores produzidos (Ferreira, 2013).

Assim, intelectuais orgânicos¹⁹ que integram as OMs estão alinhados aos interesses de

¹⁸ A diretoria de educação da OCDE atua em quatro eixos: a primeira infância e as escolas; habilidades além da escola; inovação na educação e pesquisa; conhecimento de gestão (Pereira, 2018). Nesse núcleo gestor existem frentes compostas por grupos de trabalhos e comitês, os quais incluem o Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI). Aqui se desenvolvem atividades que têm por objetivo ajudar os países membros e 118 participantes a assegurar, para as respectivas populações, um aprendizado ao longo da vida para todos (as), e que esta aprendizagem seja de qualidade e favoreça desenvolvimento individual com coesão social (OCDE, 2008).

¹⁹ Gramsci (2002) concebe o intelectual pela sua capacidade organizativa e diretiva, independente da sua classe originária ou formação intelectual, mas pela dimensão política de articulação com os interesses da classe que representa na ação que desenvolve em vários campos: na dinâmica estrutural e superestrutural da vida social.

melhoramento do sistema de acúmulo do capital, orquestrando a elaboração de dossiês, relatórios e manuais prescritivos, que dão base às políticas e iniciativas locais. Diante disso, a fim de construir a delimitação temporal de análise do objeto por meio do confronto entre os documentos publicados pelo CERI e o alinhamento dos gráficos construídos acima, historicizamos o movimento de consolidação dos parâmetros de inovação no campo da formação de professores(as) articulados às políticas locais dos países de interesse, tomando nesse caso o Brasil como exemplo.

É salutar à compreensão destacar que, apesar de a OCDE não ter sido concebida com o intuito de estabelecer a ampla adesão de novos membros, em seu desenvolvimento foram observados alguns movimentos de alargamento da participação, de forma evidente no período de gestão do secretário-geral Ángel Gurría, em 2006. Contudo, foram identificados três ciclos de grande expressão que balizam o que compreende a transferência de políticas (Godinho, 2018). As transferências de políticas são conceituadas pelo potencial alcance modulador que uma determinada política tem de poder ser replicada em outras instituições, caracterizando-se por:

[...] processos em que atores imitam ou emulam políticas desenvolvidas em determinado ambiente institucional, com vistas a desenvolver programas e políticas em outro ambiente institucional, viabilizando inovações no plano de políticas públicas (Godinho, 2018, p. 43).

No primeiro ciclo de novas adesões, se somaram aos 20 países fundadores de 1961 nações como Japão (1964), Finlândia (1969), Austrália (1971) e Nova Zelândia (1973). Aqui se previa um curto período para a execução do referido processo de transferência, em decorrência de um alinhamento doméstico, no que se refere ao plano de economia de mercado, considerando a base regimental e legal entre países envolvidos e a Organização somando-se ao apoio de países como Estados Unidos da América (EUA) e Reino Unido. Após uma pausa de duas décadas, iniciou-se o segundo ciclo em um ambiente internacional muito mais difuso, no fim do plano socialista no leste da Europa e com a preocupação da rápida estabilização da economia de mercado nos países daquela região, ao passo que se distinguia do primeiro ciclo por refletir os interesses dos membros de outros continentes em descentralizar a participação massiva dos países europeus na Organização. Com vistas à

Contudo, considerando a base econômica capitalista, os intelectuais orgânicos estão ligados às classes fundamentais do modo de produção, formadas por burguesia e trabalhadores. Essa base tem dimensão sociopolítica e está circunscrita na relação capital e trabalho, a qual evidencia o domínio dos grupos de interesse da classe detentora dos meios de produção, associando intelectuais que articulam a hegemonia a partir das relações de força e consenso.

entrada de países como México (1994), República Tcheca (1995), Hungria, Coreia e Polônia (1996) e República Eslovaca (2000), a OCDE assumiu uma postura muito mais intransigente e criteriosa para a transferência de políticas no caso do México e Coreia, os quais, mesmo tendo tomado medidas de adesão aos processos de modernização para a abertura do comércio, ainda tiveram que atentar a um novo modelo que requeria revisões anuais e monitoramento dos resultados previstos em metas estabelecidas. Aqui, marca-se o surgimento do Centro para Cooperação com as Economias Europeias em Transição, responsável por frentes como o Programa Parceiros em Transição, criado com o objetivo de:

[...] (i) contribuir para transição exitosa dos referidos países à situação de economias de mercado, com estabilização macroeconômica e implementação de reformas estruturais; e (ii) prepará-los para a adesão à Convenção da OCDE. As atividades do Programa contemplaram revisões regulares sobre o desempenho econômico de seus participantes, o exame de políticas públicas em áreas como educação, meio ambiente e mercados de capitais, e sua participação, como observadores ou membros plenos, em comitês e grupos de trabalho da Organização (Godinho, 2018, p. 45).

Destacamos que a publicação intitulada “Uma estratégia de alargamento e divulgação”, conhecida como Relatório Noboru (2004), indica o início da ampliação estrutural e regimental da OCDE frente aos novos desafios das mudanças da economia global. O referido trabalho propõe medidas que possibilitam a construção de uma rede colaborativa que prevê a avaliação e o monitoramento do cumprimento dos critérios designados ao pleito de ingresso dos países parceiros. Segundo o Relatório, os países devem ter:

[...] i) *like-mindedness*, ou seja, valores compartilhados entre os membros, como economia de mercado e democracia; ii) ser um *player* significativo à Organização, aos membros e/ou à economia global; e iii) garantir benefícios mútuos à Organização e ao novo membro. Frente a isso, em 2007 foi estabelecido o Procedimento Geral para Adesões Futuras (OCDE, 2007a *apud* Naddi, 2020, p. 2).

Nesse quadro colaborativo orientado por pactos de multilateralidade, operou-se o terceiro e maior ciclo, ainda em curso, iniciado em 2007 com o ingresso de Chile, Estônia, Israel, Eslovênia, Letônia, Colômbia, Costa Rica e Lituânia. Ainda dentro deste ciclo, incluem-se os *key partners*²⁰, que são países convidados à ampliação do engajamento de cooperação internacional e que, basicamente, se empenham em contribuir com as discussões, como países “emergentes”, e com mecanismos de cooperação, que buscam produzir dados e indicadores. O que no caso do Brasil vem avançando desde a década de 1990, a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), e se intensificou nos anos 2000,

²⁰ Os *key partners* são traduzidos como parceiros chave (tradução da autora).

culminando com o convite ao Brasil para se tornar o *key partner* da América do Sul em 2007, juntamente com os países de outros continentes como África do Sul, China, Índia e Indonésia. Entretanto, esse movimento de aproximação entre o Brasil e a OCDE toma contornos mais formais com a assinatura do Acordo Marco de Cooperação em junho de 2015 e com o pedido oficial do Brasil de vinculação à Organização em 2017 (Naddi, 2020).

Em 2009, a OCDE publica um documento com o nome “Avaliação e inovação na educação”. Nele, a Organização parte da definição clássica de inovação em defesa do “reequilíbrio” da economia global, utilizando o conceito de “destruição criativa” em Schumpeter (1942), tendo em vista a necessidade de romper com uma combinação antiga para a criação de uma nova “[...] enfatizando a importância de investimentos em larga escala em programas inovadores, incluindo para a educação, que ajudarão a reviver as economias em curto prazo e também terão um impacto duradouro” (OCDE; Looney, 2009, p. 4). Nesse sentido, a OCDE diz avançar na compreensão schumpeteriana, tomando a destruição criativa “[...] diferenciando entre inovações de produtos (bens ou serviços) e inovações em processos (métodos, práticas e organização)” (OCDE; Eurostat, 2005 *apud* OCDE; Looney, 2009, p. 5), o que coloca as inovações educacionais no plano do melhoramento dos processos gerenciais ou de sistemas, do ensino-aprendizagem e avaliação, enfatizados pelo discurso do “aprender a aprender”.

Essa compreensão impacta a política de formação de professores(as), materializada na necessidade de atualização do perfil dos(as) trabalhadores(as), e se consolida nas formas da inovação como capacidade prática de efetivação das experiências pedagógicas, orientadas pelas chamadas Políticas Educacionais Baseadas em Evidências (PEBE)²¹ Essas políticas estão circunscritas nos padrões de planificação e mensuração das atividades pedagógicas, as quais são captadas por sistemas integrados de avaliações em larga escala, que medem os níveis de desempenho e alimentam os bancos de dados, conhecidos como Big data²². E “[...] corroboram com a divisão padronizada dos conteúdos direcionados a uma educação declaradamente ‘homogênea’, mas, verdadeiramente, hegemônica [...]” (Braga dos Santos, 2020, p. 164).

O fomento e a indução à inovação se dão tanto no âmbito da formação inicial como no

²¹ Codes e Araújo (2021) elaboraram um trabalho para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), onde defendem que o uso das evidências nas políticas educacionais possibilita o compartilhamento e generalização dos conhecimentos relativos à escolarização, por apresentarem as súmulas de cognição e aprendizagem a partir dos resultados das avaliações em larga escala.

²² A Big Data está presente no modelo de mensuração da inovação, pois estabelece um banco de dados, o qual é alimentado pelas plataformas digitais, por meio da personalização das aprendizagens, oportunizando o monitoramento das diferentes formas de se efetivar metodologias mais eficazes, avaliadas internacionalmente (Braga dos Santos, 2020, p. 163).

da formação continuada, atentando às especificidades em cada modelo formativo-ofertado na adequação: dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, às diretrizes da Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BNC - Formação Inicial), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os currículos, propostas pedagógicas e Projetos Políticos Pedagógicos das escolas; e os cursos de formação continuada às Diretrizes Curriculares para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica, à BNC - Formação Continuada. Além de promover essa oferta alinhada aos parâmetros nacionais, prioriza-se o cumprimento das Metas 1, 4, 5, 7, 12 e 15 do PNE, que prevê a formação em serviço dos(as) professores(as) atuantes na rede pública, por meio da oferta de uma formação específica de nível superior, de acordo com a área de atuação do docente (Brasil/Portaria nº 412, 2021).

Segundo os objetivos específicos, deve-se:

V - incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, por meio das metodologias ativas, do ensino híbrido, do empreendedorismo e do uso pedagógico das tecnologias;

VI - estimular a articulação das instituições de ensino superior (pós-graduação, pedagogia e licenciaturas) com as redes de ensino, visando ao desenvolvimento da atuação prática de pedagogos e licenciandos, por meio do estágio e de disciplinas práticas; e VII - estimular o desenvolvimento e a oferta de novos formatos de curso de formação de professores, visando promover licenciaturas interdisciplinares, em rede, e com ênfase na vivência prática na escola básica, buscando preencher as lacunas acadêmicas, no que concerne à formação interdisciplinar dos professores da educação básica (Brasil/Portaria nº 412, 2021, p. 3).

Partindo dos elementos atribuídos à especificidade dos objetivos elencados, identificamos que aqui a inovação se radicaliza no processo de incrementação combinatória, estabelecido nas propostas de adaptação pedagógica e curricular, para o melhoramento da atuação dos profissionais da educação. Nesse bojo, tanto a formação inicial como a formação continuada estão articuladas em sistema de subordinação da teoria aos ditames da prática, traduzida como técnica que visa à elevação da eficácia dos processos de ensino-aprendizagem. Esse quadro é emoldurado pela inserção de instrumentos tecnológicos e combinações metodológicas e interdisciplinares com o foco na atividade, ou seja, na construção de diferentes trilhas de aprendizagem para atingir uma formação autônoma, empreendedora, inovadora (Braga dos Santos, 2020).

O presente trabalho assume como tema o conceito de inovação a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Nesse sentido, objetiva-se identificar esse conceito no âmbito da referida abordagem pedagógica crítica e, a partir dele, analisar os pressupostos da inovação na formação de professores(as), com especial

atenção aos parâmetros curriculares nacionais estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

O primeiro quadro sintetiza a questão e o objetivo geral, referenciando a escolha do tema e garantindo a delimitação do objeto no campo. Dessa forma, busca-se responder à questão central da investigação: qual é o conceito(s) de inovação na Pedagogia Histórico-Crítica e em que medida, a partir de tal conceito, se pode avaliar a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024? Para tanto, empreendemos um esforço sistemático, assumindo como aporte epistemológico o materialismo histórico-dialético no percurso metodológico de levantamento e análise da bibliográfica, a fim de identificar e analisar os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica com o olhar sobre a inovação na formação de(as) professores(as).

Figura 06 – Quadro de coerência entre tema e objetivo geral

TEMA	QUESTÃO CENTRAL	OBJETIVO GERAL
Pedagogia Histórico-Crítica: inovação e análise da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.	Qual é o conceito(s) de inovação na Pedagogia Histórico-Crítica e em que medida, a partir de tal conceito, se pode avaliar a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024?	Identificar e analisar a inovação nos parâmetros curriculares para a formação de professores(as) estabelecidos na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Fonte: Braga dos Santos (2026).

O segundo quadro de coerência traz as etapas relativas aos processos de estruturação das análises, que resultaram do esforço de aproximação e delimitação do objeto, e perseguiram a resolução dos questionamentos originários do problema central. Essa dinâmica estabeleceu um tipo de organização, que buscou garantir a coerência analítica entre os objetivos específicos e a metodologia elencada, circunscritas em quatro unidades que compreendem os seguintes eixos temáticos: o primeiro é o da identificação da concepção de inovação; a partir do levantamento e análise bibliográfica das pesquisas científicas produzidas no campo da formação de professores(as); o segundo estabelece a identificação do conceito de inovação a partir dos pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético; o terceiro busca a caracterização da inovação a partir das tendências educacionais, segundo a visão da Pedagogia Histórico-Crítica; o quarto eixo realiza uma análise do conceito de inovação na política curricular para a formação de professores(as), expresso na Resolução CNE/CP nº 4

de 29/05/2024, em consonância com a análise de vinculação das tendências pedagógicas e da concepção de inovação defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Figura 07 – Quadro de coerência entre objetivos específicos, metodologia e eixos de discussão

QUESTÕES SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA	UNIDADES DE ANÁLISE
Em qual (is) concepção (ões) de inovação se vinculam as pesquisas científicas no campo da formação inicial de professores(as)?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e analisar a concepção de inovação nas pesquisas científicas no campo da formação inicial de professores. - Apresentar a vinculação das concepções de inovação às respectivas tendências pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estado do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepções de inovação na formação inicial de professores(as).
Qual é o conceito de inovação segundo a base teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica?	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o conceito de inovação nas bases do desenvolvimento histórico-filosófico. - Apresentar o conceito de inovação no materialismo histórico-dialético. 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento e análise bibliográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - O conceito de inovação na base teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica.
Quais as características da inovação nas tendências educacionais segundo a Pedagogia Histórico-Crítica?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e caracterizar a concepção de inovação nas tendências educacionais à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. - Apresentar o conceito de inovação a partir dos princípios 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento e análise bibliográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> - A inovação nas tendências educacionais à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

	metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.		
Qual o conceito de inovação nas DCNs de formação de professores(as): Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e caracterizar o conceito de inovação na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, segundo as tendências educacionais à luz da PHC. - Analisar a concepção de inovação na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, a partir do conceito de inovação defendido na PHC. 	- Levantamento e análise bibliográfica.	- A perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica sobre o conceito de inovação na Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.

Fonte: Braga dos Santos (2026).

O primeiro eixo foi constituído ainda no plano introdutório, evidenciando o carácter exploratório do desenvolvimento da temática por meio de levantamento e análise das pesquisas no campo estudado. Assim, norteados pelo questionamento: qual é o conceito(s) de inovação na Pedagogia Histórico-Crítica e em que medida, a partir de tal conceito, se pode avaliar a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024? Essa construção teve como objetivo apresentar um quadro teórico das concepções sobre o objeto inovação e sua vinculação pedagógica a partir das produções nacionais, no evento de maior relevância científica da área – ANPED; nos *sites* de maior compartilhamento científico na rede mundial de computadores – Google acadêmico e Scielo; e nos bancos de teses e dissertações das instituições que regulam e fomentam a pesquisa no Brasil – CAPES e BDTD. Destarte, essa busca evidenciou que doze (12) produções se vinculam à concepção humanista-moderna, seis (6) à concepção analítica e apenas uma (1) assumiu a concepção dialética de inovação. Com base em Saviani (1980, 2011), consideramos que essas concepções se fundamentam em uma visão pedagógica neoprodutivista, a qual assume formas transmorfas de incorporação teórico-metodológica das pedagogias nova e tecnicista. O único trabalho que trouxe a inovação a partir da concepção dialética se trata de uma produção autoral, a qual assume como parâmetro a necessidade de dissolução da fragmentação do trabalho educativo, defendendo a filosofia da

práxis como unidade dinamizadora das formas e conteúdos que medeiam o processo educativo com vistas à transformação da realidade concreta. Contudo, foi possível reconhecer, que a maioria das produções científicas trabalha dentro do horizonte de reprodução da sociedade capitalista e, por isso, a originalidade dessa tese se funda na necessidade de se construir elementos inovativos segundo uma concepção comprometida com a produção de novas finalidades educacionais.

O segundo eixo de análise buscou identificar o conceito de inovação a partir da base teórico-metodológica do marxismo, assumida pela Pedagogia Histórico-Crítica com o objetivo de construir os princípios metodológicos que compreendem o processo inovativo nessa perspectiva, respondendo à seguinte pergunta: qual o conceito de inovação segundo a base teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica? A partir desse questionamento, nos foi possível identificar a origem e o desenvolvimento do conceito de inovação com base nos pressupostos filosóficos que sustentam a referida pedagogia. A inovação é identificada na dialética materialista como resultado superior do movimento de identificação dos múltiplos determinantes da realidade que se processa na apropriação dos elementos objetivos e subjetivos na dinâmica da organização social. Por conseguinte, a construção social da natureza humana, que opera no confronto das contradições internas, guarda em seu núcleo prático, as condições para a superação das antigas formas a cada novo momento histórico.

O terceiro eixo, que traz a segunda seção, se desenvolveu com base no seguinte questionamento: quais as características da inovação nas tendências educacionais, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica? E teve por finalidade identificar e caracterizar as formas e movimentos da inovação nas tendências educacionais, conjecturando a análise pelo confronto dos pressupostos definidos nas formas hegemônicas e na concepção dialética. Realizamos essa análise considerando o contexto sócio-histórico que produziu esses modelos, situando-os no quadro de desenvolvimento da inovação na educação brasileira, sob a visão crítica da concepção dialética. Por fim, apresentamos os pressupostos da inovação na base Pedagógica Histórico-Crítica e, subsidiados pelas análises de Saviani (1980, 2021), apresentamos o objeto em quatro (4) níveis, que correspondem ao seu desenvolvimento em graus de menor a maior complexidade. Ademais, a inovação na concepção dialética se situa concretamente no grau mais elevado e é incorporada pela Pedagogia Histórico-Crítica como base teórico-metodológica que possibilita a realização de um salto qualitativo nos processos educacionais e isso orientado por finalidades que advêm da vida social.

O quarto eixo de análise está situado no plano da política local e compreende elementos concretos do conceito de inovação apresentado nos parâmetros curriculares a partir

do alinhamento às bases nacionais, que orientam a formação de professores(as). Portanto, como delimitação da pesquisa, se buscou identificar e analisar o conceito de inovação na política nacional, assumindo a materialidade das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a fim de responder à pergunta: qual o conceito de inovação nas diretrizes de formação de professores(as)? Para tanto, tomamos a inovação a Resolução CNE/CP nº 4, de 29/05/2024, com o objetivo de identificar os elementos inovativos que se conformam na materialidade histórica da estrutura curricular no campo formação de professores(as) no Brasil e que, por meio dessa identificação, viabilizou a compreensão das contradições circunscritas nos diferentes níveis de inovação no quadro das tendências educacionais à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

1.3 Metodologia da pesquisa

A escolha pelo materialismo histórico-dialético como método de investigação nos permitiu identificar e analisar os elementos que conformam a inovação no campo da formação de professores(as), a partir da perspectiva crítico-transformadora da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando o movimento das múltiplas determinações históricas, políticas, sociais e epistemológicas, que situam o objeto em uma totalidade material. Essa visão se insere na premissa de que “Ao produzir seus meios de subsistência, os seres humanos indiretamente produzem sua própria vida material. [...] o que eles são coincide, portanto, com sua produção [...]” (Marx, 2017, p. 14) e sustenta-se na compreensão de que as formas de organização da base produtiva conservam em sua dinâmica interna a essência do objeto, que não pode ser capturada na aparência fenomênica da matéria, mas pela mediação teórica dos elementos constitutivos da sua forma empírica no processo dialético de ascensão do abstrato ao concreto – identificam-se a estrutura e o movimento dos fenômenos na relação dialética entre sujeito e objeto (Marx, 2017).

Ademais, ressalta-se que a delimitação dessa base investigativa é resultado de um alinhamento político, que ultrapassa uma escolha estritamente teórico-metodológica concernente à análise do objeto cognoscível e nos situa sobre uma materialidade objetiva e subjetiva, que se expressa na visão crítica da ciência história. Em outras palavras:

[...] o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação [...] O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador

para, na sua relação com o objeto, extrair dele as múltiplas determinações (Netto, 2011, p. 52-53).

Por isso, buscamos nos pressupostos da dialética em Marx, sintetizados no conjunto de suas obras, as trilhas abertas que concernem à compreensão dos limites e possibilidades do processo ontológico de desenvolvimento humano a partir das bases materiais vigentes. Compreendendo que “O objeto do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem; já que ele realmente duplica-se não apenas na consciência, intelectualmente, como também ativamente, e por isso se vê em um mundo criado por ele” (Marx, 2017, p. 85). Em vista disso, evidenciamos a necessidade histórica de dissolver as formas privadas de apropriação da produção e reprodução do trabalho humano e dos produtos que dele derivam e se realizam como força produtiva alienada, encarnada na concentração de capital sob o monopólio da classe que controla os meios de produção. Essa análise se funda na assertiva de que “[...] com a *valorização* do mundo das coisas, aumenta, em proporção direta, a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho produz não apenas mercadorias; ele produz a si mesmo e o trabalhador como uma mercadoria” (Marx, 2017, p. 192). Nessa dinâmica:

[...] o capital representa tanto o trabalho quanto seu produto como trabalho singularizado negado e, em consequência, como propriedade negada do trabalhador singularizado. Por isso, o capital é a existência do trabalho social – sua combinação como sujeito e como objeto –, mas essa própria existência existindo de maneira autônoma em relação aos seus momentos efetivos – ou seja, ele próprio como existência particular ao lado do trabalho social (Marx, 2011, p. 626-627).

As diferentes demandas por inovação se desenvolvem no quadro de produção moderna da economia capitalista e se estabelecem na busca pela recomposição das formas de exploração circunscritas no modelo alienante do trabalho, dinamizado no processo de aceleração da extração de mais-valor nas formas de acumulação ostensiva da própria vida humana (Marx, 2011). A utilização do termo inovação responde materialmente ao momento de expansão das relações comerciais, a partir da crise global econômica de 1929, e se refere à criação de novas mercadorias e processos, ao mesmo tempo em que objetiva a diminuição das despesas com os instrumentos da produção para o aumento da mais-valia. A partir da necessidade material, situada na qualidade histórica de reordenamento das forças produtivas, são incorporados os conhecimentos científicos-tecnológicos como bens, que correspondem à reprodução da força de trabalho (Peixoto, 2020).

A identificação da inovação como elemento de reestruturação social com base no desenvolvimento técnico e tecnológico, suplanta o agravamento da divisão do trabalho e

exclusão da classe trabalhadora no conjunto objetivo da materialidade humana (Peixoto, 2020). A multiplicidade de elementos que decorrem dessa análise se vincula às formas de organização das relações sociais de um todo estruturado e bem articulado, onde o conjunto dos fatos, dos acontecimentos, é compreendido na sua concreticidade; importa evidenciar que “[...] cada nova fase da divisão do trabalho determina também relações dos indivíduos uns com os outros no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho” (Marx; Engels, 2007, p. 89).

[...] o trabalho é uma totalidade – uma combinação de trabalhos – cujos componentes singulares são estranhos entre si, de modo que o trabalho total como totalidade *não* é a *obra* do trabalhador singular, sendo obra dos diversos trabalhadores em conjunto exclusivamente se eles são combinados, e não porque em seu comportamento recíproco eles combinam seus trabalhos. Em sua combinação, esse trabalho aparece servindo a uma vontade e inteligência estranhas, e dirigido por tal inteligência – tendo sua unidade anímica fora de si, assim como sua unidade material subordinada à unidade objetiva da maquinaria [...] (Marx, 2011, p. 626, grifos do autor).

Destarte, o esclarecimento dessas formas no contexto da prática social é condição inegociável que assegura a consecução de um *por vir* verdadeiramente humanizado e, portanto, conscientemente regulado pela ação criadora. Reconhecendo que a criação humana se realiza no momento de produção e autoprodução da sua genericidade, e que a objetivação das forças essenciais opera em gradação evolutiva, na medida em que se relaciona com outras forças, ou seja, o desenvolvimento ontocriativo prescinde a mutualidade conjunta dos sujeitos em uma ação recíproca, onde se confrontam as singularidades (Vázquez, 2011). Essa atividade conforma a construção teórica de transformação da realidade histórica, como produção crítica, interpretativa e avaliativa do fenômeno; portanto, o conhecimento se dá na e pela práxis, que é a unidade indissolúvel e dinamizadora da relação entre teoria e prática (Frigotto, 1991).

Em contraposição ao reducionismo idealista e, ao mesmo tempo, reconhecendo as contradições produzidas historicamente nessas bases, buscamos incorporá-las à análise, a fim de produzir novas formulações que as superam no movimento qualitativo do devir a partir da dialética materialista (Netto, 2011). “Se o idealismo, ao contrário, vê o lado ativo da relação sujeito-objeto, vê apenas a atividade da consciência do sujeito e perde de vista o lado material, objetivo dessa atividade” (Vázquez, 2011, p. 173). Os limites dessa visão estão circunscritos no equívoco e na impossibilidade de instauração de um conteúdo legitimamente novo, enquanto que subordinado a hipóteses em condições reducionistas, esse se realiza no dinamismo imutável, na essência mesma da matéria, a qual nega a explicação racional de uma

nova etapa sobre a mesma base velha da matéria e sobre formas estanques de captação do movimento em si mesmo. Isso se vale da errônea personalização idealista, que defende a conceituação do mundo existente a partir do desenvolvimento independente do pensamento humano, que se produz na realização da autodiferenciação, “[...] na unidade do homem com o homem, uma unidade que se apoia na diferença entre Eu e Tu, (*sic*) [...] o nôvo (*sic*) não é ‘nada mais que’ o velho” (Kosik, 1976, p. 28).

A dialética materialista rompe com essa visão reducionista e assume o caráter revolucionário da práxis, na unidade transformativa da relação sujeito-objeto, admitida no processo de humanização da natureza e objetivação dos significados, e aquilo que decorre do movimento de progressão temporal do trabalho se manifesta inversamente como produto condensado do trabalho. “No processo do trabalho, são transformados, no presente, os resultados do trabalho passado e se realizam desígnios do trabalho futuro” (Kosik, 1976, p. 185). A relação objeto-sujeito tem como base o processo de ideação e de transformação da realidade. Nessa relação dialética, as necessidades humanas são confrontadas com as qualidades²³ negativas da matéria e produzem novas qualidades a serem superadas em um permanente e gradual desenvolvimento das formas históricas superiores – esse movimento concebe o novo como uma qualidade do mundo material (Kosik, 1976). Dessa compreensão decorre a defesa da inovação na dialética materialista como um salto de qualidade, que resulta do movimento em espiral, operado no pensamento “[...] cuja formação se opera o retorno (*sic*) ao ponto de partida; desta vez, porém, mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito de todo ricamente articulado e compreendido” (Kosik, 1976, p. 29).

O esforço intelectual de construção do real do pensamento se refere ao enriquecimento do objeto real, que se realiza por sucessivas reproduções teóricas das suas determinações. “Nesse sentido, as leis do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao mais complexo correspondem ao processo histórico” (Marx, 2008, p. 261). As categorias compreendem as relações internas de uma determinada sociedade, expressas objetivamente em uma realidade histórica e, por isso, também são transitórias. Por isso, as categorias são expressas pelo movimento do objeto dinamizado pelas contradições que implicam rupturas, saltos que se realizam a cada novo momento da produção humana. Partimos da compreensão de que “[...] as categorias refletem não apenas as formas universais do ser, as propriedades e

²³ Kosik (1976, p. 208) entende qualidade por: “[...] o conjunto das propriedades que indicam o que uma coisa dada representa, o que ela é, e a quantidade como o conjunto das propriedades que exprimem suas dimensões, sua grandeza [...]”.

as ligações [...] mas também as leis do movimento do conhecimento inferior ao superior, as leis do funcionamento e do desenvolvimento do pensamento” (Cheptulin, 1982, p. 140).

O materialismo histórico-dialético subsidia o processo metodológico de investigação desta pesquisa e nos oferece um arsenal categorial, que se insere no movimento de apreensão da multiplicidade essencial do concreto. Com base em Netto (2011), elegemos três categorias de análise, que se estabelecem como nucleares na elaboração marxista; são elas: *totalidade*, *contradição* e *mediação*. Primeiramente, é preciso reconhecer que a dialética inclui a natureza como um todo, que responde à articulação interdependente entre objetos e fenômenos, condicionados reciprocamente, no movimento de interpenetração de opostos. Isso não significa que essa relação se restrinja à funcionalidade das partes que se articulam a um todo, mas se estabelece na concreticidade inclusiva e macroscópica que se organiza por complexos de complexos – em totalidades que se distinguem por graus de complexidade e se dinamizam a partir de tendências intransferíveis. “Cabe à análise de cada um desses complexos constitutivos das totalidades esclarecer as tendências que operam especificamente em cada uma delas” (Netto, 2011, p. 57).

A dialética da totalidade é onde o objeto se explica em um determinado contexto. Por outro lado, a concretude do contexto em que se estrutura o objeto não se expressa na consecução de um conjunto de fatos sobrepostos na esfera da causalidade abstrata, mas na realidade, visto que o todo se cria a si mesmo na interpenetração das partes “[...] como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser realmente compreendido” (Kosik, 1976, p. 35).

A contradição como categoria interpretativa do real se refere à própria essência dos fenômenos validados na luta unitária de opostos, que conserva a ação destruidora e criadora de novas qualidades a serem novamente negadas e superadas no movimento real. Essa atividade criadora não se refere apenas ao conteúdo, mas à criação do todo. Assim:

A identidade (coincidência) dos contrários encontra a sua expressão, a mais completa, no momento de passagem dos contrários um no outro. Esse momento da luta dos contrários ganha uma importância particular pelo fato de que ele designa a resolução da contradição e a passagem do objeto a um novo estado qualitativo, o que quer dizer que ele é um ponto nodal do desenvolvimento (Cheptulin, 1982, p. 288).

Ademais, o esforço de abstração da realidade concreta diz respeito ao reconhecimento dos fenômenos sociais como momento de um todo histórico, em que se processa duplamente a função de definir a si próprio e o todo, como produto e processo, como articulação recíproca de mediação e concretização do todo para as partes e das partes para o todo. Esse movimento

opera pela “[...] ação recíproca dos polos opostos da contradição e a ação de conjunto das contradições que envolvem cada fenômeno ou coisa” (Gadotti, 1983, p. 29). Nesse sentido, a mediação dialética é base da recíproca de transformação do mundo, que passa pela articulação dos antagonismos que se expressam nas relações sociais e consubstanciam os elementos para superação.

Assim, com base nos pressupostos teórico-metodológicos adotados da dialética materialista, traçamos um caminho metodológico, que viabilizou as sucessivas aproximações ao objeto por meio da identificação e análise das categorias que o constituem no campo investigado. Entendemos que o processo de construção dos dados da pesquisa, que situa o(a) pesquisador(a) sobre um todo concreto e articulado, conforma a dialeticidade do movimento de tomada de consciência e de autoprodução coletiva. Pois, “[...] quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social” (Kosik, 1976, p. 44). A inserção no campo da análise fora viabilizada pelo contato com as pesquisas já realizadas, com a historicidade do objeto inovação e a sua organização material mediada nas formas da educação. Salvaguardando as premissas da formulação filosófica, que visa à liberdade humana pela instauração de uma sociedade que se cria sobre bases materiais igualitárias.

Dessa forma, destaca-se que as estratégias metodológicas adotadas na construção dos dados se referenciaram na perspectiva qualitativa. Partindo dessa compreensão, os postulados da pesquisa não se configuram como hipóteses previamente estabelecidas, em uma visão hipotético-dedutiva, regida pela operacionalização do procedimento investigativo. Tampouco o postulado da pesquisa se situa estritamente no conhecimento teórico do(a) pesquisador(a) como forma estanque, ou pré-determinada, mas, sobretudo, considera-se a sensibilidade do pesquisador(a) no processo que articula a construção dos dados e a sua estreita relação com o contexto da pesquisa (Deslauriers; Kérisit, 2012). Portanto, para a identificação e análise do conceito de inovação na Pedagogia Histórico-Crítica e na Resolução de 2024, foi preciso construir um levantamento e análise bibliográfica e documental, segundo os quatro (4) eixos de caracterização do objeto: 1) Concepções de inovação na formação inicial de professores(as); 2) O conceito de inovação na base teórico-metodológica da PHC; 3) inovação nas tendências educacionais à luz da PHC; 4) A perspectiva da PHC sobre o conceito de inovação na Resolução CNE/CP nº 4, de 29/05/2024.

Destarte, foi possível construir o confronto dos elementos que situam o problema de pesquisa na inter-relação com as estruturas que são produzidas na dinâmica da organização

social. Admitindo-se nessa análise o entendimento de transformação do todo em partes e das partes em todo, “[...] na medida em que os fenômenos se relacionam entre si, de tal maneira que o mesmo fenômeno pode ser entendido em sua totalidade composta por partes, e ao mesmo tempo, parte em relação em um todo mais complexo” (Gamboa, 2006, p. 105). Assim, o conhecimento sobre o objeto se faz por considerá-lo a partir das suas múltiplas determinações, históricas, sociais e materiais, e essa apreensão passa pela reprodução intelectual-mental do real. Conhecer, portanto, é captar o objeto em seu movimento real, revelando as determinações que o constituem e as contradições que impulsionam sua transformação. Esse processo do conhecimento parte do real objetivo mediado por categorias abstratas e se realiza na construção concreta no pensamento. Portanto, “[...] a teoria é o movimento do real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (Netto, 2009, p. 5).

O aporte teórico-metodológico marxista compreende a ciência como uma construção histórica, resultante de um processo contínuo, inseparável da relação ativa entre o ser humano e a natureza. Nessa perspectiva, a ciência constitui uma unidade teórico-prática, isto é, o próprio movimento do objeto de estudo orienta e determina os procedimentos do(a) pesquisador(a). Essa apreensão considera as tendências operantes em uma totalidade, pois ela mesma é composta por tendências específicas às quais depende a natureza das contradições produzidas na estrutura dessa totalidade e, por consequência, não poder ser transladadas diretamente aos outros complexos de totalidades. Em suma, é preciso:

[...] descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa. Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade (Netto, 2009, p. 18).

A análise desenvolvida buscou aprender o fenômeno investigado em sua totalidade, considerando suas determinações históricas, suas contradições internas e as mediações que o constituem. Ao privilegiar a análise do movimento real do objeto, o método orienta a compreensão da inovação como expressão de disputas de projetos, interesses e sentidos, evitando leituras fragmentadas ou funcionalistas. Assim, a inovação é analisada a partir de suas determinações concretas e de seus efeitos históricos, o que garante coerência entre a escolha teórico-metodológica e a interpretação do fenômeno investigado. O primeiro movimento de aproximação com o objeto se deu por meio da caracterização da concepção de inovação na formação inicial de professores(as) a partir do levantamento e análise das

pesquisas desenvolvidas nesse campo, constituindo o que se denominou por “revisão bibliográfica”. Essa elaboração resultou na construção de um quadro analítico, que fora produzida a partir da vinculação dos elementos conceituais apresentados nas pesquisas científicas sobre a inovação a partir da concepção dialética que compreende a PHC. O esforço empreendido para a construção desse quadro se processou a partir da aplicação de descritores utilizados de forma separada e combinada, considerando sua ocorrência nos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos. Em um primeiro momento, foram selecionados os trabalhos que apresentavam, no resumo, nas palavras-chave ou no corpo do texto, os descritores previamente indicados. A identificação desses descritores constituiu o critério inicial de seleção das produções no levantamento, que considerou o período de 2008 a 2024, permitindo delimitar o *corpus* temporal de execução da análise com base nos resultados do trabalho de mestrado (Braga dos Santos, 2020), o qual evidenciou o adensamento das produções técnicas sobre inovação na educação, via CERI/OCDE, no período escolhido.

Cada trabalho selecionado foi, então, organizado em pastas distintas, identificadas pelos nomes dos respectivos descritores. As buscas foram realizadas em bases de dados reconhecidas pela relevância no campo da pesquisa educacional brasileira. Após análise, as produções da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Scientific Electronic Library Online (SciELO), do Google Acadêmico e dos anais das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – que foram direcionados aos Grupos de Trabalho (GT) 02 - História da Educação; GT 04 - Didática; GT 08 - Formação de Professores - GT 14 - Sociologia da Educação; GT 17 - Filosofia da Educação e GT 20 - Psicologia da Educação. Como resultado total dessa busca, se chegou ao quantitativo 129 trabalhos com o descritor “inovação e educação”, 55 com “inovação curricular” e 64 com “inovação pedagógica”. Aplicando o critério definido, voltado à inovação na formação inicial de professores(as), foram selecionados 25 trabalhos articulados aos objetivos da pesquisa, dos quais 19 permaneceram após a exclusão de duplicatas. Os trabalhos selecionados foram organizados por meio de fichamentos analíticos, contemplando informações relativas à autoria, ano de publicação, instituição de origem, tipo de produção, objetivos, referenciais teóricos, conceito de inovação mobilizado e sua articulação com a formação inicial de professores(as).

Nessa etapa foram identificados elementos que caracterizavam o conceito de inovação presente em cada pesquisa, com base no alinhamento pedagógico dessas propostas, tomando como referência as tendências educacionais sistematizadas por Saviani (1980, 2018, 2021) e as respostas que ele deu ao questionário sobre essa questão, formulado especialmente para

essa investigação e que se encontra aqui apresentado na íntegra (cf. Apêndice), o que possibilitou situar as concepções de inovação em relação às diferentes matrizes teórico-pedagógicas explicitadas a partir da pedagogia histórico-crítica. É mister destacar que foram excluídos do *corpus* final os trabalhos que tratavam exclusivamente da formação continuada, aqueles que abordavam a inovação apenas no âmbito das práticas desenvolvidas na escola, na gestão escolar ou nas políticas públicas sem relação direta com a formação inicial. E ainda, foram desconsideradas as que mencionavam a inovação de forma genérica, sem trazer o conceito de forma direta e consistente. Portanto, a busca secundária, após a identificação dos descritores nas palavras-chave, resumo, título e corpo do texto, teve como cerne a identificação de uma estrutura textual que respondesse a seguinte questão: o que é inovação? Essa busca se deu orientada pela localização de palavras-chave que se repetiam ao longo do texto e evidenciavam os aspectos interpretativos internos (Shiroma; Costa e Garcia, 2005). A partir desse processo analítico, observou-se que a maioria dos trabalhos se vincula à concepção neotecnocista e neoprodutivista de inovação. Essa distribuição evidencia que, no campo da formação inicial de professores(as), a inovação tem sido predominantemente compreendida como mudança metodológica ou instrumental, e em posição minoritária, se situam as correntes pedagógicas críticas no contexto de caracterização da inovação na revisão bibliográfica.

Em razão da aplicação rigorosa desses critérios, dois trabalhos inicialmente selecionados foram excluídos na etapa final de análise por não apresentarem aderência suficiente ao recorte da formação inicial. Essa escolha metodológica fundamenta-se na necessidade de assegurar coerência teórico-conceitual entre a caracterização da inovação nas produções acadêmicas a partir da sua aderência à determinada(s) corrente(s) pedagógica(s), orientada por princípios e finalidades para a educação e formação docente. A classificação dos trabalhos não se deu de forma estanque ou meramente classificatória, mas se orientou pela articulação entre a definição do objeto no campo de pesquisa, a construção do problema e os objetivos da análise, orientados pela percepção da realidade empírica (Gamboa, 2006). Assim,

Quanto o sujeito percebe uma determinada realidade, faz uma leitura da mesma, segundo seus interesses, de acordo com uma ótica determinada e uma perspectiva de interpretação. O resultado desta relação não é igual ao fenômeno empírico observado, não é a simples cópia ou imagem lida ou percebida pelo sujeito. O resultado é a síntese desta relação, é uma construção que podemos chamar de objeto (Gamboa, 2006, p. 130).

Esse movimento constitui o processo que sintetiza uma dinâmica dialética que se reconhece na múltipla transformação que o sujeito ativo se defronta ao passar por um momento de percepção sensível do objeto a partir do real, ao momento em que se processam novos constructos do conhecimento. Essa relação cognitiva parecer ser um acontecimento em que duas entidades incompletas se constroem e se transformam: sujeito e objeto estão constituídos em uma dinâmica complexa, em que o todo e as partes se relacionam. Por isso, a escolha pelo aporte teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético se justifica pela necessidade objetiva de se compreender a inovação na formação de professores(as) a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como base a visão marxista de que concebe o real não como uma criação ideal do pensamento sobre a realidade, mas como produto do processo intelectual de transposição e interpretação da realidade no pensamento (Marx, 2019). Portanto, a partir da categoria totalidade, busca-se o olhar de conjunto que constitui e determina o problema de pesquisa, de forma a considerar que a inovação na educação não é constituída de forma isolada, alheia às múltiplas determinações que operam no ordenamento estrutural da sociedade capitalista, nem tão pouco, que se configura a partir de uma perspectiva técnica neutra no bojo das políticas curriculares; ao contrário, ela está implicada no todo complexo e articulado, e se consolida nos processos hegemônicos que preveem a adaptação das formas e conteúdos da escola, para a produção e reprodução dos mecanismos de exploração social. Da mesma forma, o movimento de apropriação do real não deve considerar os fenômenos como um todo autônomo isolado, separado de uma totalidade maior, de maneira oposta, deve reconhecer a sua inter-relação na composição de outras realidades totalizantes e, que por serem históricas, não se esgotam na realidade presente (Gamboa, 2006).

Em seguida, avançou-se na identificação da inovação segundo as bases teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica. Buscou nos pressupostos da dialética materialista a caracterização e o desenvolvimento do objeto por meio de uma análise histórico-filosófica. Essa seção caracteriza-se por um enfoque teórico-crítico e histórico-filosófico, orientado à análise do conceito de inovação. Inicialmente, delimita-se o objeto de estudo, situando a inovação historicamente no contexto das tradições filosóficas, com ênfase em sua dimensão epistemológica crítica, social e transformadora. A análise fundamentou-se na caracterização das correntes filosóficas como produtos históricos que contribuem para a construção do conhecimento humano, adotando os pressupostos da filosofia marxista, segundo os quais o ser humano é um sujeito em processo contínuo de vir-a-ser, autoproduzido pela atividade social e pelo trabalho (Kosik, 1976). O procedimento metodológico privilegia a

abordagem dialética, articulando estrutura e superestrutura e examinando como elementos econômicos, políticos, ideológicos, culturais, éticos e educativos interagem na produção do conhecimento e da inovação. A inovação é, nesse sentido, compreendida como resultado qualitativo do acúmulo de mudanças quantitativas, emergindo do confronto e da superação de contradições históricas, em consonância com a tríade dialética de tese, antítese e síntese (Gramsci, 2019). Esse processo caracteriza-se por um movimento de ascensão qualitativa, que rompe com a ordem anterior e estabelece novos patamares de organização da realidade social e do conhecimento.

De forma subsequente, delineou-se a identificação e análise da concepção de inovação nas tendências educacionais brasileiras que se efetivou a partir dos princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, a análise tomou o desenvolvimento da inovação com base na dinâmica sócio-histórica, que remonta a dimensão da unidade articuladora entre teorias e práticas educativas no escopo dessas tendências; nessa composição se deu a imprescindível necessidade de historicizar a inovação a partir da relação educação e trabalho, examinando como cada tendência responde às contradições históricas e sociais em contextos específicos. Em seguida, foram identificados os conceitos de inovação em cada tendência pedagógica e analisados à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, buscando compreender a inovação como produto material dos processos históricos e dialéticos, e que são respostas qualitativas às transformações que se processam no interior da prática educativa e, dialeticamente, na organização social.

No primeiro momento, fora realizado um levantamento e análise bibliográfica, que permitiu a identificação do conceito de inovação nas tendências pedagógicas e, com base no movimento dialético, foram delineados os elementos que estruturam o objeto na concepção pedagógica crítica. Para prosseguir com a análise e interpretação do conceito de inovação na PHC, após a qualificação desta tese de doutorado, realizada no dia 18 de fevereiro de 2025, fora produzido um questionário, que considerou as obras de Saviani de 1980 e 2011, e a ele foi aplicado. Com isso, buscou-se atualizar as discussões sobre o objeto constituídas nas referidas produções e, ainda, procurou-se subsidiar as análises que permitiram identificar os elementos inovativos nos pressupostos teórico-metodológicos da proposta pedagógica de base marxista. O questionário foi elaborado e encaminhado para o autor por e-mail, no dia 14 de março de 2025. As perguntas abrangiam pontos como: o conceito de inovação nas diferentes concepções pedagógicas e possíveis mudanças na compreensão contemporânea em comparação à elaborada por Saviani em 1980; a discussão acerca do movimento dialético do real e se, nesse sentido, toda concepção pedagógica seria, em alguma medida, inovadora; a

utilização e a atualização dos(as) autores(as) mobilizados(as) nessas obras; a educação como área sensível às novidades; o contexto das mudanças metodológicas nas diferentes concepções; a identificação do elemento central da inovação na PHC; o esclarecimento acerca dos níveis de inovação presentes em cada concepção pedagógica; e, por fim, se abriu a palavra para que o autor (Dermeval Saviani) pudesse acrescentar algo que considerasse relevante à discussão. As respostas obtidas via e-mail, no dia 1 de maio de 2025, configuraram-se como fonte primária de dados, cuja análise foi realizada à luz do referencial da pedagogia crítica, contribuindo para a qualificação e compreensão crítica e atualizada da temática.

É com o aporte da historicidade que a inovação é reconhecida como produção humana correspondente a um determinado momento desse processo, que é resultado de um acúmulo de força gerada por atividades anteriores. As forças produtivas são construídas pela ação humana, mas essa ação não ocorre de forma livre ou espontânea. Ela é condicionada pelas circunstâncias históricas concretas, pelas formas sociais já existentes e pelas forças produtivas herdadas das gerações anteriores (Marx, 2009, *apud* Netto, 2009 p. 9). Por entender que o acúmulo dessas forças condiciona as formas de produção, de organização social e de Estado é que se tomou a identificação dos elementos caracterizadores da inovação com base no desenvolvimento histórico da dialética materialista, a fim de garantir o seu confronto com a ordem fenomênica que conserva as prescrições curriculares para a formação docente, de modo a reconhecer que a vida social e política resultam das condições materiais historicamente determinadas e determinantes das escolhas dos indivíduos em uma realidade coletiva e compartilhada (Netto, 2009).

Para se avançar na compreensão do objeto foi preciso identificar as categorias que pertencem simultaneamente à ordem do real e à ordem do pensamento. Por serem historicamente constituídas, as categorias não possuem validade universal e atemporal. Cada formação social engendra suas próprias categorias, que expressam relações sociais específicas e transitórias. A visão marxista recusa explicações simplificadoras ou fragmentadas, propõe uma análise que articula as múltiplas determinações da realidade social, permitindo compreender a dinâmica histórica e contraditória que estrutura a sociedade capitalista. Para que essa identificação categorial se efetive, é preciso conjugar duas análises, diacrônica e sincrônica, tendo em vista que as condições da “[...] gênese histórica não determinam o ulterior desenvolvimento de uma categoria. Por isso mesmo, o estudo das categorias deve conjugar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) com análise sincrônica (sua função e estrutura na organização atual)” (Netto, 2009, p. 15).

E foi por essa perspectiva que se buscou encontrar a articulação específica da

concepção de inovação nos documentos oficiais que definem os parâmetros para a formação de professores(as) no Brasil, dinamizada nas categorias que se expressam no plano pedagógico da política nacional de educação. Nesse sentido, com o objetivo de identificar e caracterizar o conceito de inovação definido no âmbito da política local produziu-se uma análise documental a partir da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, a partir dos pressupostos da PHC. É importante destacar que, conforme Evangelista, Campos e Garcia (2005), os documentos assumem centralidade como base empírica da pesquisa por materializarem e difundirem diretrizes políticas para a educação. A elaboração dessa seção compreendeu inicialmente a contextualização dos elementos históricos que situam a formação inicial de professores(as) no Brasil, a fim de possibilitar a apreensão dos condicionantes socioeconômicos que influenciam diretamente na definição de um modelo de inovação modulado no *corpus* prescritivo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para esse campo.

Com base em Fávero e Centenaro (2019) a postura do(a) pesquisador(a) na produção de pesquisa documental em políticas educacionais, como pesquisa qualitativa, tem uma intencionalidade que requer uma postura ativa, que se organiza na processualidade da leitura, releitura, localização, organização, e análise de evidências, que serão mediados pela relação teoria-empíria. A saber, que “[...] os documentos não são neutros e nem inocentes, que a teoria é uma possibilidade aberta que dialoga com a empiria, com o real, com o documento, transformando-o e transformando-se a si mesma” (Fávero; Caetano, 2019, p. 178-179).

A análise foi conduzida a partir da contextualização histórica dos marcos prescritivos da educação situada na totalidade constitutiva das políticas curriculares no contexto de sua origem, tendências, influências e de ressignificações das fontes (Fávero, Centenaro, 2019). Dessa forma, outros documentos foram necessários à composição da análise e auxiliaram na construção dos elementos históricos articulados aos documentos curriculares, tais como: a Lei de Inovação Tecnológica, os Planos Nacionais de Educação (PNEs), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação de Professores(as) da Educação Básica. Ademais, a interpretação de seus sentidos históricos, sociais e pedagógicos foi necessária e se aportam no procedimento metodológico correspondente ao acompanhamento “[...] das transformações ocorridas nos discursos das publicações nacionais e internacionais permitem compreender uma tentativa de unificar o sentido de conceito e palavras” (Fávero; Centenaro, 2019, p. 170).

Em complementaridade a essa afirmação, Shiroma *et al.* (2005) advertem que textos devem ser lidos com e contra outros, para serem apropriados com base no confronto com

outros textos a fim de fecundar o campo discursivo e criar novas formas de análise e intertextualidade²⁴. As palavras são fundamentais para a composição dos contextos narrativos, pois consolidam os aspectos internos do texto por meio de repetições, recorrências e combinações específicas de uso da linguagem. Do mesmo modo, a ausência de determinadas definições ou a não explicitação dos modos efetivos de implementação de um modelo educacional também revela uma intencionalidade discursiva, na medida em que silenciam conflitos, ocultam responsabilidades e produz efeitos de naturalização e consenso. Nesse sentido, a análise documental permite aprender não apenas o que é dito, mas também o que é omitido, evidenciando as disputas de sentido e os interesses que atravessam a formulação das políticas educacionais. Do mesmo modo, outra contribuição do processo de análise documental, ocorre das contradições internas às formulações, visto que o texto compreende “vozes discordantes” em disputa. A própria estrutura dos textos das reformas educativas de muitos países revela-se como uma bricolagem de diferentes elementos discursivos sobre o ensino, compondo um novo discurso pedagógico (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 6). Segundo as autoras, a análise da política educacional expressa nos documentos oficiais evidencia uma pluralidade de interpretações, que se constitui a partir das múltiplas releituras produzidas no processo de implementação das políticas. Tais releituras ocorrem em uma arena de disputas, na qual os sujeitos não apenas executam as prescrições normativas, mas as recriam e ressignificam no interior das práticas educativas.

O conceito de inovação presente na Resolução de 2024, situado no contexto das tendências educacionais contemporâneas, foi analisado à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. A compreensão de seu significado e de seus desdobramentos exigiu a elucidação de sua historicidade, realizada por meio da análise das relações estabelecidas entre a inovação e o desenvolvimento das tendências pedagógicas no campo de disputa pela hegemonia da educação brasileira. Tal movimento possibilitou identificar o processo de consolidação dos determinantes internos e externos que conformaram a estrutura organizativa na qual o objeto se insere, apreendendo-o em sua forma singular. Em consonância com a análise do concreto, operou-se, a partir das categorias de universalidade, particularidade e singularidade (Netto, 2009), permitindo situar a inovação como expressão de relações sociais mais amplas e de projetos pedagógicos em disputa. Esse percurso analítico possibilitou compreender os condicionantes políticos, sociais e econômicos que historicamente

²⁴“Intertextualidade é basicamente a propriedade que tem os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (Fairclough, 2001, p. 114 *apud* Shiroma *et al.*, 2005, p. 6).

produziram distintas concepções de inovação, articuladas a determinadas concepções pedagógicas de educação em cada período histórico.

Como resultado, evidenciou-se a consolidação contemporânea de uma forma específica desse conceito no campo da formação docente, bem como os efeitos do alinhamento das políticas educacionais nacionais às agendas internacionais de modernização da educação, em especial aquelas promovidas pelo CER/OCDE. Nesse sentido, constatou-se que o conceito de inovação, ao ser incorporado aos parâmetros curriculares, opera articulado à mercantilização da educação, à flexibilização do trabalho docente, à dependência de financiamento privado e à adequação da formação a padrões gerencialistas e de produtividade, que é determinado por um conjunto bem delimitado de competências profissionais a serem adquiridas no momento da formação inicial. Tal configuração evidenciou o modo como a política curricular atua como instrumento de reprodução de interesses econômicos, ao mesmo tempo em que se apresenta como mecanismo de ajuste das formas educativas às exigências do capital. A análise das contradições presentes no conceito de inovação, tal como formulado pela pedagogia neoprodutivista, em confronto com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitou diferenciar o objeto no interior da totalidade de seus determinantes sócio-históricos.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: QUADRO EXPLORATÓRIO DA TEMÁTICA

Delineamos a identificação das produções bibliográficas a partir dos aspectos que compreendem as concepções pedagógicas da inovação, as quais sustentam um determinado modelo inovativo. Com esse olhar e com base nas evidências apresentadas no quadro histórico das políticas de inovação na formação de professores(as), definimos o período da busca entre 2008 a 2024, para abranger o maior número de trabalhos dentro do marco que compreende o início de um novo ciclo político e econômico, que reverbera de maneira imperiosa nas diretrizes formativas.

A delimitação do período para o levantamento bibliográfico neste estudo fundamenta-se em dois aspectos centrais: a) A complementariedade da análise realizada no trabalho em nível de mestrado, tendo em vista a atual possibilidade de refinamento dos termos que compuseram a nova busca; b) A necessidade de construir uma coerência metodológica, que seguiu a consolidação da temática inovativa nas produções no campo da formação de professores(as). É importante ressaltar que a referência dessa temporalidade se expressa em Braga dos Santos (2020), que se situa na década de 2008 a 2018, orientada pela identificação do documento “Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia: uma abordagem sistêmica das inovações educacionais de base tecnológica” (CERI/OCDE, 2010), publicado em português, com a participação e suporte do Governo de Santa Catarina (SC). Esse documento é referência do primeiro registro de publicação da OM no Brasil, trazendo um conteúdo sistematizado sobre a caracterização das inovações educacionais, estabelecendo conceitos e parâmetros que influenciaram fortemente os textos subsequentes no âmbito dos seus projetos. Partindo dessa evidência, a delimitação temporal desta tese permite não apenas dar continuidade à análise previamente identificada, mas também abarcar a consolidação dos paradigmas de inovação para a compreensão consistente das tendências no campo da formação docente, concomitante ao processo de adensamento dessas prescrições.

O rastreamento das produções bibliográficas foi realizado nas fontes de maior relevância da pesquisa educacional brasileira, como por exemplo:

- os *anais* das reuniões científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nos Grupos de Trabalhos (GTs) que discutem os temas da formação de professores(as) e dos fundamentos da educação, dentre eles: GT (08) – Formação de professores, GT (02) – História e educação, GT (04) Didática, GT (17) – Filosofia da educação, GT (20) Psicologia da educação, GT (14) Sociologia da educação;
- na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);

- no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), em português conhecida como Biblioteca Eletrônica Científica *Online*, e no Google Acadêmico, identificando trabalhos a partir dos descritores “**Inovação e educação**”, “**Inovação curricular**”, “**Inovação pedagógica**” a fim de obter o maior número de produções.

Apesar de termos optado pela separação dos descritores para a realização das buscas, compreendemos que esses termos se constituem na dinâmica educacional em uma relação de interdependência, uma vez que a inovação na educação aparece nas produções como consequência da efetivação dos parâmetros que se operam nas bases curriculares e se materializam nas práticas pedagógicas e vice-versa. Logo, currículo e prática pedagógica são apresentados como instrumentos dos processos inovativos, caracterizados por um tipo de mudança da forma educativa (Braga dos Santos, 2020). A categorização dos descritores funcionou tão somente como um esforço didático-organizativo, pois ressaltamos a impossibilidade de um olhar isolado, tendo em vista que os elementos curriculares estavam orientados nas práticas pedagógicas, que por consequência materializam a efetivação de um modelo curricular. Para a seleção das pesquisas, além do recorte temporal, definimos que os descritores deveriam estar expressos nominalmente no título ou nas palavras-chave e, após essa primeira busca, que o objeto estivesse situado na formação inicial de professores(as).

Figura 08 - Quadro de pesquisas com o tema inovação na formação inicial de professores(as) a partir dos descritores “inovação e educação”, “inovação pedagógica” e “inovação curricular”

Banco de dados	Número de trabalhos: “inovação e educação”		Número de trabalhos: “inovação curricular”		Número de trabalhos: “inovação pedagógica”		Número de trabalho que fazem interface com a pesquisa
	T	D	T	D	T	D	
ANPED: Artigos encontrados nos GT's (08), (04) e (17)	2		1		2		2
BDTD: Teses (T) e Dissertações (D)	T 16	D 35	T 16	D 19	T 6	D 16	10
CAPES: Teses (T) e Dissertações (D)	T 0	D 6	T 1	D 2	T 1	D 6	2
SCIELO Artigos	5		4		10		2
Google Acadêmico	65		12		20		9
Total	129		55		62		25
Total de trabalhos válidos							19

Fonte: quadro elaborado pela autora (2024).

Dos resultados apresentados no quadro acima, evidenciamos que na base de dados dos Grupos de Trabalho (GTs) da ANPED, BDTD, CAPES, SCIELO e Google Acadêmico, foi identificado o total de 129 (cento e vinte nove) trabalhos com o descritor “inovação e educação”, 55 (cinquenta e cinco) com o descritor “inovação curricular” e 64 (sessenta e quatro) com “inovação pedagógica”. Partindo do recorte indicado nas buscas, o qual compreende a delimitação da análise sobre a inovação na formação inicial de professores(as), foram contabilizados 25 (vinte e cinco) trabalhos que traziam os descritores articulados ao objetivo da pesquisa. Entretanto, realizando o tratamento desses resultados por meio do descarte dos trabalhos repetidos, obtivemos o total de 19 (dezenove).

A partir dessa organização, dividimos as pesquisas, buscando o conceito de inovação presente, a fim de construirmos a identificação das concepções filosóficas articuladas ao

modelo pedagógico ao qual cada uma se vincula. Para tanto, consideramos a elaboração conceitual sobre as concepções de inovação a partir dos fundamentos filosóficos da educação e da construção histórica nas diferentes tendências pedagógicas no Brasil, tomando como base da análise as produções de Saviani (1980, 2018 e 2021).

Para a compreensão dos aspectos contemplados na análise dos trabalhos na seção do estado do conhecimento, elucidamos a abordagem filosófica escolhida, entendendo que “[...] a filosofia da educação será encarada enquanto concepção razoavelmente articulada à luz da qual se interpreta e/ou se busca imprimir determinado rumo ao processo educativo [...]” (Saviani, 1980, p. 16), conjecturando-se como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto no âmbito dos problemas educacionais.

Partindo de Saviani (1980), identificamos a necessidade de compreensão das diferentes concepções de filosofia da educação, as quais se vinculam às diferentes concepções de inovação, compreendendo que dentro de cada perspectiva se estabelecem determinados guias para a ação, traduzidos nas tendências pedagógicas, que se atualizam de diferentes formas a depender da necessidade de perpetuação de um determinado modelo societário atual à sua época. É por isso que entendemos ser necessário partir das concepções de inovação desenvolvidas por Saviani na década de 1980, pois nelas se contém o gérmen do desenvolvimento histórico do objeto. No entanto, é preciso identificar as contradições e atualizá-lo, seguindo os saltos de qualidade realizados no seio da velha sociedade dominante.

Segundo Saviani (1980), a concepção “humanista” tradicional²⁵ de inovação está caracterizada por objetivar a conservação das formas e dos conteúdos da escola, tendo em vista a imutabilidade da essência humana reivindicada pelos aspectos inatistas creditados à natureza humana e, portanto, incapazes de serem alterados por meios externos. Aqui, se destaca a Pedagogia Tradicional, uma vez que as instituições e as finalidades do ensino não sofrem alterações, são mantidos os métodos no essencial com poucos retoques.

A concepção “humanista” moderna considera preponderante o aspecto de desenvolvimento psicológico do indivíduo em diálogo com a eventual abertura ao caráter lógico dos processos de ensino-aprendizagem. A inovação está relacionada ao caráter metodológico que se vincula à atividade da vida cotidiana em oposição à centralidade do conhecimento no ensino tradicional. Aqui se destaca a Pedagogia Nova, onde os métodos são alterados substancialmente, sem modificar as instituições e finalidades do ensino.

A concepção analítica desconsidera o contexto social, histórico e econômico, levando

²⁵ Conservamos o grifo realizado pelo autor no termo “humanista” a fim de sinalizar a necessidade a vinculação dessas concepções aos princípios da corrente filosófica humanista.

em conta apenas o significado atribuído ao contexto da linguagem educacional. Aqui, inovar não é produto ou resultado de alterações de alguma espécie, mas processo que se insere por novos meios. “Inovar será utilizar outras formas. Portanto, novo é o outro. Quer dizer, inovação educacional traduz-se pelo uso de outros meios (os ‘media’) que se acrescentam aos meios tradicionais, compõem-se com eles ou os substituem” (Saviani, 1980, p. 26). Aqui se destaca a Pedagogia Tecnicista, onde operam formas para-institucionais e/ou não institucionalizadas, mantendo-se a finalidade do ensino, vinculadas ou não às instituições e métodos convencionais.

Para a concepção dialética, a finalidade da educação é alterada, buscando-se outros meios que superem as contradições produzidas historicamente para criar uma nova ordem de organização social. Aqui se destacam as teorias críticas da educação, perpetradas pelas pedagogias críticas, pois a inovação está relacionada à transformação no sentido radical, mudando as raízes, reformulando a própria finalidade da educação.

Com base nessa fundamentação teórica, elaboramos três quadros correspondentes às concepções que admitem a inovação em sua formulação, são elas: concepção humanista-moderna, concepção analítica e concepção dialética. O quadro abaixo (figura 09) e sintetiza as informações que compõem a caracterização dos trabalhos segundo a concepção humanista-moderna de inovação, identificados a partir da análise bibliográfica.

Figura 09 – Quadro da relação de trabalhos vinculados à concepção humanista-moderna de inovação

Banco de dados/ano	Artigo (Qualis), tese, dissertação, Grupo de Trabalho (GT)	Autores (as)	Título e Instituição	Palavras-chave ²⁶	Concepção de inovação	Tendência pedagógica
SciELO/2019	Artigo (Prelo)	Trevisol, Maria Teresa Ceron	Práticas pedagógicas inovadoras: critérios atribuídos por professores(as) formadores (as) que atuam em cursos de pedagogia	Práticas pedagógicas inovadoras. Professores(as) que atuam em cursos de Pedagogia presenciais. Professores(as) formadores (as).	Concepção humanista-moderna	Pedagogia nova (neoprodutivismo)

²⁶ As palavras-chave dispostas no quadro elaborado pela pesquisadora foram retiradas dos resumos dos trabalhos identificados.

Google acadêmico /2009	Artigo (A4)	Prata-Linhares, Martha Maria; Sousa, Waleska Dayse Dias de; Lopes, Sonia Maria Gomes; da. Silva, Washington Abadio; Campos, Luiz Antônio Silva; Martins, Rosane Aparecida de Sousa	Uma experiência em construção de inovação curricular no ensino superior	Inovação Curricular. Formação de Professore. Ensino Superior. Ciclo Comum de Formação	Concepção humanista-moderna	Pedagogia nova (neoprodutivismo)
Google acadêmico /2016	Artigo (A2)	Feldmann, Marina Graziela; Masetto, Marcos Tarciso; Freitas, Silvana Alves.	Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação.	Currículo. Formação inicial e continuada de educadores. Trabalho pedagógico curricular. Propostas curriculares inovadoras de formação	Concepção humanista-moderna	Pedagogia nova (neoprodutivismo)
ANPED/2019	(GT 04) - Didática	Ribeiro, Marinalva Lopes; Silva, Fabricio Oliveira da.	Didática e inovação: aprendizagens colaborativas no cotidiano da docência universitária (UEFS) e (UNEB).	Pesquisa-ação colaborativa. Docência universitária. Práticas educativas. Didática	Concepção humanista-moderna	Pedagogia nova (neoprodutivismo)
Google	Artigo (A1)	Franco, Marco	Inclusão e	Educação	Concepção	Pedagogia nova

acadêmico /2018		Antônio Melo; Silva, Marcilene Magalhães da; Torisu, Edmilson Minoru	inovação pedagógica: políticas e práticas de formação no ensino superior (UFMG) e (UFOP).	superior. Inclusão. Inovação pedagógica	humanista-moderna	(neoprodutivismo)
Google acadêmico /2011	Artigo (A4)	Forster, Mari Margarete dos Santos; Palma Gisele	Inovação e Educação Superior – rupturas e continuidades	Universidade. Inovação. Ação docente	Concepção humanista-moderna	Pedagogia nova (neoprodutivismo)
BDTD/2010	Dissertação	Küller, Ana Luiza Marino	Inovações na Educação Superior: reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular (USP)	Inovação educacional. Educação Superior. Currículo	Concepção humanista-moderna	Pedagogia nova (neoprodutivismo)
BDTD/2022	Tese	Antich, Andréia Veridiana	Formação de professores: desafios e possibilidade de reconfiguração das práticas educativas com vistas à inovação (UNISINOS)	Formação de professores. Egressos. Currículo. Práticas educativas. Inovação	Concepção humanista-moderna	Pedagogia nova (neoprodutivismo)
BDTD/2008	Dissertação	Franco, Elize Keller	Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na Educação Superior (PUC-SP)	Projeto. Currículo. Educação Superior	Concepção humanista-moderna	Pedagogia nova (neoprodutivismo)
BDTD/2015	Tese	Joucoski,	Desenvolvimento	Currículo de	Concepção	Pedagogia nova

		Emerson	profissional e inovação curricular na Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral (UFPR)	ensino superior. Formação de professores. Instituições de ensino. Sociologia educacional. Interdisciplinaridade	humanista-moderna	(neoprodutivismo)
BDTD/2018	Dissertação	Gobato; Mariana Mendonça	Inovações em propostas de formação docente: um estudo sobre as licenciaturas em Ciências da Natureza de universidades públicas brasileiras (UNICAMP)	Inovações curriculares; Licenciatura em Ciências da Natureza. Formação de professores	Concepção humanista-moderna	Pedagogia nova (neoprodutivismo)
BDTD/2011	Dissertação	Santos, Marilene	Pedagogia da PUC-SP. Sob a ótica de características inovadoras educativas (PUC-SP)	Inovação educacional. Currículo. Educação Superior. Pedagogia	Concepção humanista-moderna	Pedagogia nova (neoprodutivismo)

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Seguindo a sequência disposta no quadro (figura 09), identificamos o **trabalho 1**, intitulado “Práticas Pedagógicas Inovadoras: critérios atribuídos por professores(as) formadores(as) que atuam em cursos de pedagogia”, de autoria de Trevisol, localizado no *preprint do Scielo*, no ano de 2019. A pesquisa, de caráter qualitativo, assume como metodologia a análise de conteúdo sobre os resultados de um questionário *online* que teve como objetivo identificar os sentidos atribuídos às práticas inovadoras por professores dos cursos de pedagogia de seis Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Estado de Santa Catarina, vinculadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais – Acafe. As análises apontam para o caráter polissêmico do termo inovação e assimila os sentidos indicados pela docente, dialogando com uma bibliografia situada em diferentes bases epistemológicas da educação. Nesse sentido, a autora entende que o sentido atribuído à inovação pedagógica dependerá do que os docentes assumem como base teórico-metodológica, e, portanto, se esforça em costurar um diálogo com as diferentes concepções, orientando o seu olhar para a construção de um perfil de professor(a) inovador(a).

A proposta dialógica esbarra na proposição de uma perspectiva de inovação como ruptura com os paradigmas da educação tradicional. Dessa forma, todos os elementos suscitados nos discursos dos(as) professores(as) são analisados a partir de uma visão localizada na necessidade de mudança dos processos de ensino e aprendizagem, definidos pelos seguintes elementos: *protagonismo dos estudantes, ruptura com o tradicional, novo, tecnologia, pesquisa e metodologias ativas*. Contudo, as questões elaboradas em cada dimensão trazem aspectos da concepção humanista-moderna de inovação, com base na Pedagogia Nova, pois se trata da realocação dos agentes nos processos educativos, situando o(a) estudante no centro do processo. Aqui, toma-se como critério de oposição o modelo tradicional, que centra o processo no(a) professor(a), como sujeito responsável pela transmissão dos conhecimentos acabados e fixados em uma verdade permanente.

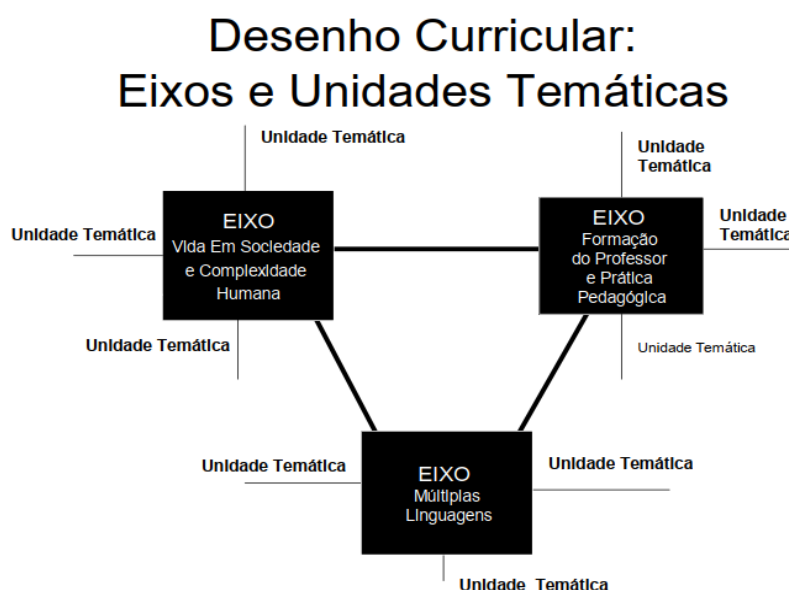
A autora defende que o método expositivo baseado em mera transmissão, que postula o protagonismo do(a) professor(a) e a passividade do(a) estudante, deve ser substituído pelo método expositivo dialogado, não devendo ser a única forma de ensino, garantindo-se na diversificação das formas, a inovação pela mediação dos(as) docentes nos processos que compreendem o conceito de *ensinagem* pela via crítico-reflexiva, reflexão sobre a prática. O sentido do novo se relaciona ao uso e/ou modificação de algo diferente do que existe; portanto, as mudanças são o resultado da incrementação das bases práticas, por meio de projetos, materiais, modelos didáticos, curriculares e de gestão, visando ao melhoramento qualitativo dos processos. Logo, consideram-se os parâmetros estabelecidos para introdução

de um novo elemento de forma planejada, capaz de confrontar a ordem para o estabelecimento de um novo equilíbrio, o que caracterizaria o processo inovativo. A introdução de elementos novos, com destaque às tecnologias e à pesquisa, auxilia no processo de disseminação do conhecimento, mas não são por si só a garantia da inovação. Destaca-se a importância dos métodos ativos no fazer pedagógico inovador, o qual aparece como resultado da mediação que o(a) professor(a) realiza entre o(a) estudante e o conhecimento ativamente construído pelo educando(a).

O **trabalho 2**, intitulado “Uma experiência em construção de inovação curricular no ensino superior”, é um periódico de Prata-Linhares *et al.* (2009) trazem a proposta de docentes e técnicos administrativos da Universidade do Triângulo-Mineiro (UFTM) para a modulação de 7 (sete) currículos inovadores nos cursos de licenciatura e serviço social, a partir de análises de projetos e propostas consideradas inovadoras por meio de pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa parte do olhar sobre a universidade como locus constituído para formação social dos indivíduos, tendo como parâmetro a economia baseada no conhecimento, que reconhece no volume de conhecimentos e informações produzidas pela humanidade um motor “natural” para alavancar a economia por meio da sua capitalização, seguindo padrões de modernização e, portanto, de inovação.

Portanto, na demarcação da concepção empregada na definição do objeto, identificamos a base humanista-moderna de inovação com vinculação à Pedagogia Nova, pois nessa proposta, o currículo inovador viabiliza a flexibilização dos conteúdos, a depender dos interesses individuais dos estudantes, com vistas no exercício da autonomia acadêmica, centrando o processo no(a) aluno(a), oferecendo os conhecimentos básicos ao desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à formação.

Figura 10 – Representação do modelo de inovação curricular apresentado pelos (as) autores (as)



Fonte: Prata-Linhares *et al* (2009, p. 11).

A imagem sintetiza a estrutura do currículo inovador elaborado pelos docentes e técnicos administrativos envolvidos na pesquisa. Nela, apresenta-se a divisão dos conteúdos por eixos que reúnem unidades temáticas, os quais objetivam contemplar aspectos generalistas e humanistas do conhecimento, buscando dar um sentido mais amplo para a formação, em detrimento da visão puramente técnica de profissionalização e, ainda, visa a promover a autonomia do(a) estudante por meio da liberdade de escolha dos itinerários formativos, a depender dos interesses individuais. É nessa defesa que os(as) autores(as) se contrapõem ao modelo tradicional de ensino para focar na aprendizagem dos(as) estudantes, por meio da reflexão a respeito dos conteúdos e métodos que viabilizem a integração de diferentes áreas do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade é apresentada como vetor da inovação, uma vez que é encarada como mecanismo de aquisição de novas aprendizagens possibilitadas pelo aumento do fluxo de informações. Nesse sentido, é que se caracteriza um aspecto muito importante da pesquisa, que é o de propor um modelo de inovação nos currículos da universidade, visando ao melhoramento social, atribuindo a ela uma função reparadora, entendendo que o conhecimento deve operar em vias práticas para a resolução dos problemas enfrentados pela sociedade com base na lógica capitalista.

O **trabalho 3**, com o título “Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação” dos(as) autores(as) Feldmann, Masetto e Freitas (2016), é um artigo

que discute o conceito de currículo na formação inicial, vinculando-o à necessidade de mudança, com a justificativa de romper com o olhar estático dos conhecimentos a serem adquiridos, para a incorporação das dimensões históricas, políticas, econômicas, culturais epistemológicas, técnicas, estéticas e éticas. Assim, traçou-se um caminho metodológico de caráter bibliográfico para analisar em que medida o Projeto das Licenciaturas da Universidade Federal do Paraná (UFPR)-Litoral apresenta elementos novos para o currículo da formação inicial de professores(as). Realizaram-se análises nos Projetos Político Pedagógicos (PPPs), tomando os documentos: Projeto Político Pedagógico da UFPR – Setor Litoral (2008); Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes da UFPR - Setor Litoral (2010); Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da UFPR - Setor Litoral (2010); Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Linguagem e Comunicação da UFPR - Setor Litoral (2011).

O Projeto Pedagógico da UFPR – Litoral, é constituído no ano de 2004, em uma realidade que leva em conta a necessidade de melhoramento educacional de uma das regiões mais pobres do Estado do Paraná, a fim de mudar positivamente os aspectos econômicos, políticos, culturais e, portanto, sociais. Visava-se à formação de profissionais comprometidos com a sustentabilidade social e ambiental da região, bem como a educação permanente e inclusiva de toda população para o empreendedorismo. O cumprimento da formação em todos os níveis educacionais passava pela necessidade de construir uma formação de professores(as) inovadora, resultando na criação dos cursos de Licenciatura em Ciências, Artes e Linguagem e comunicação. O plano formativo dessa frente tinha como objetivo o:

[...] desenvolvimento integral do ser humano, desenvolvimento da capacidade crítica e da pró-atividade do educando em todas as atividades formativas; exercício da docência fundamentada na mediação; organização curricular por projetos; metodologias ativas de aprendizagem, avaliação contínua e acompanhamento permanente, participativo e reflexivo do processo curricular, como força determinante na viabilização do projeto UFPR-Litoral (Feldmann; Masetto; Freitas, 2016, p. 1142).

Os cursos foram criados com o objetivo de responder às necessidades econômicas da região, a fim de estabelecer um sistema de retroalimentação entre educação e economia. Na visão dos(as) autores(as) da pesquisa, o motor de um projeto capaz de mudar a dinâmica da educação para o desenvolvimento social, é o trabalho pedagógico primando pela contextualização dos conteúdos categorizados de acordo com as aproximações práticas dos(as) estudantes para a resolução de problemas da escola básica, em detrimento da teorização de conhecimentos em disciplinas fragmentadas. A chave dessa iniciativa está na

mediação das aprendizagens, na organização curricular e adoção de metodologias ativas que visam ao desenvolvimento de um indivíduo proativo e crítico. Essa proposta se traduz na organização curricular seguindo os grandes eixos: os Projetos de Aprendizagem (PA), os Fundamentos Teórico-Práticos (FTP) e as Interações Culturais e Humanísticas (ICH).

Nos PA, os estudantes são convidados a perceber criticamente a realidade da educação básica na região e apresentar ações (projetos) em que a busca de conhecimento se encontra com situações da realidade local, configurando relações entre pessoas, saberes e instituições e provocando intervenções concretas na educação básica. Nos FTP, busca-se a integração interdisciplinar entre os conhecimentos científicos que fundamentam o desenvolvimento dos projetos que incluem a formação pedagógica e os saberes próprios das áreas de licenciatura. As ICH são constituídas por oficinas propostas por professores, alunos e membros da comunidade externa, envolvendo saberes que compõem a cultura da região. Os alunos de diferentes cursos e semestres escolhem as oficinas de que querem participar, para socializar a sua cultura, conhecer, interagir com outros saberes culturais populares, valorizando culturas e pessoas (Feldmann; Masetto; Freitas, p. 1142, 2016).

Os eixos propõem a ampliação dos *lócus* formativos, o que se estabelece pela necessidade de vinculação dos conteúdos curriculares com a realidade prática, da função técnica dos conhecimentos adquiridos, pois eles são base para a resolução dos problemas do cotidiano escolar. Nesse âmbito, a formação de professores(as) é movida em diferentes níveis para atender aos processos de reestruturação curricular, realizando-se na integração entre formação inicial, em serviço e continuada. Aqui, a inovação na formação inicial é resultado das iniciativas de permanente construção coletiva do currículo, que mobiliza espaços de também permanente avaliação, reorganização da gestão, da formação dos(as) formadores(as); enfim, centra-se em um projeto criado para a permanência e relativização dos conteúdos, que irão ser definidos a partir dos interesses individuais dos(as) estudantes. Essas características são identificadas na Pedagogia Nova, alinhando-se à concepção humanista moderna, por vincularem a inovação curricular às diferentes formas de escolha e organização dos conteúdos a partir das experiências individuais.

O **trabalho 4** vincula-se ao GT (04) – Didática, disponível nos anais da reunião da ANPEd com o título “Didática e inovação: aprendizagens colaborativas no cotidiano da docência universitária”, de autoria de Ribeiro e Silva (2019). O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-ação colaborativa, que buscou compreender os elementos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem, ligadas ao modelo didático-pedagógico que se constitui pela reflexão sobre as práticas de 15 (quinze) professores(as) universitários(as) do curso de Licenciatura em Química de uma instituição pública do Estado

da Bahia. Desse universo, apenas 2 (dois) relatos foram escolhidos para o recorte analisado, com a justificativa de que os relatos eram de professores(as) que atuavam na área de exatas e não eram licenciados, fato esse, que abriu questionamentos sobre como esses docentes desenvolveram as suas práticas de ensino a partir da reflexão promovida nos estudos sobre docência universitária. Assim, com foco qualitativo, as análises consideraram como mecanismo essencial das aprendizagens, o trabalho de professores(as) no âmbito das relações interpessoais, o que permitiu o rompimento com a visão tradicional da relação professor(a)-aluno(a). Foram defendidos aspectos do desenvolvimento individual e social de cada discente, advogando pela necessidade de mudança nos modelos das aulas, que em sua maioria, eram direcionadas a narrarem os conteúdos e não assumiam finalidades práticas na resolução dos problemas que afetavam o desempenho dos(as) discentes.

Segundo as autoras, os problemas vivenciados pelos discentes impactavam diretamente no desempenho e conseqüente evasão, o que afetava o trabalho dos(as) docentes, e exigiu a intervenção formativa, que permitiu a construção da pesquisa. Foram analisados relatos orais, gravados e transcritos, produzidos em rodas de conversa. Os encontros quinzenais duravam 3h e, objetivando a troca de experiências didático-metodológicas entre os pares, além de caracterizarem um *locus* formativo, viabilizavam a construção de uma rede de saberes inerentes à ação prática para inovar a partir da mudança nas novas formas de ensino.

A pesquisa indica que os relatos analisados apresentam um modelo inovativo contido na construção de uma nova cultura organizativa, que se assenta em uma visão polarizada e dissociativa do antigo e do novo, um polo contrário ao outro e independentes. Consideram que a pesquisa-ação se constituiu como *locus* de formação continuada, assumindo a inovação a partir da reflexão das práticas de ensino, práticas que não respondiam às necessidades das aprendizagens dos sujeitos envolvidos e precisavam ser substituídas.

A análise aponta que a falta de formação pedagógica dos professores(as) se configurou como um fator de peso para a reprodução do modelo de ensino tradicional, tendo em vista que esses declararam repetir com as suas turmas as formas de aula que vivenciaram quando eram estudantes da educação básica. No entanto, para as autoras, a bagagem de experiências intuitivas que os(as) docentes traziam e que modulavam as aulas ministradas, ganhou novo sentido com a possibilidade formativa da pesquisa-ação, pois permitiu a reflexão sobre a prática, construindo saberes em uma rede colaborativa que emerge do trabalho.

[...] a professora inova, pois gera uma transformação de seu fazer, deixando para trás a concepção tradicional, ainda muito presente no ambiente universitário, de que a aula de Química era “dada” por ela expondo o conteúdo na crença de que, como

detentora do conhecimento, tinha o dever de ditar para os estudantes que, passivamente, deveriam repetir os exercícios quantas vezes fossem possível para decorarem as teorias e as fórmulas que iam cair nos exames [...] Inovar, no contexto de práticas educativas na universidade, exige do docente a reconfiguração dos saberes e a produção de um trabalho pedagógico que se fundamenta, essencialmente, no contexto de realidades factuais do processo de aprendizagem[...] (Ribeiro; Silva, 2019, p. 3).

Assim, como sinaliza o extrato do relato disposto acima, afirma-se a necessidade de tirar da centralidade no conhecimento a ser transmitido pelo(a) docente e centralizar nos processos de aprendizagem significativa dos(as) discentes, mudando a forma do ensino, caracterizando-se como prática inovadora, que se realiza na criação de estratégias pedagógicas a fim de driblar as dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as), para o pleno acompanhamento dos conteúdos ministrados no Ensino Superior, reparando a defasagem na formação e/ou superando as barreiras socioemocionais vivenciadas em diferentes contextos sociais. Essa perspectiva contém elementos da concepção humanista-moderna, que sustentam posição contrária ao modelo tradicional e enfatiza a mudança das formas de ensino, pensado na Pedagogia Nova, a qual valida os conteúdos da ação pedagógica a partir das trocas de experiências entre docentes e discentes, ao alterar-se de acordo com os contextos em que os sujeitos se inserem.

O **trabalho 5**, que traz o título “Inovação e Educação Superior – rupturas e continuidades”, as autoras Forster e Palma (2011) elaboraram um artigo a partir da investigação intitulada “Um estudo sobre inovação na ação e na formação docente”, que tem como lócus uma escola da rede municipal de educação de São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul, tomando 4 (quatro) professoras indicadas pela direção e docentes como inovadoras. Este estudo, de natureza qualitativa, foi escolhido para fazer parte do nosso levantamento por defender elementos estruturantes da formação inicial como pilares ao desenvolvimento de um perfil de docente inovador, fato que não pôde ser desconsiderado, apesar de a pesquisa analisada ter considerado entrevistas, observações, ficha de registros, análise de registros e documentos, narrativas e entrevistas recorrentes com docentes, que já estavam atuando na educação básica.

Portanto, entendemos serem relevantes essas aproximações, pois dizem respeito à articulação entre os conhecimentos da formação universitária, por uma pedagogia inovadora e os resultados decorrentes da ação docente. As autoras assumem a perspectiva da inovação como ruptura paradigmática, que se realiza como processo dialógico, ou seja, que depende do contexto social, político, institucional e dos aspectos que integram as subjetividades dos sujeitos. No entanto, essas mudanças só são consideradas inovativas quando atingem os níveis

de propagação real, a qual se integra ao desenvolvimento profissional individual e coletivo dos participantes.

O estudo indica as seguintes caracterizações a respeito das formas de inovação no Ensino Superior:

[...] a fim de retomar as categorias por ela utilizadas, em estudo referente à inovação na pedagogia universitária. são elas:

(i) *Ruptura com a forma tradicional de ensinar* [...]; (ii) *Gestão participativa*, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência [...]; (iii) *Reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/ cultura. educação/trabalho, etc.; (iv) *Reorganização da relação teoria/prática* [...]; (v) *Perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida*; (vi) *Mediação* entre as subjetividades dos envolvidos o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer; (vii) *Protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos (Cunha *et al.*, 2006, p. 63-64 *apud* Forster; Palma, 2011, p. 150).

Essas categorias foram assumidas pelas autoras como núcleos organizativos das entrevistas e narrativas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2006 *apud* Forster; Palma, 2011). A partir do estudo dessas categorias de análise, pode-se identificar que o modelo inovativo no Ensino Superior assumia características vinculadas aos processos de ensino-aprendizagem pautados na reflexão sobre a ação. Portanto, destacamos aqui que a necessidade de romper com a cultura escolar “herdada”, apresentava-se na contramão da Pedagogia Tradicional e se esboçava na concepção humanista-moderna ao passo que centralizava os processos, baseados nas experiências individuais, selecionando os conteúdos pelos critérios de autogestão e protagonismo, validando-os, pelo que eles indicam ser a reconfiguração de saberes a partir dos interesses particulares de cada sujeito, apoiado na relativização do conteúdo curricular.

O **trabalho 6** de Franco, Silva e Torisu (2018), é um artigo publicado em periódico denominado “Inclusão e inovação pedagógica: políticas e práticas de formação no ensino superior”. Ele joga luz sobre a responsabilidade social da universidade por meio da promoção da inclusão como elemento educacional inovativo. O estudo realizou uma análise documental de uma política institucional de apoio aos(às) estudantes com deficiência dos cursos de graduação da UFOP e um projeto do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) no curso de Pedagogia (Departamento de Educação), por meio do Núcleo de Educação Inclusiva (NEI), o Programa Sala Aberta e o projeto de extensão de formação inicial intitulado

“Inclusão: Práticas pedagógicas, aquisição do sistema de escrita e outras aprendizagens”.

O NEI foi criado em 2006 a fim de responder ao programa de acessibilidade do Ensino Superior – Incluir e, por meio do Plano de Desenvolvimento Inclusivo (PDIIn), prioriza ações de inclusão que rompam com as barreiras físicas e atitudinais que possam restringir a participação e o desenvolvimento dos(as) estudantes com deficiência. As frentes reconhecem a necessidade de disponibilização de um conjunto de tecnologias assistivas, de um olhar individualizado ao processo de aprendizagem de cada estudante, mas assumem que nelas não residem os elementos da inovação pedagógica, que está na possibilidade de articular os setores distintos da Instituição em torno da questão da acessibilidade, em oportunizar a integração dos estudantes aos processos de aprendizagem respeitando as suas diferenças.

Vistas assim, essas ações podem ser consideradas inovações pedagógicas que, essencialmente, devem ser capazes de promover o respeito aos sujeitos nas suas particularidades e nas suas potencialidades, resguardando o princípio da diferença [...] Quando pensamos em uma educação emancipatória, capaz de promover não somente o acesso, como também a permanência de todos no âmbito das instituições escolares e com garantias do direito a uma educação de qualidade, aproximamos os dois conceitos: inclusão e inovação pedagógica. Entendemos que a discussão isolada destes “(sic!)” pouco contribui para refletirmos sobre uma educação que busque a diminuição das desigualdades e que respeite as diferenças (Franco; Silva; Torisu, 2018, p. 1324).

A defesa de uma política no Ensino Superior que efetive os direitos à educação inclusiva em todos os níveis, já está prevista na forma da lei no Brasil. Nessa visão inovativa, são considerados os dispositivos de efetivação normativa que incluem uma educação para a igualdade de oportunidades. Dessa forma, as ações se vinculam ao equacionamento das discriminações produzidas no bojo da sociedade capitalista. Esse equacionamento passa pelo plano da mudança de atitude, compondo o quadro de diretrizes que compreendem a formação de professores(as). Portanto, está na compreensão das autoras que “A inovação pedagógica pressupõe a abertura para a manifestação do diferente carregada de intencionalidade” (Franco, 2015 *apud* Franco, Silva; Torisu, 2018, p. 1327). Essa perspectiva centra-se no trabalho pedagógico, o qual deve guiar-se pela adaptabilidade e flexibilização da ação pedagógica por meio de práticas que viabilizem as aprendizagens de todos(as) os(as) estudantes.

A pesquisa evidencia ainda a relação entre a universidade e a comunidade, que se realiza nas ações extensionistas, apontando que essa articulação ainda se revela incipiente diante do que se pode promover de inovação quando se mobilizam mais áreas do conhecimento, além das presentes no campo das Ciências Humanas. O olhar dessa análise está na formação inicial e se orientou pelos princípios da pesquisa-ação, tomando um dos

projetos de extensão da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), por meio de sua Pró-reitoria de Extensão. Desse projeto de extensão, “[...] cujo objetivo é compreender as práticas pedagógicas de professores que atuam com crianças público-alvo da educação especial, bem como, de forma conjunta, refletir sobre essas práticas e repensá-las” (Franco, Silva e Torisu, 2018, p. 1329), emergiram questões relacionadas à falta de preparo dos(as) professores(as) da educação básica para a produção de práticas inclusivas, advogando a necessidade de se repensar a formação de professores(as), por saberes que emergem da reflexão sobre a prática.

Aqui a inovação pedagógica está relacionada ao acesso por meio da democratização das aprendizagens na educação básica e na universidade. No centro está uma formação de professores(as) inovadora, fundada na concepção humanista-moderna, orientada pelo trabalho pedagógico, a fim de responder aos problemas que emergem das experiências no processo de ensino-aprendizagem e constituir em um olhar particularizado das formas, como preconiza a Pedagogia Nova. E, ainda, irá depender de uma postura individual, receptiva à mudança, por parte dos envolvidos no processo.

O **trabalho 7** “Inovações na Educação Superior: reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular”, é uma dissertação de mestrado elaborada por Küller (2010), apresentada à Universidade de São Paulo (USP). E, por meio de uma análise documental, tendo como *lócus* da pesquisa o Centro Universitário do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (Senac – SP) e versa sobre o modelo curricular dessa Instituição de Ensino Superior, de antes, durante e depois da implementação de uma proposta educacional inovadora. Portanto, considerando o caráter relacional da inovação, que segundo a autora está ligada à ideia de mudança de um determinado padrão instituído para outro diferente, foram evidenciadas lacunas na organização dos cursos de Ensino Superior oferecidos pela Instituição, no período de 2003 a 2007, os quais não versavam sobre qual modelo curricular deveria ser assumido, “[...] apenas citava que a organização dos currículos, assim como o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas deveriam ser adequadas aos perfis de egressos de cada curso” (Küller, 2010, p. 106).

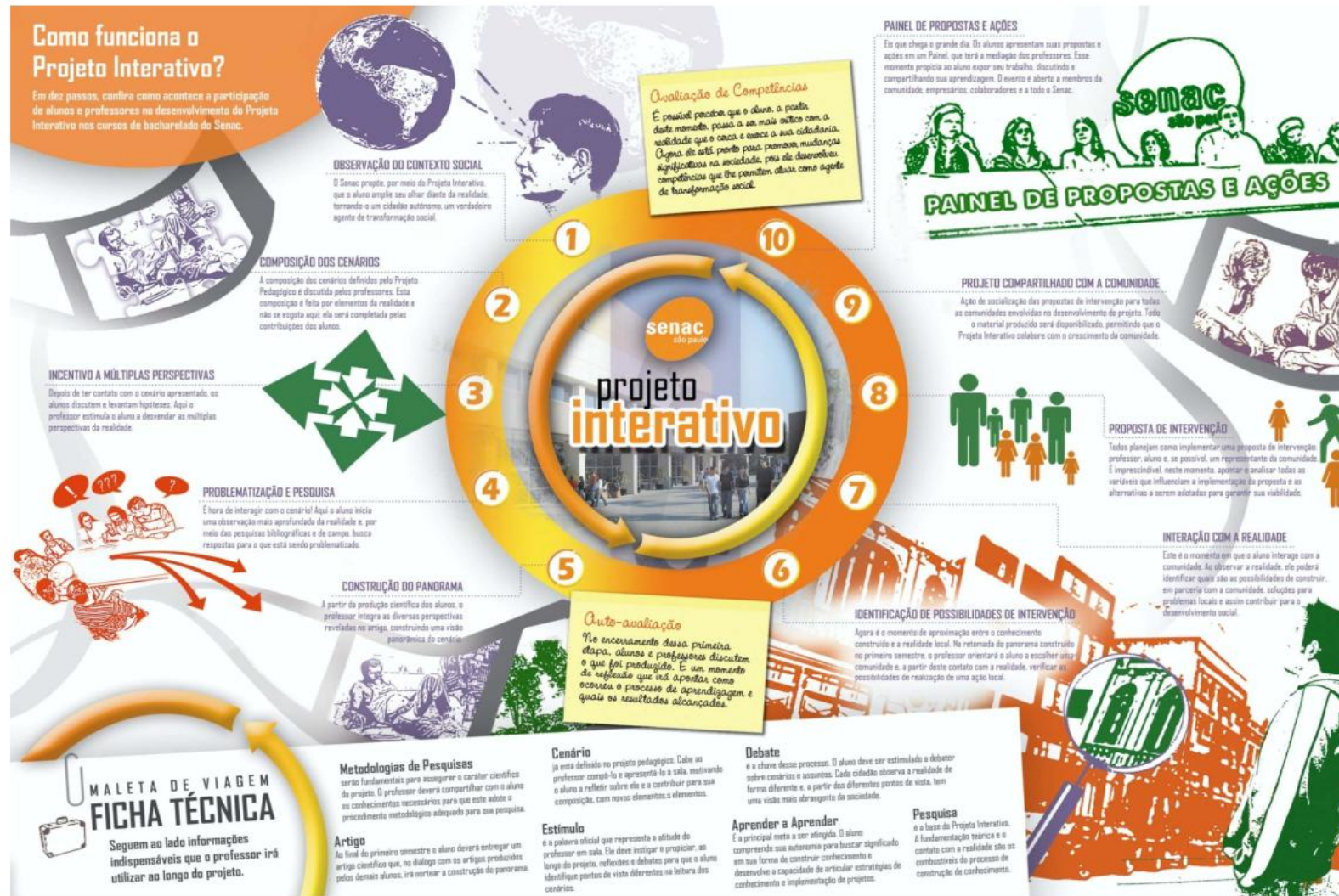
A partir de 2006, com a integração administrativa e educacional das antigas faculdades do SENAC-SP, iniciou-se um replanejamento estratégico, ampliando parâmetros formativos de caráter inovador. Por afirmarem que: “A inovação curricular, marca e missão do Senac São Paulo, é uma premissa de atuação nessa fase de definição de identidade [...] e atinge diretamente a concepção curricular [...]” (SENAC/PCG, 2007, p. 8 *apud* Küller, 2010, p. 118). Como materialidade desse processo, foram analisados: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do período 2008 a 2012, o Projeto Político Institucional (PPI) e a Proposta

Curricular da Graduação (PCG), a fim de identificar as mudanças no modelo educacional assumidos nas dimensões – institucional, relacional, didático-pedagógico.

A primeira dimensão diz respeito à mudança no funcionamento do sistema organizacional que se deseja transformar e abarca os recursos e estruturas da instituição. A segunda dimensão se integra à criação de relações que proporcionem aberturas para trocas culturais, por meio das redes acadêmicas de ensino, como o caso da internacionalização, bem como por aberturas internas relativas à comunidade a qual a Instituição se insere, evidenciando o tripé: ensino e pesquisa, com ênfase na extensão. Aqui, a extensão é entendida como ação reflexiva, que visa à adoção instrumentalizadora de conteúdos e práticas de ensino a partir dos interesses da comunidade, para o comprometimento social em benefício da inserção profissional. E, a terceira dimensão, condensa os aspectos teórico-metodológicos que sustentam a reorganização curricular pretendida em vias inovadoras. Estas correspondem ao perfil de formação pretendido, levando em conta “[...] a multiplicidade de tempos e espaços, centralidade e ênfase na aprendizagem, relação e papéis de professores e alunos, metodologia e processos de avaliação” (Küller, 2010, p. 125).

Dos aspectos que compreendem a base curricular, foram apreendidas as frentes organizativas, tomando a lógica estruturada no PCG do SENAC-SP, que assume o Projeto Interativo como eixo articulador da dimensão didático-pedagógica, pois se configura como base para a flexibilização e integração curricular entre as diferentes disciplinas e situações formativas. Nele estão dispostas dez etapas a serem cumpridas, as quais preconizam o desenvolvimento de competências profissionais, além de contarem com atividades extracurriculares, estágios supervisionados, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e extensão universitária, a fim de inserir os(as) estudantes em diferentes campos de acordo com os interesses individuais por meio de ‘Linhas Formativas’.

Figura 11 – Apresentação do funcionamento do Projeto Interativo nos cursos de bacharelado do SENAC-SP



Fonte: elaboração do SENAC – SP (Küller, 2010, p. 172).

O Projeto Interativo visa a promover aos(as) alunos(as) experiências práticas a partir da compreensão dos problemas da realidade. Para tanto, é realizado anualmente em duas etapas, dividido em cada semestre: uma com o estudo aprofundado de diferentes contextos dos grupos para uma visão panorâmica e o outro com o movimento de aproximação com a comunidade local para a intervenção.

Assim, os documentos analisados alinham à concepção de inovação humanista moderna e à Pedagogia Nova, pois assumem: um **perfil** de formação que pretende a obtenção de competências para além da aquisição de conhecimentos técnicos, com o desenvolvimento de recursos cognitivos úteis ao contexto da vida social e no contexto econômico-produtivo; **organização curricular** afinada ao deslocamento da centralidade dos conteúdos, uma vez que esses estão subordinados à resolução de problemas práticos, sobre diferentes dinâmicas de organização da pedagogia de projetos. Aqui são aspirados os itinerários em processos e produtos a partir das tendências de mercado para a implantação de propostas de intervenção junto à comunidade. A **multiplicidade de tempo e espaços** são viabilizados por projetos interdisciplinares e objetivam a ampliação dos espaços formativos se contrapondo a rigidez do ensino tradicional, reduzido à sala de aula, apontando para a fragmentação disciplinar. Essa defesa propõe a adaptação dos ambientes e dos tempos para a execução do intercâmbio cultural, promovendo a aprendizagem a partir da flexibilização dos espaços-tempos em resposta às necessidades de comunicação de informações com base na troca. Dessa forma, coaduna com a **centralidade e ênfase na aprendizagem**, uma vez que essa faz referência à necessidade de mudança no processamento da informação, que deve passar da instrução para a reconstrução do conhecimento por meio da sua aplicabilidade em situações reais no cotidiano, em referência à aprendizagem realizada pela atividade prática. A **relação e papéis de professores(as) e alunos(as)** com base na corresponsabilidade dos processos de ensino e aprendizagem, com o foco no desenvolvimento da autonomia do aluno(a). Assim, o(a) professor(a) atua como mediador(a) entre o(a) estudante e as aprendizagens, não como transmissor, mas como suporte para que o(a) estudante assuma o protagonismo na construção do seu próprio conhecimento. Apresentando de forma clara oposição ao método tradicional de ensino, indicando sua ancoragem nas pedagogias ativas, tendo como centralidade **metodológica** a participação dos(as) estudantes em articulação com os componentes da teoria e da prática, e na inclusão oportunizada pelos formatos virtuais. E, ainda, o **processo de avaliação** de ordem formativa, a qual lança mão da variedade de ações, que primam pela reflexão sobre a ação e objetivam promover o reconhecimento do(a) estudante sobre o seu desenvolvimento e as possibilidades para o melhoramento das aprendizagens individuais.

O **trabalho 8**, que traz o título “Formação de professores: desafios e possibilidade de reconfiguração das práticas educativas com vistas à inovação”, é uma tese de doutoramento, construída por Antich (2022), que buscou analisar a percepção dos(as) egressos(as) do curso de Letras, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *campus* Feliz, sobre a sua formação e repercussão sobre as práticas com vistas à inovação. Para tanto, a pesquisa de caráter qualitativo, realizou a triangulação de dados a partir da Análise de Conteúdo, por meio de questionário abrangendo o universo de 20 (vinte) egressos(as) das turmas de 2015 e 2016, dos quais 8 (oito) das turmas de 2018 e 2019, foram selecionados(as) por atuarem na docência na mesma área de sua formação, para a realização de entrevistas individuais e do grupo focal.

O estudo realizado por Antich (2022) buscou os múltiplos significados da inovação, reiterando a necessidade de reflexão sobre o contexto socioeconômico de base capitalista, o qual se estabelece em um sistema de produção pautado na adaptabilidade dos indivíduos às rápidas mudanças do modelo exploratório, e indica a necessidade de olhar a escola como instrumento do processo de emancipação. No entanto, ao assumir nos processos formativos, a transitoriedade dos elementos da formação a partir de um olhar utilitarista, o qual responde ao critério de reorganização das formas pré-existentes, coaduna com a perspectiva reformista das políticas educacionais, uma vez que concebe na capacidade de inovar dos professores(as) a possibilidade de projeção social da escola pelo remanejamento das formas existentes, em outras novas e de qualidade.

A autora reconheceu que as narrativas dos(as) professores(as) egressos(as) do curso de Letras do IFRS – *campus* Feliz apresentam evidências de que a formação inicial contribuiu para a reconfiguração de suas práticas, mobilizados pela contraposição do paradigma de reprodução dos conhecimentos escolares. Essa indicação foi alicerçada nos estudos de Carbonell (2002) e de Cunha (2006), e foram caracterizadas por orientarem-se no(a):

1) o processo de reflexão na e sobre a prática; 2) a atenção a situações do cotidiano escolar para desenvolver práticas contextualizadas; 3) a articulação da teoria à prática; 4) o estabelecimento de relações significativas entre diferentes saberes para organizar uma perspectiva elaborada e complexa da realidade onde atua; 5) o questionamento e a inquietude que promovem reconfigurações das práticas; e 6) a compreensão dos impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente (Antich, 2022, p. 146).

Os condicionantes da formação docente analisada rebocam a concepção humanista moderna de inovação se insere nesse conjunto de características, que busca a efetivação de mudanças nas formas com o intuito de resguardar a contraposição ao modelo tradicional de

ensino, os quais são apresentados em três pilares formativos: a) a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; b) a reconfiguração dos saberes (indissociabilidade entre teoria e prática); e c) a reorganização da teoria e prática (Antich, 2022, p. 170). O posicionamento contrário à organização do modelo tradicional de ensino assenta-se nas ações de “ruptura”, com centralidade às experiências do ensinar e aprender enfatizadas na Pedagogia Nova. Contudo, dos conhecimentos adquiridos previamente, estão dispostos em um conjunto de saberes disciplinares, que visam ao desenvolvimento profissional no exercício da prática, que assume como padrão de indissociabilidade teórico-prática a visão relacional entre esses elementos. Portanto, teoria está para a prática, na medida em que dela se origina a fim de repará-la, produzindo um “novo” saber fazer.

O **trabalho 9**, realizado por Franco (2008), registrado com o título “Currículo por projetos: inovação do ensinar e aprender na Educação Superior”, é uma dissertação de mestrado e compreende o objeto analisado a partir da defesa de uma práxis inovadora no Ensino Superior a partir da reflexão sobre o currículo por projetos. A abordagem metodológica visa ao desenvolvimento de um estudo exploratório descritivo de abordagem qualitativa, orientando a triangulação e definição de categorias analíticas a partir dos dados produzidos por entrevistas, observação e análise documental, tendo como *locus* da pesquisa a Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Litoral.

Franco (2008) denuncia o domínio da tendência técnico-linear na educação superior, argumentando com base em Masetto (2005) que o currículo nesse segmento não foi afetado pelas diferentes teorias curriculares emergentes e segue o modelo tradicional com ênfase na fragmentação das áreas científicas e disciplinas, justapostas em uma grade. Pelo fato de os conhecimentos serem vistos como permanentes, o currículo é sinônimo de conteúdo, o qual é dominado e transmitido pelo(a) professor(a). Portanto, o currículo por projetos é apresentado como possibilidade de “transformação”, uma vez que: “Um dos primeiros aspectos a ser considerado sobre o trabalho com projetos para um paradigma curricular inovador é o seu potencial para questionar a presente ordem curricular em um dos seus pontos principais: a disciplinaridade” (Franco, 2008, p. 50).

Nesse sentido, a proposta de inovar a partir do currículo por projetos evidencia a ruptura com o encadeamento e linearidade de oferta das disciplinas, pois ao partirem de grandes temas-problemas, assume na aplicabilidade cotidiana o elemento organizador dos conhecimentos de forma contextualizada e interdisciplinar.

Ademais, a análise realizada apresentou as seguintes categorias sobre o currículo por projetos da UFPR-Litoral: a didático-pedagógica, estrutural organizacional e político-cultural.

Dentre essas categorias, foram identificadas subcategorias que compuseram um desenho curricular, comprometido com a prática pedagógica, pois, segundo a autora, é nesse lugar que o currículo exerce a sua maior parcela de ação ao cumprimento dos propósitos educativos. No centro dessa discussão está a Pedagogia por Projetos, a qual busca integrar os princípios do *Project Management* (Gestão de Projetos) aos fundamentos da formação de professores(as), promovendo a junção entre os parâmetros humanos e técnicos (Franco, 2008), onde a dimensão humana é lida como contexto da dinâmica socioeconômica, abordada como elemento do currículo sócio-formativo, integrador dos conhecimentos da profissão.

Nesse sentido, o currículo é pautado pela organização de várias modulações que tangenciam a relação teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem, instaurando-se na concepção humanista moderna de inovação e na Pedagogia Nova, por meio da contraposição a uma formação tradicional, cuja crítica se vincula na linearidade da organização dos conteúdos. Assim, lê-se que a proposição inovativa, se ancora na centralidade das aprendizagens dos estudantes e no “alargamento” dos conhecimentos, por meio das experiências práticas oportunizadas por uma proposta curricular guiada pela metodologia de projetos.

O **trabalho 10**, chamado “Desenvolvimento profissional e inovação curricular na Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral”, é uma tese de doutorado de autoria de Joucoski (2015) e realiza um estudo de caso, a fim de descrever e analisar o desenvolvimento profissional de docentes e estudantes egressos(as), das turmas de 2008 e 2009, no contexto dos processos de fundação, concepção e implementação do curso de Licenciatura em Ciências (LC) da UFPR - Litoral. Com relação à identificação dos elementos formativos nas construções apresentadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como metodologia de base qualitativa, analisadas a partir de alguns conceitos da psicanálise para a captação da intersubjetividade compartilhada no inconsciente do grupo, juntamente com os registros das experiências vivenciadas pelo próprio autor. Dessa forma, ainda, foram tomados (as): as atas de reuniões do curso, no período de 2008 a 2014; o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição, para a realização de análise documental, em busca dos processos que se referiam à criação, em março de 2006, tensões, rupturas ou manutenção do currículo em comparação à matriz da formação inicial vigente na UFPR.

A pesquisa perseguiu a relação da inovação com o contexto sociopolítico, no qual a formação de professores(as) se insere, tendo em vista os locais de atuação dos(as) agentes educacionais nas universidades e nas escolas. É importante ressaltar que as significativas

mudanças na educação, aqui, são associadas ao deslocamento da centralidade do processo para as aprendizagens e, para tanto, são indicados espaços de trocas de saberes interdisciplinares, os quais dependem de uma postura autônoma e desejosa à mudança, ou seja, ao protagonismo dos sujeitos, que buscam uma ruptura atitudinal e relacional. Deriva dessa lógica, o currículo por projetos, dividido por “Unidades Temáticas”, compostas por saberes específicos e, ainda, assume como lógica realizadora da inovação, a promoção do ensino colaborativo, que enfatiza o ensinar a aprender por meio da resolução de problemas complexos e multifacetados. Os aspectos mencionados passam pela necessidade de integração entre os saberes específicos (conhecimentos da prática docente) e os saberes experienciais (constitutivo da construção da subjetividade do aprendiz). Assim:

[...] o desafio do docente da universidade nesse processo foi o da sua superação dada a sua formação acadêmica que foi fortemente disciplinar e o desafio apresentado ao estudante foi o de conseguir articular o saber específico ao não específico (Joucoski, 2015, p. 195).

No fulcro desse modelo está constituída uma visão que se realiza na organização curricular a partir de práticas que valorizam as experiências individuais, que apesar de serem circunscritas em um discurso colaborativo, reforçam a tônica das trilhas de aprendizagens, radicalizadas em um discurso hegemônico, mascarado pela difusão de práticas de ensino exitosas, uma vez que se posicionam contrárias ao modelo tradicional, promovendo a relativização do processo formativo pela via do desenvolvimento de um sujeito autônomo. Ao passo que suscitam a gerência de um currículo inovador, pois advogam a favor dos conteúdos que devem articular a teoria e a prática, promovem a dicotomização dos conhecimentos da formação, orientando-os de acordo com a sua aplicabilidade resolutiva e se fundamentam na concepção humanista moderna, estabelecida nos princípios da Pedagogia Nova.

O **trabalho 11**, nominado “Inovações em propostas de formação docente: um estudo sobre as licenciaturas em Ciências da Natureza de universidades públicas brasileiras”, é uma dissertação com a autoria de Gobato (2018). Nessa pesquisa de caráter qualitativo, foram identificados e analisados os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), bem como as informações contidas nas páginas eletrônicas dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza, instituídos em diversas universidades públicas brasileiras, as quais criaram os cursos para contribuir com a elevação do número de professores(as) dessa área, que são habilitados para atuarem nos finais anos do Ensino Fundamental.

A pesquisa buscou responder à seguinte questão: que inovações curriculares podem

ser evidenciadas nas Licenciaturas em Ciência da Natureza? Para a seleção dos cursos, foi realizada uma sondagem, que resultou na seleção de 19 (dezenove) instituições, das quais foram selecionadas 13 (treze) a partir de alguns critérios observados, incluindo o que foi considerado como elemento disciplinar inovador, sendo eles: 1) Integração de áreas 2) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo 3) Abordagens de temáticas contemporâneas (Gobato, 2018, p. 95). Os eixos se referem em sequência - à dinâmica integradora interdisciplinar, ao processo de aproximação dos conteúdos pela relação teoria e prática e à novidade na formatação dos cursos em comparação ao modelo de formação de professores(as) anterior. Entretanto, dos cursos analisados que não apresentaram características inovadoras em sua estrutura curricular, foi considerado como possível obstáculo, a inexistência de Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas em Ciências, o que garantiria conteúdos mínimos para uma formação crítico-reflexiva. Por outro lado, nas:

[...] disciplinas selecionadas foram reconhecidas características como a integração das áreas da Ciência a partir da perspectiva multi e interdisciplinar, flexibilidade e autonomia no processo formativo e desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, e tais características configuram algumas inovações curriculares que consideramos ser parte fundamental ao processo de formação de professores de Ciências (Gobato, 2018, p. 120).

Assim, as análises construídas reclamam características inovadoras a partir de uma formação que repensa o ensino-aprendizagem a fim de romper com a lógica tradicional, assumindo posição crítica em adesão ao modelo da Pedagogia Nova, a partir da concepção humanista moderna, por meio da defesa de contextualização social inclusiva em um ideal democrático, objetivando a participação de todos no processo de produção capitalista, bem como da produção lógico-científica em vias de responder a uma aprendizagem baseada na resolução de problemas para o desenvolvimento de uma autonomia gerenciada por competências adaptativas. Essas competências se realizam na capacidade de integração dos conhecimentos específicos para a superação das limitações empregadas em diferentes contextos.

Fechando o primeiro quadro desse levantamento, o **trabalho 12**, elaborado por Santos (2011), é uma dissertação com o título “Pedagogia da PUC-SP: sob a ótica de características inovadoras educativas”. A construção da pesquisa se deu em base qualitativa por meio da construção de uma análise teórica do Projeto Pedagógico (PP), a partir do PDI, PPI e PDCs do curso de Pedagogia, Licenciatura da PUC-SP, no período de 2007 a 2010. O levantamento bibliográfico e o documental empreenderam esforços para identificar aspectos que se

apresentam como inovadores em referência às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Resolução CNE/CP nº 1 de 15.05.2006, da área e ao modelo organizativo assumido no curso analisado.

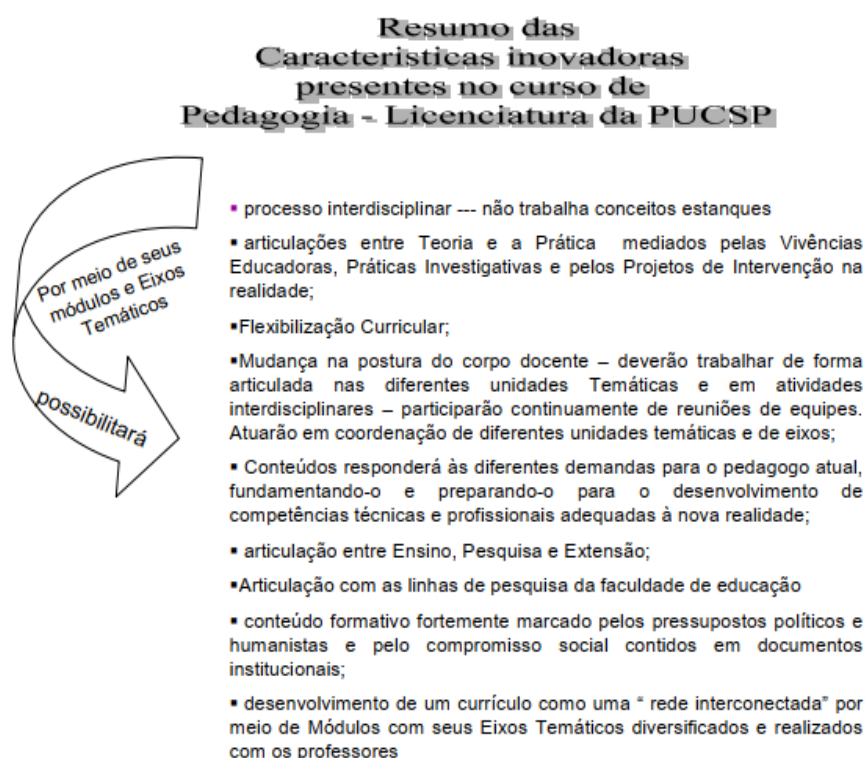
Esse olhar se fez em relação à construção histórica do curso de Pedagogia no Brasil ao longo de décadas para sinalizar a DCN (2006) contempla um ciclo de inovações curriculares, tendo em vista que:

O período privilegia a formação do licenciado para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para e para a Educação Infantil, em detrimento da formação do bacharel. Apresentam Diretrizes que organizam o currículo em núcleos, propõe a flexibilidade e interdisciplinaridade, tanto que ousamos chamá-lo de *período das Inovações* [...] Com as diretrizes, o curso passou a destacar e privilegiar uma formação mais generalista, inviabilizando o bacharelado (Santos, 2011, p. 64-65).

Em resposta a essas Diretrizes, o curso pesquisado precisou iniciar uma reforma curricular, em 2006, sendo compreendido como um momento de abertura, ampliação ou flexibilização da formação, incluindo a participação da comunidade. Prova desse movimento se deu na execução de uma consulta aos estudantes sobre os pontos que deveriam ser contemplados na reestruturação, isso já foi caracterizado como um primeiro movimento do projeto inovador, pois privilegiou uma postura democrática. Dessa maneira, esteve incorporada a essas ações, a compreensão da inovação como um conjunto de alterações realizadas no reordenamento estrutural e gerencial do curso, provocadas pelas mudanças societárias, bem como nas reflexões sobre as concepções da educação superior (Santos, 2011).

Esse processo reflexivo tomou os parâmetros da DCN (2006), realizando um comparativo com os aspectos instaurados nos antigos documentos que orientavam o curso, sob uma perspectiva crítica que compreende a contraposição ao ensino tradicional, revogando o critério de transmissibilidade dos conteúdos para dar lugar às possibilidades formativas com o foco na construção da aprendizagem dos(as) estudantes. Dessa forma, os critérios foram articulados a ações formativas nomeadas como Vivências Educadoras, Práticas Investigativas e Projetos de Intervenção, balizando os elementos inovadores do curso, organizados na síntese abaixo.

Figura 12 - Imagem síntese dos elementos inovadores presentes no curso de Pedagogia – Licenciatura da PUC – SP



Fonte: elaborado por Santos (2011, p. 138).

Os aspectos da inovação presentes nessa síntese estão alinhados à concepção humanista moderna com base na Pedagogia Nova, uma vez que os objetivos aplicados na prática curricular contemplam a interdisciplinaridade para permitir a modulação de diferentes saberes focados na recriação de habilidades técnicas; a flexibilização dos percursos formativos; a mudança na postura centralizadora da ação docente, por uma visão colaborativa de organização dos conteúdos e do processo de aprendizagem; a permanente atualização curricular para que os estudantes respondam com o protagonismo da resolução de problemas relativos à profissão; a atenuação da dualidade entre saber científico e popular, por meio da construção dos conteúdos a partir da realidade dos (as) estudantes, o que também compreende os ideais humanistas, recriados na dimensão democrática e socioemocional dos processos formativo.

Figura 13 – Quadro da relação de trabalhos vinculados à concepção analítica de inovação

Banco de dados/ano	Artigo (Qualis), tese, dissertação, Grupo de trabalho (GT)	Autores	Título e Instituição	Palavras-chave	Concepção de inovação	Tendência pedagógica
Google Acadêmico/ 2008	Artigo (A3)	Peixoto, Joana	A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação à distância. (UCG)	Dispositivo. Educação a distância. Formação de professores. Inovação pedagógica. Tecnologia e educação.	Concepção analítica	Pedagogia neotecnista (neoprodutivismo)
BDTD/2011	Tese	Morés, Andréia	Inovação e cursos de pedagogia Ead: os casos de (UCS), (UFRGS) e (UFRGS).	Cursos de pedagogia. Educação à distância. Inovações. Universidade. Pedagogia universitária	Concepção analítica	Pedagogia neotecnista (neoprodutivismo)
Google Acadêmico/ 2022	Dissertação	Taveira, Franciele Aparecida Henrique	Políticas de EaD: acesso e inovação na Educação Superior. (UFMS)	Educação à distância. Política educacional. Democratização	Concepção analítica	Pedagogia neotecnista (neoprodutivismo)
Scielo/2019	Artigo (A2)	Tucunduva, Bruno Barth Pinto; Bortoleto, Marco Antonio Coelho	O Circo e a inovação curricular na formação de professores de	Capacitação de professores. Educação Superior. Arte. Currículo	Concepção analítica	Pedagogia neotecnista (neoprodutivismo)

			Educação Física no Brasil			
BDTD/2012	Tese	Faria, Elizabeth Cristina	Do ensino presencial ao ensino a distância: a inovação na prática pedagógica de professores de matemática (PUC-SP)	Inovação. Ensino a distância. Educação matemática	Concepção analítica	Pedagogia neotecnista (neoprodutivismo)
BDTD/2010	Dissertação	Matos, Irelma Pires Araújo	Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática (UFG)	Inovação. Formação de professores. Rupturas. Paradigmas	Concepção analítica	Pedagogia neotecnista (neoprodutivismo)

Fonte: quadro elaborado pela autora (2024).

O **trabalho 1**, elaborado por Peixoto (2008), com o título “A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância”, foi identificado como periódico que assume uma análise dos objetos tecnológicos como “Dispositivos de formação” por um olhar integrador entre os meios e as finalidades da educação, especificamente no âmbito formação de professores. O trabalho se realiza a partir de levantamento bibliográfico e incorporou o contexto das relações pedagógicas mediadas pelo uso das tecnologias à possibilidade inovativa como resultado das mudanças instauradas. Assim, a autora diferencia o uso estritamente técnico dos artefatos, em virtude de a sua finalidade se esgotar em si mesma, com o de ressignificar as práticas que se orientam pela produção de uma ferramenta desenvolvida pelo ser humano, que contém intencionalidade e foi bem elaborada para atender a um objetivo. Portanto, nessa ferramenta, produto do trabalho humano, contém subjetividade, determinando a inovação como processo de apropriação de habilidades, competências, sociabilidade e demais elementos da dimensão socioemocional.

Nesse sentido, a inovação aqui não se ocupa com os objetivos finais da educação, uma vez que serão repensados conseqüentemente no processo de mudança proporcionado pelo uso dos meios tecnológicos. E não se alinha ao construtivismo, por entender que:

Determinada pelo objetivo (o paradigma construtivista), a vontade de mudar as coisas desconhece a maneira como a inovação se constitui segundo as metas plurais, frequentemente modificadas no decorrer do processo. Ou seja, visar o paradigma construtivista parece a melhor maneira de proibir o desenvolvimento do movimento inovador [...] (Choplin, 2002, p. 7 *apud* Peixoto, 2008, p. 48).

Focada na revisão das práticas de ensino, tendo como centro do processo, os significados atribuídos pelo(a) professor(a) aos dispositivos de formação, ampliando o olhar sobre a função da tecnologia na elaboração de questionamento dos hábitos, da linguagem, da cultura e de forma racional às finalidades da educação, uma vez que as TICs servem de “[...] fermento para a colaboração entre pares e a participação do professor na concepção gestão e regulação dos dispositivos de formação, de modo que resulte em práticas inovadoras” (Peixoto, 2008, p. 47).

Portanto, amparada pela concepção Analítica da inovação, no contexto da Pedagogia Neotecnicista, a realocação das formas instrumentais no ambiente sociotécnico se estabelece por meio da função atribuída a cada prática educativa no processo de incorporação dos elementos mediadores do ensino. “A inovação é, portanto, ação e processo e desencadeia a análise da dinâmica interacional dos atores sociais (*sic*) intencionalmente envolvidos nos processos de mudança” (Peixoto, 2008, p. 48).

O **trabalho 2** de autoria de Morés (2011) é uma tese de doutorado, com o título “Inovação e cursos de pedagogia Ead: os casos de (UCS), (UFRGS) e (UFRGS)”. O objetivo dessa pesquisa se deu com base na investigação sobre as inovações pedagógicas, científicas e tecnológicas no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sob o formato da Educação a Distância, tendo em vista que essa modalidade se apresentou como uma novidade para oferta desse Curso. Contudo, buscou-se referência na larga experiência dessas instituições, no campo da formação de professores(as), para realizar uma investigação que indicasse um modelo que possibilitasse a inovação pedagógica no Ensino Superior. Para viabilizar essa construção, o percurso metodológico se anunciou como um estudo de caso, tomando como coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental a partir do PDI e do PPC. E ainda se efetivou uma revisão de literatura, que contemplou os estudos publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e de autores referência para a área.

Realizamos uma busca a partir do embasamento teórico assumido pela autora, o que nos levou à Freitas e Furtado (2004 *apud* Morés, 2011), os quais revelam duas vertentes do sistema de inovação científica e tecnológica: uma que se caracteriza pelo modelo linear e outra pelo modelo interativo. No modelo linear, são consideradas apenas uma dimensão da transformação, que consiste no cumprimento lógico das etapas – descoberta científica, invenção, industrialização e mercado. Já o modelo interativo, enfatiza a multiplicidade das formas entre pesquisa e desenvolvimento, destacando a importância da tecnologia para a pesquisa – a pesquisa contribuindo para o avanço da nova ciência e a tecnologia remodelando os rumos os planos científicos na modernidade – em diferentes tendências inovativas.

Dentre os aspectos da inovação elencados a partir das experiências dos cursos, destacamos dois pontos, pois sintetizam os elementos apreendidos:

Há elementos inovadores frente às práticas pedagógicas, ao uso das tecnologias e produção de materiais, Guias Didáticos e vídeos. Conforme destacado pelos alunos, o curso em si é uma inovação, pois, afirmam que as tecnologias e as interações que ele lhes proporcionou, consolidam inovação tecnológica e favorecem as inovações pedagógicas. [...]

Há a perspectiva da inovação que lance a universidade empreendedora na interação entre universidade-governo-empresa, considerando-se já consolidada a relação universidade e governo, restando, ainda, consolidar-se na interação com a empresa (Morés, 2011, p. 234).

Nesse sentido, corroborando com as mudanças socioeconômicas, a inovação educacional se estabelece no ajuste das características individuais dos sujeitos guiadas pela

autonomia, tem como motor a prerrogativa da liberdade que se interliga a redes de saberes, e, ainda a exemplo dos cursos, por arquiteturas pedagógicas, justificadas pela construção do pensamento em rede. Essa clareza se estabelece em virtude dos resultados apresentados por Morés (2011), indicando a adaptação das formas de aprendizagem em aderência à concepção Pedagógica Neotecnicista, distinguindo-se por forçar o esgarçamento do conhecimento científico nas formas utilitaristas do senso comum com base na filosofia pós-moderna.

A fim de superar a linearidade da educação formal, as características inovativas resvalam no campo da formação de forma fragmentada, orientando múltiplas definições que se encerram no processo de mudança, assumindo o novo com reflexo dos diferentes processos e não como um braço que decorre das finalidades, mas dos meios e, portanto, assumem-se como produto das aprendizagens. A autora defende que o curso de Pedagogia deve:

[...] colocar em campo as propostas pedagógicas inovadoras na EaD, a fim de darem conta das necessidades vividas; despir de determinados tempos e territórios vivenciados em séculos anteriores, abrindo-se à visão global sobre a evolução da ciência e das tecnologias na sociedade do conhecimento (Morés, 2011, p. 80).

Esse quadro inovativo foi circunscrito com a inserção de um novo elemento modular da educação, no caso, o sistema de Educação a Distância (EaD), apresentado como instrumento de democratização da informação, central no plano de desenvolvimento da concepção analítica de inovação, tendo em vista a forte orientação técnica e lógica dos produtos tecnológicos, sustentados pela intrínseca relação entre processamento da autoaprendizagem.

O **trabalho 3** é uma dissertação, realizada por Taveira (2022), que tem por título “Políticas de EaD: acesso e inovação na Educação Superior”. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, a pesquisa objetivou analisar as políticas de EaD, entre 2010 e 2020, a partir dos documentos institucionais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que orientam as licenciaturas nos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia. Foi utilizada a metodologia descritiva, contando com um estudo de caso de natureza qualitativa, para constituir os conceitos de acesso e inovação na EaD, presentes nos documentos: Estatuto da UFMS, Regimento Geral da UFMS, Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Instituição, o Projeto Pedagógico Institucional (PDI), o Plano de Desenvolvimento da Unidade (Agência de Educação Digital e a Distância), Os Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas em EaD.

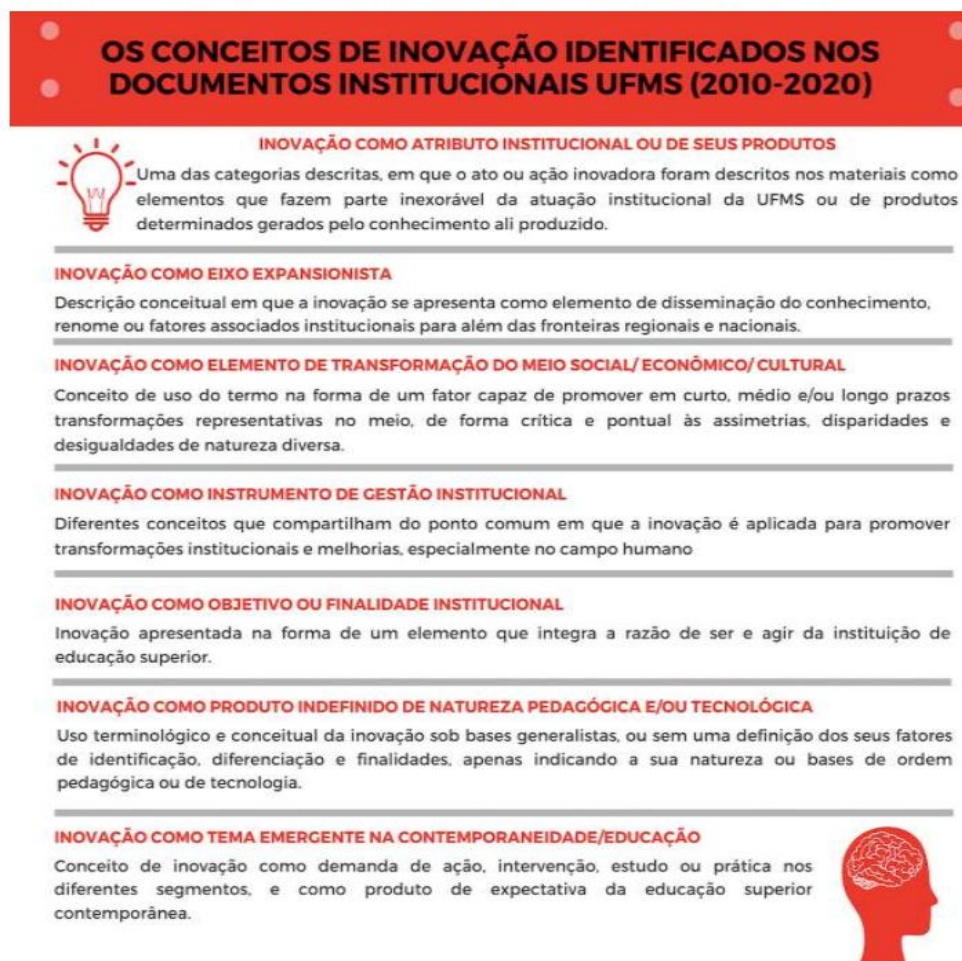
A contextualização da pesquisa levou em consideração o desenvolvimento da EaD no Ensino Superior brasileiro, iniciado em meados de 1990, essa modalidade veio se atualizando em uma espiral crescente de oferta e acesso, subsidiadas por políticas de regulamentação, em progressivo avanço do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

O acesso e a inovação apresentam uma possibilidade consistente de intercomunicação como fatores que se apoiam, e que se sustentam no avanço da educação superior pública e de democratização do país. A partir das particularidades que as universidades públicas apresentam quanto à sua finalidade e estrutura de financiamento, compreender a EaD como estratégia de difusão e capilarização da cobertura da rede de ensino pode contribuir para o acesso, e como a inovação encontra seus espaços nesse movimento representa uma importante discussão sobre a pluralidade de fatores que envolvem uma educação mais acessível (Taveira, 2022, p. 22-23).

A autora enfatiza o protagonismo das instituições públicas no provimento de capilarização da formação de professores(as), uma vez que a rede privada não está vetada de tal função, mas por adotar um modelo de negócios, não permitem a ampla adesão. Em defesa dessa ampliação educacional, a qualidade da formação é ancorada na reparação histórica de um modelo que se fez excludente. E, aqui, se realizou na percepção da inovação como ruptura das barreiras por meio dos diferentes significados do termo *acesso*, implicados à superação das barreiras – de distanciamento geográfico, de informação/comunicação (elementos de cultura e conexão), de permanência e conclusão do Curso (nas condições internas, didáticas e metodológicas e estruturais), ajustes de contrapartida social e de financiamento (Taveira, 2022).

Figura 14 - Imagem síntese dos conceitos de inovação identificados nos documentos da UFMS

Figura 11 - Os conceitos de inovação identificados nos documentos institucionais



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Fonte: Taveira, 2022, p. 187.

Conforme síntese acima, dos muitos aspectos identificados sobre as formas de inovação apresentadas nos documentos analisados, estão o desenvolvimento de materiais produzidos a partir dos conhecimentos construídos no lócus universitário, a ampliação (intercâmbio) das possibilidades de constituição e disseminação dos conhecimentos, a formação com função de mudança do meio sob a forma de reparação social ou “correção das desigualdades”, melhoramento da gestão humana no modelo organizativo empresarial, contínuas adaptações nos significados e finalidades das práticas educativas, incluindo o olhar relacional entre a teoria e a prática, bem como, a multiplicidade ou indefinição dos elementos (ferramentas) inovadores na educação.

A partir desse quadro, é possível compreender que ao se enfatizar o uso da modalidade

de EaD consolidada nos Cursos analisados, em aderência à concepção Analítica de inovação, conjecturou-se a inserção de um elemento que processualmente e em decorrência de sua utilização e incorporação, já seria capaz de alterar as formas de aprendizagem. Nesse sentido, na esfera pedagógica, tanto em relação à identidade institucional quanto no repasse das práticas de ensino e aprendizagem, o objetivo é realizar um processo de mudança das formas a serem superadas em uma perspectiva de eficiência e eficácia das práticas formativas, em conformidade com as características da pedagogia neotecnicista. A redução do distanciamento entre o(a) estudante e a aprendizagem, se estabelece por meio de competências e habilidades a serem subsidiadas e mediadas pelo trabalho do professor(a); todavia, em primeiro plano, está a própria iniciativa do(a) aluno(a). Não obstante, são insuflados por aspectos democráticos da formação, que reverberam em uma visão massificadora dos aspectos profissionalizantes, aqui a inovação se realiza como processo de incrementação tecnológica adaptando os cursos as necessidades do mercado.

O **trabalho 4** é um periódico de autoria de Tucunduva e Bortoleto (2019) e tem como título “O Circo e a inovação curricular na formação de professores de Educação Física (EF) no Brasil”. As disciplinas, com os conteúdos que compreendem a arte do circo, foram incorporadas de forma mais significativa nas últimas décadas. No entanto, só mais recentemente, fora reconhecido a ponto de integrar a grade oficial dos cursos de EF, como disciplina obrigatória ou complementar. Esta inclusão foi apresentada pelos autores como um elemento de inovação no âmbito das políticas de formação docente.

Os autores estabeleceram uma análise a partir da aplicação de questionários, com 30 (trinta) docentes, e realização de entrevistas com 5 (cinco) professores(as) de maior experiência e especialistas considerados(as) os(as) que tinham pesquisas aprofundadas sobre pedagogia do circo – que ensinavam em diferentes universidades do Brasil. Portanto, o objetivo do trabalho foi definir como a pedagogia do circo, ofertada nos cursos de EF, promove a inovação pedagógica na formação de professores(as). Essa busca se deu por meio das análises das experiências vivenciadas pelos professores(as) que trabalhavam com essa temática. Assim, partiu-se da premissa de que “A pedagogia do circo na EF oferece uma lógica criativa para explorar o corpo e o movimento, que integra expressão artística à descoberta da capacidade e habilidade física” (Tucunduva; Bortoleto, 2019, p. 2).

Dos resultados das análises dos discursos selecionados, foram identificadas categorias que subsidiaram a defesa de se trabalhar com as técnicas e habilidades físicas, promovidos pela arte circense, em função da negativa em preestabelecer-se critérios em virtude da dimensão lúdica que conduz a performance artística, combinados ao reconhecimento dos

limites e possibilidades dos movimentos corporais, resultando na promoção da criatividade do indivíduo. Ao atribuírem à inclusão dessa prática a difusão de “[...] saberes circenses para novas gerações, com a educação de profissionais para atuar em diferentes segmentos da sociedade [...]” (Tucunduva; Bortoleto, 2019, p. 11), vincula-se um perfil de profissional apto a adaptar-se em múltiplas condições e as exigências socioeconômicas, vinculando-se à concepção analítica de inovação e à pedagogia neotecnista.

O **trabalho 5** é uma tese de doutorado de Faria (2012), denominada “Do ensino presencial ao ensino a distância: a inovação na prática pedagógica de professores de matemática”. O objetivo desse trabalho foi buscar os componentes presentes no processo de transição entre o ensino presencial para o ensino a distância nas práticas de docentes de um grupo que lecionava uma disciplina com conteúdos de cálculo, na Licenciatura em Matemática. A bibliografia de autores discute a inovação educacional, formação de professores(as) e educação à distância. A base metodológica foi realizada a partir da análise de conteúdo com os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, observação de campo e análise documental.

A análise da transição no formato de oferta do curso se orientou pelo conceito de inovação-decisão “[...] que é o processo por meio do qual o indivíduo passa do conhecimento inicial de uma inovação para a formação de uma atitude para com ela, tomando ou não a decisão de adotá-la ou de rejeitá-la” (Rogers, 2003 *apud* Faria, 2012, p. 19).

Tomando inicialmente essa base, conjecturamos algumas evidências sobre o tipo de inovação aqui defendido, o que fora confirmado pela autora a qual ao contextualizar a temática no campo da educação, identificou os aspectos axiológicos que situam o objeto, buscando no aporte filosófico de Saviani (1980) a caracterização da concepção de inovação adotada na pesquisa.

Nesse trabalho a inovação é entendida no sentido analítico, como apresentado por Saviani (1980), pois a prática do professor não é alterada essencialmente, embora incorpore novos elementos e outros meios. Ou seja, a experiência anterior do professor é resignificada em um novo contexto ao mesmo tempo em que atribui um sentido próprio à inovação de acordo com a relação que estabelece com ela. Portanto, não significa uma alteração, em sua essência, mas uma composição, uma integração entre o que ele possui de conhecimentos e experiências profissionais e o que é necessário para trabalhar com esta nova situação (Faria, 2012, p. 12).

Nesse sentido, apesar de termos nos referendados pela análise da autora que assume a concepção analítica de inovação, tendo em vista o reconhecimento da inovação como alteração na forma, integrando elementos mediadores aos processos de ensino e

aprendizagem, que dependerão dos padrões adotados no modelo anterior para a ressignificação em outro contexto. Portanto, das evidências que reforçam a adoção dessa concepção, está a verificação do impacto da inovação nos comportamentos e ações desenvolvidas pelos(as) professores(as) diante de um novo formato de ensino e aprendizagem, que aqui foi estabelecido pela EaD, reconhecida como um canal de difusão. Como modelo difusor, o autor apresenta quatro elementos essenciais: a inovação, os canais de comunicação, o tempo e o sistema social (Rogers, 2003 *apud* Faria, 2012, p. 17).

Todos esses elementos se ligam à pedagogia neotecnicista, que admite como objetivo a adaptação dos indivíduos em resposta aos padrões socioeconômicos, articulando a formação técnica aos aspectos socioemocionais vividos. A ideia de que a inovação é a tecnologia em si, que ao serem incorporadas aos processos educacionais, alteram os padrões das relações interpessoais, levando os indivíduos a se adaptarem e construírem novas respostas e convicções pedagógicas.

O **trabalho 6** é uma dissertação, elaborada por Matos (2010), com o nome “Inovação educacional e formação de professores: em busca da ruptura paradigmática”. A produção se desenhou para conhecer e analisar as concepções e conceitos da inovação educacional no campo da formação docente, visando à relevância dessa temática para a construção de estratégias de mudanças no cenário dinamizado pela globalização. A autora seguiu por constituir a identificação e análise de produções dessa temática nos eventos da educação, no período de 2005-2009, a nível nacional e internacional (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Rede de Estudo sobre o Trabalho Docente – REDESTRADO) e, ainda, incluído os bancos de dados das pós-graduações em diferentes universidades. Portanto, com base nos objetivos:

No fazer pedagógico, é algo inédito, o uso de novas tecnologias que trazem mudanças a alguns aspectos; é fugir do convencional, pois são atividades que fazem com que o aluno aprenda e não mais esqueça. Na visão dos alunos, é “o diferente”, também o conceito de inovação aparece como uma ruptura com a situação vigente, mudança na forma de viver e de agir: vai ao encontro da emancipação humana (Matos, 2010, p. 145).

Assumindo como metodologia uma base de natureza teórica e empírica, o levantamento bibliográfico é resultado de diferentes aproximações sobre o conceito de inovação, e estabeleceu uma análise quali-quantitativa, a fim de reivindicar um modelo auxiliar da formação para a profissionalização docente, subsidiados pela ruptura de

paradigmas tradicionais no âmbito do ensino e aprendizagem. A indicação da bibliografia levantada permitiu reconhecer que estas “[...] denotam o sentido de inovação limitado, entendida como uma roupagem nova ao que é tradicional, ou que o que se propõe é um diálogo que interroga a tradição para enriquecê-la e recriá-la dentro do contexto de prática” (Matos, 2010, p. 62). Assim, apesar de a autora assumir que em sua pesquisa, os resultados, em sua maioria, relacionaram a inovação pedagógica a mudanças didáticas e metodológicas, fato esse que foi apresentado como uma limitação a ser superada pelo trabalho dos(as) professores(as) em recriar e disseminar de novos saberes, construir uma cultura inovativa capaz de romper com paradigmas disfuncionais. Esse olhar reboca o modelo da Pedagogia Neoliberal por aderência à compreensão de que “Inovar é mudar, ampliar e aperfeiçoar a cultura. Trata-se da continuidade das tradições, o que implica que a inovação não precisa partir do zero, e sim do que já temos para avançarmos” (Matos, 2010, p. 149).

Essa pesquisa já esteve presente em levantamento que realizamos anteriormente, na ocasião do trabalho dissertativo, e fora caracterizada por essa busca de ruptura de paradigmas nas práticas de ensino com intuito de construir uma rede colaborativa de boas práticas, assumindo a introdução de um modelo flexível aos inúmeros contextos da mudança. Naquela ocasião, a nossa análise reiterou os aspectos da pesquisa alinhados à concepção analítica de inovação, uma vez que entende ser necessário a reelaboração dos sentidos da inovação, o que deve passar pela ressignificação dos parâmetros vigentes. Nesse sentido, apresenta algumas contradições, ao ver a inovação relacionada à ruptura com paradigmas sociais, por meio da mudança dos conhecimentos da prática docente de forma desarticulada da totalidade do trabalho para a humanização (Braga dos Santos, 2019, p. 45).

Figura 15 – Relação de trabalhos vinculados à concepção dialética de inovação

Banco de dados/ano	Artigo (Qualis), tese, dissertação, Grupo de trabalho (GT)	Autores	Título e Instituição	Palavras-chave	Concepção de inovação	Tendência pedagógica
ANPED/2021	GT 08	Braga dos Santos, Priscila Bastos.	Parâmetros dos documentos oficiais do CERI/OCDE sobre a inovação pedagógica na formação de professores (UnB). Agência financiadora: CAPES.	Inovação Pedagógica. Formação de professores. CERI/OCDE.	Concepção dialética.	Pedagogias críticas

Fonte: quadro elaborado pela autora (2024).

Nesse quadro, o **trabalho 1** foi a única produção que apresentou características alinhadas à concepção dialética de inovação. Sinalizamos que esta pesquisa de caráter autoral, atende pelo título “Parâmetros dos documentos oficiais do CERI/OCDE sobre a inovação pedagógica na formação de professores”. Ancorada no materialismo histórico-dialético, tem como objetivo a identificação e análise dos fundamentos epistemológicos e políticos da inovação pedagógica na formação de professores(as) por meio de análise documental dos relatórios produzidos pelo Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (CERI).

A centralidade do discurso do CERI tem como justificativa a necessidade de mudança da escola, tendo em vista o uso de mecanismos obsoletos e ineficazes aplicados pela escola tradicional, que nesse modelo é incapaz de acompanhar a velocidade das informações na modernidade. Por consequência, a formação de professores(as) também deve atender a um perfil de trabalhador(a) que consiga ajustar e promover as mudanças assumidas na construção de um sistema inovativo, o que justifica a grande preocupação das políticas em educação com a formação de professores(as).

A análise dos relatórios selecionados, no eixo de trabalho “Inovação no Ensino e Aprendizagem – CERI”, nos possibilitou avançar na compreensão da concepção de inovação na formação de professores(as) a partir dos ideais neoliberais modulados por meio da esfera estrutural da política capitalista. Isso evidencia modificações na forma de exploração combinadas à apropriação de conceitos engendrados pela vertente pós-moderna, orquestrando uma incursão rumo à fragmentação da formação atrelada à elasticidade e relativização dos conteúdos no processo combinatório entre as variantes pedagógicas do neoprodutivismo.

Tal modelo é resultado de mudanças metodológicas estabelecidas em qualquer nível de combinação pedagógica mediada por recursos tecnológicos. O professor é responsável pela aplicação e redirecionamento dos recursos para a planificação instrutiva. Corroborando com essa visão, o CERI (2018) estabelece seis grupos de abordagens metodológicas inovadoras, são eles: aprendizado misto, gamificação, pensamento computacional, aprendizagem experiencial, aprendizagem incorporada e multiliteracias e ensino baseado em discussões. Em todos eles, os processos de ensino e aprendizagem apresentam a tecnologia como instrumento de mediação, com o fim de incorporação de uma linguagem informacional, técnica e resolutiva (Braga dos Santos, 2021, p. 3).

Aqui, a inovação na formação de professores(as) é promovida pela mobilização do capital, nas reservas de competências e habilidades, por meio da combinação de processos metodológicos e dos produtos da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), que têm

como objetivo o desenvolvimento do ensino da aprendizagem, o “aprender a aprender²⁷”. O que confere centralidade à inserção de produtos ou processos eficazes ao desenvolvimento de práticas de aprendizagem replicáveis e mensuráveis, amparadas pela construção de um modelo inovativo sistêmico de mudanças nas diretrizes, na gestão e no ensino. Portanto, a inovação na formação de professores(as) se efetiva na mesma dinâmica econômica, que pressupõe o alargamento dos investimentos, tendo como agente o(a) docente empreendedor(a).

Nesse sentido, a partir dos limites apresentados nesse tipo de formação, se defendeu posição contrária, atentando para a necessidade de pensar a inovação a partir da perspectiva dialética, que compreende o desenvolvimento omnilateral, assumindo como princípio educativo a perspectiva ontológica do trabalho humano – e, no movimento dialético de objetivação e subjetivação, a chave das mudanças da natureza e do ser, em processo de contínuo desenvolvimento.

[...] assumir a perspectiva dialética da inovação, como fundamento da formação de professores, significa construir coletivamente os meios de transformação das formas e conteúdos educacionais, viabilizados na construção do conhecimento, comprometido com a subversão da ordem economicista vigente na dinâmica da sociedade capitalista (Braga dos Santos, 2021, p. 4).

A concepção dialética de inovação assume como pressuposto a produção de novos conhecimentos para a criação de um novo modelo societário, pautado na liberdade de construção e reconstrução da existência humana pela ação e reflexão no mundo a fim de transformá-lo. Aqui, a inovação se traduz no processo de apropriação intelectual dos conhecimentos históricos operados na dialeticidade das contradições, o “motor” da superação e construção de uma nova ordem hegemônica, fundada na unidade teórico-prática ou práxis revolucionária. Essa concepção é evidenciada nas pedagogias críticas, pois municiada pela crítica à ideologia neoliberal, guarda os elementos para a superação das suas contradições, que objetivam não apenas opor-se ao modelo, recriando os meios, mas as finalidades da educação, colocando-a a serviço das forças emergentes.

²⁷ O conceito de “aprender a aprender”, trabalhado por Duarte (2001), diz respeito à caracterização de uma ampla corrente educacional, que se organiza na contemporaneidade e integra as pedagogias das competências. Para o autor, essa corrente insere-se no conjunto das pedagogias ativas e construtivistas, vinculando-se a concepções como o *learning by doing* de John Dewey e à pedagogia das competências, conforme formulada por Perrenoud. Nessas abordagens, privilegia-se a aprendizagem autônoma, baseada na resolução de problemas e em projetos, frequentemente em detrimento da transmissão sistemática do conhecimento.

3 APONTAMENTOS SOBRE O CONCEITO DE INOVAÇÃO NO ÂMBITO DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

“A indiferença é o peso morto da história. É a bola de chumbo dos inovadores, é a matéria inerte da qual afundam rapidamente os entusiasmos mais esplêndidos”
(Gramsci, 2020, p. 31).

Esta seção está organizada sobre um percurso investigativo que se dispôs a analisar e discutir o conceito de inovação a partir da história da filosofia, situando a origem e o desenvolvimento desse objeto em um alicerce teórico-crítico, que se fundamenta no materialismo histórico-dialético. Nesse caminho, dimensionamos os elementos categoriais das correntes filosóficas, destacando a importância de cada uma delas, no conjunto dos produtos históricos, na construção do conhecimento humano. Tomando esse entendimento, alinhamo-nos aos pressupostos da filosofia marxista, que reconhece o ser humano como um ser de processo, inacabado, inconcluso e que está em permanente vir-a-ser ou devir – que se autoproduz ativamente pelo trabalho. A relação dialética entre os seres humanos em sua natureza social e a base material compõem a própria história da humanidade. O conteúdo inovativo dessa concepção de mundo se realiza no confronto das liberdades humanas, que compreendem as dimensões objetivas e subjetivas da existência, e se alimenta pelo seu conteúdo igualmente social e transformador, o que expressa a sua natureza precípua.

3.1 A categoria devir: origem e desenvolvimento do conceito filosófico de inovação

Para a construção deste esforço de apreensão filosófico-conceitual, situamos a palavra inovação, retomando a delimitação etimológica em Braga dos Santos (2020), que destaca a origem do termo em latim *innovatio* com as suas variações: renovação, mudança e inovação. Aproximando-nos, nesse sentido, na esfera da linguagem, a fim de anunciar que a inovação é de antemão o ato ou efeito de inovar. Isso diz respeito às alterações relativas tanto ao objeto (produto novo) quanto ao sujeito que se inova (com enfoque teórico ou apropriação social). Como objeto que resulta da ação, é dita como substantivo: “o novo” (algo que não existe e passa a existir) ou como uma novidade relativa à qualidade e propriedades (a inovação), podendo se realizar na totalidade do objeto de forma radical – relacionada à ideia de invenção e criação – ou de forma parcialmente modificada, aperfeiçoada ou incrementada. Já no sujeito, a inovação aparece conduzida pela visão epistemológica, encarnada pelo ato inaugural de conhecer o que é desconhecido/estranho ou conhecido pela primeira vez. Enquanto que a

visão social dialoga com as transformações ocorridas na forma de um grupo compreender o mundo e agir sobre ele, a partir da incorporação coletiva de um novo produto ou processo (Rossetti, 2013).

Os muitos significados atribuídos à utilização do termo inovação se encontram em um ponto fulcral, relacionado ao movimento ou a mudança, que é resultado das ações historicamente determinadas. “A inovação como ato e o conseqüente surgimento do novo implicam na passagem do tempo. Inovação como ato, como processo ou como ação implica movimento, passagem de um estado a outro que dura no tempo” (Rossetti, 2013, p. 66). Nesse constructo, guarda-se o indicativo de tornar-se, de vir a ser, pelo processo de ser a um não ser e então a um novo ser, “[...] representado pelo “vir” (latim *devenire*, inglês *become*, português “vir a ser”), seja o deslocamento em torno ao próprio eixo (de costas para frente)” (Bizzocchi, blog: 2018).

A atitude de tornar-se pode significar a realização de um giro em torno do seu próprio eixo que, ao se completar, transforma-se. Essa moderna conceituação tem em seu nascedouro de desenvolvimento histórico-filosófico os estudos realizados pelos pensadores gregos, que tiveram como objeto de investigação inicial: a natureza (*physis*) — vinculada a uma ordem (*kómos*) universal e natural, realizada em uma relação causal — nela, acreditava-se encontrar um conteúdo permanente e originário de toda a existência e do que a governa, chamado *arkhé*. A *physis* é a manifestação visível do *arkhé*, por meio dela é possível compreender o fundo oculto das coisas, pois ela abarca a totalidade em tudo o que se manifesta no mundo físico. “[...] isto é, a cosmologia - afirma: o mundo é eterno; e declara: não há criação do mundo a partir do nada” (Chauí, 1994, p. 47).

Não obstante, o conjunto dos filósofos lidou de forma diferente com as questões que surge da cosmovisão, dividindo o pensamento marcadamente desde o período pré-socrático, organizando-os em torno da grande inquietação reflexiva sobre a instabilidade do mundo, como o nascer e o morrer, o surgimento e o desaparecimento dos elementos da natureza, o que compreende a não permanência dos seres. Atentamos para duas principais correntes filosóficas que subsidiam o desenvolvimento do conceito de devir manifestos pelo eleatismo e o heraclitismo. Muito embora, segundo Chauí (2002), essas concepções estivessem contrapostas, elas inauguraram a ideia investigativa que distingue a aparência e a realidade pela formulação do intelecto e não somente pelas experiências sensíveis.

Para a compreensão do devir no eleatismo, em Parmênides (530-460 a.C.) se estabelece na definição do ser a partir de uma visão linear de seu desenvolvimento, reduzido a um núcleo duro – contendo o que o ser é e o não ser não é condenado à passível imutabilidade

e inexistência do nada. Institui-se como pilar a impossibilidade de coexistência dos contraditórios, viabilizados por três caminhos investigativos: o da verdade absoluta, o da absoluta falsidade e das opiniões plausíveis (Miranda, 2016). De fato, [...] o *ser* é a única coisa pensável e exprimível, a ponto de fazer coincidir o pensar e o *ser*, pois não há pensamento que não exprima o *ser*. Ao contrário, o *não-ser* é de todo impensável, inexprimível, indizível e, portanto, impossível e absurdo (Miranda, 2016, p. 72).

O *ser* coincide com o pensar, pois o primeiro valida a sua existência no pensamento e compreende um núcleo duro e incontestável do que é o *ser*, a verdade absoluta. E, opostamente, o *não ser*, não pode vir a *ser*, pois não guarda a substância pensável e exprimível do *ser*. O que concerne à compreensão do devir/movimento como a falsa apropriação sensorial do *ser* que deriva dos fenômenos, ocultado por um véu de múltiplas aparências (Japiassú; Marcondes, 2006). Na via das opiniões plausíveis, a busca pela explicação dos fenômenos e da aparência estão condicionadas a não ruptura com o princípio da não-contradição²⁸, uma vez que o *ser* não se inaugura, pois o que pensa *ser* o princípio, antes, ele o já era o, o mesmo *ser*, invariável (Miranda, 2016).

No entanto, em outra linha, Heráclito (540-470 a.C.) inaugura a possibilidade de reconhecer o *ser* a partir de o seu devir histórico, afirmando que tudo flui e nada permanece (Bizzocchi, 2018). O mundo é mudança e tudo o que permanece é ilusão guardada na aparência, a verdade consiste no movimento, e não no *ser*. Dessa forma, “[...] a unidade da variedade infinita dos fenômenos é feita pela “tensão oposta dos contrários”. “Tudo se faz por contraste” [...]” (Japiassú; Marcondes, 2006, p 130).

Assim, o pensamento humano deve integrar o pensamento universal por meio de uma ordem lógica unificadora, circunscrita no devir ou movimento (*kinesis*) incessante da natureza, a qual a humanidade também se insere (Chauí, 1994). Como ordenamento de apreensão do real, em Heráclito, é apontada a necessidade de os homens tornarem-se amantes da sabedoria (*φιλόσοφος*), ao passo que as mudanças dos seres no mundo guardam no processo os indicativos de um pensamento comum (totalidade), estes subsidiam a investigação instrumental a partir do estudo sobre as suas particularidades. De modo que o incessante movimento de aproximação para a construção de um pensamento comum exige a dinâmica vigilante de retomada por meio da divisão de um assunto em muitas partes. “Tais vias implicam, com efeito, a suprassunção (*Aufhebung*) da *πολυμαθία*, e não a sua completa negação” (Correia, 2021, p. 99).

²⁸ Aqui a não-contradição é um princípio que estabelecido na elaboração parmênica, a qual “[...]afirma a impossibilidade de coexistência simultânea dos contraditórios, no caso o *ser* e o *não-ser*” (Miranda, 2016, p. 79).

Instigados pela necessidade de transpor a encruzilhada de conceber um ser verdadeiro, o qual permanece idêntico a si mesmo, e validar também a multiplicidade do movimento de mudança da matéria e da forma, as raízes de Empédocles (495-430 a.C), as sementes de Anáxagoras (499-428 a.C.) e os átomos de Leucipo (500-420 a.C.) e Demócrito (460-370 a.C) avançam para reconhecer que o ser humano cria as suas próprias condições de intervir de modo regular e contínuo no mundo, atribuindo ao desenvolvimento da linguagem, a possibilidade de reter experiências e técnicas que proporcionaram a sua sobrevivência. “As técnicas, portanto, são consideradas por Demócrito não um dom dos deuses aos homens, mas descobertas humanas” (Chauí, 2002, p. 127). Esse ponto levou a ação de ruptura com a unidade da *phýsis*, ou seja, a natureza passou a ser concebida como plural – consolidada na diversidade dos indivíduos e ordenada socialmente.

As muitas proposições filosóficas que buscavam compreender a origem do universo se consolidaram como fonte de distanciamentos e aproximações à elaboração da teoria de Platão (428-348 a.C). Isso se justifica pelo fato de Platão ter tido conhecimento tanto dos impasses cosmológicos entre eleatas e heraclitianos, quanto da resposta dada a essa encruzilhada pela escola pitagórica e por Anáxagoras, e ainda, por ter se confrontado com o ceticismo sofista, ao mesmo tempo ele se apropriou do caminho indicado por Sócrates (470-399 a.C), o qual tem a “[...] ideia como essência verdadeira da coisa, para além da multiplicidade de opiniões contrárias e subjetivas” (Chauí, 1994, p. 239).

Platão encontra um refúgio seguro no pensamento, na razão, na via explicativa suprassensível, uma vez que, para ele, a compreensão da natureza por ela mesma se torna insuficiente e a impossibilidade de conhecer o mundo pela aparência a partir das formas sensíveis de apreensão humana, ganha contornos insustentáveis pela perene transitoriedade do mundo.

O devir incessante impossibilita o conhecimento, uma vez que este exige que encontremos essências, isto é, seres cuja natureza permanece sempre idêntica no espaço e no tempo, sempre igual a si mesma, garantindo a necessidade de sua realidade e a universalidade de seu conhecimento (Chauí, 1994, p. 239).

A saída dada à apreensão do mundo, que está em permanente mudança, se constitui a partir da separação entre o mundo das ideias e o mundo visível, protagonizando a adequação da verdade como sendo o próprio ser e os elementos da realidade cognoscível como o reflexo da verdade imutável e eterna. Vale-se da certeza de que o ser é constituído por uma essência dada a ele *a priori*, e de que irá depender da forma de mover o mundo refletido, a sua

elevação à condição ideal originária. Portanto, “[...] todo o real é o que é enquanto participa de seu arquétipo e enquanto aspira a tornar-se semelhante a homem, tanto quanto possível homem [...]. Tudo aspira a realizar na existência sua ideia característica” (Weischedel, 2004, p. 54) Os seres, portanto, devem ordenar as suas ações a partir dos arquétipos da realidade que se prendem a uma essência prévia, uma essência reminescente²⁹.

Essa organização inaugura a teoria das ideias de Platão, na qual repousam elementos fundamentais da dialética, tendo em vista que esses dois mundos, o das ideias e o do mundo sensível, se ligam às outras partes de seu sistema por meio da elevação gradativa do espírito do mundo sensível ao mundo verdadeiro – partindo das aparências aos objetos, em seguida dos objetos às ideias abstratas e dessas ideias as ideias verdadeiras – as quais estão encerradas na perfeição imutável como elementos fundamentais da realidade (Japiassú; Marcones, 2006).

Ademais, esse substrato da dialética como método de determinação do indeterminável, se propagou no pensamento ocidental por meio do avanço da razão como atividade basilar da produção científica, ou melhor, como a própria ciência. Nela se realiza a separação e a união de qualidades e propriedades que diferem os seres, a fim de atingir a purificação da essência pela diferenciação dicotômica dos lados contrários (Chauí, 1994).

Aristóteles (384-322 a.C) despona ao recusar a tese de que a ideia existe separada da forma, ou seja, segundo ele a ideia só se realiza nas formas individuais dos seres, fato que dessacraliza o ideal platônico e instaura o primado da experiência. Isso também rompe com a visão de uma ciência do imutável e imóvel, e sistematiza uma ciência que diferencia os seres pela ausência ou presença de movimento (Chauí, 1994). Essa ciência tem como mote a apreensão dos princípios e causas dos entes da natureza, uma ciência física (*physike episteme*), que organiza o mundo físico em categorias implicadas em uma relação causal. Para ele, todo o ser move-se direcionado por algo e o mover-se tem uma causa final, a realização de uma identidade perfeita, pela busca de sua essência. É no emprego da imobilidade do ser, que parte de uma causa material em vistas de um novo momento que não se encerra em si, mas que se atualiza em cada término de um novo movimento (Chauí, 1994).

O exemplo da aplicação dos elementos estruturantes dessa visão para a compreensão do devir está articulado com a multiplicidade do ser em diferentes grupos de significados: ser accidental ou causal; ser por si; como verdadeiro (e falso); ato e potência – que se realizam em categorias originadas no grupo de seres para si, os quais se ligam por correspondência à sua

²⁹ “[...] b) a teoria da *reminiscência: vivemos no mundo das ideias antes de nossa *encarnação’ em nosso corpo atual e contemplamos face a face as ideias em sua pureza; dessa visão, guardamos uma mudança confusa; nós a reencontramos pelo trabalho da inteligência [...]” (Japiassú; Marcondes, 2006, p. 218).

substância – que é o que compreende o ser, e diz respeito às múltiplas unidades que compõem um universo, um todo material (Freitas, 2018). Nesse sentido, “[...] a natureza de uma coisa é o seu fim, já que sempre que o processo de gênese de uma coisa se encontra completo, é a isso que chamamos a sua natureza” (Aristóteles, 1998, p. 53). Para Aristóteles, a natureza do ser humano se realiza nas relações sociais construídas na origem em comunidade; assim, a cidade se apresenta como núcleo ordenador pelo qual o homem se desenvolve e se difere dos demais seres, por permear de intencionalidade as suas ações desprendidas na realização da sua natureza política por meio do trabalho, logo, “[...] o homem é por natureza um ser vivo político” (Aristóteles, 1998, p. 53). A sociabilidade se configura como meio para atingir a plena realização da essência humana.

Fundamentado na relação estabelecida pela ação conjunta das causas relativas ao inacabamento do ser, para além das categorias, Aristóteles formula dois pilares de sua metafísica, o conceito de ato (*enérgeia*) e de potência (*dýnamis*). “[...] a potência se refere à capacidade de um ente tornar-se algo que ainda não é, e o ato corresponde a um estado já realizado do ente. Então, quando se diz que um ente é ou que ele não é, fala-se da sua existência em ato ou em potência” (Silva, 2009, p. 68). Nessa ordem, em vista daquilo que se compromete em conceber o que o ente é baseado nas causas do porquê não é, busca-se não no ato (forma) do que não é como um fim em si mesmo, mas como potência (substância) que do pode vir-a-ser. A negação da potência do ser em benefício apenas do ato, estagnaria o movimento do mundo.

A causa final do devir é a atualização plena das potências da forma que estão aprisionadas na matéria; a causa eficiente é o instrumento dessa atualização. O devir é realização (tomar-se real); é formação (receber forma); é atuação ou atualização (tomar-se ato) (Chauí, 1994, p. 399).

Para situarmos o momento histórico posterior a essa compreensão, intentamos traduzir os aspectos que abriram espaço para as construções do império da razão, da dualidade entre luz e trevas, da luta para que a ilustração efetivasse nas entidades ou nos agentes históricos as aspirações reformistas que ordenaram as diferentes formas do pensamento moderno na Europa e nos territórios colonizados (Falcon, 1988). Dessa apreensão resulta o fato de que apenas na segunda metade do século XVII, se deu o amadurecimento filosófico sobre os elementos concretos da dinâmica social, o qual se produziu sobre o quadro teórico dos representantes iluministas e teve como fruto do processo histórico a Revolução Francesa. Disso resulta o fato de eles terem acompanhado de perto as reivindicações plebeias, os atos

políticos, que se somava aos termos da burocracia fadada ao desaparecimento do modelo feudal e à instauração de um novo mundo em bases racionais (Konder, 2014).

É importante reconhecer que o iluminismo, nas formas de suas concepções filosóficas, não pode ser demarcado cronologicamente em um período fechado com início e fim, pois suas ideias foram desenvolvidas em diferentes contextos, produzindo “iluminismos”, de forma que essa passagem temporal se constituiu em um movimento centrípeto de aproximações e distanciamentos. O que podemos remontar em um recorte histórico é parte de um esforço para a análise que assume uma posição didática, orientada pela investigação bibliográfica, a qual identifica que o século XVI foi notadamente o período da nova ciência (Cambi, 1999).

O surgimento dessa nova ciência não se deu como ruptura, mas como processo que teve como ponto de culminância o iluminismo, o qual é herdeiro de uma radical transformação societária “[...] já ocorrida no século XVII e que um historiador batizou de ‘crise da consciência europeia’” (Fortes, 1985, p. 23). Figuras como René Descartes (1596-1650), Francis Bacon (1561-1627) e John Locke (1632-1704), consolidaram o marco inicial, que penetrou as brechas sociais cravadas no renascimento, nos séculos XV e XVI, e juntamente com Baruch Spinoza (1632-1677) e Gottfried Leibniz (1646-1716), assentaram as bases do movimento para os representantes do período subsequente (Fortes, 1985).

Considerando as origens inglesas e francesas do iluminismo, duas marcas são características incontestáveis: empirismo e o racionalismo. O racionalismo deu ao modelo crítico a rigidez necessária à aniquilação da tradição obscurantista por meio da racionalização, enquanto o empirismo funcionou na viabilização de formas (método) simples “[...] para a construção da realidade mediante o mecanicismo e o associacionismo” (Niskier, 2001, p. 110, cit. in Zeni, 2010, p. 4).

Muito embora, os iluministas em geral se restringissem às formas simplificadas para explicar as transformações sociais, não podendo ser reconhecidos em seu conjunto elaborativo, por não terem encampado grandes avanços à compreensão do real a partir das suas contradições internas, apenas um representante se destacou sobremaneira pelo seu interesse em contribuir com a concepção dialética do mundo (Konder, 2014). Denis Diderot (1713-1784) foi o primeiro a romper definitivamente com a teologia e filosofia tradicionais, afirmando a necessidade radical da disseminação da visão filosófica ateuísta e materialista, pois, para ele, o ser humano “[...] em nada do difere dos outros seres do universo: é uma porção de matéria constituída de átomos e construída segundo as leis universais que regem toda a Natureza. Além disso, não há nenhum Deus” (Fortes, 1985, p. 55-56).

Essa ideia ancora-se no materialismo organicista, o qual defende que tudo é matéria e

a matéria é a comprovação da existência do real e todos os fenômenos incluindo os espirituais são resultantes e dependentes dos processos físicos, concebendo o real, como conjunto de fenômenos operados mecanicamente, logo, os humanos seriam máquinas. Diderot admite essa epistemologia materialista e defende que a natureza é organizada por uma lógica de sistemas, em que os elementos estão unidos em uma cadeia de menor e maior complexidade e interdependência. Sua maior contribuição se funda no reconhecimento do ser como o resultado de tendências que respondem ao encadeamento de sucessivas ações e reações, pois o indivíduo está implicado em um movimento mais amplo que deriva das mudanças sociais. “Se mudarem o todo, necessariamente eu também serei modificado. E acrescentou: ‘O todo está sempre mudando’” (Konder, 2014, p. 16).

Konder (2014) contextualiza que o movimento de devir humano tem como produto a dialética em Hegel (1770-1831). Essa é resultado das experiências guiadas pelo mesmo entusiasmo de liberdade suplantada pelos ideais da Revolução Francesa – que tanto foi marca da ascensão dos interesses do povo, na tomada da Bastilha e derrubada das antigas instituições – quanto do seu declínio, que findou na captura do domínio político por parte dos ultraconservadores da Santa Aliança na Europa. Assim, os problemas da instabilidade econômica e da divisão política suplantada na Alemanha se conjecturaram como substrato material da elaboração teórica da dialética hegeliana. Nela, as condições da realidade objetiva é conteúdo impositivo que dita o ritmo das transformações realizadas pelos seres humanos sob a sua realidade.

Em Hegel repousa o gérmen de uma nova concepção de mundo, pois reconhece o trabalho como a mola que impulsiona o desenvolvimento humano, como atividade criadora do sujeito humano. Aqui é inaugurada a relação sujeito-objeto, tendo em vista que pelo trabalho o ser humano age de forma autônoma sobre a natureza, pois como sujeito, antecipa em sua mente os resultados da sua ação, submetendo os objetos da natureza à garantia da sua subsistência. “No trabalho se encontra tanto a resistência do objeto (que nunca pode ser ignorada) como o poder do sujeito, a capacidade que o sujeito tem de encaminhar, com habilidade e persistência, uma superação dessa resistência” (Konder, 2014, p. 24).

No entanto, Marx (2017) adverte que a única possibilidade que Hegel concebe o trabalho é como trabalho abstrato do espírito. Isolando natureza e vida humana como momentos de autoconsciência, expresso no processo de passagem, da exteriorização à superação, compreendida como essência do movimento de vir-a-ser que se realiza no interior da alienação, de confirmação do real pela produção da autoconsciência.

Hegel coloca-se sob o ponto de vista da moderna economia nacional. Ele concebe o trabalho com sendo a essência do homem que se confirma; ele vê apenas o lado positivo do trabalho e não seu lado negativo. O trabalho é o *vir-a-ser para si* do homem no interior da *alienação* ou enquanto homem *alienado* (Marx, 2017, p. 264).

Ainda que Hegel tenha absorvido a inspiração heraclitiana, sobre a relação causal invocada na incorporação dos elementos substanciais que distinguem o ser em oposição ao não-ser, essa ganhou um novo dimensionamento, que mobiliza a categorização dos seres por identificação ambivalente, caracterizando-se pela confrontação do seu conteúdo e, por exclusão, pela organização em unidades de opostos (Correia, 2021).

Essa dinâmica expõe o racionalismo especulativo do processo de ideação da realidade, reconhecendo que o verdadeiro devir se realiza no Espírito Absoluto – que é a sistematização harmônica da história, resultado da união de “[...] duas tendências antigas da dialética, a ideia eleática da dialética como razão e a jônica da dialética como processo, na noção da dialética como processo de razão que se autogera, autodiferencia e se autoparticulariza” (Bottomore; Zahar, 1988, p. 101). Aqui, a dimensão do ser e do pensar se desdobra no pano de fundo da história, na razão como produto da história e, nesse sentido, a filosofia deve garantir o movimento do pensamento, do devir dos homens e das sociedades, levando-os ao conhecimento da totalidade do mundo pelo processo lógico-dialético. Os fenômenos só podem ser conhecidos pela estruturação do conceito, absorvendo o real no racional. Nesse processo, a razão se aliena como expressão própria e se recapitula em interligações sistemáticas – no princípio da *aufhebung* (superação) – expondo o que está implícito e reparando um possível equívoco. E, em cada etapa evolutiva, situa-se um produto menos desenvolvido, o qual guarda sempre uma tensão, evidenciada nas dimensões de sua forma e no processo de vir a ser (Bottomore; Zahar, 1988).

O movimento de superação dialética está sintetizado na palavra alemã *aufheben*, que é um verbo que significa suspender, e assume três sentidos diferentes: o primeiro tem o sentido de negar ou anular; o segundo é o de erguer algo, a fim de mantê-lo seguro; e o terceiro é o de elevar a qualidade, por meio da passagem de uma forma à outra superior. A aplicação dessa palavra sintetiza-se no encaixe dos três sentidos ao mesmo tempo, a fim de promover a unidade que se efetiva na “[...] negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação de um nível superior” (Konder, 2014, p. 25).

Apesar de Hegel ter identificado os elementos essenciais à compreensão da realidade como construção humana e, portanto, como produção social que se estabelece em bases

materiais históricas, segundo Marx (2017), Hegel inverte a lógica dialética que guarda em si e para si toda a totalidade do conhecer contida de antemão como fenomenologia do espírito ou ciência do fenômeno do espírito, sintetizada nas apreensões conceituais relativas à história do pensamento abstrato. O que circula em torno da relação entre a consciência humana, que deseja conhecer o objeto desconhecido, partindo da sua exteriorização na natureza, até o retorno à origem, na abstração lógica. “O início é lógico, na medida em que deve ser feito no elemento do pensar que é livre para si, no *saber puro*. Ele é mediado, desse modo, pelo fato de que o saber puro é a verdade última e absoluta da consciência” (Hegel, 2020, p. 71).

3.2 Inovação segundo o marxismo

Esse quadro seguirá como fonte para novas elaborações categoriais em Marx (1818-1883), que em obra decisiva sobre o trabalho de Hegel, de 1843, intitulada “Crítica da filosofia do direito de Hegel”, indica que o erro da filosofia hegeliana está consumado em um duplo equívoco que em mesma medida, se radicaliza na duplicação da história – entre o real e o ideal - como lados implicados, como produto histórico da mera alienação³⁰ do pensamento humano, “[...] em que o homem e as coisas objetivam-se enquanto diferença e oposição ao pensamento” (Schlesener, 2007, p. 47).

A crítica está situada historicamente no fato de que o objeto de investigação de Hegel é apresentado como uma versão mistificada do Estado burguês, a qual o toma como expressão máxima da ordem em contraposição ao seu apagamento no hemisfério negativo, que repousa no âmbito da sociedade civil - vista como o reino do individualismo e da miséria. Mais precisamente, a complexificação das relações é resultado dos problemas inerentes à forma civil de reger a vida, que deve ser superada e negada em um movimento que tem como resposta a constituição do Estado (Maia, 2010). Isso opera em uma relação dialética, a qual:

A positividade inicial oferecida pela família é rompida, e a negatividade destruidora da sociedade civil é posta como o momento mais essencial; mas o movimento sempre progride, e agora o Estado aparece como resultado racional e necessário para a elevação e controle das relações sociais (Maia, 2010, p. 106-107).

Nas palavras de Lukács (2018), Hegel absorve em sua filosofia os resultados da

³⁰ “[...] o problema da alienação aparece pela primeira vez como a questão fundamental da posição do homem no mundo, para que com o mundo. Sob o termo da exteriorização [*Entäußerung*], o conceito de alienação inclui para ele todo o tipo de objetivação. Sendo assim, como conclusão, a alienação mostrasse idêntica a objetivação. Por isso, o sujeito-objeto idêntico, ao superar a alienação, também supera simultaneamente a objetivação” (Lukács, 2018, p. 25-26).

economia clássica inglesa, incorporando suas descobertas à organicidade dialética das relações objetivas. Condiciona corretamente, as eminentes particularidades dos indivíduos no âmbito da sociedade civil, elevando-as à universalidade expressa na legalidade do Estado civil e, nele, retorna a verdade e o direito de sua realidade positiva, “[...] de modo unilateral e mecânico, como absoluta supremacia ideal do Estado” (Lukács, 2018, p. 195). Ainda, segundo Lukács, os escritos de Marx da juventude já conformavam o rompimento com os limites do sistema hegeliano, reivindicando a necessidade de conceber uma nova visão de mundo da história, que tem na produção da vida imediata os elementos que se sustentam no modo de vida material. E, portanto, sintetiza a partir da práxis material o intercâmbio organizativo entre a sociedade civil e o conjunto das suas muitas criações em diferentes estágios de desenvolvimento, incluindo a sua ação como Estado (Marx, 2007).

Nesse contexto, para Marx, a primeira indicação a ser superada é a de que o movimento de exteriorização das formas do pensamento já tem origem pré-existente no campo da ideia e sua retomada é a própria história do pensamento. Assim, “[...] toda a história da exteriorização e toda a retomada da exteriorização nada mais é do que a história do pensamento abstrato, absoluto [...]” (Marx, 2017, p. 261). Como em um ciclo replicado, em que todo o produto da atividade humana, manifesto na dimensão material (aparência), já existe em essência absoluta na dimensão ideal (pensamento lógico) e, como tal, deve ser retomada a partir da sensibilidade fenomênica a fim de realizar-se novamente na ideia.

Portanto, nessa visão idealista, os processos históricos que levam à determinação de um Espírito Absoluto, se processam apenas uma vez, no momento do seu acontecimento e duplicam-se na interiorização do próprio conceito.

O próprio ser abstrato pensante, como autoconsciência; e, em segundo lugar, como a concepção é *formal* e *abstrata*, a superação da alienação torna-se, portanto, uma confirmação da alienação, ou, para Hegel, aquele movimento de *autogeração*, de *auto-objetivação* enquanto *autoexteriorização* e *autoalienação* é a *exteriorização absoluta da vida humana* e, por isso, a última *exteriorização da vida humana* que atinge a sua essência, que tem a si mesma como objetivo e está em paz consigo. [...] o sujeito que conhece a si mesmo com consciência absoluta de si, é, por isso, o *Deus, espírito absoluto, a ideia que se conhece e atua*. O homem real e a natureza real tornam-se apenas predicados, símbolos desse homem oculto irreal e dessa irreal. Sujeito e predicado, por isso, têm entre si relação de uma inversão absoluta: *sujeito-objeto místico* ou *subjetividade que transcende o objeto, o sujeito absoluto* como um *processo – sujeito que se aliena* e que retorna a si da alienação, mas que ao mesmo tempo, a retoma em si -, e o sujeito como esse processo; puro movimento circular *incessante* em si (Marx, 2017, p. 279-280, grifos do autor).

Esse confronto epistemológico nos indica que a dialética especulativa de Hegel não se corrompe na origem, mas no deslocamento da relação sujeito-objeto para o quadro inerte da

história, como um véu que oculta e que se sustenta no pensamento humano, ao passo que recusa o seu retorno como força material capaz de movê-lo e transformá-lo. Aqui está contido, ao mesmo tempo, o caráter crítico e negativo da fenomenologia hegeliana, como potência latente do positivismo e do idealismo acrítico. Essa ordem fenomenológica tem sim, contida em si, a crítica oculta, que só se alcançaria por meio da reivindicação do mundo objetivo para o ser humano, pela consciência sensível como consciência sensível humana e não abstrata (Marx, 2017).

A grande diferença entre o idealismo e o materialismo histórico relacionado à noção de devir, é guarnecida na obra “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”. Escrita entre os anos de 1851 e 1852, reabilita o conteúdo histórico gerador do movimento dialético de superação para realização efetiva da práxis revolucionária. Aqui, a filosofia da história é reorientada em uma passagem que tem origem e fim nas contradições operadas no interior das práticas sociais e passa a considerar que o esvaziamento do caráter social e político do conhecimento em benefício da sua teorização, suplanta a ideologia de uma classe em detrimento de outra (Schlesener, 2007).

Por isso, o antagonismo das concepções de história produz dois conceitos de devir, que estabelecem, também, dois modos de compreender a contradição no âmbito da política, o que em Hegel é visto como repetição e, portanto, o retorno do fenômeno para a consciência – em Marx, é visto como o momento da tomada de consciência que se estabelece pela impossibilidade de reabilitar o que não mais se sustenta no real, pois o novo se instituiu, assim, não existe repetição.

[...] para Hegel a repetição apresenta-se como o momento da consolidação e reconhecimento do fato na consciência; para Marx a repetição também tem a característica de tomada de consciência, mas não do Espírito Absoluto na consolidação sistemática e harmônica da história, mas como consciência da mudança das condições sociais que geram a impossibilidade da própria repetição e a transformam em farsa (Schlesener, 2007, p. 48).

Contudo, a dívida marxista à elaboração hegeliana consiste, em essência, no reconhecimento da dialética como unidade de tensões e contradições que movem o ser e, em Hegel, se constitui como expressão universal da verdade absoluta no contínuo movimento histórico. Seu legado está contido na afirmação de que:

“Ser e nada são o mesmo” enuncia a identidade destas determinações, contendo, contudo, também de fato, ambos como diferentes, contradiz a si dentro de si mesma e se dissolve [...] acontece nela mesma aquilo que deve construir seu próprio conteúdo, a saber, o devir (Hegel, 2022, p. 94, grifos do autor).

Nessa passagem se encontra a compreensão de dialética reabilitada na visão marxista, que tem o devir como movimento de ideação presente na unidade de contrários, ser e nada guardam na mesma medida da diferença a sua inseparabilidade, como condição da verdade no conceito. “Sua verdade é, então, este movimento do desaparecer imediato de um no outro: o devir” (Hegel, 2022, p. 86). Apesar do materialismo histórico-dialético ter incorporado essa elaboração teórica à sua concepção de dialética e do historicismo em Hegel, o seu universo categorial rompe com a proposição idealista que considera a ideia como a base da história.

A dialética dita *objetiva* domina toda a natureza, e assim chamada dialética subjetiva, que é o pensamento dialético, constitui mero reflexo no movimento que revigora em toda parte na natureza em oposições que justamente condicionam a vida da natureza por meio do seu conflito permanente e de sua dissolução final uma na outra, ou então em uma forma mais elevada (Engels, 2020, p. 119).

O registro dessa elaboração tem como marco os anos de 1876-1878, período em que Engels (1820-1895) produziu a obra chamada “anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring”, e fez referência ao trabalho de Marx em o “O capital: crítica da economia política”, de 1867. Nela, trouxe a sistematização metodológico-científica do materialismo histórico-dialético, definido a partir da dialética nas formas da história da humanidade pelo movimento de superação das contradições inerentes à natureza do ser social. Como ele mesmo previu, a sua contribuição resultou em um grande reconhecimento histórico-mundial, pois, ao passo que inaugurou o enunciado de uma lei geral, a fez superando a lógica estática e enrijecida da ordem idealista pela via unitária de desenvolvimento entre a natureza, a sociedade e o pensamento, em um modelo universalmente válido. E defendeu que “[...] a vida também é uma contradição presente nas coisas e processos que continuamente se põem e se resolvem; e, assim que cessa a contradição, cessa a vida e instaura-se a morte” (Engels, 2015, p. 152).

A síntese engelsiana se contrapõe ao pensamento filosófico idealista de encarceramento da razão em uma unidade dialética indiferenciada, que inviabiliza a possibilidade de produzir um conteúdo novo, uma vez que a matéria é suspensa e dissolvida no conceito, ou seja, os elementos da mudança operam no revisitamento intelectual da natureza do ser humano no seu estado ideal. A superação dessa lógica é evidenciada pela constatação de que a matéria pode existir sem espírito, mas o espírito não pode existir sem a matéria; uma vez que o espírito tem origem na matéria, dela se torna dependente (Bottomore; Zahar, 1988). Engels extrai o conteúdo errôneo anterior de adequação da natureza e da

história às leis do pensamento e converte o caminho que se origina na realidade concreta (natureza e história).

Ou então: a filosofia da Antiguidade era materialismo original, natural-espontâneo. Como tal, ela era incapaz de obter clareza sobre a relação entre pensamento e matéria. Porém, a necessidade de obter clareza sobre isso levou à teoria da alma distinguível do corpo, depois à afirmação da imortalidade da alma e, por fim, ao monoteísmo. Portanto, o antigo materialismo foi negado mediante o idealismo. Contudo, no desenvolvimento ulterior da filosofia, também o idealismo se tornou insustentável e foi negado mediante o materialismo moderno. Este, sendo negação, não consiste na simples reinstauração do antigo, mas adiciona a seus fundamentos permanentes todo o conteúdo intelectual de um desenvolvimento bimilenar da filosofia e da ciência da natureza, assim como o conteúdo dessa própria história bimilenar. Ela já não é uma filosofia, mas uma simples concepção de mundo, que tem de comprovar-se e atuar não numa ciência das ciências à parte, mas nas ciências reais. A filosofia foi, portanto, “suprassumida”, isto é, “tanto superada como preservada” superada em sua forma, preservada em seu conteúdo real (Engels, 2015, p. 293, grifos do autor).

O marco elaborativo da união categorial da dialética da natureza, em Engels, não se reduz a identificação das contradições inerente às mudanças mecânicas realizadas na matéria, ao contrário, se radicaliza ao constatar que essas contradições se complexificam nas formas mais elevadas de movimento da matéria e da vida orgânica (Engels, 2015). E, mais, segundo Paulo Netto (2024), a produção engelsiana ainda avança na formulação da existência de categorias que não operam na natureza orgânica, mas que operam na natureza social, processadas pela complexificação categorial no desenvolvimento histórico do ser social; como é o exemplo da teleologia – uma capacidade estritamente humana de antecipar a ação e a produção pelo pensamento, o que possibilita a construção de meios para a transformação da realidade; os quais se ligam dialeticamente à outra categoria, que é a liberdade, que responde à possibilidade de escolher e de produzir novas alternativas a partir das gestadas historicamente.

Portanto, Engels admite a dialética como uma ciência de interconexões, de onde são abstraídas as próprias leis na história da natureza e da história da sociedade humana, o que possibilitou a caracterização sistêmica de uma lógica de funcionamento. Como resultado, a dialética materialista situa as transformações operadas na realidade a partir de sua categoria filosófica fundante: a contradição, a qual corresponde à interpenetração de opostos dialéticos em sua unidade e, portanto, os próprios opostos. Os opostos dialéticos são reconhecidos por estarem reciprocamente condicionando e reciprocamente excluindo; o que significa que a existência de um pólo de um par de opostos está condicionada pela existência do outro pólo do par (Marquit, 1996-1997). E, dessa relação, são nomeadas e discutidas separadamente três

leis, muito embora, seja impossível separá-las de sua ação conjunta e unitária, o que se justifica pela necessidade analítico-expositiva de Engels a partir da organização hegeliana. São elas: “A lei da conversão de quantidade em qualidade e vice-versa; A lei da interpenetração dos opostos; A lei da negação da negação” (Engels, 2020, p. 111).

A primeira lei, da conversão de quantidade em qualidade³¹ e vice-versa, exprime a conexão dialética em seu oposto relativo e resguarda os elementos fundamentais à realização das transformações que provém do movimento de vir-a-ser. Ela diz que uma determinada quantidade de força aplicada na matéria produz mudanças qualitativas e ainda que “[...] quantidade e qualidade se correspondem aqui dos dois lados e reciprocamente” (Engels, 2020, p. 113). De imediato, pode-se ter a ingênua percepção de se tratar de um simples processo de acúmulo e transferência na matéria, no entanto, as mudanças quantitativas só se realizam por meio das mudanças qualitativas e, da mesma forma, as mudanças quantitativas têm como resultado as mudanças qualitativas. “A transformação qualitativa domina a caracterização do processo, já que é a qualidade que, no fundo, distingue um dado sistema ou objeto, de outros sistemas ou objetos” (Marquit, 1996,1997, p. 61). Daqui, entendemos ser possível extrair o cerne da concepção de inovação segundo o marxismo, pela compreensão do movimento de mudanças que se realizam pela transformação de um pólo contrário, a quantidade, em seu oposto dialético, a qualidade – a identidade quantitativa deriva da combinação dos pares dialéticos em um conjunto de objetos que se particularizam e se diferenciam qualitativamente, figurando um salto de qualidade, ou ainda, a própria inovação. A significação do salto reside em que dá início a novo fenômeno, cria condições novas e decisivas para a continuação do desenvolvimento (Moroz, 1955).

Os saltos qualitativos são o ápice do movimento, onde uma ou mais negações ocorrem até atingirem o ponto um ponto de estabilidade apropriada ao desenvolvimento de um novo conteúdo do sistema, ou seja, de novas contradições que o caracterizam (Marquit, 1996,1997). Portanto, ao passo que a quantidade se dissolve em qualidade, se conserva as partes do objeto ou do seu conjunto, até que em um determinado ponto de adição qualitativa se produz a novidade, ou melhor, as “[...] alterações meramente quantitativas, tendo atingido um

³¹ Quantidade e qualidade são designações filosóficas categoriais que estão condicionadas em uma unidade dialética multiforme de precisão interna dos objetos e fenômenos – que toma a qualidade como a diferenciação das formas concretas por meio de seus atributos e, o seu conjunto, expressam a essência dos objetos em relação a outros. Já a quantidade realiza essa designação multiforme a depender da diversidade das formas da matéria em movimento – mas tem como expressão basilar a precisão numérica, que em certos casos se aplicam as variações termos de comparação ou em relações de espaço, incluindo também as medidas de volume, de ritmo, de grandeza, de grau e etc. “A quantidade, da mesma forma que a qualidade, tem caráter objetivo; é inseparável dos próprios objetos e fenômenos. Não há quantidade em geral, e sim objetos que possuem determinadas características quantitativas” (Moroz, 1955, p. 253).

determinado ponto, convertem-se em diferenças qualitativas” (Engels, 2015, p. 56).

Se (como o resultado das mudanças qualitativas) a dominância de um oposto polar é transferida para um outro, a mudança é claramente caracterizada como negação. A transferência para a dominância de um subsistema ou tendência em um sistema é sempre uma mudança qualitativa, que pode levar a um processo relativamente rápido ou tipo avalanche, no qual são resolvidas outras contradições e novas contradições aparecem. Tais saltos qualitativos representam processos nos quais ocorrem uma ou várias negações dialéticas, até que surge uma forma mais estável, própria para o novo conteúdo do sistema – Isto é, para as novas contradições mais importantes que caracterizam o novo sistema (Marquit, 1996, 1997, p. 62).

A lei de conservação de quantidade em qualidade baliza, de forma operativa, a segunda lei de interpenetração de opostos e ainda conforma a expressão particular dessa lei. Isso decorre do fato de que as mudanças não ocorrem sempre no mesmo ritmo, pois se alternam entre passagens lentas (pequenas alterações quantitativas) e aceleradas (precipitações qualitativamente, ou saltos, que são modificações radicais) (Konder, 2014). Assim, as contradições são, reconhecidamente, as molas propulsoras das mudanças e também do estado de estabilidade relativa de toda a ordem material. Por meio da análise das unidades e luta de opostos, nos níveis de intensidade relativa ou intensidade crescente, é possível identificar o estágio de desenvolvimento dos objetos e sistemas e, a partir deles, as mudanças oriundas das novas contradições (Marquit, 1996, 1997).

A terceira lei, de negação da negação, como as outras duas, se expressa por afirmar os progressivos e infundáveis movimentos de mudanças governados pelas leis de negação da dialética (Marquit, 1996, 1997). Essa lei dá sentido concreto ao movimento dialético, o qual não se restringe a eterna repetição do conflito entre teses e antíteses, mas toma as afirmações e as negações como ponto de partida para a produção de sínteses. Contudo, “[...] tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a *negação da negação*” (Konder, 2014, p. 57). Sabendo que nessa defesa, negar não se esgota em identificar o que algo não é, mas fazendo, indica aquilo que algo é; assim, a síntese que conforma o que algo não é, caracteriza duplamente, o que algo é e o que ele pode vir-a-ser.

[...] toda delimitação ou determinação é, ao mesmo tempo, negação [...] o tipo de negação é determinada aqui, em primeiro lugar, pela natureza universal do processo e, em segundo lugar, por sua natureza específica. Não devo apenas negar, mas revogar a negação (Engels, 2015, p. 171).

Em vista do entendimento que na razão materialista, o pensar é movimento, ação desenhada na tríade dialética que parte da negação da perfeição das ideias produzidas em uma

tese, para negá-la por meio de uma antítese e superá-la em uma nova síntese, consubstancia-se um processo reivindicado na base filosófica da práxis. O pensamento e a razão estão contidos no movimento dialético, da dimensão objetiva, que o ser realiza – ao transformar a sua natureza pelo trabalho – e ao alienar-se, produzindo transformações que voltam à dimensão subjetiva estruturando a forma de pensar, para intervir novamente na realidade, em uma unidade dialética concebida como práxis. O trabalho é um processo de que participam o homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza (Marx, 2019, p. 211).

Nesse contexto, a natureza humana se desenvolve no processo de apropriação, transformação e criação dos meios para a garantia da sobrevivência – é pelo trabalho³², que os seres humanos educam-se de modo a serem atuais à sua época, não por meio do desenvolvimento de habilidades inatas a partir de predestinação biológica, mas pela possibilidade de desenvolverem-se a partir das condições produzidas historicamente na materialidade da vida humana e das subjetivações dela decorrentes em relação dialética. “[...] o animal apenas *usa* a natureza exterior e, por sua simples presença causa modificações nela; o ser humano a põe a serviço de seus fins por meio das modificações que introduz nela; ele a *domina* [...] é o trabalho que faz essa diferença” (Engels, 2020, p. 347). O trabalho se apresenta como unidade teórico-prática, que compreende a especificidade do ser social, o qual resguarda a sua identidade constitutiva no movimento dialético, que articula a capacidade psíquica de ideação e realização a partir das condições materiais dispostas no plano do real (Amboni, 2019).

A centralidade do trabalho, como atividade humana que medeia a relação entre o ser humano e a natureza a ser transformada segundo suas necessidades de existência, é garantida pelos elementos de contradição, que implicam a criação de respostas às demandas compartilhadas socialmente pelo gênero humano, que ao se realizarem, criam novas e mais complexas necessidades, que deverão ser novamente respondidas e superadas, inovando a fim de garantir o desenvolvimento do gênero humano. Logo, o devir está ligado à dimensão dialética que decorre do desenvolvimento dos meios/modos concretos da existência humana, que são reproduzidos nas concepções de mundo³³ vinculadas às maneiras de manifestar um determinado modo de vida: “[...] coincide, portanto, com a sua produção, tanto com *o que* produzem quanto com *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das

³² O trabalho, como categoria ontológica, é a atividade humana de produzir a humanidade coletiva em cada ser singular (Martins, 2021).

³³ As concepções de mundo são diferentes formas que indivíduos, grupos, instituições têm de ver a realidade e de se posicionar frente a ela, tornando-se um guia para a ação individual e coletiva.

condições materiais de sua produção” (Marx, 2007, p. 14).

A categoria do trabalho é causa e feito da condição práxica da existência humana e, por meio dela, se constituem as relações entre o mundo social e natural em que se vive a fim de transformá-lo. É essa natureza social do ser humano que garante a sua diferenciação entre todos os outros seres orgânicos, é a sua capacidade teleológica, de projetar na consciência, antes da ação, as modificações gestadas na realidade material, as quais passam a compor o processo histórico, que implica a “[...] transformação desse ser-em-si num ser-para-si³⁴ [...]” (Lukács, 2018, p. 287).

As formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é um processo dialético, que começa com um salto, com o pôr teleológico no trabalho, para o qual não pode haver nenhuma analogia na natureza. A existência do salto ontológico não é anulada pelo fato de esse processo, na realidade, ter sido bastante longo, com inúmeras formas de transição (Lukács, 2001, p. 287).

A precisa observação lukasciana resguarda a orientação ontológica, que compreende o recuo das puras determinações naturais em um gradativo movimento de acréscimo quantitativo e qualitativo dos determinantes sociais, a fim de garantir o reconhecimento unitário das formas mistas – naturalidade e sociabilidade. Isso permite a constatação de que, mesmo quando o objeto da natureza parece permanecer inalterado, logo, pois, que sua função realiza o acréscimo de qualidade ao seu valor de uso, conforma-o como algo novo em relação à natureza, e ao acrescentar a ele o caráter social do desenvolvimento, estabelece o seu valor de troca (Lukács, 2018). Isso se explica, porque, ao operar na natureza de maneira objetiva, subordinando a matéria ao processo idealizado previamente, o ser humano não está somente imprimindo qualidade ao meio³⁵ de trabalho (matéria-prima), está dialeticamente transformando a si mesmo.

Por isso, os produtos da história não são dissolvidos na autoconsciência, uma vez que neles se encontram a substância dialética do ser social, que se somam em cada momento histórico às mudanças dos elementos objetivos e subjetivos que compõem a realidade

³⁴ Na “Miséria da Filosofia”, Marx trata desses conceitos de “classe em si” e “classe para si” nos seguintes termos: “As condições econômicas tinham a princípio transformado as massas do país em trabalhadores. A dominação do capital criou a estas massas uma situação comum, interesses comuns. Assim, essa massa é já uma classe em presença do capital, mas não ainda para si mesma. Na luta, de que assinalamos algumas fases, esta massa reúne-se constitui-se em classe para si mesma. Os interesses que defende tornam-se interesses de classe. Mas a luta de classe com classe é uma luta política.” (Marx, 1978, p. 190-191)

³⁵ “O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que tem em mira” (Marx, 2019, p. 213).

concreta, e que funcionam como força motriz da lógica social e de tudo o que nela é conformado. Ademais, é imperativo reconhecer que o presente de cada indivíduo detém uma herança produzida pela práxis pretérita, que guarda os limites e as possibilidades – como gérmen da transformação – e que o futuro é orientação à práxis (Martins, 2021).

Assim, as mudanças realizadas na sociedade passam necessariamente pela organização do trabalho, seja para conservação do modelo econômico dividido em classes, seja para superá-lo: “[...] [*aufhebt*] a dominação de todas as classes ao superar as próprias classes, pois essa revolução é realizada pela classe que, na sociedade, não é mais considerada como classe [...]” (Marx, 2007, p. 42).

[...] mas em cada um dos seus estágios encontram-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstancias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. Essa soma de forças de produção, capitais e formas sociais de intercâmbio, que cada indivíduo e cada geração encontram como algo dado, é o fundamento real [*reale*] daquilo que os filósofos representam como “substância” e “essência do homem”, aquilo que eles apoteosaram e combateram; um fundamento real que, em seus efeitos e influências sobre o desenvolvimento dos homens, não é nem de longe atingido pelo fato de esses filósofos contra ele se rebelarem como “autoconsciência” e como o “Único” (Marx, 2007, p. 43, grifos do autor).

Esses paradigmas reabilitam a análise a partir do conteúdo real e integrador da luta de classes, que corresponde à tomada de consciência no movimento dialético de superação e não de conservação dos moldes de reprodução do modelo capitalista. A base material capitalista confere à divisão social do trabalho o caráter privado dos meios de produção, captura a substância vivificante do trabalho ontológico e opera no estranhamento entre o ser humano e o resultado de sua produção. Vai afastando “[...] as produções teóricas decorrentes das capacidades humanas de idear previamente [...] da esfera de produção concreta do trabalho” (Ferraz, 2011, p. 40). O quadro reprodutivo desse processo na modernidade se liga à incorporação do novo ao que já se tem estruturado como base social, vincula-se essa compreensão ao fato de que “A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (Marx; Engels, 2005, p. 43).

Sendo, assim, se a inovação, num sentido amplo, é prática do gênero humano independente do modo de produção; na sociabilidade capitalista, inovar se restringe

a destinar tal capacidade humana à produção do mais-valor, ou seja, o surgimento do novo encontra-se condicionado a sua potência na produção de valorização [...] (Ferraz, 2011, p. 41).

Com base na visão de Gramsci (1891-1937), que atualiza os elementos constitutivos da base materialista, promovendo importantes denúncias sobre as tentativas de reduzir o marxismo ao positivismo das teorias mecanicistas, compelido ao neoidealismo, com o foco na deterioração da filosofia da práxis. Esta relação destrutiva tem como ponto central a ruptura da unidade teoria e prática “[...] já que se fala da teoria como ‘complemento’ e ‘acessório’ da prática, da teoria como serve [auxiliar] da prática” (Gramsci, 2010, p. 81).

A ruptura epistemológica da filosofia da práxis é guia que desponta na realidade, operando por disseminar uma concepção de mundo interessada, que visa a atingir as massas para o conformismo social – dando forma às classes subalternas para a manutenção da hegemonia. Em resposta, Gramsci pauta a sua defesa nos pressupostos da filosofia da práxis como unidade que se relaciona com o movimento histórico, vislumbrando o cumprimento de uma reforma intelectual e moral, e, nesta ação dialética, parte do real para atualizar os seus princípios norteadores que funcionarão como guia para a elevação das classes subalternas no direcionamento da sociedade (Semeraro, 1999).

O reconhecimento, em Gramsci, da práxis como condição intrínseca à natureza social do ser é rebocada na filosofia marxista como elemento central à elaboração de uma ontologia que sai em defesa da unidade entre naturalismo e humanismo, que respondem respectivamente: ao produto histórico do desenvolvimento humano, que operou por meio de um longo processo biológico evolutivo, a tal ponto, que em certo momento se estabeleceu em uma nova forma autônoma e reflexiva: a práxis. E ao processo de construção práxica do ser humano, na sua relação individual e social com a natureza – o qual se autoproduz, enquanto cria um novo ambiente cada vez mais humanizado e complexo, no mesmo momento que se enche de capacidades e necessidades que servirão como ponto de partida para um novo momento de desenvolvimento (Bottomore; Zahar, 1988).

Dessa forma, Gramsci admite a natureza social humana e nega a elaboração de um ser geral, pois se consuma na produção do gênero humano particularizado em cada ser singular; portanto, “[...] a humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza” (Gramsci, Cad. 10, §54, 2019, p. 413). E os processos interventivos realizados nessa dinâmica passam necessariamente pela organicidade dessas relações, que não se dão por justaposição, mas na dialeticidade, e se complexificam na medida em que o indivíduo começa a fazer parte de organismos. “Daí ser

possível dizer que cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante” (Gramsci, Cad. 10, §54, 2019, p. 413). A compreensão de que a natureza do ser é mediada pela noção do devir, está na:

[...] afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto de relações sociais” é a resposta mais satisfatória porque inclui a ideia do devir: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros cuja unidade é dialética e não formal (Gramsci, Cad. 7, §35, 2019, p. 245).

Essa visão vincula o devir à condição de progresso, entendendo o devir como conceito filosófico e o progresso como ideologia. No “[...] ‘devir’, procurou-se salvar o que de mais concreto existe no ‘progresso’: o movimento, aliás, o movimento dialético” (Gramsci, Cad. 10, § 48, 2019, p. 404). O devir é senso comum, conhecimento, objetividade e a própria realidade, relativos à natureza humana como conjunto das relações sociais. O trajeto propositivo leva a seguinte reflexão: que entender o ser em suas múltiplas determinações, passa por pensar sobre as suas possibilidades do ser vir-a-ser e vir-a-ser com os outros na totalidade da vida concreta, produzindo e se autoproduzindo pela práxis, que ao transformar a natureza pelo trabalho, produz/transforma a própria natureza humana. Por isso, o ser humano é devir, que produz o seu próprio desenvolvimento humano e, assim, inovando-se em cada contexto, ou seja, atualiza-se à sua época.

Assim, podemos concluir que o ser é processo e devir é filosofia, que orienta a ação prática, que se faz indispensável para a garantia a formação dos indivíduos a fim de produzir uma norma para a ação coletiva, orientada por uma concepção de mundo, objetivando a tomada de consciência e guiando as mudanças necessárias produzidas na história. Portanto, história e filosofia compõem um bloco inseparável.

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais significa fortalecer si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão e um erro supor o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para fora, transformadora das relações externas, desde aquelas com a natureza e com os outros homens em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive, até a relação máxima, que abarca todo o gênero humano (Gramsci, CC 10 §48, p. 406, 2019).

“A filosofia é a história em ato” (Gramsci, CC 35 §, p. 246, 2019), pensamento e ação

estão unidos em um bloco histórico e toda dimensão da vida humana é política, construída no embate das correlações de forças e, portanto, é produto e processo no movimento do devir histórico. A esse movimento de passagem do momento meramente econômico ao momento ético-político, Gramsci (2019) nomeia de *catarse* – o processo de encadeamento de sínteses, que resultam no movimento dialético, o qual é ignição para toda filosofia da práxis, que almeja elevar a consciência dos sujeitos de *ser-em-si* a *ser-para-si*, de modo a que possam ter não apenas uma nova consciência de si e do mundo, mas que tal consciência implique em nova ação individual e coletiva, com vistas a fazer do mundo natural e social, um mundo mais humano. Como diz Saviani, pela *catarse*

[...] ocorre a assimilação subjetiva das condições objetivas, permitindo a passagem da condição de *classe-em-si* para a condição de *classe-para-si*. É, enfim, pela *catarse* que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens, operando uma espécie de segunda natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação. (Saviani, 2013b, p. 74)

Ademais, se instaura a necessidade de construção de uma formação, que parte da realidade para se constituir em sínteses intelectivas que antecipam o futuro na consciência, para guiar à práxis no presente, realizando-a e voltando a ela a fim de transformá-la, caracterizando-se como *catarse* – inovação. Contudo, se história e filosofia formam um bloco, a mudança passa pela instauração de uma nova filosofia, uma concepção de mundo que altere a história, para se incorporar aos produtos e processos da prática social. Por isso, na compreensão gramsciana, se faz necessário conquistar corações e mentes por meio de um processo educativo que priorize o confronto das contradições que emergem da prática social.

Colocada a filosofia como concepção do mundo – e o trabalho filosófico sendo concebido não mais apenas como elaboração “individual” de conceitos sistematicamente coerentes, mas além disso, e sobretudo, como luta cultural para transformar a “mentalidade” popular e divulgar as inovações filosóficas que se revelem “historicamente verdadeiras”, na medida em que se tornem concretamente, isto é, histórica e socialmente, universais [...] (Gramsci, 1978, p. 36, grifos do autor).

Agora podemos afirmar que a natureza humana constitui e é constituída, coletiva e singularmente, nas diversas formas de produção social; assim, o ser humano como um ser de relações é um ser em processo, ou seja, um ser de devir. Nesse sentido, a filosofia da práxis compreende a sua capacidade criadora/inovativa. E que, portanto, como nova filosofia responde a construção de um conteúdo completamente novo, pois livre da ocultação e do disfarce, funda-se em um projeto de extinção de todas as classes, instituindo uma nova

natureza humana, liberta do disfarce da ideologia.

Contudo, a filosofia da práxis, como é próprio da teoria das contradições, realiza-se como guia para a ação no enfrentamento das situações limitantes, produzidas historicamente nas dimensões objetivas e subjetivas, funcionando como fonte teórico-metodológica para a elevação da consciência dos indivíduos, ao ponto que esta concepção de mundo, possa tornar-se uma nova hegemonia, que depois de constituída, torna-se novamente condição a ser superada. Nesse quadro, a inovação aparece como resultado da construção do conhecimento com base no aporte teórico-metodológico que conforma a tríade dialética marxiana – de tese, antítese e síntese, que se constitui no movimento de superação por incorporação. Tendo em vista que a filosofia da práxis é concebida como uma nova forma de estabelecer as relações para um mundo novo e não apenas renovado, a visão marxista formula um guia para ação revolucionária, estabelecendo no compromisso ético-político um objetivo formativo que responde a uma reforma intelectual e moral, a fim de constituir uma segunda natureza humana em cada ser singular, aprimorado qualitativamente, ou melhor, atualizado à sua época. Disso decorre a elaboração dialética, que não se sustenta em um movimento circular de repetição histórica, mas de ascensão, que rompe com um estado qualitativo antigo para dar lugar a um novo, se deslocando para frete e para cima, do simples ao mais complexo.

Considerando o exposto, cabe dizer, então, que à luz do marxismo, a inovação pode ser compreendida como um salto de qualitativo, que sobrevém como força irreprimível pelo movimento de interpenetração de opostos nas esferas da natureza, da sociedade e do pensamento. Esse salto decorre do acúmulo de mudanças quantitativas graduais e ao mesmo tempo novas, que contém nela a diferenciação qualitativa dos objetos e fenômenos, conduzindo um processo de passagem da antiga a nova ordem. Desse modo, a própria história da humanidade conta sobre a realização de um salto que tem origem na natureza eminentemente natural até a constituição de uma natureza social do ser, pelo desenvolvimento da categoria trabalho, ordenado e ordenador da realidade concreta. Assim, a inovação é resultado qualitativo do desenvolvimento da natureza social do ser humano por meio da assimilação das múltiplas determinações em um movimento dialético do vir-a-ser, que compreendem os elementos da estrutura (material e econômica) e da superestrutura (jurídica, política, ideológica, ética, cultural, educativa...) na dinâmica organizativa da vida social. Essa unidade dialética apresenta-se como conteúdo gerador de permanentes rupturas, as quais se superam no confronto de suas contradições interiores. Por essa compreensão que é possível afirmar que “Marx deu vida nova à distinção estabelecida por Aristóteles entre *realidade* e *potencialidade*. Por mais degradada e alienada que a existência humana real possa ser, o

homem preserva sempre um potencial de emancipação e criatividade” (Bottomore; Zahar, 1988, p. 279).

4 INOVAÇÃO NAS TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS

A densa contribuição incontestável de Saviani à luz da dialética marxista, iniciada desde o final de 1970, aportou a tessitura desta seção e, em diálogo com demais autores, auxiliou a construção de uma análise sobre a inovação balizada por seu desenvolvimento histórico, subsidiada pelas diferentes correntes educacionais no Brasil. Como ele mesmo aponta, a sua obra avança em relação às elaborações anteriores, que esbarraram nos limites do esvaziamento histórico, ao tentarem construir um modelo esquemático de representação das tendências educacionais do seu tempo presente e se mecanizaram na realização de um inventário teórico sobre as obras de alguns autores do século XX (Saviani, 2021).

Portanto, alinhamo-nos a ele, em busca dos elementos histórico-sociais, que aportam as concepções de educação no Brasil, a fim de produzir a caracterização do conceito de inovação nas diferentes tendências educacionais e, enfim, confrontá-las a partir da concepção de inovação dialética assimilada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, realizamos quatro movimentos de análise:

- 1) historicização da inovação a partir da relação educação e trabalho;
- 2) identificação do conceito de tendências educacionais;
- 3) identificação e análise do conceito de inovação nas diferentes tendências da educação;
- 4) caracterização da inovação a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

4.1 Historicização da inovação a partir da relação educação e trabalho

Para que possamos avançar na compreensão das múltiplas determinações que envolvem o substrato material do conjunto de teorias educacionais que conformam as diferentes disputas pedagógicas, faz-se imprescindível, antes, tecermos algumas considerações sobre a relação trabalho e educação, a qual guarda os elementos ontológicos da análise do objeto inovação, que se insere na própria produção da existência e da formação humana.

Em coerência com o aspecto ontológico, escolhemos expor as bases da educação, caracterizando-a como um fenômeno próprio dos seres humanos, que é, ao mesmo tempo, uma exigência que decorre do processo de trabalho e também é o próprio processo de trabalho. Por isso, retomamos aqui a ideia de que o trabalho é a principal categoria que difere os seres humanos dos outros animais, tendo em vista que, ao transformarem a natureza, adaptando-a às suas necessidades, eles produzem modificações contínuas e intencionais na

natureza e em si mesmos, diferentemente dos outros seres vivos, que evoluem por adaptação natural ao meio. E, ainda, que essa definição decorre da compreensão de que a essência humana não é natural ou divina, mas é um feito humano; logo, “[...] o que o homem é, é o pelo trabalho” (Saviani, 2007a, p. 154). Essa condição não é dada, precisa ser aprendida, pois se o ser não nasce sabendo ser humano, ele precisa aprender a se produzir como tal. Isso se funda na dialeticidade que envolve a relação educação e trabalho, e conduz o desenvolvimento da própria identidade humana sobre uma base material comum. Assim, entendemos que “[...] a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007a, p. 154). Ademais, se é pelo trabalho que os seres humanos produzem a sua essência, enquanto realização de sua existência concreta é nesse mesmo processo que a educação se constitui como atividade praxica de mediação entre o sujeito e a realidade a ser transformada.

O caráter inseparável que compreende a relação educação e trabalho tem origem no desenvolvimento histórico do modelo de sociedade primitiva, que funcionou em uma unidade praxica, sob um sistema de apropriação coletiva dos meios de produção, e consistiu no processo simultâneo de autoeducação e de educação das novas gerações. No entanto, a produção chegou a um nível de desenvolvimento que resultou na divisão do trabalho e, por conseguinte, na apropriação privada da terra, provocando a ruptura dessa unidade e o surgimento de duas classes sociais fundamentais: a dos proprietários e a dos não-proprietários. Como a base da vida produtiva girava em torno da transformação da natureza, essa divisão resultou no domínio dos proprietários de terra sobre a força de trabalho dos que não a detinham, fato que permitiu a eles viverem do trabalho alheio (Saviani, 2007a).

Essa visão está conservada na própria compreensão da dupla constituição do trabalho na visão marxista, a qual afirma que ao mesmo tempo em que o trabalho é motor da produção humana e, portanto, produto e processo que compreende a atividade ontocriativa, é também trabalho abstrato, que se conserva na dimensão qualitativa das forças que compõem os excedentes dessa produção, a qual cria o valor das mercadorias. O trabalho constitui-se, sobretudo, como uma relação social estabelecida entre os próprios trabalhadores, fundada na colaboração, na troca e na interdependência entre atividades humanas distintas. É somente no interior dessas relações sociais que a ação humana sobre a natureza se efetiva, de modo que a produção material não pode ser dissociada das formas sociais que a organizam. Por isso, a organização da sociedade capitalista fundamenta-se também no trabalho abstrato, estabelecendo uma sociabilidade artificial, mercadológica, em detrimento de uma

sociabilidade efetivamente humana. Nessa estrutura da vida social, uma das dimensões da totalidade, o trabalho útil-concreto, aquele voltado à satisfação das necessidades humanas e à criação de valores de uso, é negado e subordinado ao seu valor de troca, e os produtos do esforço humano transformam-se em mercadorias, servindo apenas para a extração de valor excedente (Chagas, 2012).

É isso que ele chama de “trabalho vivo”, o qual, enquanto o trabalho útil-concreto é qualitativo e cria os valores de uso necessários ao ser humano, para satisfazer socialmente as suas necessidades físicas e espirituais, o trabalho abstrato é, pura e simplesmente, quantitativo, a substância e a grandeza do valor, e produz mais-valia (valor excedente) para o capital (Chagas, 2012, p. 4).

A determinação social do valor, fundada no tempo de trabalho socialmente necessário, está intrinsecamente relacionada à divisão social do trabalho. É por meio dela que o trabalho deixa de existir como atividade global, ontocriativa, livre, e passa a integrar um processo de produção fragmentado, no qual diferentes funções, tarefas, e especializações são exigidas do(a) trabalhador(a), fazendo com que ele(a) deixe de se reconhecer no resultado de seu trabalho, pois a unidade do processo produtivo não lhe pertence (Chagas, 2012). Essa compreensão dialoga com o fato de que a divisão do trabalho provocou uma idêntica divisão na educação, conjecturando as mudanças na educação a partir das rupturas operadas na base produtiva. E, no curso histórico, isso foi traduzido pelo modelo social escravocrata antigo, com a igual divisão da educação em duas modalidades fundamentais:

- 1) uma voltada para a classe proprietária (homens livres), com atividades intelectuais;
- 2) e outra para os não-proprietários (escravizados e serviçais), que decorria da própria atividade desempenhada no trabalho.

A primeira modalidade deu origem à escola e referenciou o seu processo de institucionalização, ao qual correspondeu à organização de um espaço voltado à formação dos membros que dispunham do ócio, em contraposição à educação dos que produziam a subsistência da classe dominante (Saviani, 2007a). A transformação histórica da educação se relaciona diretamente com as mudanças estabelecidas nas bases da produção da existência humana, e que foi marcada pelo aprofundamento da divisão do trabalho, coincidindo com a institucionalização da escola a partir das formas antagônicas de organização da sociedade dividida em classes. No entanto, evidencia-se que a escola foi se depurando e se complexificando até atingir as formas contemporâneas, que referenciam a educação dominante e se mantém em um *continuum* movimento quantitativo de alteração da sua qualidade interna, respondendo por rupturas de maior ou menor intensidade (Saviani, 2011).

Posteriormente, respondendo a um novo salto de ruptura a partir da passagem da ordem de produção escravista para a lógica feudal, gerando um tipo de escola pensada para dar continuidade à formação dos dirigentes e de forma diferente da centralidade do Estado na educação ateniense, espartana e romana, “na Idade Média as escolas traziam fortemente a marca da Igreja católica” (Saviani, 2011, p. 19). A mudança nas formas de sociabilidade no período que sucedeu a queda do Império Romano, teve como marca a transformação das relações que antes se realizavam no âmbito da organização administrativa da *pólis* e passam a ser conduzidas pela produção no campo e do campo, a partir da apropriação da terra pelo mesmo grupo que já havia consolidado o seu domínio no modelo escravista. No escravismo e feudalismo se consumou o desenvolvimento da sociedade de classes decorrente da produção de uma educação articulada dialeticamente aos modos de produção. Disso se conclui que “[...] é o modo como se organiza o processo de produção, portanto, a forma como os homens produzem os seus meios de vida que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção” (Saviani, 2011, p. 19).

O outro momento que situa a mudança substantiva da produção humana deu origem às formas modernas e tem origem na passagem do feudalismo para o capitalismo, a partir do avanço das forças produtivas e da conseqüente geração sistêmica de excedentes, que ativaram o comércio, passando a ser determinado especificamente pela troca de mercadorias entre agentes econômicos, mediada pelo dinheiro. Inversamente ao que acontecia no modelo medieval, que conduzia a produção para suprir as necessidades de subsistência e apenas a parte residual era trocada, nesse novo modelo em que a troca determinava o consumo, a sociedade capitalista finca raízes e se desenvolve como uma sociedade de mercado (Saviani, 2011).

A estruturação dessa sociedade corresponde à consolidação de novas condições de opressão, exploração e alienação, e novas formas de luta, que brotaram das ruínas da sociedade feudal e compreende o momento de simplificação dos antagonismos de classe, em uma gradativa redução da sua divisão em dois campos opostos, no confronto direto entre a burguesia e os proletários. “Dos servos da Idade Média nasceram os moradores dos primeiros burgos; dessa população municipal saíram os primeiros elementos da burguesia” (Marx, 2024, p. 41). A manufatura³⁶ vigorou de forma ostensiva para atender aos limites das organizações

³⁶ A análise marxista compreende que o desenvolvimento da manufatura constituiu uma nova marca no sistema de produção artesanal que se funda na cooperação como base da divisão do trabalho e forma particular de criação de mais-valia. Apesar de parcialização do trabalho, os diferentes níveis da habilidade artesanal criam uma importante autonomia do trabalho em relação ao capital. Por conseguinte, a introdução da maquinaria deve operar por “[...] romper com o apego tradicional dos trabalhadores às funções parciais, e essa estreita base

feudais da indústria e, na medida em que cresciam as necessidades criadas pela expansão do mercado, os pequenos burgueses industriais suplantavam a divisão do trabalho das pequenas corporações para dentro da própria oficina. No entanto, com a ampliação do mercado, a manufatura se tornou igualmente insuficiente, e foi preciso revolucionar a produção industrial moderna, com o vapor e a maquinaria, da qual resultou o domínio e ampliação do poder da burguesia, conduzido por um novo processo político correspondente: “[...] à medida que a indústria, o comércio, a navegação e as vias férreas se desenvolviam, crescia a burguesia, multiplicando seus capitais e colocando num segundo plano todas as classes legadas pela Idade Média” (Marx, 2024, p. 41).

De maneira inversa à lógica econômica medievá, a ordem moderna passou a determinar o consumo pela troca e deslocou o eixo produtivo do campo e das formas agrícolas à cidade e à indústria, a qual “[...] converte o saber, de potência intelectual, em potência material” (Saviani, 2011, p. 20). Evidencia-se a articulação da produção em um todo complexo, que é fundado na divisão social do trabalho e articula-se organicamente com a produção, circulação e consumo, tudo isso determinado pelo sistema de trocas capitalistas. E a força de trabalho se constitui como força motriz e “[...] é o único elemento produtivo capaz de adicionar valor às mercadorias” (Ferraz, 2021, p. 43). O processo de incorporação de valor de troca se realiza na forma de salário e movimenta as engrenagens que os produtores dependem diretamente e, que também, são indiferentes.

As mercadorias, recordemos, só encarnam valor na medida em que são expressões de uma mesma substância social, o trabalho humano; o seu valor é, portanto, apenas uma realidade social só podendo manifestar-se, evidentemente, na relação social em que uma mercadoria se troca por outra (Marx, 2019, p. 69).

Com base em um novo ambiente cultural-ideológico, a estrutura da sociedade moderna deixa de se fundar em laços naturais e religiosos, e passa a organizar-se segundo as formas contratuais produzidas socialmente nas relações operadas com base no direito positivo³⁷. Essa dinâmica dá origem à necessidade de se estabelecer uma cultura letrada, em que todos os indivíduos precisam se adequar ao modelo de sociedade balizada pelos códigos da língua escrita, o alfabeto. Portanto, a escola se apresenta como o mais efetivo instrumento de

técnica significa que o capital está constantemente às voltas com problemas de manutenção da disciplina do trabalho, o que só pode fazer pela força” (Bottomore, 1988, p. 230).

³⁷ Com o advento capitalista, a sociedade moderna substitui o direito natural ou consuetudinário pelo direito positivo, que é balizado por normas escritas e compreendem a organização de direitos individuais. Saviani (2013) utiliza criticamente a delimitação de Marshall (1967), que elaborou a classificação dos direitos civis, políticos e sociais, indicando que esses aspectos respondem a um conjunto de normas contratuais que se estabeleceram no período keynesiano, pautado no desenvolvimento do “Estado de bem-estar social”.

propagação da ordem dominante, o que se intensificou com advento da indústria moderna no contexto da Revolução industrial (Saviani, 2007a).

A separação entre as forças intelectuais do processo de produção e o trabalho manual e a transformação delas em poderes de domínio do capital sobre o trabalho se tornam uma realidade consumada, conforme já vimos, na grande indústria fundamentada na maquinaria. A habilidade especializada e restrita do trabalhador individual, despojado, que lida com a máquina, desaparece como uma quantidade infinitesimal diante da ciência, das imensas forças naturais e da massa de trabalho incorporadas ao sistema de máquinas e formando com ele o poder do patrão (Marx, 2019, p. 483).

Segundo Marx (2019), a transição da manufatura para a indústria moderna foi possibilitada pela apropriação da força de trabalho aplicada à construção de máquinas para a intensificação e expropriação de mais força de trabalho e aumento da mais-valia. “Só com a indústria moderna aprende o homem a fazer o produto do seu trabalho passado, o trabalho já materializado, operar em grande escala, gratuitamente, como se fosse uma força natural” (Marx, 2019, p. 444). Diante da máquina como meio de produção, o trabalhador se defronta com um sistema completamente objetivo e acabado, que se alinha a qualquer outro elemento do capital constante, encarecendo-o de forma proporcional à transferência da sua força de trabalho subsumida aos instrumentos da produção. Essa diferença se situa na quantidade de trabalho que a máquina custa e a quantidade que ela aplica para produzir mercadorias; logo, se “[...] o custo de trabalho da máquina e, conseqüentemente, o valor por ela transferido ao produto for menor que o valor que o trabalho adiciona ao objeto de trabalho com sua ferramenta, haverá sempre uma diferença de trabalho economizado a favor da máquina” (Marx, 2019, p. 447). Compreende-se que a diferença entre o valor transferido está na soma que considera o custo da máquina e a economia que decorre de seu trabalho, tanto menos valor (força de trabalho) ela transfere, mais produtiva ela é.

De acordo com Ferraz (2021), a encruzilhada da base material capitalista nos leva a refletir sobre os avanços do processo produtivo, que compreendem: a cooperação, a divisão do trabalho e a combinação desse último com a função da ciência, que corresponde ao acúmulo de tecnologias (produtos e processos) com o potencial inovador de aceleração da extração de mais-valor, a fim de superar os antigos padrões exploratórios de maneira mais eficiente e eficaz. A análise marxiana sobre o desenvolvimento industrial na Inglaterra indicou a contradição de que, por um lado, o desenvolvimento tecnológico da ciência moderna possibilitou o desenvolvimento da maquinaria, tornando o trabalho menos pesado para os indivíduos, por outro, tal processo se deu surrupiando o valor adiantado nos meios de

produção que operam em substituição à ação humana direta. Questiona-se, aqui, portanto, o caráter alienado e coisificado da produção científica nessas bases, tendo em vista que a única finalidade da inovação é a de acelerar a valorização do valor em uma mercadoria (mais-valor)³⁸, enquanto dissuade a função dos(as) trabalhadores(as) das relações implicadas no processo.

Isso ocorre pois o progresso tecnológico possibilita a redução do valor das mercadorias, incluindo a mercadoria das mercadorias, a força de trabalho. Com isso, eleva-se ininterruptamente a chamada produtividade do trabalho, e na medida em que ela cresce, decresce-se o valor das mercadorias, por ser necessária uma quantidade menor do trabalho para produzi-las. Assim, por meio da inovação, criam-se meios de produção capazes de extrair mais valor de forma contínua. Por isso, o capitalista que inova primeiro, por ter encontrado uma forma mais veloz e/ou mais eficiente de produzir um determinado tipo de bem, isto é, que encontra uma forma de produzi-lo gastando menos trabalho do que se gastava antes, acaba obtendo uma taxa de lucro maior do que a taxa de média do setor. Ele tem como adiantar menos capital por algum tempo (Ferraz, 2021, p. 53).

Nesse quadro, o desenvolvimento tecnológico funciona como motor que acelera o nível de concorrência intercapitalista, ou seja, eleva a competição entre os(as) detentores(as) do capital, o que é dinamizado pela apropriação privada dos lucros que decorrem da adição de uma quantidade de valor à mercadoria, alterando qualitativamente, também, o seu valor social e promove o aumento superior da riqueza incorporada ao processo privado de produção. Por isso, “[...] a inovação, na sociedade capitalista, desenvolve as forças produtivas, mas custa, essencialmente, a produção da vida humana” (Ferraz, 2021, p. 58).

As consequências do advento da indústria moderna impactaram a educação em virtude da necessidade de aumentar a qualificação específica dos(as) trabalhadores(as), que atendeu a ostensiva simplificação dos ofícios na passagem da produção artesanal à manufatura e maquinofatura, uma vez que o processo de produção foi modificado pela sistêmica de funcionamento transferida do trabalho manual à maquinaria (Saviani, 2007a). Junto com a Revolução Industrial, também se instaurou uma revolução educacional, no sentido de superação de um nível de desenvolvimento menos sofisticado dos meios de exploração, por meio da cisão entre o trabalho intelectual e manual, revolucionando as formas da manufatura com base no espólio intelectual suplantado às máquinas.

³⁸ “É a capacidade humana de transformar a natureza que ao atuar sobre e com os meios de produção, com as matérias-primas, para transferir seu valor, adicionando novos valores, que os cristalizando em uma mercadoria posta na circulação, no momento que seu valor é realizado (que ela é vendida), faz com que o capitalista tenha agora um capital maior do que o que ele adiantou para iniciar a operação, mais-valor que foi surrupiado silenciosamente pelo fato de ser o proprietário dos meios de produção” (Ferraz, 2021, p. 51 e 52).

Nesse contexto, a preocupação em revolucionar a educação por meio de sua universalização se deu com o objetivo de preparar as massas de trabalhadores(as) à ocupação de funções distintas que: ou se ligavam indiretamente ao processo produtivo e, por isso, lhes eram dirigidas uma formação geral, com um conteúdo intelectual mais robusto, ou se ligavam de forma direta e, da operacionalização desse sistema, provinham todos os saberes escolares organizados em um conteúdo intelectual e manual especializado à realização de uma atividade específica. Logo, o processo de incorporação da maquinaria como base de produção da vida nada mais é senão trabalho intelectual materializado, fragmentado e reificado nos processos educativos, tendo em vista que “[...] nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção” (Saviani, 2007a, p. 157).

Com base na compreensão do desenvolvimento da base material humana por meio da relação trabalho e educação é possível acompanhar a incorporação da tecnologia nas formas produtivas do capitalismo, tomando-as como elementos objetivos, que subsidiam a análise da inovação nas tendências educacionais, possibilitando a identificação das diferentes concepções constituídas historicamente e a aderência de um determinado modelo pedagógico a algum nível teórico, que unidos, se perfilam em linhas de forças expressas nas formas do sistema educacional. Esse olhar se situa no reconhecimento do conteúdo teórico e prático dos processos da escola, vinculados à elaboração teórica de uma determinada concepção de mundo.

4.2 Identificação do conceito de tendências educacionais

Como nos esclarece Saviani (2007b), toda teoria pedagógica é também teoria da educação, mas nem toda teoria da educação é também teoria pedagógica. Isso se justifica pelo fato de, nessa função, a pedagogia tem o objetivo de equacionar os problemas que possam surgir da relação educador-educando, e falando do âmbito escolar, da relação professor-aluno, detendo-se à prática efetivada no processo de ensino-aprendizagem. “Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa” (Saviani, 2007b, p. 102).

No entanto, o autor defende uma visão de pedagogia em que os componentes teóricos disponíveis socialmente devam ser selecionados permanentemente para responder às especificidades dos problemas enfrentados pela educação em cada contexto social e histórico, na medida em que se julga garantir a assimilação desses conteúdos, se avança na produção de

uma segunda natureza, totalmente original e coletiva, em cada ser singular (Saviani, 2021). Destarte, se faz necessário destacar que o papel da pedagogia é o de:

[...] oferecer modelos formais sobre o problema da educação do indivíduo racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem enquanto instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos (Saviani, 2021, p. 120).

As tendências educacionais são parcelas da dinâmica sócio-histórica, situadas na realidade concreta e se confrontam pela defesa da hegemonia de um modelo de sociabilidade humana a ser aprendido e repassado às novas gerações, o qual se fundamenta em uma determinada filosofia e referencia a atualização de suas formas pedagógicas à medida que responde às necessidades formativas impostas pelos diferentes desafios materiais em cada momento histórico – e, para tanto, se organizam a perpetuar ou transformar o modelo educacional vigente. “Dada a sua coexistência, tais ideias guardam correlação entre si, seja para se esclarecerem, seja para exprimirem concepções que disputam hegemonia [...]” (Araújo, 2009, p. 200).

Elas representam posições antropológicas em confronto, que buscam realizar uma estratégia em vista da influência e da consolidação das visões de mundo por elas postas em circulação; por isso, estabelecê-las como correlatas a um todo implica situá-las como parcelas da dinâmica sócio histórica, e não como fragmentos a direcionar as práticas educativas, como sói acontecer com alguma modalidade de historiografia educacional. As ideias pedagógicas não desempenham funções atomizadoras, e nem atomizáveis; pelo contrário, alicerçam as diferentes visões de mundo que permeiam a totalidade social, compartilhando dos confrontos histórico-sociais concretos (Araújo, 2009, p. 201).

O esforço teórico de conceituação do que compreende o conteúdo e as formas expressos nas tendências educacionais, toma como referência um exercício semelhante, já realizado por Saviani (2021), que distinguiu as ideias educacionais das ideias pedagógicas e, como ele, compreende-se que as ideias educacionais decorrem ou da análise reflexiva sobre um determinado fenômeno educativo ou da realização dessa análise tendo como base uma concepção de mundo, humana ou social, para explicar tal fenômeno. Por outro lado, as ideias pedagógicas encarnam o movimento real da educação, que orienta e constitui a própria substância prática. Nelas, podemos identificar os fundamentos epistemológicos que orientam as suas ações, tomando como referência que “No primeiro caso, encontram-se as ideias produzidas no âmbito das disciplinas científicas que tomam a educação como objeto. No

segundo caso, está em causa aquilo que classicamente tem constituído o campo da filosofia” (Saviani, 2021, p. 6).

Daqui podemos concluir que os dois termos respondem distintamente ao desenvolvimento de produtos e processos educacionais e, ambos, resguardam em seu conteúdo interno os componentes teórico e prático que se constituem em tendências educacionais: “[...] dizer teoria educacional ou teoria pedagógica significa conferir uma identidade ao mesmo objeto, ou seja, a educação e pedagogia fundem-se em vista do termo teoria” (Araújo, 2009, p. 194).

Como já sinalizamos, com base em Saviani (2007b), a presença de uma teoria pedagógica em um determinado sistema de ensino está diretamente ligada a uma teoria da educação, mas isso não acontece necessariamente na inversão dessa ordem, as quais irão depender do peso e do nível em que operam essas relações a partir da filosofia da educação, da teoria da educação ou pedagogia e da prática pedagógica. Isso é muito importante para a identificação dos grupos de concepções educacionais que respondem, ou não, à construção de um modelo pedagógico. Segundo essa análise, as concepções de educação podem ser agrupadas em cinco tendências fundantes, são elas: a concepção humanista tradicional; a concepção humanista moderna; a concepção analítica; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica.

Nesse bojo, as concepções que não admitem uma teoria pedagógica se concentram em um grau de elevada aproximação à filosofia da educação, são os casos das concepções *crítico-reprodutivista* e da *analítica*. No caso da concepção crítico-reprodutivista, se produz um conhecimento com base na tradução dos mecanismos sociais que compelem a educação a exercer as ambições da classe dominante, independente de quais práticas pedagógicas são utilizadas; aqui, a escola tem sempre a função de ajustar a educação às formas sociais, descartando qualquer possibilidade de emancipação por essa via; logo, essa concepção não admite a construção de uma proposta pedagógica que oriente alguma ação para a mudança. Com uma diferente ancoragem nos condicionantes da realidade, a concepção analítica também se concentra na filosofia da educação pela análise da linguagem. Ela não tem como objetivo analisar o próprio fenômeno educativo; assim, a filosofia da educação será entendida como análise da linguagem educacional. Não obstante, a partir da tradução desses pressupostos na objetividade, indicados pela neutralidade e positividade do conhecimento, se pode chegar a uma relação indireta entre essa concepção e a pedagogia tecnicista. Contudo, as demais tendências se desenvolvem em uma relação de maior e menor nível com a filosofia,

com a teoria e com a prática educacional, representadas pela Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021).

Na busca por definir os contornos do objeto inovação, na seção 3 deste trabalho de tese, já havíamos adiantado parcialmente o conteúdo filosófico-pedagógico de cada uma das concepções de inovação, a fim de estabelecer uma primeira aproximação e melhor compressão do processo de análise das produções identificadas a partir da construção do estado do conhecimento, que se deu por meio de pesquisa exploratória, conduzindo a temática no campo da formação de professores(as). A fim de avançarmos qualitativamente a partir da análise histórico-conceitual realizada por Saviani, no primeiro ano da década de 1980, para atualizarmos o desenvolvimento do objeto a partir do nível de produção da vida material e construirmos a sua caracterização nas formas pedagógicas, confrontando-as na medida em que se esmeram os seus limites objetivos.

Esta nova aproximação ao objeto visa à perpetuação de novos elementos históricos, sobretudo, para produzir subsídios de análise do conceito de inovação em cada uma das tendências pedagógicas, em coerência analítica com o método materialista histórico-dialético. Considerando que essa base epistemológica se apoia no movimento dialético de construção e reconstrução ontológica da realidade concreta, em vista disso, todas as correntes pedagógicas inovam em um determinado nível de desenvolvimento das contradições produzidas historicamente. Por isso, é imprescindível destacar que a inovação é fruto do movimento histórico, que no que concerne ao movimento, segue a forma de tese, antítese e síntese, expresso em um determinado modelo educativo e se referencia pelo reconhecimento de que “[...] toda postura revolucionária é uma postura essencialmente histórica, é uma postura que se coloca na direção do desenvolvimento da história” (Saviani, 2019, p. 32).

4.3 Identificação e análise do conceito de inovação nas diferentes tendências da educação

4.3.1 Tendência tradicional e inovação

A concepção tradicional de educação teve como expressão originária as pedagogias humanistas de Platão e a cristã, organizadas com base na distinção entre as manifestações empíricas do ser humano no mundo e a sua essência verdadeira, que é resguardada em um mundo ideal. Essa visão fora subsidiada pela herança idealista e conduziu à formulação de uma pedagogia da essência, que assume a “verdadeira” educação como “[...] medidas para desenvolverem no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que

define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela existência empírica” (Suchodolski, 2002, p. 14).

Portanto, os conhecimentos decorrentes da observação sensível elevam o ser humano aos patamares hierarquizados de desenvolvimento do pensamento ideal e a cada passo se chega a um nível preliminar, mas não o definitivo, e é pela educação que ele se aproxima da sua pátria pregressa. A educação tem o papel de auxiliar a rememoração das forças existentes no indivíduo em si, para que se atinja um estado de iluminação qualitativamente novo, alheio às preocupações do mundo real. Essa compreensão foi incorporada ao ideário filosófico da educação cristã e produziu o desenvolvimento da filosofia platônica – acentuando a ambiguidade entre a vida material e a espiritual, e acrescenta à sua súplica divina o caráter punitivo da desordem. Para tanto, a educação “verdadeira” deve tomar a realidade como insuficientemente falsa, como uma forma primária de manifestação etérea, e, portanto, deve negá-la e superá-la, promovendo a ligação do humano ao celestial (Suchodolski, 2002).

A concepção humanista tradicional foi traduzida em duas vertentes educativas: a religiosa e a laica, predominantes até o final do século XIX. A vertente religiosa fundou as suas raízes na Idade Média e foi caracterizada pelas correntes filosóficas do tomismo e do neotomismo³⁹, que foram traduzidos nos termos das escolas confessionais da igreja católica e também das escolas protestantes – fruto do movimento de reforma e, que posteriormente, se vincularam aos princípios de constituição da ordem burguesa: o livre arbítrio e a laicização (HISTEDBR, 2006).

O sustentáculo do tomismo está no caráter racional e sistêmico das obras de São Tomás de Aquino (1225-1274), que integrou as noções filosóficas de Aristóteles à teologia cristã – influência evidenciada no direcionamento do método escolástico⁴⁰ e que foi conduzida pela interpretação racional que distingue a filosofia da teologia.

³⁹ Com o avanço dos ideais empiristas e cientificistas, designados pela racionalização do conhecimento, no século XVIII, o tomismo é desvanecido nos centros universitários e se restringem aos seminários religiosos, com destaque para o grupo dos jesuítas e dominicanos. Com relevante organização, o levante das teorias tomistas ganhou força com a publicação da encíclica *Aeterni Patris*, de Leão XIII, em 4 de agosto de 1879, e marcou o início do movimento neotomista – esse movimento objetiva a abertura do diálogo entre as bases da filosofia tomista e os problemas evidenciados na Idade Moderna, a fim de situá-los na sua temporalidade. No entanto, é importante destacar que “[...] há correntes de pensamento que buscam um retorno a Tomás de modo nostálgico; a ler e interpretar fielmente suas palavras de modo a não atualizá-las, mas, por outro lado, há outras correntes que valorizam um tomismo mais orgânico e evolutivo [...]” (Campos, 1989 *apud* Oliveira, 2023, p. 108).

⁴⁰ O termo escolástica significa originalmente “doutrina da fé” e consiste nos ensinamentos teológicos e filosóficos das escolas eclesiásticas e das universidades na Europa do período medieval. Essas instituições buscavam conciliação os dogmas da fé cristã e as doutrinas filosóficas clássicas. Ainda como significação do termo, se pode incluir a atribuição de sentido negativo, que se estabeleceu a partir da contraposição da Reforma protestante e do humanismo renascentista, conferindo a ele o caráter pejorativo com base nas suas características formais e repetitivas, evidenciadas pelo pensamento dogmático e pelas discussões estereis, o que se punha em posição contrária a qualquer inovação (Japiassú; Marcondes, 2006).

A substância é precisamente o ser concebido em sua unidade indivisa, a propriedade que ele tem de existir como substância, isto é, para si e sem dependência substancial em relação a outro ser. Assim, a substância do homem não é uma combinação de duas substâncias, mas uma só dos seus princípios constitutivos, sua substancialidade (Oliveira, 2023, p. 71).

A expressão máxima do projeto tomista está sintetizada na *Summa Theologica*, a qual encaminhava o ordenamento de todas as verdades naturais e sobrenaturais com o teor metodológico da argumentação e demonstração, que decorre da refutação dos erros que se contradizem. Nesse sentido, a contribuição do pensamento tomista se contrapôs ao que se defendia na época, pela visão agostiniana, de um conhecimento que só se realizaria por intermédio da iluminação imediata de Deus, para levar em conta a linguagem e seu peso significativo nas formas do conhecimento. Apesar de Aquino não negar a possibilidade de conhecer por meio das causas sensíveis⁴¹, que se exemplam no autodidatismo, ele compreende que esse conhecimento não chega a ser melhor ou mais perfeito do que o ensinado pelo mestre. E defende que dos objetos sensíveis os quais os estudantes têm acesso, a palavra do(a) professor(a) é uma das melhores formas de conhecer (Oliveira, 2023).

Uma vez que a palavra está mais próxima da causa da ciência do que as coisas sensíveis, no sentido de que a linguagem das formas puras é abstraída da matéria e existente na mente, o aluno as recebe diretamente do professor, do contrário, ele não poderia fazer das sensações, a não ser pelo processo de extração mediante a um procedimento de abstração, que levaria mais tempo de aprendizagem do que pela via do professor (Oliveira, 2023, p. 103).

Assim, à filosofia cabe a validação da verdade por meio dos métodos racionais, enquanto que à teologia pertencem os dogmas impetrados por revelação divina. “Tomás assume a importância do intelecto agente, mas com seu realismo admite que o conhecimento depende das coisas sensíveis e materiais para a sua aquisição, em consonância com a luz natural da razão” (Oliveira, 2023, p. 102).

O monopólio da vertente educativa religiosa no Brasil, subsidiada pela corrente filosófica tomista, marca o período de 1549 a 1759 e, de 1759 a 1932, passaria a coexistir com a vertente laica. O primeiro período se deu como resultado do processo de colonização, protagonizado pelo ensaio intermitente e disperso de diferentes frentes das congregações religiosas da igreja católica, que buscavam alargar o seu alcance evangelizador também para

⁴¹ A pedagogia moderna surge em oposição a essa concepção tradicional, que colocava o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem, em defesa da construção do conhecimento por meio das “[...] experiências sensíveis dos estudantes, nos chamados métodos intuitivos, principalmente a partir de Comênio” (Oliveira, 2023, p. 103).

as colônias. As disputas encampadas pelo monopólio da educação brasílica resultaram na determinação do rei de Portugal, com o apoio da Coroa portuguesa e demais autoridades representantes, de determinar a assunção oficial da Companhia de Jesus ao controle da educação da colônia. No ano de 1564, os Jesuítas passaram a receber a quantia referente a dez por cento do valor dos impostos arrecadados na colônia, o que ajudou a elevar a situação material de manutenção dos seus colégios e casas. A partir daí foi possível sistematizar um plano geral de estudos que desembocou na implementação do *Ratio Studiorum*⁴² (Saviani, 2021).

As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. A expressão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, que consiste numa articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã; tal trabalho de sistematização foi levado a cabo pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino, de cujo nome deriva a designação da referida corrente (Saviani, 2021, p. 58, grifo do autor).

Esse sistema de estudos foi apresentado em três versões, vigorando com última versão a de janeiro de 1599. As regras tinham por “[...] finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas” (HISTEDBR, 2006). Isso uniformizou e organizou o funcionamento dos colégios se valendo do seu caráter universal, que se cumpria por garantir um mesmo regime a todos os jesuítas. E, ainda, vale ressaltar que o substrato elitista que se erigia por meio da nova ordem social, transformou um primeiro plano de organização de ensino, que incluía o ensino dos indígenas e se valia de um estágio primário para o domínio da língua portuguesa (escolas de ler e escrever), em uma formação pensada exclusivamente para os filhos dos colonos. Na construção da ordem curricular estava o curso de humanidades, o qual era dividido em “estudos inferiores”, que resgatava o currículo no formato da Idade Média, com o *Trivium* - que correspondia ao ensino da gramática, dialética e a retórica; e em “estudos superiores” que eram limitados à formação dos padres jesuítas – com o ensino de filosofia e teologia (Saviani, 2021).

⁴² As Constituições da Companhia de Jesus, estabelecidas pelo fundador Inácio de Loyola, eram condição pré-existente para a formulação de um *Ratio Studiorum* e deveria garantir a complementação desse conjunto de leis maior. Portanto, cabia ao *Ratio* cobrir todas as atividades correspondentes aos agentes de ensino, uma vez que a Constituição já dispunha de uma organização didática e do espírito pedagógico que deveria ser transferido ao sistema de ensino (Saviani, 2021).

Figura 16 - Imagem de uma aula no modelo tradicional religioso



Autor: Ludwig Passini – Aula de latim (1869).

Fonte: disponível em: <https://escolapt.wordpress.com/tag/pintura/page/2/>

Acesso em: 10 out. 2024.

No entanto, os muitos aspectos instituídos pela educação jesuítica contribuíram para o desenvolvimento da escola moderna, uma vez que serviu de modelo sistêmico, que por meio de um programa minucioso, graduou o ensino/aprendizagem e a organização de “classes de idade”, centrado na disciplina e na consolidação dos comportamentos que influenciaram todos os níveis da sociedade, ao mesmo tempo em que contribuiu para a expansão de uma formação convergente com a lógica produtiva mercantil. Assim, “[...] toda vida escolar é uma sucessão de obrigações produtivas organizadas em unidades temporais. Tudo isso produz eficiência na aprendizagem, mas também a interiorização de um uso produtivo do tempo [...]” (Cambi, 1999, p. 206).

Essa organização escolar impeliu uma formação pedagógica especializada, que racionalizava as próprias finalidades e os meios educativos. Em paralelo, essa relação passava pelo desenvolvimento da nascente manufatura, que compunha a divisão do trabalho, o que na mesma ordem coadunou com a divisão do trabalho didático, subsidiada pela criação de salas de aula e elevação do número de estudantes ensinados simultaneamente; pela maior seriação dos estudos e diferenciação das áreas do conhecimento, o que produziu a necessidade de se formar um grande volume de professores especialistas em cada uma dessas áreas (Saviani, 2021).

Na tentativa de perpetuar a sua hegemonia na função educativa da colônia, “[...] os jesuítas voltaram as costas para a modernidade, buscando fazer prevalecer as ideias características da Idade Média” (Saviani, 2021, p. 59). No contraste entre as fundamentações teóricas adotadas, de base aristotélica e tomista, e em decorrência da tentativa de se defenderem dos ataques da Reforma protestante, a Companhia assumiu como forma de

resistência a defesa do ensino dos clássicos da Antiguidade e a rejeição da literatura moderna devotada ao anticatolicismo da “pedagogia ativa”. “O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo” (HISTEDBR, 2006).

No segundo momento de predominância das duas vertentes – religiosa e laica – esteve disposta uma mescla entre a atmosfera religiosa e a visão racionalista, a qual guardava o vociferado desejo por mudanças, ao passo que se condensava o aprisionamento nas tradições, se travava a luta entre a fé e a ciência. Em 1759, embora Portugal ainda estivesse sendo regido sobre o estatuto do padroado, começaram as mudanças prescritas “[...] ‘pelas reformas pombalinas⁴³ de instrução pública’ que se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução” (Saviani, 2005, p. 7). Todavia, apesar dos componentes didático-filosóficos terem sido instituídos sob a lógica humanista racionalista de origem laica, o Estado português ainda operava pelo estatuto do padroado, ligado aos representantes da Igreja Católica; por isso, as orientações de substituição da ordem jesuítica foram formuladas por padres de outras ordens religiosas, mediante uma nova prescrição e não por pensadores seculares (Saviani, 2005).

A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das “aulas régias”, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do “subsídio literário” instituído em 1772 (Saviani, 2005, p. 7-8, grifos do autor).

O iluminismo se aportou sobre a superação da visão de mundo da sociedade feudal, às luzes da razão, o conhecimento por se só não liberta o ser humano. A Revolução Francesa viabilizou a derrubada do regime absolutista e insuflou a defesa do discurso de liberdade, que só se realizaria por meio do esclarecimento dos indivíduos. No Brasil a predominância das ações educativas expressas pela pedagogia tradicional laica compreendeu o período de 1827 a 1932. Esse processo emergiu de um contexto material e cultural que convergiu na ação revolucionária da classe burguesa, a qual estabeleceu a sua hegemonia e, portanto, tomou o conhecimento como um importante instrumento dessa mudança. A finalidade da educação nesses moldes era a de converter súditos em cidadãos, esse era o principal desafio da escola, que começou a ser pensada para garantir uma instrução mínima para a massa de

⁴³ Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), Marquês de Pombal, era ministro do governo de D. José I (1759-1777) e representante do despotismo esclarecido. “[...] realizou diversas reformas de caráter administrativo, econômico e educacional, as chamadas “reformas pombalinas”, com vistas à modernização do estado português, sob inspiração do iluminismo” (HISTEDBR, 2006).

trabalhadores. Para tanto, despontaram as iniciativas de promoção da universalização da educação em resposta às necessidades de consolidação do controle da classe burguesa sobre a ordem da social (Gadotti, 2003).

Dentre os mais importantes pensadores ilustrados, que serviram de base para as sucessivas reformas que desencadearam a adoção de métodos novos de ensino, está o nome de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Emanuel Kant (1724-1804). Os grandes pedagogos do século XVIII que seguiram as ideias de Rousseau e Kant foram Pestalozzi, Herbart e Froebel – os quais tiveram as suas teorias perpetradas nas muitas frentes do movimento de renovação pedagógica (Saviani, 2021).

Rousseau se situa no marco entre a velha e a nova escola, uma vez que as suas contribuições reafirmam a importância da relação entre educação e política. A pedagogia essencialista de Rousseau buscava resgatar a condição natural do ser humano, que deveria se direcionar por seus instintos e interesses inatos. Ele inaugurou a compreensão moderna de que “[...] o educador para educar deve fazer-se educando de seu educando; a criança nasce boa, o adulto com sua falsa concepção da vida, é que perverte a criança” (Gadotti, 2003, p. 90 e 91).

Como grande admirador do trabalho de Rousseau, Kant avança na compreensão de que, por meio da disciplina, da formação moral e da cultura, o ser humano construiria a sua humanidade, por meio da educação. O filósofo inaugura a elaboração de alguns conceitos incorporados à ciência moderna da educação, como: aculturação, socialização e personalização. Esses conceitos dão base para o desenvolvimento individual, que se aporta na disciplina, para dominar as formas mecânicas do instinto humano; na formação cultural e na moralização, que são elementos estruturantes da noção de dever; e na civilização; como recurso diretivo que compreende a segurança da ordem. “Menos otimista que Rousseau, Kant sustentava que o homem não pode ser considerado inteiramente bom, mas é capaz de elevar-se mediante esforço intelectual contínuo e respeito às leis morais” (Gadotti, 2003, p. 94).

Atingidos pela necessidade de adotar um modelo eficiente de educação, com baixo custo e rápida disseminação, no ano de 1827, foi introduzido no Brasil oficialmente o método do ensino mútuo, que se generalizou a partir da aprovação da lei das escolas de primeiras letras. Esse método foi pensado por Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, no final do século XVIII, e amparado nas ideias pedagógicas do pastor da igreja Anglicana Andrew Bell. O método de ensino mútuo conservou a didática tradicional, mecânica, e tomou como princípios dinamizadores dos processos avaliativos: a competição (centrada na capacidade de memorização) e o constante controle disciplinar. A memorização, a repetição e a ênfase do ensino oral, eram os pilares que possibilitavam a inibição da preguiça e da ociosidade e

aumentavam a quietude dos estudantes. Entre seus aspectos estruturantes está a proposta do sistema monitorial, que consistia na escolha, por parte dos docentes, de um grupo composto por mais ou menos dez alunos mais “avançados”, os quais eram subdivididos para atuarem no ensino de diferentes áreas do conhecimento. Os monitores ensinavam os demais alunos e, mutuamente corrigiam os seus erros, por isso, a denominação de método mútuo. Dessa forma, o professor permanecia em uma posição mais elevada de onde poderia fiscalizar o trabalho dos estudantes e reprimir qualquer tipo de desordem (Freire; Paula, 2013). Dentre as principais características do método Lancasteriano estão os castigos físicos e morais; o apelo à memorização e à repetição; a utilização de utensílios pedagógicos próprios, como a tábua de areia; e o recebimento de prêmios (Freire; Paula, 2013, p. 679).

Destarte, aos poucos se instaurou a necessidade de substituição do método mútuo pelo intuitivo ou, como o chamado procedimento de lições de coisas, que em meados do século XIX, com o advento da revolução industrial, evidenciava responder aos problemas de ineficiência do ensino e inadequação da formação mediante as exigências sociais. “O que estava em questão era, portanto, o método de ensino entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula” (Saviani, 2005, p. 9). A necessidade de padronizar o ensino impulsionou a elaboração de manuais prescritivos com o intuito de remodelar a função pedagógica dos livros, que ao invés de serem destinados à utilização dos alunos, assumiam o papel de orientar uma metodologia geral para as atividades a serem desenvolvidas pelos(as) professores(as). Um dos manuais mais famosos foi formulado pelo americano Norman Allison Calkins e traduzido por Rui Barbosa⁴⁴, com o título “Primeiras lições de coisas”, publicado no Brasil em 1886 (Saviani, 2005).

As lições das coisas vinham, assim, embora retardadas na publicação, com admirável oportunidade, e sua divulgação haveria de concorrer para a consolidação das {idéias}, que então se agitavam no sentido da reforma do ensino meramente de palavras, para o da observação e mais refletida atividade por parte dos alunos, ou, como diria Rui no preâmbulo, com que apresentou o livro, “o ensino pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, destinado a suceder triunfantemente aos processos verbalistas, ao absurdo formalismo da escola antiga” (Brasil, 1950, p. 28).

O extrato acima foi retirado do prefácio elaborado por Lourenço Filho (1945) à obra traduzida por Rui Barbosa e publicada pelo Ministério da Educação e Saúde. O autor reitera a necessidade de instauração de um novo modelo educativo conduzido pelo espírito

⁴⁴ “Rui Barbosa foi um notável nome na história da educação brasileira que, entre tantos protagonismos, desempenhou funções como político, diplomata, advogado e jurista” (Morais, 2021, p. 28).

desenvolvimentista, absorvido pelos pensadores brasileiros que se esmeravam em reproduzir as ideias dos países da Europa e da América do Norte, o que passava necessariamente pela “Reforma dos métodos e reforma do mestre; eis numa expressão completa, a reforma escolar inteira” (Brasil, 1950, p. 31).

A questão central era a adoção da renovação com o intuito de estabelecer um novo método de ensino, que respondesse as questões concretas, por princípios ativos e que contemplasse a autonomia dos estudantes, em um processo autoinstrutivo. Porém, esse grupo de renovadores tomaram como centralidade da mudança os métodos de ensino e, o grande problema a ser resolvido, se traduzia pelo seguinte questionamento: como ensinar? Por esse motivo havia a predominância das concepções pedagógicas que assumem a teoria como prioridade em relação à prática, que em seu grau mais elevado, dissolvem a prática na teoria (Saviani, 2005).

Essa visão de educação, mesmo que assumida tardiamente, no contexto das ideias pedagógicas no Brasil, se fundamenta nos pensadores ilustrados, que se disseminaram no campo fértil de levante da bandeira liberal. Uma vez que a burguesia cooptou o discurso de liberdade que os filósofos das luzes perseguiram – como princípio de realização da própria essência humana –, somou forças para garantir a hegemonia da liberdade individual, o que coadunou com a condição social ideal para a exploração econômica (Gadotti, 2003).

Na busca de renovação educacional, Rui Barbosa, apoiando-se nas metodologias pedagógicas consideradas inovadoras, tais como as formuladas por Comenius, Froebel, Pestalozzi, Spencer e também Herbart, buscou os fundamentos científicos e psicológicos na formulação de uma didática mais adequada ao seu projeto de reforma educacional (Morais, 2021, p. 30-31).

Ao buscar em Pestalozzi (1746-1827) o fundamento metodológico para as mudanças nas formas de ensino no Brasil, Rui Barbosa assume o ensino intuitivo como orientação, ao passo que se defronta com a pedagogia de Herbart e transplanta os seus objetivos educacionais com base na moralidade para o desenvolvimento do caráter que faz parte do autogoverno do indivíduo. Ressalta-se que tanto Pestalozzi quanto Herbart defendiam que a instrução deveria partir dos interesses individuais para o direcionamento das experiências sensíveis (Morais, 2021). Nesse sentido, a pedagogia herbartiana promoveu um modelo de recepção dos conhecimentos com base na instrução, que passava necessariamente pelas etapas de preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação.

A apresentação é, contudo, a colocação de um novo conhecimento que lhe cabe

assimilar. Assimilação ocorre por comparação do novo com o velho. A generalização se baseia quando o aluno é capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido. E a aplicação se baseia na efetivação dos exercícios, quando o aluno vai demonstrar a sua assimilação dos conteúdos trabalhados (Lima; Oliveira, 2024, p. 3).

O cerceamento da possibilidade de expor a vontade individual e os pensamentos dos sujeitos passava pela necessidade de se controlar o ambiente, que tinha como foco a instrução e a formação do caráter, de modo que se pudesse estabelecer uma formação para o autocontrole. “Não tendo em nenhum momento da aula espaço para diálogo entre professor e aluno, permitindo com que a instrução não mobilizasse atividade mental, nem na reflexão destes e muito menos no pensamento crítico, construtivo e criativo do aluno” (Lima; Oliveira, 2024, p. 3). Assim, essa pedagogia se organizou sob o caráter intelectualista, com um método único de passos formais, um currículo extenso que focava na linguística, literatura clássica, história, em que todos os conhecimentos eram dados pelo(a) professor(a) – e, que não se articulavam com o cotidiano do aluno, mas que, posteriormente, os aplicaria a experiências vividas (Lima; Oliveira, 2024).

O método intuitivo foi mantido no Brasil como proposta pedagógica até a primeira década de 1920, quando o movimento da Escola Nova atinge um nível de projeção que começa a influenciar as diversas reformas da instrução pública. “Entretanto, a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela igreja católica” (Saviani, 2021, p. 140). Essa “nova” concepção tinha como fundamento a tentativa de romper com as antigas práticas pedagógicas. Isso fez com que os preconizadores da Escola Nova adjetivassem todas as iniciativas anteriores à República de “arcaicas e velhas” e sedimentasse a originária caracterização da escola tradicional (Morais, 2021).

O apelo por mudança foi difundido entre os renovadores e colocava o modelo tradicional como o responsável pela escola não ter conseguido atingir os patamares exitosos a que se propunha e nem de se cumprir a sua universalização; pois, nem todos a ingressavam e dentre os ingressavam nem todos se tornavam bem-sucedidos e, ainda, nem todos os que passavam pela escola, se uniam aos objetivos sociais que ela visava alcançar (Saviani, 2005).

No entanto, Saviani (2018) chama a atenção para alguns elementos que alimentaram o discurso falacioso do movimento escolanovista:

- 1) que a escola tradicional não se orientava por parâmetros científicos e, portanto, não seria capaz de introduzir a ciência na atividade educativa no contexto da sociedade moderna;

2) de que o ensino tradicional se caracterizava por suplantando uma visão dogmática, estagnada no período medieval.

O fato é que o modelo tradicional encontrou adesão nos chamados sistemas nacionais de ensino, constituídos após a Revolução Industrial, mobilizados em meados do século XIX, para garantir a universalização, gratuidade e obrigatoriedade da escola na consolidação da nova ordem democrática. E, ainda, é preciso reconhecer que o esse modelo pedagógico tem como base a filosofia empirista, a mesma que fundamentou o desenvolvimento da ciência moderna. É possível constatar que o método expositivo utilizado tem como base o modelo científico indutivo, que pode ser identificado nos cinco (5) passos de Herbart, “[...] tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação” (Saviani, 2018, p. 36).

Portanto, a tendência tradicional de educação se alinha à concepção de educação humanista tradicional, marcada pela visão essencialista do ser humano e está preponderantemente estabelecida sob uma dimensão filosófica geral. Da mesma forma que a caracterização da inovação nessa corrente é sustentada pela vertente filosófica essencialista, isso confere às mudanças um caráter acidental, uma vez que se referem ao desenvolvimento dos indivíduos a partir de uma organização interna preexistente. A sua tradução pedagógica está materializada na escola tradicional, que operou nos sistemas de ensino religioso e, também, no leigo, ambos com a principal característica de transmissão dos conteúdos, por meio do ensino expositivo, em uma lógica gradual que teria de somar-se ao acervo cultural dos alunos e garantir a sua assimilação.

Essa visão concebe o fenômeno da educação com uma ampla margem de autonomia, pois a ele, confere o papel salvacionista de destruição das desigualdades sociais por meio da superação da ignorância para o pleno exercício dos contratos sociais celebrados pelo direito positivo, estabelecendo-se a partir de teorias não-críticas (Saviani, 2018).

Por esse motivo,

O que chamamos de pedagogia tradicional é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o ser humano. Para a vertente religiosa a essência é considerada como produto da criação divina e para vertente laica a essência humana é de origem natural, coincidindo, portanto com o conceito de natureza humana (Saviani, informação verbal⁴⁵, 2024).

⁴⁵ Transcrição de aula gravada e postada em 4 de agosto de 2024, ministrada por Saviani, com o tema “Análise das teorias pedagógicas à luz da Filosofia e da História”. A aula foi proferida aos participantes do curso de extensão “História das Ideias Pedagógicas no Brasil: Estudo das Pedagogias Contra-hegemônicas”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v5hseSgIR_k.

Com base na historicidade do desenvolvimento da tendência tradicional e da análise de Saviani (1980) sobre os aspectos filosóficos da inovação a partir dessa concepção, é possível reconhecer a não aderência de seus modelos pedagógicos à inovação, uma vez que o seu objetivo basilar é a conservação. Ainda que, em momentos de crise, em que a eficiência dos seus métodos tenha sido colocada em xeque, a sua resposta se voltou à adaptação das formas para a ratificação dos fins. Vindo a alterar superficialmente os métodos, que podem sofrer pequenos retoques, os quais se realizam para manter intactas a instituição e as finalidades.

Definir inovação por oposição à tradição é uma primeira aproximação, sem dúvida válida, porém não suficiente. Com efeito, pode-se querer inovar o ensino nos seus métodos inovadores a serviço de objetivos tradicionais, vale dizer, de uma concepção tradicional da educação e da cultura (Saviani, 1980, p. 18).

Não obstante, é preciso reconhecer que a principal contribuição da tendência tradicional são os seus aspectos delimitativos, que funcionam como padrão para o reconhecimento dos limites e possibilidades como o ponto de partida para as tentativas de inovar. “[...] inovadora é aquela educação que se opõe à tradicional” (Saviani, 2017, p. 10). A partir desse ponto é possível estabelecer um padrão comparativo que produz uma pergunta retórica: Afinal, “[...] em relação a que algo pode ser considerado inovador?” (Saviani, 1980, p. 18). Essa questão subsidia todos os níveis de discussão sobre o conceito de inovação e nos ajuda a pensar sobre as pedagogias que se autodenominam inovadoras a partir da ordem de comparação definido pelo escopo tradicional, mas que intentam avançar considerando os termos de forma e conteúdo a partir de cada contexto sócio-histórico.

Isso quer dizer que o conteúdo histórico da tendência tradicional responde as contradições produzidas na dialeticidade organizativa de um tipo de sociedade que assumia a educação como instrumento de democratização da nova ordem burguesa. O desenvolvimento das forças de produção, que subsidiou a passagem do modelo feudal para o capitalista, coincide com a alteração interna da própria visão de mundo, no contexto que interpõe a defesa à liberdade humana referenciada no essencialismo contratual⁴⁶, em lugar da antiga relação predeterminada entre a essência humana e a criação divina. Esse novo substrato material demandou a consolidação de um modelo de educação, comprometido com a equalização do problema da marginalidade social, concebida pela ignorância ou falta de esclarecimento, e

⁴⁶ “É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado a terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato” (Saviani, 2018, p. 33).

respondia à necessidade de universalizar os conhecimentos produzidos pelo gênero humano. Dessa forma, a vertente tradicional produziu um duplo avanço qualitativo, pois revolucionando as suas próprias bases, inovou ao racionalizar a dinâmica educativa e difundiu a instrução escolar como um elemento de consolidação da ordem democrática burguesa (Saviani, 2018).

4.3.2 Tendência nova e inovação

Como resultado das inúmeras críticas ao modelo tradicional, que resultavam nas diversas frentes de reforma educacional, o movimento da Escola Nova foi se consolidando como movimento contrário às formas estabelecidas na antiga escola. A origem da sua ascensão mundialmente se deu na virada do século XVIII e nas últimas décadas do século XIX, se consolidou como expressão da vitória da democracia liberal sobre os moldes autoritários da monarquia conservadora. Acreditava-se que a superação da antiga escola promoveria a instauração de uma exitosa educação moderna, comprometida com a formação do contingente de trabalhadores(as), que se alargavam no desenvolvimento industrial dos países centrais, os quais estavam abertos à instauração de ideologias que possibilitassem o aumento da mão-de-obra (Santos; Prestes; Vale, 2006).

Segundo Saviani (1980), a tendência nova conforma o substrato filosófico da concepção humanista moderna, que abrange correntes como pragmatismo, vitalismo, historicismo, existencialismo e fenomenologia, e parte da superação do olhar essencialista caracterizado pelo humanismo tradicional. Ademais, essa concepção considera o ser humano a partir da sua existência real, por isso, leva em conta as especificidades dos indivíduos conduzidas no processo de interação social. Considerar as modificações nessa base filosófica deve conduzir à reflexão de que os aspectos desprendidos nessas duas concepções não objetivam a garantia de condições existenciais necessárias ao desenvolvimento da essência humana, já que se erigiu sobre esse discurso. Contudo, a filosofia existencialista provocou um grande movimento por renovação na função da escola que incluía afirmar a existência concreta da criança com todas as suas singularidades e naquele instante (Gadotti, 2003).

É importante lembrar que a origem basilar do existencialismo está na corrente evolucionista, a qual já se fazia presente ainda nas concepções do Século das Luzes e foi modulada e difundida no século XIX, com os trabalhos de Charles Darwin (1809-1882) e Herbert Spencer (1820-1903), respectivamente: sob o ponto de vista do desenvolvimento da natureza e pelo domínio do desenvolvimento social. A partir dessa matriz, foram realizadas

algumas alterações na visão evolucionista, que vinculou tanto à natureza quanto à sociedade aos elementos ordenadores que compreendem as diferentes etapas do desenvolvimento das espécies. Uma vez que realizada uma etapa superior, são dissipados os benefícios adquiridos nos níveis precedentes e, na cadeia evolutiva, atribui-se único valor no momento da sua realização, pois, ao se realizar, esse momento não oferece mais elementos para a atualização de uma nova etapa evolutiva. Por isso, “[...] o evolucionismo devia opor-se por princípio à pedagogia da essência e declara-se a favor de uma pedagogia que iria revelar o sentido e as necessidades do presente;” (Suchodolski, 2002, p. 48).

Ademais, para a compreensão dos aspectos que envolviam a função da escola, foi difundida uma visão que objetivava o resgate dos indivíduos colocados à margem do exercício de suas funções sociais e passaria considerar marginalizado aquele(a) que não é aceito(a) pelo grupo social e não aquele(a) que não detém o conhecimento, ou seja, o indivíduo ignorante. Não, por coincidência, muitos(as) dos representantes dessa linha se voltaram para as formas de educação a partir de suas experiências com os indivíduos que eram caracterizados(as) com anormalidades biológicas, a partir de deficiências neurofisiológicas, que fora relacionado ao conceito de “anormalidade psíquica”, o que se somou à utilização de testes de inteligência, de personalidade, entre outros, para aferir uma constatação válida. O que se configurou foi um processo de biopsicologização da sociedade, em que pesava a descoberta de que os seres humanos eram diferentes e que, por essa razão, a marginalidade não pode se dar por essas diferenças (Saviani, 2018).

A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica (Saviani, 2018, p. 8).

Dessa forma, a fundamentação teórico-metodológica da ciência pedagógica necessitou do subsídio das demais ciências para a análise e direcionamento dos elementos empíricos que decorrem da vida dos(as) estudantes. Como resultado dessa abrangência utilitarista, incorporada às teorias educacionais, se promove a dissolução da filosofia em vistas do caráter cientificista – apoiado essencialmente pela sociologia, biologia e psicologia (Saviani, 2017). Essa correlação se efetivou no bojo didático-pedagógico, tendo em vista a centralidade de dois elementos educativos basilares: o trabalho e o jogo, os quais eram dirigidos pela espontaneidade individual, o que posteriormente caracterizou a chamada escola ativa, de acordo com Manacorda (2010). Para o autor, o contexto de origem das formas escolares em

uma concepção moderna se desenvolveu a partir da relação educação-sociedade, conduzida por dois elementos que se complementam, se defrontam e se entrelaçam: o primeiro se refere à necessidade de instrução técnico-profissional diante da revolução industrial e o segundo dialoga com a centralidade da evolução da psique da criança e a ênfase no seu desenvolvimento sensório-motor. É importante ressaltar que as contradições constitutivas nos distintos espaços – da escola nova, com a oferta de uma educação ativa e, do trabalho, na indústria ou pelo Estado, com a oferta de uma instrução técnico-profissional – por um lado se contrapunham em suas formas, mas operavam orientados por um mesmo elemento formativo, que é o trabalho, e por uma mesma finalidade, que é o desenvolvimento da capacidade humana de produzir ativamente.

A instauração dos ideais escolanovistas no Brasil se deu marcado pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, expande o pensamento dos(as) renovadores(as) por meio das Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927 e cria uma atmosfera favorável à aceitação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação” de 1932 (Xavier *apud* Saviani, 2005). Com o escopo do avanço industrial, caberia à escola o papel de reparar as desigualdades sociais e promover a mobilidade social dos indivíduos. Por isso, o movimento surge para preparar a escola para esse “novo” momento, a qual assume a função redentora da sociedade e ao indivíduo caberia a disposição e o talento para alcançar os postos mais privilegiados no quadro da economia liberal (Santos; Prestes; Vale, 2006). O teor desse discurso da Escola Nova foi favorável ao momento histórico de modernização do país, que supunha a defesa de uma educação laica com base na liberdade e, por esse motivo, livre do domínio religioso, o que por um lado moveu adeptos ao discurso de instauração do novo, por outro, resultou em divergências com os representantes da antiga escola.

É salutar reconhecer que há certa dificuldade em caracterizar as ideias e as realizações da Escola Nova, pelo fato de seu extrato ter sido apresentado em discursos e textos de um grupo que atuava em uma grande frente, visando à democratização da escola, e para eles(as) a pedagogia moderna operava a partir de formas imprecisas com o único dever de se opor ao modelo tradicional. Entre os nomes dos expoentes mais citados pelo Manifesto está o de nome de Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974) e de Lourenço Filho (1897-1970), uma vez que se destacaram pela participação na construção e registro do conjunto organizativo de ideais que compunham o pensamento renovador. Essa publicização se dava pela publicação de periódicos, que traziam como referência autores(as) estrangeiros(as) e tinham o objetivo de chamar os(as) professores(as) a auxiliar na tarefa de instaurar a nova escola que os(as) brasileiros(as) ansiavam (Cunha, 1996).

Todavia, ao reconstituir a participação ativa desses(as) sujeitos no movimento escolanovista, entre os anos de 1920 e 1970, é possível identificar os elementos teóricos que orientavam o projeto de renovação educacional do Manifesto, imbricado nas dimensões: política, filosófica e sociológica. No caso de Anísio Teixeira, ele teve sua atuação profissional marcada na administração pública da educação brasileira em defesa da posse do exercício do poder. O seu trabalho situa-o como defensor da filosofia pragmatista de John Dewey (1859-1952), seu mestre nos Estados Unidos, e de Walter Lippmann (1889-1974). Essa concepção é assumida como via das transformações sociais, que passariam necessariamente por sua incorporação à nova ordem científica (Saviani, 2021).

Algumas marcas do pensamento deweyano rebocou o pragmatismo e diluiu a concepção de sistemas fechados de ensino, que pretendiam instituir padrões absolutos e se voltaram para a ação diante de fatos concretos. Por isso, a chave das modificações realizadas no âmbito educacional se centrou na absorção das ideias de ciência e democracia, cabendo à escola a construção de processos ativos de produtividade, que evidenciam a liberdade e o direito de escolha dos sujeitos que resultaria na contribuição do projeto coletivo de sociedade. Assim, a educação se apresenta como única via para uma sociedade democrática (Santos; Prestes; Vale, 2006).

Saviani (2021) mostra que Anísio Teixeira estava atento ao cenário de desenvolvimento da economia no ocidente e, por esse motivo, tomou como referência o modelo teórico keynesiano⁴⁷ para dar respostas à crise⁴⁸ econômica vivenciada no período. Essa inspiração, o levou a assumir a redefinição do papel do Estado, o qual teria a função criar estratégias de planificação que regulariam a economia e a colocaria em um ponto de equilíbrio social, o difundido Estado de bem-estar. Não por acaso, essa forma reguladora de conceber o papel do estado se converteu em um modelo hegemônico, que foi implementado em países da Europa e da Ásia e, posteriormente, abarcou todos os países capitalistas ligados à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Bottomore, 1983).

⁴⁷ A corrente keynesiana deriva das ideias de John Keynes, que durante a crise do período de 1930 que corresponde ao *New Deal* de Roosevelt nos Estados Unidos e, depois na Segunda Guerra Mundial, caracterizaram medidas econômicas, que objetivavam barrar o aumento da taxa de desemprego ao impor medidas de controle governamental dos salários, o que se centrava na utilização de cálculos macroeconômicos como recurso pragmático e influenciava a elaboração de políticas econômicas realizadas pelo governo. Assim, em sentido microeconômico, o olhar de Keynes rejeitou que o ciclo econômico ou ciclo industrial fosse o resultado inevitável do movimento da produção capitalista e defendia que uma correta política governamental anticíclica garantiria o pleno emprego e aumento da taxa de crescimento econômico permanente. Em linhas gerais, essa compreensão não reconhece que o aumento do consumo popular radicalizado no aumento das vendas—só desencadeia uma maior produção e maior taxa de lucro, conduzindo a novas crises (Bottomore, 1983).

⁴⁸ Freitas (1995) elucida que o capitalismo é uma forma de organização social que vive de crises. É nesses momentos de aparente esmaecimento que se ganha tempo para agir por consenso ou pela força e operar formas mais radicais de extração de mais-valor.

[...] admite-se sua intervenção no curso da economia de mercado visando a regulá-la por meio das estratégias de planificação enquanto mecanismo para contornar as crises. Esse processo conduziu ao chamado Estado de bem-estar, que se converteu na forma dominante no Ocidente, especialmente na Europa, durante todo o período situado entre as décadas de 1930 e 1970 (Saviani, 2021, p. 225-226).

Por isso, diferentemente do que Dewey inspirou no modelo americano, o qual se ateu a criação de um sistema nacional de ensino e muito menos de instrumentos capazes de avaliar progressivamente a aprendizagem, inversamente, a experiência suplantada no Brasil preconizava a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino. A preocupação de Anísio em contribuir com a reestruturação da economia tinha como elemento basilar as condições brasileiras e, por isso, buscava a construção de uma educação pública ofertada e regulada, em um sistema articulado pelo Estado (Saviani, 2021).

E, ainda, entre os elementos pedagógicos fundantes da contribuição de Dewey, está a ênfase no desenvolvimento da criança com as suas aptidões, por meio da valorização do seu caráter e personalidade. Todo o postulado deweyano pode ser sintetizado pela seguinte afirmação:

[...] os elementos que compõem o mundo adulto estão contidos no *ser* infantil; os valores sociais; o raciocínio objetivo e ordenado, os saberes {científica} e logicamente organizados, enfim, a razão, encontram-se potencialmente presentes nas experiências da criança como *ser* individual, nos traços do desenvolvimento psicológico infantil. O *ser* individual nada mais é que a semente do *ser* social; por isso não há oposição entre a liberdade da criança e os ensinamentos contidos nos programas de ensino (Cunha, 1996, p. 7-8).

Nesse quadro, os componentes de formação dos(as) professores(as) deve se ater ao domínio da psicologia e dos conhecimentos científicos contidos nas matérias a serem ensinadas, já estabelecidos em um primeiro terreno nos materiais científicos disponibilizados. Porém, o domínio da psicologia é componente chave, pois viabiliza a tarefa de educar, que é a de tornar compreensíveis os conteúdos de acordo com nível de desenvolvimento psicológico do(a) aluno(a), dando-lhe uma experiência viva e pessoal. Ao passo que Dewey apresenta caminhos para solucionar os impasses da pedagogia, que na pedagogia “antiga” estava na dificuldade de o mestre fazer-se compreender pelos(as) alunos(as), ele deixa em aberto um problema para a psicologia, cabendo a ela compatibilizar os termos inicial e final do conhecimento em cada etapa de desenvolvimento do pensamento (Cunha, 1996).

É com o mesmo foco no desenvolvimento individual da criança, que os ensaios do biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) protagonizaram a aderência das formas do ensino novo ao escopo dos processos psicogenéticos. “[...] concepção bastante peculiar de

desenvolvimento, ao considerá-lo um processo de organização e reorganização estrutural, de natureza seqüencial (*sic!*) e ocorrendo em estádios independentes de idades cronológicas fixas” (Chakur, 2005, p. 7). Apesar de Piaget não ter se dedicado especificamente ao campo da educação, ele se posicionou algumas vezes em defesa dos métodos ativos e contribuiu com os seus estudos voltados à descrição e explicação do sujeito epistêmico, o que pode ser traduzido pela tentativa de fixação de um sujeito universal, cujo desenvolvimento remete à construção social e biológica, que subjaz em estruturas próprias do conhecimento.

A partir das respostas aos estímulos do ambiente, são organizados processos de assimilação das propriedades incorporadas às estruturas cognitivas e de acomodação dos elementos já incorporados e modificados para atender a novas demandas ambientais. Por isso, toda ação intelectual requer uma gama de esquemas, que permite ao sujeito organizar o mundo e compreendê-lo, ao passo que as formas de organização indicam um determinado nível de desenvolvimento, que vai se modificando de acordo com o movimento de interação entre o sujeito e o ambiente, os mecanismos de funcionamento intelectual permanecem os mesmos (Chakur, 2005).

Apesar das diferenças entre o construtivismo visto em Dewey (hegeliano) e em Piaget (kantiano), a ideia de centrar a construção do conhecimento no resultado individual do desenvolvimento cognitivo do sujeito a partir das suas representações sobre a realidade, é reforçada no pensamento piagetiano e é compartilhada nessa concepção como um ponto convergente em ambos os teóricos supracitados. O conhecimento existe de forma independente nas experiências já realizadas ou ainda por se cumprirem na atividade conduzida pelo(a) próprio(a) aluno(a), e se cristaliza em conceitos e representações mentais que cada sujeito elabora sobre a sua realidade particular. No entanto, entre outras duras críticas, uma evidente fragilidade dessa compreensão, é de que ela “[...] despreza o fato primordial e decisivo de que o conhecimento é necessariamente formulado em uma linguagem pública e compartilhável” (Carvalho, 2001, p. 108 *apud* Saviani, 2005, p. 4). Isso decorre do fato de que toda a produção do conhecimento é resultado de um processo histórico que se sustenta nas formas colaborativas de organização da natureza social humana e que, portanto, a troca e o compartilhamento de ideias condicionam o enriquecimento progressivo do conhecimento.

Como materialidade da incorporação dessa visão ao cenário educacional no Brasil, Lourenço Filho (1897-1970) assumiu a frente de muitas traduções, que versavam sobre o campo da psicologia experimental e aplicada, que resultou na consolidação do seu trabalho a partir da experiência de reativação do Laboratório de Psicologia Experimental da Escola

Normal de São Paulo, em 1926. O que evidenciou a sua atuação à frente de duas características da Escola Nova: a instrução técnico-profissional e a psicologia da infância. A psicotécnica pedagógica, segundo ele, não é um termo que se refere simplesmente à aplicação da psicologia ao trabalho, mas a psicologia aplicada à investigação dentro de um campo de análise (Saviani, 2021).

Em um de seus registros teóricos, que compõe as suas inúmeras produções, estão documentos oficiais que orientaram a política de educação brasileira. O excerto abaixo apresenta a sua postura incisiva e contrária aos métodos, que ele diz abnegar as formas empíricas de racionalização da vida humana.

Quando vemos amente juvenil assoberbada de generalidades, antes de possuir nenhum dos dados concretos a que elas se referem; quando vemos as matemáticas admitidas sob a forma puramente racional, em lugar da forma empírica, por onde o menino devia principiá-las, como as principiou a espécie humana; quando vemos um estudo tão abstrato como a gramática incluído entre os primeiros, e não entre os últimos; quando encontramos uma escola reduzida à memorização passiva, à recitação e à leitura inconsciente dos livros mais inconciliáveis com as exigências da natureza; quando vemos as gerações nascentes mirrarem sob a influência desses (*sic!*) métodos abomináveis (Brasil, Ministério da Educação e Saúde, 1950, p. 32).

A atuação de Lourenço Filho nas questões relativas ao campo da educação escolar se desenvolveu no âmbito da avaliação e da didática, com a aplicação de testes e medidas de aptidão, sendo o mais famoso publicado para medir o nível de maturidade necessária ao desenvolvimento da leitura e escrita das crianças; com a produção e publicação de textos didáticos, como consultor editorial ou escritor, elaborou “[...] cartilhas de alfabetização e livros de leitura acompanhados de “guias do mestre”, livros de literatura infantil e as séries de exercícios de aritmética denominadas Aprenda por si!” (Saviani, 2021, p. 205).

Como nos esclarece Saviani (2021), a correspondência entre as diferentes bases utilizadas na elaboração da concepção nova está posta no fato de que, apesar de divergirem em suas formas, não se opõem por natureza. Isso, vemos em Fernando Azevedo, que se defronta com a ênfase inicial dos elementos do pensamento pedagógico deweyano e assume a ênfase sociológica na linha durkheimiana⁴⁹. E, ainda, segundo a sua percepção, a Constituição de 1937 foi a estreia do fortalecimento das unidades federativas sustentadas pela coesão do poder central do Estado, o que prefigurou a própria essência da nova concepção pedagógica,

⁴⁹ Émile Durkheim (1858-1917) foi um filósofo e sociólogo francês e suas ideias caracterizam a corrente durkheimiana. Reconhecido por ser o fundador da sociologia científica e por elaborar uma ciência comprometida com o fenômeno coletivo que se escreve no fato social. Como caráter positivo da visão sociológica desenvolvida por Durkheim, a educação deveria ter a função de integrar os indivíduos dentro das normas de condutas sociais e do valor da coletividade a qual pertence (Glossário do HISTEDBR, 2006).

inscrita em três aspectos: escola única, escola do trabalho e escola-comunidade. O primeiro aspecto diz respeito a uma educação inicial uniforme, como fora implementada por ele; o segundo se refere aos estímulos às observações e experiências dos(as) alunos(as), que se apoia na colaboração dos(as) professores(as) em estimular e orientar uma atividade segundo a curiosidade intelectual de cada indivíduo para, então, observá-la, experimentá-la, projetá-la e executá-la; e, por fim, o terceiro assume a organização escolar como um exemplar da comunidade à qual pertence, portanto, as atividades desenvolvidas privilegiariam a cooperação, solidariedade e responsabilidade social.

Em suma, ao mover-se em direção contrária à pedagogia tradicional, com a justificativa de considerar os seus métodos pré-científicos, o ensino “novo” se autodeclarava herdeiro do modelo cientificista educação. Por “[...] considerar o ensino como processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, [...]” (Saviani, 2018, p. 37). O ensino deve ser desenvolvido por uma espécie de projeto de pesquisa, onde os conteúdos compreendem assuntos desconhecidos tanto para o(a) aluno(a) quanto para o(a) professor(a). Aqui o(a) professor(a) tem o papel de mero estimulador(a) e orientador(a) das aprendizagens e cabe aos(às) estudantes a plena iniciativa. A centralidade no conteúdo a ser transmitido pelos(as) professores(as) passa a estar nos(as) alunos(as), que devem ser agrupados segundo a sua área de interesse. A aprendizagem decorre do ambiente estimulante, que é proporcionado e pensado para desenvolver a espontaneidade, por meio de ricos materiais didáticos, bibliotecas e afins (Saviani, 2018).

A própria estrutura física da sala de aula se altera. Uma sala de aula silenciosa, com paredes opacas (evitando distrações), com carteiras fixas que se voltavam para um ponto da sala onde havia um estrado e sobre ele uma mesa com uma cadeira que era o local do professor. Porque eles estavam ali para ouvir as explicações do professor. Quando se passa para a visão da escola nova, a sala de aula se modifica, as paredes são coloridas e cheias de cartazes, as carteiras não são fixas são móveis, os alunos se relacionam entre si, o professor não é o centro e circulam entre os alunos realizando estímulos. A sala é barulhenta porque quanto mais estimulados são os alunos mais eles aprendem (Saviani, informação verbal⁵⁰, 2024).

A pedagogia nova se justificou como movimento de mudança das formas e conteúdos da escola tradicional, e de forma equivocada, se centrou na atividade com a prerrogativa de construção da criatividade, vista como finalidade educativa que se liga erroneamente à

⁵⁰ Transcrição de aula gravada e postada em 4 de agosto de 2024, ministrada por Saviani, com o tema “Análise das teorias pedagógicas à luz da Filosofia e da História”. A aula foi proferida aos(às) participantes do curso de extensão “História das Ideias Pedagógicas no Brasil: Estudo das Pedagogias Contra-hegemônicas”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v5hseSgIR_k Acesso em: 09 jan. 2025.

depauperação da transmissão dos conteúdos escolares. É certo que a crítica escolanovista partiu de uma justa denúncia, que evidenciou a perda de sentido dos conteúdos transmitidos no ensino tradicional. Entretanto, o movimento crítico se perdeu no olhar radical que classificou toda transmissão como mecânica e, portanto, incapaz de estimular a criatividade. Nesse caminho, Piaget (1998) defendeu que os indivíduos seriam o resultado direto dos processos educativos que fossem submetidos e conclui que os métodos ativos são o único meio de garantir a reforma educacional (Duarte, 2021).

Em resumo, o princípio fundamental dos métodos ativos só pode se beneficiar com a História das Ciências e assim pode ser expresso: compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir (Piaget, 1998 *apud* Duarte, 2021, p. 212).

A caracterização das etapas metodológicas fixadas pelo ensino novo tem como elemento central processos simetricamente opostos ao modelo tradicional e reconhecem o ensino como desenvolvimento de uma espécie de projeto.

Assim, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo) a partir dos quais seriam formuladas hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, envolvendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas (Saviani, 2018, p. 37).

Em razão da necessidade de identificar a fragilidade dessa metodologia, que equipara a relação conceitual entre pesquisa e ensino, Saviani (2018) nos adverte sobre a aderência dessa concepção a elementos pseudocientíficos, uma vez que esse modelo invalida a centralidade da transmissão dos conhecimentos desenvolvidos pelo conjunto do gênero humano e preconiza os conhecimentos apreendidos dos processos metodológicos. Assim fazendo, se estabelece a dissolução do ensino na pesquisa por meio da suposta equivalência conceitual entre ambos os termos. Ao mesmo tempo em que se empobreceram os conhecimentos, por colocá-los no mesmo patamar da pesquisa, se fortalece a ideia de que é possível impulsionar o desconhecido partindo apenas dos métodos. No entanto, “[...] o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido” (Saviani, 2018, p. 38).

Em conformidade com essa visão crítica, é imprescindível destacar que o conhecimento conceitual/teórico é meio elementar para o desenvolvimento intelectual dos

indivíduos, já que sem a apropriação de conceitos não é possível ao indivíduo mobilizar as inúmeras operações que compreendem os objetos em suas relações macro. Em outras palavras, não é possível construir descobertas e mobilizá-las, a fim de estabelecer formas atualizadas de conhecimento, ou seja, não é possível inovar, sem que se tenha desenvolvido as capacidades máximas do pensamento humano por meio da conceituação científica. Processo esse que deve ser mediado pelo(a) professor(a), o(a) qual tem o papel vital de transmitir os conhecimentos sistematizados. Pois, “[...] diferentemente do pensamento empírico, que apreende a realidade pela via sensorial, a essência do pensamento teórico está nas dependências internas, que não podem ser observadas diretamente, mas de forma mediada” (Asbahr, 2017, p.186 *apud* Carvalho; Melo, 2023, p. 19).

Assim, podemos reconhecer que os apelos pela modernização da escola se viam implicados na construção de métodos de aprendizagens, os quais se balizavam por um critério de cientificidade falacioso, que reivindica a autonomia dos indivíduos em processos educativos centrados na autoatividade. E ao invés de se referenciar por esquemas pré-definidos, que seguem uma ordem lógica, abrem-se à relativização imposta pelo desenvolvimento individual ao nível de cada educando(a) nos contextos vividos por cada um(a), uma vez que o psicológico se sobrepõe ao lógico.

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; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental [...] trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender⁵¹ (Saviani, 2017, p. 8).

Assim, os momentos de aprendizagem respondem a uma condição espontânea, que depende da própria atividade de investigação e que opera de maneira independente e particular por cada indivíduo, anulando a necessidade de planejamento prévio a cerca dos objetivos a serem alcançados por meio da atividade desenvolvida. Com essa configuração sistêmica fragilizada, o referido modelo atendia à necessidade de capilarização das ideias democráticas e ao caráter reacionário da concepção existencialista, a qual assumiu nos limites do igualitarismo difundido pela visão essencialista, a negação dos elementos de libertação da

⁵¹ A indicação de prática pedagógica que decorre dessa orientação do aprender a aprender é o de que à escola caberá assegurar condições ao(à) aluno(a) para realizar autonomamente seu aprendizado, e não ser ensinado ou colocado no polo receptivo de uma transmissão de conhecimentos, tida em geral como contrária à aprendizagem (Ferreira; Duarte, 2012).

humanidade em seu conjunto, em defesa da naturalização das diferenças entre os sujeitos (Saviani, 2018) e, por consequência, a justificação das desigualdades sociais vinculadas às capacidades individuais.

O alastramento das ideias renovadoras se deu permeado por contradições, que foram sendo processadas na ampliação das formas de recomposição hegemônica da classe dominante. Nesse sentido, a passagem da quantidade à qualidade, se deu primeiramente pela necessidade de se democratizar a escola, assumindo-a como um meio de participação política e, depois, como instrumento de “[...] aprimoramento do ensino destinado às elites e rebaixamento do nível do ensino destinado às camadas populares” (Saviani, 2018, p. 43) por meio do deslocamento da ênfase nos objetivos e conteúdos à reforma técnico-pedagógica da escola. Por esse motivo, foram desenvolvidas escolas experimentais ou pequenos núcleos restritos aos grupos da elite, validando a afirmação de que “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (Saviani, 2018, p. 39).

Figura 17 – Imagem de sala de aula construtivista no interior da Espanha



Fonte: disponível em: <https://larmontessori.com/maria-montessori/> Acesso em: 10 out. 2024.

A visão construtivista originária reconhece que a fonte do conhecimento está na ação e deriva da elaboração realizada por Piaget, o que ele denominou como kantismo evolutivo⁵².

⁵² Segundo Freitas (2002), a obra de Piaget se desenvolveu com base na teoria de Kant, que também fora influenciado pela elaboração de Rousseau, centrada na atividade do sujeito sobre a sua formação, em referência à compreensão kantiana, que diz que os sujeitos organizam o mundo a partir de si mesmos. Piaget assume essa

Os aspectos de desenvolvimento sensório-motor e conceitual do indivíduo compreendem esquemas de apreensão dos objetos e dos acontecimentos, mas as etapas constitutivas desse processo não revelam a constituição de um pensamento lógico. Subsidiado pelos condicionantes da atividade, o construtivismo empreende a centralidade na ação individual do(a) aluno(a), dirigida por meio de instrumentos preceptores e motores para o desenvolvimento sensório-motor, que encontra satisfação no fim prático; e preconiza as sucessivas percepções e movimentos na composição da inteligência sensório-motora (Ramozzi-Chiarottino, 1984 *apud* Saviani, 2021).

Como exemplo, os primeiros modelos das escolas ativas se situavam no campo e, apesar disso, tinham todo um aporte estrutural de equipamentos de laboratório, que visavam à interação e o desenvolvimento de atividades científicas operadas com base no autogoverno, na cooperação e no estímulo às individualidades de acordo com a personalidade de cada criança. Nesse momento, o trabalho pedagógico “[...] não se relaciona tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança: não é preparação profissional, mas elemento de moralidade e, junto, de moralidade didática” (Manacorda, 2010, 368). Eram sistematizadas atividades que visavam à contraposição hierárquica dos processos de ensino que denunciavam o “adultismo” que imperava na negação da autonomia da criança, o que resultou na adoção da psicologia experimental, com todas as suas ramificações, como uma nova ciência capaz de compreender as expressões sensório-motoras dos(as) estudantes, que em suas formas iniciais; também se estruturavam no trabalho social do adulto (Manacorda, 2010).

Por isso, a palavra de ordem que se estabeleceu na educação a partir da tendência humanista moderna teve como centralidade a renovação das formas de ensino, caracterizada pela simétrica oposição ao modelo tradicional, e se comprometia com o avanço científico e tecnológico. Essa tendência é suportada pela corrente filosófica existencialista, a qual reivindicou o seu lugar no plano que precede a concepção essencialista, por entender a impermanência do mundo através da visão do inacabamento humano, se comprometendo com mutabilidade do mundo – isso reverberou nas formas de conceber a educação, uma vez que o adulto não prefigurava mais como um modelo a ser seguido pelas crianças. Mover-se em direção ao novo, seria a finalidade primeira das aprendizagens que necessariamente deveriam

afirmação e recusa, nos termos da visão essencialista, a defesa de que as estruturas do pensamento estão dadas *a priori*, e ainda, propõe a superação dessa visão, sustentando-se na biopsicologização do processo de construção das estruturas mentais e orgânicas, a partir da interação do sujeito com o meio físico e social. Por isso, ele denominou a sua própria teoria como um “kantismo evolutivo”, do qual seguiu as mudanças operadas pela teoria da epigênese, de Conrad Hal Waddington (1905-1975), mobilizando a compreensão de que as evoluções “[...] e as mutações seriam determinadas pelas exigências do meio ambiente e a seleção, por processos endógenos [...]” (Piaget, 1974, p. 15 *apud* Ramozzi-Chiarottino, 2011, p. 5).

se servir dos meios científicos para o desenvolvimento de atividades cujo foco era a experimentação. É nesse sentido que a inovação é caracterizada na tendência nova, como a subordinação dos fins pelos meios, que se dá na alteração substancial dos métodos para a manutenção do *status quo* da sociedade capitalista (Saviani, 1980).

A Escola Nova, expressa a luta da burguesia contra a crescente participação da população no cenário da política brasileira, que se deu em decorrência da alfabetização viabilizada pela universalização e gratuidade da escola. Por esse motivo, a sua atuação se deu em duas direções convergentes, depreendidas em função de: “manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (Saviani, 1980, p. 24). Nesse contexto,

A própria estrutura física da sala de aula se altera. Uma sala de aula silenciosa, com paredes opacas (evitando distrações), com carteiras fixas que se voltavam para um ponto da sala onde havia um estrado e sobre ele uma mesa com uma cadeira que era o local do professor. Porque eles estavam ali para ouvir as explicações do professor. Quando se passa para a visão da escola nova, a sala de aula se modifica, as paredes são coloridas e cheias de cartazes, as carteiras não são fixas são móveis, os alunos se relacionam entre si, o professor não é o centro e circulam entre os alunos realizando estímulos. A sala é barulhenta porque quanto mais estimulados são os alunos mais eles aprendem (Saviani, informação verbal⁵³, 2024).

Segundo Saviani (2019), com o caráter revolucionário, a Escola Nova atuou como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, assumindo uma visão renovadora para a manutenção do conteúdo capitalista, que fora radicalizado nas instituições e nas finalidades do ensino, e que segue por *performar* novos meios de adaptação dessa ordem exploratória e, portanto, se insere no grupo das teorias não-críticas. Pode-se considerar que no primeiro grupo das teorias pedagógicas:

[...] estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. Dizendo de outro modo, poderíamos considerar que, no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto que, no segundo caso, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem” (Saviani, 2005, p. 1, grifos do autor).

A inovação se apresenta na tendência nova com a alteração substancial dos métodos de ensino, em oposição aos utilizados no ensino tradicional, a partir do compromisso irrestrito

⁵³ Transcrição de aula gravada e postada em 4 de agosto de 2024, ministrada por Saviani, com o tema “Análise das teorias pedagógicas à luz da Filosofia e da História”. A aula foi proferida aos participantes do curso de extensão “História das Ideias Pedagógicas no Brasil: Estudo das Pedagogias Contra-hegemônicas”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v5hseSgIR_k Acesso em 09 jan. 2025.

com as formas do aprender a aprender, e assume os conteúdos metodológicos da pesquisa como motor da aprendizagem ativa do(a) aluno(a). Por inaugurar a visão sistêmica, reiterada na vinculação dos indivíduos em um organismo social dinâmico, a concepção nova admite os termos do aprender a aprender em vista da necessidade de que cada componente desse organismo desenvolva a capacidade adaptativa de buscar conhecimentos por si mesmo, garantindo o progressivo melhoramento do todo (Saviani, 2021). Pode-se dizer que o momento culminante do processo pedagógico aqui se estabelece após o confronto dos dados coletados, com a confirmação/negação das hipóteses levantadas no início da investigação. Em outras palavras, a adoção de novos métodos, contrários aos tradicionais, deve viabilizar o desenvolvimento autônomo das aprendizagens, assumindo os interesses individuais dos(as) educandos(as) pela busca de descobertas empíricas, até o ponto em que se cumpra a necessidade de evocar a interjeição arquimediana: eureka! A inovação é mediada pela utilização de diferentes métodos de aprendizagem, limitados a responder à questão: como aprender?

Essa nova modulação pedagógica perpetua o *status quo* da dinâmica socioeconômica capitalista e nega o caráter histórico dos conhecimentos produzidos pelo conjunto do gênero humano e, compartilhando com a mesma visão idealista da vertente tradicional, assume a educação como um instrumento que se constitui independente das estruturas sociais e, por si mesmo, é capaz de realizar as mudanças na realidade. Como consequência das transformações da produção no regime medievo, consolidaram-se as contradições decorrentes do processo de universalização da escola e, no movimento de atualização histórica, foram confrontados os interesses da antiga classe revolucionária burguesa. Nesses termos, o antigo caráter inovador, que defendia a igualdade humana por meio do acesso ao saber sistematizado, se torna uma ameaça à continuidade para a dominação burguesa, sendo necessário realizar mudanças diametralmente opostas ao modelo tradicional. Portanto, na medida em que a burguesia se consolidou como classe dominante e, por isso, não mais revolucionária, pois os seus interesses se realizaram no processo de transformação da sociedade, iniciou-se o processo de reformulação do *modus operandi* da escola, consolidado no caráter reacionário do movimento escolanovista. Assim, a concepção renovadora se firma no movimento de negação das formas educacionais históricas e da própria história, para perpetuar a sua hegemonia, inovando os métodos em oposição à libertação da humanidade de forma conjunta (Saviani, 2018).

4.3.3 Tendência tecnicista e inovação

No fim da primeira metade do século XX, alguns aspectos deterioravam a esperança no movimento escolanovista, o qual garantia ser portador de uma pedagogia inovadora por excelência, capaz de revitalizar a educação brasileira. Segundo Saviani (2019), o discurso de que a pedagogia nova detinha todas as virtudes em oposição aos vícios do modelo tradicional, não foi suficiente para garantir a resolução do problema da marginalidade. Por isso, começou-se a questionar a premissa antropológica que ordenara as bases do pensamento renovador, a qual considerava que as mudanças no mundo moderno eram inevitáveis e, por isso, caberia à educação apenas ajustar a formação dos indivíduos para a participação no quadro societário.

Com o intuito de responder às muitas iniciativas de superação da pedagogia escolanovista, a qual se isolava em discurso renovador, ao mesmo tempo em que se produziam altos índices de evasão escolar e repetência, estão identificadas algumas frentes que objetivavam o desenvolvimento de um tipo de “Escola Nova Popular”, com destaque para as pedagogias de Paulo Freire (1921-1997) e Célestin Freinet (1896-1966).

[...] quando aparecem críticas à Escola Nova que visam incorporar suas contribuições no esforço de formulação duma pedagogia popular, exatamente nesse momento, novos mecanismos de recomposição de hegemonia são acionados: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino. Passa-se, então a minimizar a importância da escola e a se falar em educação permanente, educação informal etc. No limite chega-se mesmo a defender a destruição da escola (Saviani, 2018, p. 55).

Como consequência, o escolanovismo protagonizou a radicalização dos seus métodos, resultando na generalização instrumental, o que viabilizou a instauração da pedagogia tecnicista. A produção social que se engendrou no interior dessa nova hegemonia pedagógica se desenvolveu a partir da necessidade de revolucionar o seu *status* político, respondendo ao capitalismo industrial, a fim de perpetuar a lógica socioeconômica vigente. Nesse sentido, a revolução se deu na qualidade da radicalização da técnica: alteravam-se as bases organizacionais para ajustar a educação segundo os ditames do novo estágio de desenvolvimento do mercado, que se tornava associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência (Saviani, 2005).

Subsidiada pela concepção produtivista de educação, a corrente tecnicista foi modulada a partir do enfoque sistêmico nos termos da racionalidade, eficiência e produtividade, e advoga em defesa de uma neutralidade científica, mas se baliza pelas teorias da economia liberal americana e tem vistas no positivismo e na psicologia behaviorista. Essa

tendência “[...] considera a educação como investimento, versando sobre os fundamentos econômicos da educação e sobre a formação de mão de obra” (Saviani, 2021, p. 370).

O alinhamento do tecnicismo com o empirismo filosófico de John Locke (1632–1704), como fundamento epistemológico precursor das futuras ciências humanas, contribuiu para a consolidação de uma concepção de conhecimento baseada na experiência prático-sensível. Ainda que situado no âmbito da filosofia moderna, o empirismo lockeano defendia que o conhecimento deriva fundamentalmente da experiência, princípio que, posteriormente, seria sistematizado de forma científica pelo positivismo. Nesse sentido, o positivismo de Auguste Comte (1798 –1857) apropriou-se dessa valorização da experiência empírica, transformando-a em método científico orientado à formulação de leis gerais capazes de explicar o funcionamento dos fenômenos naturais e sociais, que “[...] manifesta-se no entusiasmo pelo progresso capitalista e pelo desenvolvimento técnico industrial” (Silva, 2016, p. 202).

Esses paradigmas remodelaram as formas da escola, que se apropriou dos mecanismos de recomposição da classe dominante convalidados no caráter pragmático do conhecimento. O positivismo e o empirismo produziram um pacto de racionalidade, que organizou o conhecimento pedagógico a partir da operacionalização racional dos meios de ensino. Com efeito, o afinamento teórico da pedagogia tecnicista com a filosofia analítica, acompanhou as mudanças nas raízes da cientificidade filosófica, que de acordo com Scheffler⁵⁴ (1971), foi alcançada pela necessidade de produzir a generalização de métodos experimentais nas formas de conhecer a natureza. Apesar de não poderem ser vinculadas de forma direta, ou seja, da pedagogia tecnicista não ser o resultado diretivo da concepção analítica, as duas se pautam nos pressupostos assumidos pela ciência moderna – objetividade, racionalidade e neutralidade – e se alinham nas suas finalidades frente à produção de critérios lógicos para a análise da ciência educacional. Daí é que a filosofia analítica declara a sua tarefa de reinterpretar os discursos em diferentes contextos⁵⁵ por meio da avaliação lógica “– o exame das idéias (*sic!*) do ponto de vista da clareza e o exame dos argumentos do ponto de vista da validade” (Scheffler, 1971, p. 15).

[...] não se pode afirmar que a pedagogia tecnicista se inspira na concepção analítica, que deriva dela, que seja a sua aplicação para efeitos da explicação, compreensão e

⁵⁴ Para Saviani (2021), o texto de Israel Scheffer, de 1974, com o título “A linguagem da educação”, pode ser tomado como exemplar do pensamento filosófico analítico. Em um trecho da parte introdutória, o autor assume a sua elaboração nos termos da filosofia da educação e se compromete com a tarefa de examinar o conceito de ensino a partir dos discursos produzidos no âmbito da educação escolar e evoca a validação dos diferentes contextos difundidos em metáforas, definições e *slogans*.

⁵⁵ É importante sinalizar que Scheffler não leva em conta o contexto em sua visão histórica, é alheio à acepção de desenvolvimento societário, mas trata-se do contexto linguístico (Saviani, 2021).

orientação da prática educativa. Não se trata disso, mesmo porque para a concepção analítica a filosofia pertence a outra ordem de conhecimento. Trata-se de um conhecimento em segundo grau e não em primeiro. Isso quer dizer que ela não tem como objeto a realidade, mas a linguagem que se profere sobre a realidade. Refere-se, pois, à clareza e consistência dos enunciados relativos aos fenômenos e não aos próprios fenômenos. Logo a filosofia pertence à ordem lógica do discurso. A ela cabe simplesmente fazer assepsia da linguagem, depurá-la de suas insistências e ambiguidades. Não é sua tarefa produzir enunciados que se constituem em diretrizes teóricas e muito menos práticas (Saviani, 2021, p. 384).

A origem da filosofia analítica no campo educativo se delineou pelas mudanças operadas em seu objetivo primeiro, que antes se desenhava na busca pela superação das ambiguidades produzidas no âmbito da linguagem informal e, para isso, recorria ao rigor do exame analítico das linguagens formalizadas, tentando a construção e generalização de linguagens artificiais. Posteriormente, surgiu um movimento contrário, representado pelos pensadores da Escola de Oxford, que tomaram como critério investigativo a linguagem informal e se instaurou como marco decisivo para a adesão dessa concepção à filosofia da educação. O tangenciamento da análise da linguagem não formal na educação reduziu a filosofia da educação à lógica depurativa dos discursos paracientíficos, para fundamentar as suas explicações, orientações e compreensões sobre a prática educativa (Saviani, 2021).

Os termos de cientificidade incorporados pela corrente behaviorista ou psicologia comportamentalista à pedagogia tecnicista, se atentam ao papel organizativo dessa abordagem para a seleção de estímulos e de situações que enfatizam o esforço individual como requisito da aprendizagem. John Broadus Watson (1878-1958) foi o formulador da psicologia comportamentalista e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) o desenvolvedor da psicologia experimental, que teve como base o condicionamento clássico de Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936). Skinner deixa enfatizada a construção de uma ciência útil do comportamento e contribui com a delimitação de princípios da aprendizagem humana, que balizavam o desenvolvimento de métodos e técnicas de controle, por meio de objetivos instrucionais, ordenação sequencial das instruções e reforço das respostas referentes aos objetivos. Essa ordem objetiva garantia o mínimo de erros e máximo de recompensas no processo pedagógico viabilizadas pela instrução programada das máquinas de ensinar⁵⁶ (Silva, 2016).

O behaviorismo adaptado ao campo educacional toma o ser humano como um organismo sistêmico, que estabelece padrões nas suas formas de reagir ao meio ambiente

⁵⁶ As máquinas de ensinar foram desenvolvidas por Skinner, por volta de 1950, e tinham como característica mais importante o reforço imediato da aprendizagem dado à medida que o(a) estudante acertava a resolução de um problema. Inicialmente, os aparelhos se apresentavam em formas analógicas, em que os mecanismos operavam através do acionamento de botões e cursores, que mostravam alternativas por meio de aberturas móveis; no entanto, com o avanço tecnológico, essa metodologia fora incorporada às formas computacionais (Daminelli, 2018).

natural e tem como foco a modulação do comportamento dos indivíduos. Como exemplo dessa sistematização, em 1972, foram publicados dois volumes do título “Taxonomia dos objetivos educacionais”: o primeiro se detinha ao domínio cognitivo e o segundo ao afetivo, ambos classificavam termos que definiam ações segundo um guia comportamental (Saviani, 2021).

O contexto histórico que produziu essa nova ordem de fenômenos se articulava à necessidade material e organizava um corpo produtivo para a elevação das reservas de capital no quadro hegemônico de manutenção da produção capitalista. A escola passa a ser vista como peça fundamental para a formação dos agentes da produção, gerenciada pelo monopólio do capital internacional. Por isso, o âmbito educacional foi orientado pela Teoria do Capital Humano, desenvolvida na Escola de Chicago por Theodore Schultz (1961), que tem como base teórico-metodológica a economia neoclássica e correlaciona o investimento na formação do(a) trabalhador(a) com a elevação de reservas que garantiriam uma melhor distribuição de renda com o fortalecimento natural da economia (Silva, 2016, p. 203).

Essa teoria se originou a partir da necessidade de explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano no âmbito da produção. “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro” (Frigotto, 2010, p. 51). Conduzindo o desenvolvimento da tendência tecnicista de educação, a Teoria do Capital Humano trouxe para esse campo a ideia de que a educação é um fator essencial de desenvolvimento, uma vez que à formação dos indivíduos passa a ser imputado valor econômico, equiparado à relação entre capital e trabalho.

A difusão da Teoria do Capital Humano foi viabilizada pelo contexto do pós Segunda Guerra Mundial, quando se configurou a disputa de poder entre duas superpotências econômicas Estados Unidos e União Soviética, garantiu-se o surgimento de novas nações e de Organizações Multilaterais (OMs) como ONU, Banco Mundial e Fundo Monetário, todos criados em 1945, atuavam com o intuito declarado de garantir a cooperação econômica entre os países e a paz mundial. Esse quadro econômico, social e político compreendeu o segundo ciclo do capitalismo monopolista (1930 a 1973) e implicava a reorganização imperialista internacional, tendo em vista o longo período de crises sucessivas e de consolidação e ampliação da revolução socialista. “Essa política internacional polarizada é historicamente conhecida como *Guerra Fria*, conceito que foi cunhado para marcar a disputa por hegemonia mundial entre as duas superpotências” (Lombardi, 2014, p. 28).

O ambiente da Guerra fria e o sucesso da União Soviética na corrida espacial com lançamento do Sputnik⁵⁷ trouxe uma atmosfera de insegurança quanto à confiabilidade da propaganda ocidental, que dissipava a ideia de que a educação Russa era autoritária, antidemocrática e de qualidade inferior à americana. O que fora fragilizado com tal conquista e movimentou a tese de que a educação russa havia se apropriado de forma mais assertiva dos conhecimentos científicos e tecnológicos do que a educação difundida no ocidente, a qual era frágil por centrar a atenção nas crianças e pouco no conteúdo ensinado. Além disso, outros fatores incidiram nos processos pedagógicos, como o avanço tecnológico das comunicações, o que levou a disseminação do “[...] entendimento de que a escola não era a única e nem mesmo a principal agência educativa” (Saviani, 2021, p. 15).

É importante retomar a compreensão de que a absorção da maquinaria na base produtiva da indústria moderna e a organização da escola como espaço vital de acesso a cultura dominante viabilizou a extinção da qualificação específica e inaugurou a necessidade de se estabelecer um mínimo currículo de qualificação geral para a escola, bifurcando o ensino nas formas das escolas profissionais e as de formação geral. A escola era organizada para atuar como instrumento de generalização dos componentes culturais básicos, que visavam à consolidação da sociedade contratual cuja base era o direito positivo e assumia o papel de traduzir nas suas formas pedagógicas “[...] a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material” (Saviani, 2011, p. 21).

Dessa nova organização produtiva, nasceu a proposta da escola dual, que se desenrolou por meio de uma dupla manifestação: a primeira era direcionada para a formação da classe trabalhadora e se apoiava em conteúdos de caráter operacional, para o exercício de tarefas específicas da cadeia produtiva. Na outra ponta do mesmo movimento, se ordenava a formação da classe burguesa, que compreendia os futuros dirigentes, onde se privilegiavam os conteúdos de humanidades e ciências. Noutra movimento, que se estabeleceu a partir de uma lógica reacionária da burguesia à concepção socialista de escola única⁵⁸, que surgiu nas bases do movimento operário, fora adaptado um tipo diferenciado de “escola única”, que se

⁵⁷ Sputnik é o nome dado à série de satélites lançados ao espaço pela antiga União Soviética durante a corrida de exploração espacial (Glossário AMLEF, Disponível em: <https://www.ufrgs.br/amlef/glossario/sputnik/>. Acesso em 13 jan. 2025).

⁵⁸ A concepção socialista da escola única está em posição diametralmente inversa à escola única burguesa, que é produto do sistema capitalista, que segundo Marx (2019) opera na cisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, e tem como subsídio a fragmentação que se dá pela especialização das etapas da produção. Por outra via, a exemplo de uma proposta pedagógica que se articula com os princípios epistemológicos do materialismo histórico-dialético, a Escola Única do Trabalho se conjecturou como um esforço dos revolucionários soviéticos de construir um sistema escolar ligado à classe trabalhadora, que reunia esforços para formar uma nova sociedade com base no pensamento socialista. Nela, a escola se comprometia com desenvolvimento integral dos indivíduos, tendo como mote o trabalho produtivo e socialmente necessário (Becker, 2021).

referenciava na distribuição das funções sociais dos educandos segundo as características de sua origem social (Saviani, 2011).

As formas de desenvolvimento do trabalho na manufatura introduziram a fragmentação dos processos de produção, que dão base para a cisão operada entre o seu planejamento e a sua execução. Os níveis de qualificação dos(as) trabalhadores(as) são reduzidos ao plano da aplicação prática, restritos a atividades repetitivas e mecânicas, que não têm parte no controle de suas finalidades, portanto, são alienadas em suas necessidades e intenções (Silva, 2016). A passagem do estágio de desenvolvimento produtivo da manufatura para a indústria moderna requereu o controle maior do capital, a fim de conter as constantes insubordinações dos(as) trabalhadores(as). O(A) empresário(a) capitalista se aproveitou dos conflitos criados pela própria indústria doméstica rural, os quais decorriam do seu estreitamento técnico, para viabilizar uma estrutura material independente. Isso passou pelo desenvolvimento das oficinas organizadas com base na divisão manufatureira, ao avanço de ferramentas e aparelhos mecânicos, que resultaram na criação das máquinas, desobrigando a fixação técnica dos trabalhadores em uma mesma atividade (Marx, 2019).

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina. Naqueles, procede dele o movimento do instrumental de trabalho; nesta, ele tem de acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles (Marx, 2019, p. 482).

Os conhecimentos típicos das massas produtivas são reabilitados nas formas de dominação incorporados a economia de mercado. “Em outras palavras, as implicações da ciência e da tecnologia no contexto do trabalho, encaminham a um inexorável processo de expropriação do conhecimento [...]” (Silva, 2019, p. 199). A classe burguesa domina os conhecimentos técnicos e as novas formas de exploração, e a partir dessas, balizam a concentração dos meios de produção, impedindo o seu acesso ao conjunto da sociedade em geral.

As iniciativas que marcam a linha positivista no período de organização racional do trabalho se apresentam como uma Teoria Geral de Administração (TGA), criada por Frederick Taylor (1856-1915), e reiterava a nova organização perpetrada no mundo do trabalho e se difundiu como modelo que garantia o controle das etapas de execução da produção, apoiado no binômio avaliativo de eficiência e eficácia. Com o subsídio da competição entre os(as) trabalhadores(as), por meio da dinâmica de gratificações e promoções

a depender do mérito individual de cada um na esteira produtiva, se desenvolve sob a égide burocrática e produz-se sobre a contradição de reconhecer as iniciativas individuais e a necessidade de submeter os(as) trabalhadores(as) às formas homogêneas de controle, a fim de garantir os resultados estabelecidos na base exploratória (Silva, 2016).

Foi no âmbito do método *taylorista* (sic) de controle sobre o trabalho que se propôs: (a) a separação entre o planejamento do trabalho e a sua execução, de forma a possibilitar que o planejador controle cada fase do processo do trabalhador que executa a tarefa; (b) a gerência que controla todas as etapas de execução, impondo ao trabalhador a maneira como a tarefa deverá ser realizada; (c) o treinamento para executar as tarefas (Silva, 2016, p. 199).

Alinhado a esse método, se incorporou o fordismo na ordem industrial de racionalização produtiva, realizado pela *Ford Motor Company*, que tinha como fundador Henry Ford (1853-1947). As montagens de automóveis em linhas de produção em série e o aperfeiçoamento das técnicas de fabricação aceleraram o processo de produção dos veículos e possibilitou a fabricação de um exemplar no tempo recorde de 98 minutos. Essa forma de produção se estruturava a partir da elevação da exploração dos(as) trabalhadores(as), que por meio de atividades massificadas e repetitivas, garantiam a produção de mercadorias em menor tempo e com menor custo. Uma produção em massa e com o controle total do tempo de trabalho (Silva, 2016).

Para Antunes (2009) a combinação dos métodos *taylorista/fordista* instituiu a precarização do trabalho por meio da sua intensificação e exploração, pautadas pela redução do tempo de produção e pelo substancial aumento do seu ritmo, “[...] mescla da produção em série fordista com o cronômetro *taylorista*, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução” (Antunes, 2009, p. 39). Essa dinâmica era subsidiada pela supressão do trabalho intelectual do(a) operário(a), que se esmerava em tarefas repetitivas e referenciou o setor automobilístico nos EUA, que depois se expandiu para praticamente todo o processo industrial e de serviços nos principais países capitalistas.

O substrato paradigmático da ordem combinatória *taylorismo/fordismo*, que organizava a produção em unidades fabris, se valia de uma rígida noção de sociabilidade, que era atravessada por uma estrutura verticalizada e rigidamente hierarquizada, cujo objetivo era a produção em massa de produtos pouco diversificados e, portanto, tinha como condutor a estabilidade tecnológica de base eletromecânica, sem espaço para a criatividade dos(as) trabalhadores(as). Essa dinâmica organizativa produziu “[...] tendências pedagógicas que, embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica nas versões

sempre conservadoras das escolas tradicional, nova, tecnicista, sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação” (Kuenzer, 2021, p. 83).

As crises econômicas que se estabeleceram no fim dos anos de 1960 se apresentaram como resultado do esvaziamento das fases de regulação Keynesiana, que se apoiava na insustentável expansão do *Welfare State* e que, somado às novas formas de exploração do mundo do trabalho e conseqüente articulação da luta de classes, precisou produzir nova reorganização, que passou pelo estabelecimento do regime de políticas sobre a égide da socialdemocracia.

Pode-se dizer que junto com o processo de trabalho taylorista/ fordista erigiu-se, particularmente durante o pós-guerra, um sistema de “compromisso” e de “regulação” que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser efetiva, duradoura e definitivamente controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado (Antunes, 2009, p. 40, grifos do autor).

Nesse sentido, a perda da identidade dos ofícios na era artesanal e da manufatura, conduziu a formação de novo tipo de trabalhador(a) marcado pela massificação, um operário-massa, que foi sociabilizado em moldes relativamente homogêneos, quer pela parcelização das atividades no modelo fordista/taylorista, pela desqualificação de seu ofício por meio de atividades repetitivas, ou pelos novos ditames sociais do ambiente fora da fábrica. As contradições produzidas nesse processo de massificação concernentes ao controle social da produção, conduziram a luta dos(as) trabalhadores(as) e retorno à defesa pelo modelo de auto-organização, que destituía a aliança construída na visão social-democrática, pois questionava a burocratização dos postos sindicais e depauperação do diálogo com as bases as quais se estavam representando. “As práticas auto-organizativas acabaram por se limitar ao plano microcômico da empresa ou dos locais de trabalho, e não conseguiram criar mecanismos capazes de lhes dar longevidade” (Antunes, 2009, p. 46).

Kuenzer e Machado (1986) indicam que a incorporação de novas variáveis organizativas originárias da TGA, foram aplicadas à educação pela Teoria Geral dos Sistemas (TGS), criada por Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972). Essa teoria fez frente ao modelo racional de planejamento, decisão, análise de tarefa, especialização do trabalho e de avaliação – rebocados ao âmbito pedagógico para garantir a eficiência e a eficácia dos processos, instrumentos, meios de diagnóstico e rigidez gerencial. Como expoente do trabalho interpretativo da TGS, está o nome de Norbert Wiener (1918-1964), matemático alemão, que desenvolveu a sua tese com referência ao caráter interdisciplinar do conhecimento operado

pelo mecanismo de retroalimentação, que se estabelece pelo princípio de comunicação e controle, encerrado no teor comparativo entre o funcionamento de máquinas, animais e seres humanos. “Assim, o modelo racional, organizado – é tomado pelo real, irracional, imprevisível, contraditório, operando-se uma inversão metafísica: é a realidade que deve ajustar-se ao modelo” (Kuenzer; Machado, 1986, p. 3).

A compreensão racionalista de que o real pode ser sistematizado e programado para acontecer de acordo com objetivos pré-definidos, vai ganhando nova forma à medida que avança o desenvolvimento tecnológico e a concentração de mais-valia vai sendo substanciada nas formas de alienação do conhecimento humano. Por isso, a Teoria Geral dos Sistemas (TGS), juntamente com a corrente comportamentalista, foi apropriada ao campo da educação e ganhou terreno por trazer formas mais sofisticadas de exploração, tendo em vista o estágio monopolista do capitalismo – lançava mão dos aspectos tradicionais da administração para assumir a visão sistêmica integradora⁵⁹, que reportava à noção de sistema aberto visando a otimizar o todo. Nesse bojo, a empresa é vista como um sistema social aberto que está inserido e subordinado a um sistema social maior, que, por sua vez, determina os objetivos a serem alcançados pela produção e sua escala de adaptação a esses critérios determina a eficácia dos produtos. No modo de funcionamento interno, a eficiência é assumida pela máxima utilização dos recursos para a consequente elevação da produtividade. “O sistema educacional passa a ser visto como um sistema aberto, em permanente interação como meio ambiente do qual recebe entradas, que são processadas e resultam em produtos que são devolvidos ao meio” (Kuenzer; Machado, 1986, p. 39).

Kuenzer e Machado (1986) indicam alguns dos aspectos da teoria skinneriana, que apesar de não terem o enfoque sistêmico, subsidiaram a didática advinda da TGS. Ao promover a distinção entre ambas, indicam que o conceito focalizado por Skinner é o de comportamento operante, fundado nas relações previamente determinadas e adaptadas aos estímulos ambientais; por isso, nela, a tecnologia da educação está assentada na abordagem behaviorista, enquanto que na didática sistêmica esta apoiada na gestalt. No entanto, essa didática assume a característica descritiva da elaboração de Skinner e radicaliza a necessidade de detalhamento dos objetos a serem implementados e mensurados, enfatizando a relação entre as partes para superar a fragmentação do todo e a utilização da tecnologia educacional em um formato interdisciplinar ligado à formulação de sistemas de instrução (planejamento, implementação e implantação).

⁵⁹ Em 1970, a crise que resultou no fim da Era de Ouro do sistema capitalista, como foi nomeada por Eric Hobsbawn, marcou a desarticulação dessa promessa integradora da educação com a sociedade (Gentili, 2021).

No Brasil, como consequência do controle financeiro e tecnológico promovido pela economia capitalista internacional, urge a necessidade de instaurar de uma nova ordem de desenvolvimento que se valia do remodelamento administrativo. Inicialmente, uma rede com apoio financeiro, mobilizada pelos princípios da Teoria do Capital Humano, subsidiou a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), em 29 de novembro de 1961, e contava com a iniciativa de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, que articulavam a participação de empresários multinacionais e da Escola Superior de Guerra (ESG). O IPES foi pensado como espaço de articulação da retirada do poder dos políticos sobre o controle do Estado e na esfera educativa objetivava construir um alinhamento entre os interesses da indústria e as políticas para a formação universitária (Silva, 2016).

[...] a necessidade de especialização que decorre da própria natureza sofisticada da tecnologia da educação, justifica a divisão de trabalho entre o político e o técnico propalada pela ESG. É perfeitamente compreensível a constituição de quadros tecnicamente muito competentes, que preparam as decisões, cuja especialização lhes possibilita uma relativa interdependência dos quadros políticos. Justifica-se, desta forma a concentração do poder, disfarçada pela neutralidade científica, o controle vigoroso, acima do qual naturalmente situam-se as instâncias dirigentes (Kuenzer; Machado, 1986, p. 35).

A generalização da tendência tecnicista se estabeleceu no sistema de ensino básico no período que precede ao golpe militar de 1964, “[...] por meio da lei 5.540/68 e do decreto 464/69 no que se refere à reforma do ensino superior e pela lei 5.692/71 no tocante aos ensinos primário e médio que passaram a serem denominados 1º e 2º graus” (Saviani, 2005, p. 18). Os acertos encampados a partir da concepção produtivista encaminharam a construção do que se tornaria a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e garantiu a gradual modulação de todo ensino brasileiro à pedagogia tecnicista, subsidiada pela ação do aparelho de Estado. Ao passo que se processava a lenta reabertura e flexibilização da política educacional, que conduziu a Nova República, se adotou a concepção produtivista como base das diretrizes nacionais (Saviani, 2005).

A concepção produtivista, organizada segundo os critérios de elaboração da pedagogia tecnicista, se propunha a garantir um modelo de organização racional onde se fosse possível minimizar as interferências subjetivas que representasse algum risco à eficiência do processo de ensino. A padronização de esquemas de planejamento previamente formulados, adaptáveis a diferentes disciplinas e práticas de ensino, conduziu ao parcelamento de funções especializadas e à fragmentação do trabalho pedagógico. O ato de mecanizar os processos e garantir a operacionalização dos objetivos salvaguardou as propostas pedagógicas com

enfoque sistêmico, como exemplo: “[...] o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc.” (Saviani, 2021, p. 382).

Figura 18 – Foto de sala de aula com as máquinas de ensinar de Skinner



Fonte: disponível em: <https://www.psicoedu.com.br/2016/11/maquina-de-ensinar-skinner.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

A pedagogia tecnicista se move em direção à radicalização metodológica estabelecida por processos definidos por um grupo de especialistas “neutros” e supostamente habilitados. Se funda na função de trabalhar como um subsistema dentro de um sistema social maior, proporcionando a eficiência no treinamento dos(as) trabalhadores(as), para que eles possam atuar em múltiplas tarefas que insurgem continuamente no contexto da produção capitalista. Compreende-se, portanto, que um sistema conforma diferentes funções interdependentes e que garantindo o eficiente funcionamento de cada subsistema se garante a equalização social. (Saviani, 2021).

Todos esses instrumentos repertoriaram a organização racional dos meios e relegaram a relação professor(a)-aluno(a) a uma posição secundária. A ênfase estava na reprodução de comandos, que se dava pela repetição e treinamento a fim de garantir a assimilação dos conteúdos. Na escola, eram apregoados princípios para a maximização dos processos, conduzidos pela racionalização e controle. Na visão produtivista, a estrutura organizativa da escola foi remodelada e incorporada ao caráter burocrático da educação, o qual se expressou no mito de ordem e progresso. “O problema da educação era, fundamentalmente, um problema de método: a suposta neutralidade científica implica em não se questionar as relações entre educação e sociedade; não há espaço para a contradição” (Mira; Romanowski, 2009, p. 210).

A partir dessas características, se conjectura a relação indireta entre a tendência tecnicista e a filosofia analítica, a qual não é empreendida por meio de uma noção geral concepção de ser humano, mas pela imposição de padrões relativos ao contexto da linguagem educacional (Saviani, 1980). Isso se funda no fato de que a prerrogativa da neutralidade científica, posta na validação dos meios nessa concepção, não se firma na garantia de produzir uma representação mais correta ou menos correta da realidade, mas, sim, no ordenamento adaptativo da prática cotidiana. O conhecimento estaria em formas especializadas (parceladas), como todo o processo dessa cadeia, e cumpriria o papel de atuar como mera ferramenta para a correção da estrutura de produção a fim de garantir o aumento das reservas de capital (Kuenzer, Machado, 1986).

Isso quer dizer que a inovação na educação é compreendida a partir da modulação de “novos” arquétipos metodológicos de ensino e aprendizagem, que podem ser resultado do uso combinatório de diferentes metodologias, que se acrescentam às tradicionais ou às substituem. Assim, “[...] novo é o outro. Quer dizer, inovação educacional traduz-se pelo uso de outros meios (os media)” (Saviani, 1980, p. 26). O caráter inovativo dessas metodologias irá depender do contexto no qual essas estarão inseridas. Melhor dizendo, em aderência ao modelo produtivista, a concepção analítica, em sua vertente tecnicista, admite a inovação como uma expressão utilitária das muitas formas de se incorporar e manusear meios (ferramentas) adaptáveis à resolução de problemas em cada realidade. As práticas educativas devem traduzir os processos que se dinamizam no *modus operandi* fabril e conferir aos trabalhadores um ambiente integrativo dos sistemas desenvolvidos para alavancar o progresso capitalista.

4.3.3.1 Transmorfismo pedagógico: neoprodutivismo, neotecnicismo e inovação

“No quadro de permanente crise do capitalismo, assediado pelos trabalhadores ao longo da história, as contradições afloram em outros níveis e preparam novas crises”
(Freitas, 1996, p. 124).

As tendências incorporadas à produção de uma concepção de educação transmorfa, no sentido mais rudimentar, se utilizam de metodologias que intercambiam características pertencentes ao grupo das diferentes “teorias da aprendizagem” e se integram ao substrato tecnológico organizativo, em um modelo de racionalização sistêmica que dirige as políticas educacionais brasileiras. Em consonância com as mudanças estabelecidas no mundo do trabalho são estabelecidas a uma série de adaptações nas formas de organizações da escola em

função da reestruturação do capital – e se valem da ideia de ruptura com o passado subsidiada pela adoção de um novo modelo que compreende os moldes da contemporaneidade ou pós-modernidade. Disso decorre o reavivamento de ideias pedagógicas anteriores condensadas no plano teórico, que retroalimentam a lógica produtivista por via da refuncionalização da teoria do capital humano.

O fato é que a volatilidade e o intercambiamento dos aspectos que caracterizam as diferentes formas pedagógicas, no período de predomínio neoliberal, tem como natureza própria a adoção do relativismo teórico como fundamentação epistemológica, o que resulta na camuflagem dos núcleos categoriais que nelas operam. No entanto, Saviani (2021) sugere o caminho de análise centrado no ordenamento das “novas” ideias pedagógicas por meio da caracterização das correntes teóricas que subsidiaram a adaptação dessas formas e que permitem a adição dos prefixos “pós” e “neo”. O autor ainda reforça o fato de que

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa a orientação tecnicista cruzou com condições tradicionais predominantes nas escolas bem com a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico (Saviani, 2021, p. 383-384).

Gentili (2021) indica que essa transposição combinatória se deve ao fato de que as mudanças nas novas formas de exploração da economia mundial, que se instaurou, particularmente, mais desigual no plano regional, evocaram esforços para a refuncionalização da escola. Com efeito, o fim da era de ouro do capitalismo, a partir de 1970, foi preciso deslocar a função da escola, tomando-a como o *locus* de formação para o emprego. No entanto, as medidas ainda incluíam a regressiva distribuição de renda social e o aumento do desemprego; esses fenômenos foram traduzidos como naturais, desde que se mantivessem em níveis aceitáveis para a garantia do desenvolvimento e da modernização econômica do país. Em meio a tantas contradições, os anos de 1980 e 1990, apresentaram fortes indícios dos fracassos que sucederam das bases ideológicas da teoria do Capital Humano, o que alavancou uma nova onda de modulações, as quais baniram de vez a face liberal-democrática do capitalismo e passaram a se valer da garantia dos aspectos tecnocráticos e desenvolvimentistas – em defesa da radicalização dos princípios individualistas e meritocráticos, evocados nessa teoria.

[...] há décadas, quando reina o pessimismo, a escola carrega culpas que são por completo, essencialmente ou em parte culpa de outras instituições; quando pelo contrário, reina o otimismo, as reformas educacionais convertem-se em sucedâneos das reformas sociais desejadas e prometidas (Enguita, 2015, p. 103).

A formalização desse novo momento, que congrega a versão atualizada da concepção produtivista e a pedagógica tecnicista, emergiu no Brasil em meio à nova onda liberal. Freitas (2014) relembra a sua análise sobre os impactos da primeira onda neoliberal⁶⁰ na educação, em meados de 1990, que resultou na elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e objetivavam a construção de um sistema de avaliação nacional em larga escala e por amostra. Esses parâmetros foram elaborados por iniciativa Ministério da Educação (MEC) em resposta às prescrições do Relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO, em 1996, e orientou um modelo de educação para o século XXI. Dessa forma, subsidiou a construção de um currículo nacional sob os moldes do “aprender a aprender”. “Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as ‘novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais que nunca, ‘aprender a aprender’ num contínuo ‘processo de educação permanente’” (Brasil, MEC, 1997, p. 34 *apud* Saviani, 2021, p. 433).

A importante passagem do documento destacada por Saviani (2021) reitera a relação entre os princípios da pós-modernidade e situam as políticas educacionais consubstanciadas por uma cultura que se alastra em todas as esferas da dinâmica social. O que há de novo nas formas do aprender a aprender está metamorfoseado pelo neoescolanovismo e se liga a permanente necessidade de atualização dos indivíduos, que devem estar preparados(as) para a imprevisibilidade do mercado competitivo. Nessa conformação, os conhecimentos são dados como provisórios em vista da dinamicidade a qual se operam as mudanças na sociedade e as mudanças se justificam pela necessidade de reordenamento das formas de exploração econômica.

⁶⁰ Os neoliberais acreditam que o sucesso da organização social está na defesa da instauração de um Estado fraco e todos os ajustes necessários à promoção de uma realidade eficiente e democrática são garantidos pelo ordenamento da “mão invisível” do livre mercado (Apple, 2015).

⁶¹ O primeiro movimento de expansão global capitalista se deu por iniciativa do grupo de neoliberais das economias centrais, juntamente com os representantes do Banco Mundial, FMI e do BID, e tinha como objetivo a abertura do diálogo entre os países da América Latina e a condução avaliativa de estratégias econômicas com vistas a monopolizarem a estrutura intercambial nesses países. Essa articulação fora registrada no documento intitulado “Consenso de Whashington” balizado por dez itens: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002).

Esse novo presente da formação da “sociedade pós-industrial” é marcado pela coexistência entre a visão pós-moderna e a revolução da informática. O modelo informacional antecipa a imagem dos objetos que intenciona produzir por meio de símbolos. A comunicação via máquinas eletrônicas, é o agulhão que conduz a simulação de modelos que conformam a funcionalidade da linguagem, promovendo a operacionalização de comportamentos pautados nos critérios de eficiência e eficácia. O conteúdo behaviorista é reabilitado e passa a ser associado à articulação de competências na lógica do melhor desempenho (Lyotard, 2002, *apud* Saviani, 2021). Isso quer dizer que a pós-modernidade supera o plano da experimentação que produzia os grandes relatos, como recurso da ciência moderna, e se referência pela “[...] incredulidade em relação aos metarrelatos”, adotando uma lógica científica da linguagem (Lyotard, 2002, p. 111 *apud* Saviani, 2021, p. 427).

A passagem do modelo de produção “fordista-keynesiano” ao toyotista⁶² designou à educação o papel de prover um tipo de qualificação correspondente com a necessidade requerida em cada determinado quadro de desenvolvimento das forças produtivas. Como resultado das formas de exploração e, ao passo que o desenvolvimento de meios para acumulação de mais capital gerou um grande salto tecnológico, ele funcionou como resposta imediata à confrontação inerente ao mundo do trabalho, ao mesmo tempo, em que se detinha às necessidades da fase de monopólio intercapitalista. Como recomposições do ciclo reprodutivo foram deflagradas transformações nas formas de sociabilidade, que tomavam as bases ideológicas subjetivistas e de apologia ao individualismo exacerbado e diziam respeito ao processo de acumulação flexível conduzidos por uma gestão organizacional. A nova rota da produção estaria conformando um momento de maturação e universalização do capitalismo e não respondendo a questões transicionais que se relacionam com a passagem da era moderna para a pós-moderna (Wood, 1997 *apud* Antunes, 2009).

Com o remodelamento dos sistemas de administração nas empresas sob o provimento toyotista, passou-se ao desenvolvimento da qualidade total por meio da intensificação da racionalização e do controle da produção. “O *Toyotismo* se diferenciava do modelo taylorista/fordista, por buscar inovações no desenvolvimento de técnicas e métodos no processo produtivo que não gerassem custos desnecessários” (Silva, 2016, p. 201). O toyotismo

⁶² “[...] o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes, visando a produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender a demandas de nichos específicos do mercado, incorporando método *just in time* que dispensa a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar de estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade” (Saviani, 2021, p. 429).

[...] se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (Antunes, 2009, p. 54, grifos do autor).

Uma vez que o desafio desse modelo era o de superar a fragmentação operada nas formas taylorista/fordista por meio da recomposição dos processos do trabalho, abandona-se o âmbito das habilidades físicas (coordenação motora fina e acuidade visual) e passa-se ao domínio de conteúdos de conhecimentos ordenados por habilidades cognitivas. Tomando a dianteira dessas requeridas habilidades, estão circunscritas às categorias: competência, qualidade e motivação (Silva, 2016). Logo, a inspeção de qualidade passou a ser diretamente incorporada ao modo de produção, cabendo a ela o controle dos processos e o contingenciamento do número de trabalhadores(as); a garantia da acumulação flexível deve viabilizar o aumento da eficiência e eficácia em um quadro mínimo de trabalhadores automatizados (Antunes, 2009).

É por meio da acumulação flexível que a formação é articulada a fim de construir um quadro de trabalhadores(as) adaptáveis a situações novas, a fim de superar a rigidez dos postos na linha de produção em reposta à necessidade de contornar imprevistos e equilibrar comportamentos de forma rápida e eficiente. As funções, antes rígidas, que impunham limites e engessavam o(a) trabalhador(a) na operacionalização restrita das máquinas são superados e, em substituição, alguns são dispostos em células de produção, onde realizam o monitoramento das máquinas (Kuenzer, 2005).

A compreensão da qualidade educacional se desenvolveu no âmbito do simbolismo mercantil e conferiu à educação o *status* de mercadoria, cabendo aos indivíduos a tarefa de promover a sua própria formação, que agora pode ser “garantida” em espaços, que Saviani (1980) vai chamar de para-institucionais e/ou não institucionalizados, como é o caso das formações ofertadas pelas plataformas digitais. A centralidade dos processos de adaptação por meio da “autoformação” serviria como garantia de uma maior competitividade no mercado de trabalho, pois estaria relacionada aos fatores de rentabilidade na diversificação de produtos

cambiáveis. Toda a lógica educacional é dirigida pela dinâmica mercadológica e, por isso, o sentido de qualidade está associado ao de maior valor de mercado. Outrossim, “[...] quanto maior é a capacidade de intercâmbio que o ‘produto educação’ possui no mercado, mais se faz merecedor do qualificativo ‘produto de qualidade’” (Gentili, 2015, p. 157). A qualidade de um produto está vinculada à capacidade que um produto educativo tem de ser adaptado aos ditames do mercado Gentili (2015).

A promessa integradora, operada na antiga visão sistêmica, atribuía ao Estado o papel central de planejamento e o colocava em posição decisiva para captação de recursos financeiros e na destinação de verbas para o sistema educacional. Na escola, o planejamento educacional era chave dessa via integradora, via pela qual, se definiam os rumos das políticas a partir das progressivas necessidades de recursos humanos. “Dessa forma, o Estado contribuía não somente para o aumento da renda individual (derivada do incremento do capital humano individual), como também para o aumento da riqueza social (derivada no incremento do *stock* de capital humano social)” (Gentili, 2021, p. 50). No momento posterior, que situou a desintegração da promessa integradora, não ocorreu tão somente por consequência das mudanças estruturais do capitalismo internacional, mas como resposta à perda da credibilidade social operada nesses termos. Apesar dessa dinâmica não ter negado as contribuições econômicas da escola para a sociedade, a escola foi catapultada rumo à privatização da sua função. De tal forma que os elementos que antes integravam a visão sistêmica e resguardavam o caráter coletivo circunscrito no modelo de seguridade social, se transformou em uma lógica de desempenho individual, onde cada um(a) é responsável pelo desenvolvimento das próprias capacidades e competências, a fim de alcançar uma boa posição no mercado de trabalho. O discurso vigente enfatizava a importância produtiva do conhecimento e se balizava pelo desenvolvimento de uma “verdadeira” Sociedade do Conhecimento, que emergiu sob a égide da Terceira Revolução Industrial⁶³ (Gentili, 1986).

É importante ressaltar que o conceito de Sociedade do Conhecimento ou Sociedade da Informação fora desenvolvido em 1962, pelo economista americano Fritz Machlup (1902-1983), que se debruçou sobre os defeitos da livre concorrência na sociedade estadunidense. Ao analisar alguns fatores bloqueadores da livre concorrência, reconheceu a relação de custo-

⁶³ As Revoluções Industriais marcam os momentos de reorganização da economia, iniciados nos séculos XIX e XX, que afetaram os modos de produção e as relações sociais. A primeira Revolução Industrial impôs a divisão do trabalho, a segunda subsidiou o uso da maquinaria pesada no processo de produção e a terceira se alinha à adoção da tecnologia eletrônica nesse processo. Na atualidade, ainda, atribui-se a constituição de uma quarta Revolução Industrial ao sofisticado remodelamento do trabalho e sua regulação – onde se operam máquinas à distância, ou sem que se necessite da execução humana, e de uma gama de serviços ofertados em plataformas digitais (Beltramilli Neto; Melo, 2022, p. 540).

benefício entre o sistema de patentes e o de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) no campo educacional. Ao produzir dados quantitativos sobre o valor bruto das atividades que envolviam a produção do conhecimento, em que a informação era parte do produto nacional, e projetar a capacidade retida na classe de trabalhadores do conhecimento – ele inaugurou o estudo sobre um novo campo, o da produção do conhecimento (Araújo, 1996).

A partir destes fatos o termo **sociedade de informação** se difunde e se define como **a etapa do desenvolvimento da sociedade que se caracteriza pela abundância de informação organizada**. O espaço de produção desta sociedade não é mais o da fábrica ou do escritório, mas o conjunto de meios, que é antes de tudo o conjunto de informações científicas, tecnológicas, comerciais, financeiras e culturais difundidas de forma rápida e interativa (Araújo, 1996, p. 3, grifos do autor).

De maneira interrelacional, Malin (1994) compreende que os aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos e intelectuais, comprometem a capacidade de mensuração e análise qualitativa do conceito de conhecimento, tendo em vista a natureza subjetiva em que lhe é imposta nessa nova forma de sociabilidade. O conhecimento será reconhecido e arbitrado pelo indivíduo o detém, segundo as suas possibilidades de apreensão do mesmo. Portanto, “O conhecimento consiste em novas opiniões (produto da pesquisa e da escolarização) ou em novas apresentações de opiniões mais antigas” (Bell, 1973, p. 1999 *apud* Malin, 1994, p. 12). Partindo das contribuições da autora, pode-se indicar que a elitização do conhecimento operado pelo grupo que detém e controla os meios de produção, valida os conhecimentos centrados no caráter técnico da ciência e tecnologia, ao passo que exclui qualquer outra forma de produção do conhecimento que possa vir da classe de trabalhadores que está fora desse grupo que se vincula aos interesses do capital intelectual. Nesses termos, o que poderia vir a ser considerado como um elemento definitivo para o importante compartilhamento e consequente desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade, desembocou na sua apropriação e privatização, relegando à massa de trabalhadores o caráter restritivo de uma economia conduzida pela informação.

Economia da informação (sic) confere à informação o status de recurso, ou, como é sublinhado atualmente, de recurso estratégico, como todo o séquito de tratamentos especiais que qualquer elemento recebe ao ser socialmente ‘içado’ à posição de recurso. É nesse sentido que se diz que o eixo do conhecimento-aplicado-ao-fazer das sociedades industriais, se transfere, nas sociedades pós-industriais, para o eixo do conhecimento-aplicado-ao-saber (Malin, 1994, p. 12, grifos do autor).

Marc Uri Porat (1976) foi o responsável pela introdução da linha de análise e mensuração da economia da informação por meio da introdução de uma concepção de política

de Estado, que surgiu da possibilidade de analisar dados informacionais ligados a questões como burocracia, mudanças nas formas de poder, privacidade, fluxo de dados transfronteira e construção de um setor de infraestrutura da informação. Todos esses temas se interligam na composição de um grande parque informacional, o qual tem seus dados organizados e distribuídos pelos setores de produção e funcionam como métrica para a planificação de ações governamentais em diversos países e por Organizações Multilaterais (OMs), como OCDE e as Nações Unidas (Malin, 1994, p. 12).

Segundo Freitas (2014), a materialização da segunda onda neoliberal no Brasil veio ainda com mais força atrelada à padronização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010) e, foi teve como marca inicial as tentativas de instituir uma “base nacional comum⁶⁴”, que teria o papel de revisar as matrizes dos exames nacionais e aumentar o controle por meio da definição das aprendizagens em cada série, produzindo um maior controle avaliativo e uma previsibilidade⁶⁵ para a tomada de ações posteriores. Do enfoque no eixo pedagógico objetivos/avaliação que se adensou nas formas da Lei 13005/2014, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), depende a implementação de conteúdos/métodos que possam ser mensurados e planejados no sistema educacional. Nesse cenário de rentabilidade da educação, abre-se espaço para

[...] “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de big data⁶⁶ entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação, a título de garantir a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola (Freitas, 2014, p. 1092, grifos do autor).

⁶⁴ Embora a LDB de 1996 já prevesse a existência de uma base nacional comum, a primeira Base Nacional Comum Curricular, com caráter normativo e definição explícita das aprendizagens, foi homologada apenas em 2017, após um processo que, como analisa Freitas (2014), se insere no contexto da segunda onda neoliberal e do aprofundamento dos mecanismos de padronização e controle curricular.

⁶⁵ O conceito de previsão, que decorre das interpretações realizadas pelos marxistas deterministas, resvalou nas pesquisas das ciências humanas, ciências sociais e ciências naturais, como uma tentativa de se produzir um método de análise universal. Em oposição a essa acepção, Martins (2008) aponta que a visão desse conceito em Gramsci se vale da dialética marxista e considera o devir histórico como núcleo dinamizador para a superação das contradições em cada tempo e contexto, por isso, não admite a adoção de um único método. A única possibilidade de previsão gira em torno da condução coletiva de projetos, que nascem do compromisso ético-político de emancipação do gênero humano pela práxis.

⁶⁶ A Big Data está presente no modelo de mensuração da inovação, pois estabelece um banco de dados, o qual é alimentado pelas plataformas digitais, por meio da personalização das aprendizagens, oportunizando o monitoramento das diferentes formas de se efetivar metodologias mais eficazes, avaliadas internacionalmente. Sobre esse recurso, considera-se que a dimensão ética da avaliação é rompida pela distorção dos objetivos do processo e disponibilização de dados a terceiros com fins no lucro (Braga dos Santos, 2020, p. 163).

Nesse cenário e partir da contribuição de Marx (2017), é possível compreender que a inovação na educação é tomada como instrumento de adição de mais-valor aos produtos que derivam do trabalho alienado, ao mesmo tempo em que incorpora valores antigos, eleva o seu nível de produtividade por meio da adoção de novas tecnologias e/ou metodologias centradas na resolução de problemas. Isso se faz exequível, uma vez que na sociedade capitalista todas as mercadorias ocultam as relações sociais que as produziram; logo, todas as relações são coisificadas, ou seja, se dão operadas pela fetichização de mercadorias (Marx, 1974, 2017b, 2011 *apud* Peixoto, 2022).

Na sociedade industrial, o modelo econômico regia-se pela exploração do homem pelo próprio homem, pela reificação. Com a presença das tecnologias digitais, na chamada quarta revolução industrial (ou a indústria 4.0), isso não é diferente, embora seus processos e formas de exploração sejam menos visíveis e, portanto, mais naturalizados (Sena, 2024, p. 196).

Como condição *sine qua non* desse processo de exploração econômica, as relações de produção e os produtos do trabalho são desarticulados e os “[...] objetos técnicos aparecem como coisas sem história, das quais são apagadas as marcas dos sujeitos sociais que as produzem sem delas usufruírem” (Peixoto, 2022). Por conseguinte, as marcas do relativismo epistemológico e cultural vão sendo congregadas no plano de difusão estratégica de neoliberais e pós-modernos(as), que não admitem a possibilidade de conhecer o mundo objetivamente, e reduzem os critérios do conhecimento à percepção de cada indivíduo. Por isso, conhecer algo diz respeito à variação entre valores culturais positivos – o que se valida em uma cultura não se validada em outra. Esse ideário foi compatibilizado na necessidade de se reconhecer as várias formas de cultura uma chave para a disseminação de uma ciência subjetivista, adaptável às diferentes cosmovisões – multiculturalista (Duarte, 2022).

A seleção dos conhecimentos a serem adquiridos se dará em aderência aos conteúdos de menor grau de complexidade, uma vez que essa visão busca o desenvolvimento do sujeito autônomo, àquele(a) indivíduo que, sozinho, aprenda a aprender. “Finca-se a bandeira da liberdade de pensamento e expressão para erguer-se no reino invertido da realidade, a fim de transferir ao sujeito a responsabilidade de estabelecer suas próprias verdades”. (Braga dos Santos, 2020, p. 154).

Em vista da metamorfização do quadro teórico, que se vincula em diferentes frentes do pensamento pedagógico desenvolvido historicamente, se promoveu a conservação de

características correlatas à adaptabilidade⁶⁷ do ensino com ênfase na instrumentalização técnica e tecnológica. O exemplo disso está no aporte pedagógico neoconstrutivista, cuja centralidade é a atividade individual e o fazer propositivo se dá a partir de uma realidade estática, alheia aos constructos sócio-históricos, onde lhe é impositiva a disseminação do ideário das “pedagogias das competências” – as quais se ligam mais a capacidade individual de mobilização das formas do aprender, conduzindo-se pela dinamicidade subjetiva da formação, do que propriamente aos patamares de qualificações adquiridas previamente. A lógica das competências funciona como categoria central das formas de acumulação flexível, como elemento dinamizador das cadeias produtivas, ordenando fluxos de combinatórios para a melhor extração de mais-valia nos moldes de uma sociedade informatizada (Kuenzer, 2016).

[...] à medida em que conhecimentos tácitos vão sendo desenvolvidos pela experiência, serão objetos de reflexão em busca de sua sistematização, sem a mediação da teoria; esse processo leva a aprendizagens no próprio processo – o aprender a aprender, a criar soluções pragmáticas que podem ser intercambiadas pela linguagem, uma vez compreendidas pela reflexão. As aprendizagens colaborativas, mediadas pelas tecnologias, serão resultantes desse processo de troca de experiências práticas sem, necessariamente, reflexão sustentada teoricamente (Kuenzer, 2016, p. 12-13).

A inovação segundo a concepção neoprodutivista assume a mobilização de metodologias ativas com o foco no desenvolvimento de subjetividades, dentre as quais se destacam: a sala de Aula Invertida, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos e Aprendizagem entre Pares ou Equipes (Ferreira; Ozório; Moreira, 2023). Assim, como na concepção nova, nas metodologias ativas o centro do processo ainda está na aprendizagem do(a) estudante e não no ensino, acrescido dos elementos que visam ao desenvolvimento da motivação e da autonomia; há o predomínio do enfoque pragmatista, que se dá por meio de aprendizagens baseadas na resolução de problemas⁶⁸; os(as) estudantes estarem sempre engajados em atividade colaborativas, a fim de que se promova o treinamento de comportamentos reflexivos e argumentativos; ao(à) professor(a) resta o trabalho de mediar

⁶⁷ A adaptação tem seus limites esbarrando na incomutabilidade de um senso crítico em relação à sociedade e a própria vida individual, pois se elevada em grau, à adaptação pode conduzir a conformação de circunstâncias alienantes. Por isso, a adaptação por si mesma, é insuficiente para o desenvolvimento da vida humana, sendo necessário ir além da adaptação e até mesmo desadaptar-se para promover uma atitude crítica diante de processos desumanizadores (Duarte, informação verbal, 2024).

⁶⁸ Em 1969, a Universidade McMaster, em Hamilton, província de Ontário, no Canadá, instituiu a adoção da metodologia intitulada *Problem Based Learning (PBL)* nos cursos de medicina como uma ferramenta curricular global. Essa metodologia tem como base a resolução de problemas e funciona como “[...] uma estratégia educacional para a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, na qual a experiência de ensino se dá em pequenos grupos, o estudo individual é priorizado e o docente desempenha um papel de facilitador e tutor” (Santos, 1994, p. 3).

e orientar os(as) alunos(as) nos processos de aprendizagens, por meio da adoção de uma postura reflexiva sobre a sua prática, a fim de produzir soluções a partir dos problemas cotidianos (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Figura 19 – Foto de sala de aula inovadora na visão neoprodutivista



Fonte: disponível em: <https://www.escolamais.com/educacao-inovadora-na-escola-mais/> Acesso em: 10 de out. 2024

Com base nessa síntese é possível identificar as formas metodológicas que correspondem ao quadro inovativo das pedagogias neotecnicistas, articuladas em torno de quatro (4) pilares valorativos:

- 1) Há maior valor de significação nas aprendizagens que os indivíduos realizam por si mesmos, sem a necessidade de transmissão de conteúdos e experiências, por parte de outros indivíduos;
- 2) Há maior valor no método desenvolvido pelo(a) aluno(a) para a construção do seu conhecimento, que passa pela aquisição, elaboração e descoberta, do que no aprendizado dos conhecimentos já produzidos pela humanidade;
- 3) Há maior valor no desenvolvimento autônomo de uma atividade educativa – que compreende a elaboração de conhecimentos e métodos úteis à realização da aprendizagem, a fim de responder aos interesses e necessidades de cada indivíduo;
- 4) Há maior valor em uma educação que cumpre a função de preparar indivíduos adaptáveis às rápidas transformações da sociedade moderna e disso depende o consenso e a adoção de conhecimentos dados como provisórios e subjetivos (Duarte, 2008).

Contudo, as modalidades de inovação apresentadas no bojo das concepções hegemônicas se valem do ordenamento subjetivista, refuncionalizado a partir dos aspectos psicologizantes da pedagogia nova e dos métodos combinatórios, que incluem o uso das novas tecnologias. Os meios tecnológicos são utilizados como instrumento de maior potencial

inclusivo, organização do ensino em redes, padronização e avaliação dos processos formativos e a inovação é convalidada aos termos do tecnocentrismo determinista⁶⁹ – no qual, a tecnologia conforma as especificidades didáticas, de funcionalidade técnica, capaz de provocar alterações nas práticas educativas. A questão é ser eficiente e produtivo dominando os recursos técnicos, nesses termos:

[...] a tecnologia mesmo inserida em processos didático-pedagógicos ditos vanguardistas – não supera a dimensão socialmente reprodutora das desigualdades de modo a atingir uma função emancipadora, enquanto as bases materiais da sociedade se mantiverem excludentes em sua estrutura (Peixoto, 2022, p. 2).

A análise de Peixoto (2022) subsidiou a identificação dos aspectos teórico-metodológicos que compreendem o imperativo uso das tecnologias associados ao reconhecimento da inovação na conjuntura das pedagogias neotecnicistas, as quais se referem à mobilização das forças produtivas subsumidas nos produtos informacionais para a diminuição da dependência entre a adição de mais força de trabalho e a extração de mais-valia; por consequência, se asseveram as exigências por qualificação, que se expressam pela elevação da competitividade. Parte dessa visão determinista o processo de análise que resultou na categorização da “inovação tecnocêntrica”, como o modelo inovativo produzido nesse contexto neoliberal, o qual advoga pela instauração de novas formas de sociabilidade sobre a mesma estrutura excludente, e que dispensa à escola uma noção de espaço formativo diminuto em relação aos espaços paraescolares, dos quais decorre a educação informal, e destacam os meios de comunicação como meios de potencialidades educativas. Por isso, os problemas educacionais devem encontrar respostas nas mudanças conjunturais, expressando-se em retoques superficiais, os quais se dão fora do diálogo com os aspectos estruturais (Saviani, 2011). O conceito de inovação no modelo produtivista equivale ao conceito de adaptação, mudança e reforma das funções internas da escola, ao mesmo tempo em que relativiza os conhecimentos e promove a negação do seu potencial emancipatório.

Nesse sentido, é preciso identificar que os elementos inovativos da vertente produtivista se encontram nas contradições que se situam nos limites da concepção renovadora, de forma correspondente à radicalização dos métodos e técnicas que possibilitam a operacionalização do ensino, em oposição à socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade, e em última instância, chega a questionar a própria função social da escola.

⁶⁹ O problema do determinismo tecnológico, que dinamiza a inovação em uma visão tecnocêntrica, se aporta no fato de que a os conhecimentos técnicos-científicos se somam de “[...] maneira direta ou indireta aos bens que entram na reprodução da força de trabalho” (Peixoto, 2020, p. 25).

Por conseguinte, “[...] se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (Saviani, 2018, p. 12), por isso mesmo, o movimento histórico garante o desenvolvimento da pedagogia tecnicista e neotecnicista, com vistas à eficiência instrumental do ensino, subsidiando a alienação das forças de produção intelectual nos meios de comunicação e tecnologias da informação, e em determinando nível, inova-se por incorporação desses novos mecanismos de recomposição da hegemonia dominante.

4.4 Pedagogia Histórico-Crítica e inovação

O campo educacional, na década de 1980, foi marcado pela efervescência das ideias difundidas por pedagogias críticas, que se queriam como alternativa para o enfrentamento do modelo hegemônico vinculado aos interesses do grande capital, mas que de fato não subsidiou a origem de um novo período por ter-se mobilizado apenas no plano hegemônico conjuntural (Saviani, 2005). Dessa forma, a propagação de muitas frentes, que se anteviam a construção e a incorporação de pedagogias contra-hegemônicas⁷⁰, se deu pela profusão de diferentes fatores relacionados ao processo de transição democrática no Brasil e que se circunscreveram pela

[...] ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores, as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciados pela criação de novos veículos (Saviani, 2021, p. 413).

Dentro dessa dinâmica se instaurou um debate educacional heterogêneo, que reverberava tanto do discurso de liberais progressistas quanto da frente radical anarquista, e do diálogo que compreendia a organização da concepção libertadora e a preocupação em se estabelecer bases pedagógicas segundo a fundamentação marxista. Saviani (2021) parte de Snyders (1974) para nomear de “pedagogias de esquerda” o ajuntamento das propostas contra-hegemônicas, com o reconhecimento de todo potencial de esperança na unidade que o termo carrega. O autor destaca a predominância de duas modalidades que decorrem dessas

⁷⁰ Denominam-se pedagogias contra-hegemônicas aquelas orientações que não apenas não conseguiram se tornar dominantes, mas que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando a instaurar uma nova forma de sociedade. Situam-se nesse âmbito as pedagogias socialistas, libertária, comunista, libertadora, histórico-crítica (Saviani, 2002, p. 35).

pedagogias: “[...] uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar” (Vasconcelos, 1989 *apud* Saviani 2021, p. 414-415). E outra que enfatizava a centralidade da escola como meio de instrumentalização das camadas populares por meio da difusão do saber sistematizado.

Na primeira modalidade, destacavam-se as experiências inspiradas na matriz filosófica do personalismo cristão e da fenomenologia existencialista, que ancoraram as ideias de Paulo Freire, sobretudo, na juventude de seu pensamento. A pedagogia libertadora mantinha vários pontos de contato com a vertente renovadora, os quais se deram na acepção pragmática da concepção humanista moderna, uma vez que as ações enfatizavam a valorização dos interesses dos(as) educandos(as), por outro lado, se distanciava da escola nova por assumir como centralidade o trabalho educativo, que se desenvolvia a partir de temas vinculados ao exercício da autonomia popular das relações políticas e sociais. Assim, os conhecimentos sistematizados ao longo da história humana eram secundarizados em relação às ideias que emergiam da prática educativa libertadora, uma vez que a educação assumia um papel fundamental no processo de libertação dos oprimidos (Saviani, 2005).

A segunda modalidade se desenvolveu a partir da organização da Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), que teve como finalidade objetiva de sua criação a articulação entre a produção teórica desenvolvida no contexto das universidades e o trabalho pedagógico das escolas públicas, a fim de desenvolver o que se reconhece hoje como educação básica. Buscava-se instituir um *lócus* de formação teórico-prática, que funcionasse como um canal aberto entre os(as) docentes universitários(as) e os(as) professores(as) que atuavam no ensino fundamental e médio. Apesar da ANDE reunir um grupo muito diverso de educadores(as) e, por isso, não poderia adotar uma tendência pedagógica específica como orientação diretiva, os enfrentamentos e discussões giravam torno da luta pelo direito inegociável à democratização de uma educação de qualidade e socialmente referenciada – “[...] colocava-se claramente na posição de transformação da educação brasileira e abria espaços para a emergência de propostas contra-hegemônicas” (Saviani, 2021, p. 412).

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu em decorrência desse movimento, alinhada ao grupo de educadores(as) que tomavam os fundamentos do materialismo histórico-dialético como pressuposto filosófico para a análise da realidade concreta, articulando-a a ação dinamizadora das contradições produzidas no interior dos fenômenos educacionais no contexto do desenvolvimento histórico da hegemonia neoliberal. Com base nos escritos de Karl Marx, publicados no livro de 1857: “Contribuição para a crítica da economia política”;

Saviani se apropriou da teoria do conhecimento que compreende as lentes do materialismo histórico-dialético e inaugurou uma nova teoria pedagógica, a qual fora sistematizada primeiramente na publicação de 1982, no número 3 da Revista ANDE, atendendo pelo título “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, que em 1983, passou a integrar o livro “Escola e democracia” (Saviani, 2021).

Como bem elucidou Saviani (2018), a construção da Pedagogia Histórico-Crítica, vislumbrou a ruptura com as teorias educacionais hegemônicas, se movendo contrariamente aos critérios científicos indutivos de Bacon e ao modelo experimentalista de Dewey, ao mesmo tempo em que assumia a concepção dialética de ciência, explicitada por Marx. Nesse sentido, sua elaboração se fez ancorada na compreensão de que, para conhecer o mundo, é preciso produzir uma imagem final do movimento, capturar o movimento real do objeto e, por isso, se funda em uma concepção de mundo que considera que os fenômenos constituem e são constituídos de forma inter-relacional, porque para se conhecer o real, é preciso assumi-lo a partir das suas múltiplas determinações. Essa premissa é resguardada no entendimento de que “[...] a consciência do homem é determinada por sua existência, e não ao contrário” (Engels, 2008, p. 277 *apud* Marx, 2008). Portanto, as aproximações aos fenômenos devem considerar que toda a organização material que compreende o fluxo da história humana, se dá na relação do indivíduo com a natureza mediada pelo trabalho; logo, toda atividade de produção da vida humana coincide com o que/como são os indivíduos (Marx, 2019).

Entretanto, o aporte da análise crítica reconhece que, ao longo do processo histórico, a atividade humana fora consolidada pela divisão da produção, resultado da apropriação do produto do trabalho por uma classe detentora dos meios de produção. A apropriação do produto social do trabalho pelo capital tem como resultado a alienação do(a) trabalhador(a), uma vez que, a ele, é negada a realização plena da atividade vital de sua humanidade “[...] que é a atividade pela qual a essência historicamente formada do gênero humano pode transformar-se em riqueza da individualidade” (Saviani; Duarte, 2010, p. 30).

O conteúdo da dominação burguesa sobre a classe de trabalhadores(as) se vincula à expropriação das condições materiais de subsistência, impostas pelo estranhamento do trabalhador em todo o processo de sua autoprodução, pois, nessa relação, não se considera satisfazer as necessidades do(a) trabalhador(a), mas sim as necessidades do capitalista, encarcerando-a em um meio que opera pela comercialização da própria humanidade do outro, que é impelido materialmente a vendê-la em troca da sua sobrevivência (Saviani; Duarte, 2010). Essa condição é constitutiva e constituída por uma totalidade bem estruturada e articulada concretamente nos moldes da sociedade burguesa, a qual fixa sua primazia no

manejo das forças privadas de produção, onde escala o seu domínio, no acurado acúmulo quanti-qualitativo que “[...] resulta em um novo desenvolvimento da divisão do trabalho” (Marx, 2021, p. 15). A divisão do trabalho conforma os meios de exploração entre a classe que sustenta o acúmulo de bens materiais, que são ao mesmo tempo, bens intelectuais. Portanto:

As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são expressão das relações que precisamente tornam uma classe dominante; ou seja, são ideias de sua dominação (Marx, 2021, p. 47).

Como elucidada Marx (2007), a superação da divisão do trabalho que condiciona a reificação das forças de dominação, não se dá pela simples exclusão das representações imagéticas das suas condições gerais, mas sim, pela realização da subsunção dessas forças reificadas ao conjunto dos indivíduos que compõem a classe proletarizada, considerando as condições coletivas de desenvolvimento, que se dá na relação com o outro no confronto das suas liberdades individuais. É na busca pela restauração da dinâmica unitária do trabalho – da práxis humana – no movimento de confrontação das contradições inerentes à constituição da totalidade da vida concreta e de produção de novas contradições a serem negadas e, novamente superadas, que os seres humanos, como seres históricos, constroem a sua liberdade e podem produzir as condições necessárias a responder aos problemas que se apresentam a cada novo estágio da sua autoprodução. A elucidação de Gramsci (2019) sobre a liberdade humana se funda na compreensão de que os seres humanos são o conjunto das suas condições de vida, por isso, devem ser concebidos como um bloco histórico de elementos subjetivos e objetivos, assim, a possibilidade de escolha sobre a sua realidade se dá em condições individuais (subjetivas) e de massa (materiais). A liberdade se encontra na possibilidade de escolha entre o que será ou não realidade. “[...] a história é liberdade enquanto é luta entre liberdade e autoridade, entre revolução e conservação, luta na qual a liberdade e a revolução continuamente prevalecem sobre a autoridade e a conservação” (Gramsci, 2019, p. 300). Nesse movimento, a natureza da educação é encarnada como atividade mediadora onde se ancoram os objetivos e os fins dos processos educativos, reconhecendo os constructos limitantes que impedem o desenvolvimento de uma prática social transformadora e, por isso, libertadora (Saviani, 2012).

Os elementos filosóficos, socio-históricos e políticos que direcionam o problema da educação na base capitalista se impõem pela apropriação, comercialização e controle das forças intelectuais e materiais que conformam a essência humana segundo os interesses da

classe dominante e se asseveram a cada novo estágio da produção. Dispondo dessa compreensão, a pedagogia dialética assume como mote a ideia central de que “[...] ‘sem dominar o que os dominantes dominam os dominados não chegam a se libertar da dominação’[...]” (Saviani, 2011, p. 22). É com o urgente compromisso de superar as formas objetivas do trabalho educativo nesse modelo fragmentado que a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui como um guia para ação revolucionária, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento dos indivíduos a partir da sua inserção ativa e crítica no contexto da prática social global. Por isso, compreendendo a educação “[...] como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2021, p. 421-422), a sua tarefa específica é a de socializar o conhecimento nas formas mais ricas e desenvolvidas; quando a escola cumpre esse papel, ela está exercendo a sua função política (Saviani, 2013).

Ademais, uma vez “[...] que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade” (Saviani, 2018, p. 53), as contradições articuladas no interior da prática social estão dialeticamente articuladas no interior da prática educativa. Isso quer dizer que a prática social e a prática educativa são constituídas em uma unidade interrelacional. A educação é o elemento mediação entre o ser humano e a prática social, e respalda-se pelos fundamentos teóricos validados na prática social, uma vez que a ação educativa se desenvolve “[...] a partir de condições materiais e em condições também materiais” (Saviani, 2013, p. 91). Isso quer dizer que:

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, por que se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (Saviani, 2013, p. 91).

Posta essa condição, o trabalho educativo se realiza na dialética dos conhecimentos teóricos que se validam nas finalidades da prática social, não por uma relação de subordinação, mas de interdependência, posto que, para avançar e superar os entraves impostos nos limites da teoria, sobre a precária realidade material que se instaura nos limites da prática, é preciso compreender esses limites a fim de mobilizar práticas que possam superar essas condições limitantes (Saviani, 2013). Decorre desse entendimento, o fato de que o conhecimento não é um estado de contemplação, mas sim produto e processo de produção

da existência humana, uma vez que os seres humanos só conhecem a realidade na medida em que eles a criam e, nessa criação, se conservam os modos de apropriação do mundo; logo conhecer, é, pois, captar as faces e formas do objeto no movimento espiralado “[...] de mútua *compenetração e elucidação (sic!)* dos conceitos, no qual a abstratividade (unilateralidade e isolamento) dos aspectos é superada em uma correlação dialética, quantitativo-qualitativa, regressivo-progressiva [...]” (Kosik, 1976, p. 42).

Portanto, a prática social como ponto de partida e ponto de chegada dos processos educativos (Galvão, Lavoura, Martins, 2019) diz respeito a uma visão de mundo integradora, que se fundamenta na relação unitária da práxis humana e avança a partir dos limites da realidade concreta, recriando na mente as ações necessárias à sua transformação. “O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida [...]” (Marx, 2008, p. 258). É nesse movimento, que a práxis constitui-se como atividade ontocriativa, como objetivação e domínio da essência humana no momento de criação da sua liberdade. Isso indica que a práxis não compreende apenas o momento laboral de produção objetiva da existência humana, mas também o existencial – que conforma a dimensão subjetiva em que se reconhecem as individualidades produzidas na luta (Kosik, 1976).

Marx (2008) esclarece que a aparência do fenômeno revela apenas a forma sua singular, parcial e irrepetível, ao mesmo tempo em que esconde a sua essência concreta, que para ser acessada é necessário um esforço analítico do objeto a partir das suas determinações mais simples. As categorias mais simples compreendem o fenômeno em seu estágio menos desenvolvido, enquanto parte singular do todo que compreende um momento esvanecido de determinações e, por isso, abstrato. Nesse sentido, é preciso buscar a concreticidade das relações produzidas, com suas múltiplas determinações, e enriquecer os fenômenos com as mediações particulares. Assim, conhecer o objeto é conhecer o movimento entre a parte e o todo, firmado na dialeticidade entre o singular e o universal mediado pelo particular e, que, por sua vez, é a relação dinamizadora entre a parte e o todo. “[...] a particularidade, como mediação, permite transformar a universalidade abstrata em uma totalidade concreta de determinações (particulares) vinculadas à natureza específica da singularidade do fenômeno ou objeto [...]” (Lavoura, 2018, p. 9).

A prática social como categoria nuclear e universal da pedagogia dialética, conforma os elementos de mediação circunscritos no processo de produção, reprodução e transformação da cultura genérica historicamente produzida. Dessa forma, se configura a dinâmica que

conduz a construção do conhecimento, que parte do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, ou seja, que parte da síntese e, pela mediação da análise, chega à síntese. “O concreto é assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade, o qual constitui o objeto de pesquisa” (Duarte, 2008, p. 57). Aqui está o cerne de organização do método pedagógico histórico-crítico, que se orienta a partir da realidade concreta, não podendo ser possível ao pensamento se apropriar da realidade de forma imediata, pois o imediato apresenta a realidade em sua forma caótica (sincrética); no entanto, parte-se dela para iniciar um progressivo caminho de enriquecimento teórico-interpretativo das categorias mais simples e abstratas, até o ponto de se apresentar ao pensamento a rica totalidade do objeto (sintetizado) com suas múltiplas determinações. Ressalta-se, ainda, que ao mesmo tempo em que a educação é uma modalidade da prática social, ela é também mediação que age no interior dessa prática e que, apesar de não atuar como um exclusivo fator de transformação, tem a função decisiva de viabilizar a apropriação dos indivíduos sobre todos os conhecimentos sistematizados nos conteúdos da ciência, filosofia e da arte.

[...]o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 13).

Nesses termos, o processo educativo se delinea em dois momentos concomitantes e organicamente articulados, que compreendem a negação, situada na crítica da concepção instaurada pela hegemonia burguesa, e o positivo domínio dos instrumentos teóricos e práticos, do qual depende a transformação social. (Saviani, 2011). “Os proletários não podem apoderar-se das forças produtivas sociais senão abolindo o modo de apropriação a elas correspondente e, por conseguinte, todo modo de apropriação existente até hoje” (Marx; Engels, 2024). Cabe a educação escolar a tarefa de mediar formas de apropriação da cultura mais desenvolvida, propiciando aos sujeitos as condições concretas de objetivação, ampliação e complexificação do movimento de enriquecimento das formas de ser, pensar e agir sobre e a partir dos problemas que emergem da realidade – pelo movimento do vir a ser (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Tomando como critério o reconhecimento dos problemas constituídos na base da produção humana, ou seja, as problemáticas que se vinculam às necessidades provenientes da autoatividade, reivindica-se uma análise condizente com uma reflexão filosófica radical,

rigorosa e de conjunto. A radicalidade requerida se dá pela busca profunda das raízes do problema, que opera segundo o rigor de métodos sistematicamente determinados e permite a análise de conjunto com todos os aspectos do contexto em que se insere a questão. Com vistas nesse processo, se advoga o aprofundamento da “[...] consciência da situação problemática, acarretando (em especial no caso da reflexão filosófica, por virtude das exigências que lhe são inerentes) um salto qualitativo que leva a superação do problema no seu nível originário [...]” (Saviani, 2013, p. 22-23).

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2013, p. 13).

O trabalho pedagógico é organizado segundo a realização de momentos intermediários do método e possibilita aos(as) estudantes uma inserção na prática social com fim na passagem do estado acrítico e inintencional ao crítico e intencional. Esse intercurso dialético e orgânico se realiza mediado pela: problematização, instrumentalização e catarse (Saviani, 2019). Convergindo com a própria dialeticidade desse método pedagógico, “[...] a passagem do não domínio ao domínio de determinado conhecimento, em certo grau de complexidade, permite que novas problematizações sejam colocadas em pauta” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 133). O movimento de enriquecimento prático se dá pela incorporação gradual dos conhecimentos adquiridos e validados pela ação educativa, os quais são reelaborados ao passo que novas aproximações e problematizações forem sendo constituídos, resultando na alteração das relações dos(as) educandos(as) diante das constantes necessidades que emergem na prática social.

[...] a problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentalização, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (Saviani, 2012, p. 9).

Destarte, o acréscimo quanti-qualitativo das múltiplas determinações que situam o objeto do conhecimento em um determinado contexto, não sustenta qualquer visão forçosa que busque associar os momentos do método a passos a serem seguidos; ao contrário, esses são “[...] elementos mediadores (o particular) da relação dialética entre a genericidade humana da prática social (universal) e a culminância da ação pedagógica promovida na catarse em cada indivíduo (o singular)” (Galvão, Lavouras, Martins, 2019, p. 133). A catarse é o

momento culminante do processo pedagógico, sendo e não sendo, ao mesmo tempo, a própria prática social – visto que na prática social estão presentes os pressupostos e as finalidades que orientam as alterações qualitativas consubstanciadas na catarse (Saviani, 2018).

A apropriação de Saviani (2018) sobre o termo catarse tem como fonte a elaboração gramsciana, que a define como o momento de “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 2019, p. 314). Em outras palavras, esse momento se expressa pela alteração qualitativa dos elementos que situam os sujeitos na sua prática social, pela incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos da transformação social. O avanço qualitativo, não pode ser confundido com progresso em uma lógica evolutiva, idealista, abstraída de determinações concretas, mas deve ser visto como resultado quantitativo da incorporação de saltos de passagem da síncrese à síntese, mediados pela análise, no processo educativo.

Só uma concepção da matéria que na própria matéria descubra a negatividade, e, por conseguinte, a capacidade de produzir novas qualidades e graus de evolução superiores, proporciona a possibilidade de explicar materialisticamente (*sic*) o nôvo (*sic*) como uma qualidade do mundo material (Kosik, 1976, p. 29).

A medida da quantidade segue a medida da necessidade, que em cada realidade corresponde a um determinado volume de problematizações a serem produzidas em correspondência qualitativa com os elementos de sua transformação concreta. Assim, “[...] o conceito de quantidade é complementado pelo de qualidade e pela dialética da quantidade que se transforma em qualidade [*quantidade = necessidade; qualidade = liberdade*]. A dialética quantidade-qualidade é idêntica àquela necessidade-liberdade [...]” (Gramsci, 2019, p. 318). Na medida em que a capacidade de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade são desenvolvidas pelos sujeitos ao longo da sua vida escolar e são articuladas à seleção e transmissão de conteúdos definidos segundo a sua função transformativa, estabelecendo-se a inovação como construção dialética de novas estruturas práxicas, as quais são mediadas pela apropriação do universo categorial intelectual.

Dessa forma, a atividade escolar deve ocorrer permeada por intencionalidades e organizada nas formas mais adequadas à realização da transmissão dos conhecimentos científicos, que não são dados *a priori*, mas, antes, precisam ser mediados pelo processo de sistematização e transposição didática, que irá os transformá-los em saberes escolares. Tem-se a transmissão-assimilação como a célula nuclear dessa didática, pois nela se concentra a totalidade do processo educativo. Outrossim, não é possível estabelecer uma estrutura

específica de didatização desse processo, tendo em vista que, em concordância com Lavouras (2018), a resposta para a tentativa de incorporar a Pedagogia Histórico-Crítica nas práticas de ensino deve se atentar para o domínio teórico dos fundamentos, que compreendem os elementos categorias do método dialético, para desenvolvê-los nas práticas.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2018, p. 56).

A didática histórico-crítica busca a materialização da atividade pedagógica no seio da prática social, de onde professores(as) e alunos(as) atuam sobre diferentes formas de vivência, pois, enquanto os(as) docentes “[...] tem uma visão sincrética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética” (Saviani, 2019, p. 75,76). Nesse sentido, considerando que o(a) professor(a) é o par mais desenvolvido que irá conduzir o percurso lógico do conhecimento, deve-se assumir no processo de ensino a reprodução dos traços essenciais do objeto em graus cada vez maiores, a fim de qualificar gradualmente essas aproximações, possibilitando o reconhecimento das interconexões que situam o objeto no real (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Isso não significa que a relação professor(a) e aluno(a) se dê sobre as formas da transmissão passiva, assim como se configura na pedagogia tradicional, mas em uma relação de mutualidade, pois ambos estão implicados a cada salto de qualidade, ou melhor, a cada momento de catarse. Isso porque “[...] os alunos acendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica” (Saviani, 2019, p. 76).

A socialização dos conteúdos intelectivos mais elaborados possibilita a instrumentalização dos indivíduos, não como uma ferramenta mecânica, mas como processo de realização da crítica aos elementos históricos que compreendem a genericidade humana; se refere ao desenvolvimento da capacidade humana de sair da “[...] opinião à ciência, da *doxa* a

*episteme*⁷¹, do mito à verdade, do casual ao necessário, do relativo ao absoluto” (Kosik, 1976, p. 134), partindo do confronto com a manifestação caótica e pré-fixada dos eventos, para uma visão unitária dos eventos com os seus sujeitos (Kosik, 1976). A mobilização dos conteúdos a serem transmitidos pelo(a) professor(a) englobam a seleção de conhecimentos científicos em vistas a sua objetividade, contemporaneidade e de adequação às possibilidades sociocognitivas dos estudantes em conformidade com a atualização das condições que ancoram a sua relevância social (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Saviani (2010) indica que as escolhas desses conteúdos assumem como critério o conceito de clássico, no qual estão sintetizados núcleos que viabilizam a captação da essência do real. Por isso, o clássico diz respeito àquilo que resistiu ao tempo por meio de condições que extrapolaram o momento de sua formulação e que se deu pela captação de questões nucleares da historicidade humana. Destarte, “[...] enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações [...]” (Saviani, 2011, p. 15).

Os componentes curriculares devem viabilizar o equacionamento dos problemas que operam no interior da prática social e, por isso, eles devem seguir a dinamização da unidade forma e conteúdo para a superação das contradições circunscritas no processo de ensino e aprendizagem. Em condições concretas, a concepção dialética de educação encarnada nas práticas visa à transformação das estruturas de exploração vigente na sociedade capitalista, assumida na dialeticidade da articulação da unidade teórico-prática em vistas à superação. Em suma, enquanto que inovar no ensino tradicional se refere à transmissão de conhecimentos alheios à realidade concreta dos(os) aluno(as) e professores(as), que no ensino novo, se liga à atividade conduzida por iniciativa dos alunos, e no modelo tecnicista à adaptação das formas de aprendizagem ao modelo tecnocêntrico; na Pedagogia Histórico-Crítica inovar é transformar as finalidades da educação, assumindo a prática social como base para a superação das contradições produzidas pela lógica capitalista no interior do processo de ensino e aprendizagem. A inovação dialética ou histórico-crítica pressupõe o próprio movimento de construção da liberdade humana no desenvolvimento de sua natureza histórica, portanto, assumem as noções de referência e permanência (Saviani, 2010) para a construção das condições concretas de superação do real. Por meio da adoção de formas mais adequadas de ensino, inovar na educação corresponde a responder às necessidades de resolução dos problemas contemporâneos em determinado contexto histórico, os quais servem de munição à

⁷¹ A origem do termo é grega, *episteme*, significa ciência e se desenvolve em oposição a *doxa* (opinião) e a *techné* (arte, habilidade) (Japuiassú; Marcondes, 2021).

reflexão crítica, que passa pela necessidade de assimilação dos conteúdos clássicos. A problematização das/nas práticas sociais situa os sujeitos em momentos de gradativa assimilação; enquanto um momento menos desenvolvido se estabelece como condição elementar para a construção do momento posterior, referenciando a adição de mais qualidade ao processo de síntese, possibilitando o salto de qualidade (catarse) – que se efetiva nas formas de ser, pensar, agir e sentir dos sujeitos sobre a sua realidade.

Ademais, para elucidar a compreensão de como se processa a inovação no âmbito dos fenômenos educativos em articulação aos elementos constitutivos dessa tese, a qual postula a defesa da concepção dialética de inovação assumida nas bases teórico-metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica, alinhada à perspectiva omnilateral de educação, que visa à formação integral do ser humano em oposição ao esfacelamento intelectual, social, crítico, físico, ético, político e estético, proposto no tratado da educação neoliberal. Optou-se por percorrer o caminho inverso na construção das análises do problema, definido a partir da inovação na educação. Tal opção implica negar a imediatividade das contradições que constituem os fenômenos como produto, cuja busca pela compreensão se dá em si mesmo, em contraposição, passa-se do produto ao processo pelo qual o fenômeno foi produzido a fim de identificar o seu conteúdo essencial, o qual se encontra oculto na aparência – busca que se efetiva por “[...] aprender como a educação se constitui” (Saviani, 2013b, p. 78).

Ao considerar o ponto em que Saviani (1980) iniciou a sua contribuição direta à caracterização do conceito de inovação demarcado no conjunto das teorias pedagógicas que aderem a determinadas correntes filosóficas, é possível construir um novo olhar sobre os processos educativos, articulando-os às diferentes concepções de educação e encaminhar os elementos centrais que implicam o movimento de permanente de adição de qualidade no âmbito do desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse caminho, a obra “A filosofia da educação e o problema da inovação em educação”, do mesmo autor, marca o início de um esforço teórico, que reuniu um coletivo de diferentes educadores em torno da elaboração de um tratado conceitual que tinha a finalidade de apresentar uma posição sobre o problema da inovação a partir da descontinuidade de iniciativas pedagógicas “modernas” vinculadas ao *corpus* tecnocrático de gerenciamento da escola (Garcia, 1980).

De forma a encaminhar uma visão relativa aos fundamentos da inovação nas diferentes frentes pedagógicas, Saviani (1980) assume uma perspectiva totalizadora e integradora das concepções filosóficas, que se sustenta na historicidade das teorias pedagógicas, e leva em conta que a educação, a partir de meados do século passado, assume os contornos societários do processo de consolidação do poder burguês. Os apontamentos iniciais discorrem sobre a

existência de partir de 4 (quatro) concepções filosóficas – a *humanista tradicional*, *humanista moderna*, *analítica* e *dialética* – as quais se articulam ao desenvolvimento dos modelos inovativos em cada tendência pedagógica.

A concepção humanista é delimitada como um padrão situado em um polo negativo, tornando-se o contraponto de referência em relação àquilo que passou a ser reconhecido hegemonicamente como novidade, ou seja, às mudanças propostas nas práticas educacionais. Com efeito, essa concepção, em sua versão tradicional, engloba um conjunto de correntes pedagógicas que tem como princípio ontológico a visão de que o sujeito é constituído por uma essência imutável, e isso conforma a educação aos moldes da essência humana. Essa perspectiva não conforma a inovação como algo a ser considerado nos processos pedagógicos e, se aparece, ocupa um espaço periférico, onde as mudanças são consideradas acidentais. A concepção humanista tradicional está na base dos métodos tradicionais de ensino e, por consequência, considerando que esse modelo é caracterizado por oposição às propostas inovadoras que insurgirão a partir dele, esse não compreende a designação de uma concepção humanista tradicional de inovação. “Emerge daí já um primeiro critério para se caracterizar a inovação, a saber: inovador é o que se opõe a tradicional” (Saviani, 1980, p. 18).

De acordo com o autor, a concepção humanista moderna se pauta em uma visão do ser humano centrada na existência, que aqui passa a preceder a essência, e se conjectura a partir de um conjunto de correntes filosóficas, tais como o Pragmatismo, o Vitalismo, o Historicismo, o Existencialismo e a Fenomenologia. Essa visão ancora a defesa da “pedagogia nova” e “pedagogia da existência” que modifica as formas do ensino, com base na centralidade do desenvolvimento autônomo do(a) aluno(a). Se, na concepção tradicional, o ser humano era considerado acabado ou completo ao chegar à idade adulta, e a criança era entendida como expressão da imaturidade e da incompletude; logo, as formas educacionais estão centradas no(a) educador(a), no conhecimento acumulado e no ordenamento sistemático das aprendizagens. Em contraposição, a corrente moderna reconhece a completude desde o nascimento do ser humano e seu inacabamento até o momento de sua morte, por isso o(a) adulto(a) não pode ser visto como um modelo.

E, portanto, ao invés da educação ser considerada como um processo continuado, a qual prescinde uma organização prévia, lógica e sistemática, em sentido mais amplo, se pauta por um processo de ritmo variado, o qual responderá às idas e vindas do desenvolvimento dos indivíduos em seus diferentes níveis, com predominância do psicológico sobre o lógico. E em sentido mais restrito ao existencialismo, os momentos educativos estão comprometidos com o plano do espontaneísmo, da gratuidade da aprendizagem, de forma que a sua realização

independe da vontade ou da preparação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bastando apenas estarem dispostos e atentos. Na base dessa corrente está o chamado Movimento da Escola Nova, o qual reivindicou a construção de uma visão metodológica que se opõe ao tradicional, centrada na vida, na atividade na ação, que subordina os fins aos meios, e por isso inovar é reproduzir uma prática educativa inversa ao modelo tradicional (Saviani, 1980).

Em seguida, apresenta-se a concepção analítica, a qual não exprime em si uma visão de ser humano nem um “sistema filosófico geral”. Nas palavras de Saviani (1980), dentro do quadro de ação da filosofia da educação, essa corrente busca realizar a análise lógica da linguagem educacional. Refere-se à elaboração de significados das palavras a partir dos seus contextos, não do histórico, mas do linguístico. A forma com a qual as palavras são empregadas está prefigurada na construção da linguagem informal, e afirma-se no conjunto de significados que não se estabelecem por critérios determinados. Essa concepção foi alavancada pelo postulado neo-positivista, que incorpora a inovação como um pressuposto que decorre da neutralidade científica, ao mesmo tempo em que se liga às conquistas tecnológicas. Inovação se estabelece em um contexto de utilização de outros meios, os quais podem sofrer retoques ou não, a fim de atingir as finalidades do ensino. Por isso, inovar é utilizar outras formas com as mesmas finalidades. O desvanecimento do teor científico e a consolidação dos termos operacionais e burocráticos, no contexto da educação, tinham como justificativa a construção de um caminho capaz de minimizar as interferências subjetivas no processo de ensino, tornando-o mais racional e efetivo possível – à inovação decorre do uso diversificado das formas de mídia para alavancar a planificação dos resultados, e compor um organismo sistêmico, o qual foi guia da pedagogia tecnicista.

A concepção dialética de inovação tem como premissa a alteração das próprias finalidades da educação, pois supõe um salto de qualidade no que diz respeito à superação das formas suas estritas. Para isso, rompe com a visão que conserva a educação em uma posição autônoma em relação aos determinantes sócio-históricos. Considera-se que as relações entre sociedade e educação se estabelecem em uma relação processo dialético, que se dá de modo imbricado à totalidade estruturante da vida social concreta. Portanto, em Saviani (1980), inovar na visão dialética é colocar a educação a serviço de novas finalidades da vida social para construir outra forma de civilidade, a qual está comprometida com a superação das formas e conteúdos que se colocam como barreira à superação das formas de produção baseadas na opressão, alienação e exploração. Portanto, inovar significa mudar radicalmente,

alterar as raízes, colocando a educação a serviço das forças sociais emergentes e que visam a superação do modo de produção e reprodução da totalidade da vida social.

A segunda grande contribuição de Saviani à discussão está no texto intitulado “História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil” (2011), produzido para o “VIII Seminário Nacional do Grupo de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)”. Ele traz uma atualização da caracterização da inovação nas tendências educacionais a partir do conceito de transformação na história da humanidade. O autor explicita, inicialmente, que o conceito de transformação coincide com o de movimento, e que a percepção de impermanência nasce da relação entre ser humano e natureza, a qual fora ensaiada, de forma unilateral, na chamada “história natural”. Posteriormente, no texto *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels afirmam que, como produto da ação humana, só conhecemos uma ciência, a da história; complementam, ainda, dizendo que, embora a história possa ser vista por dois pontos — o da natureza e o dos homens —, “[...] esses aspectos são inseparáveis: ‘enquanto existirem homens, a sua história e a da natureza condicionar-se-ão reciprocamente’” (Marx; Engels *apud* Saviani, 2011, p. 11).

Esse elemento se ancora na compreensão de que quando se fala em história, considera-se “[...] o conjunto de transformações que os homens operam sobre a natureza e sobre a cultura, isto é, sobre suas próprias produções” (Saviani, 2011, p. 11). Assim, história e transformação constituem-se mutuamente em uma relação de interdependência, que se realiza por meio das mudanças operadas na própria forma de produção da existência humana, de modo que a transformação histórica implica, necessariamente, a mudança no modo de produção.

[...] transformação, em sentido próprio, significa o ato de mudar a essência das coisas. Portanto, podemos concluir que, se toda transformação é mudança, nem toda mudança é transformação. Em sentido estrito, só pode ser considerada transformação aquela mudança que incide sobre a própria substância das coisas às quais se refere (Saviani, 2011, p. 12).

A capacidade transformativa do meio pela ação humana tem em sua marca fundante a antecipação mental que configura o projeto. A passagem temporal entre a consciência do projeto e a sua realização implica a diferença do antes e depois, assim, a existência humana resulta de uma ação que parte da natureza e a nega, pois ao transformá-la segundo um projeto previamente concebido, o ser humano produz simultaneamente os meios de sua vida e a si próprio, o que conforma um tempo de desenvolvimento, portanto, a própria história humana. Desse movimento decorre a afirmação de que a produção humana é ao mesmo tempo um

processo educativo e, assim, a educação está contida nessa ação. As formas e os conteúdos que decorrem dessa produção, cuja validade é comprovada pela experiência histórica, são transmitidos às novas gerações como condição para a continuidade da vida humana. No entanto, as transformações realizadas nos processos de produção e reprodução, orientadas pela garantia da perpetuação da espécie, não se efetivam por ruptura absoluta nem por simples continuidade linear. Elas se realizam por meio de um movimento histórico de acúmulo e superação dialética, no qual os elementos herdados do passado são conservados, criticamente reelaborados e reorganizados em novos patamares, em resposta às contradições próprias de cada momento. Isso se expressa na base na primeira transformação histórica, a partir da organização das primeiras comunidades humanas, organizadas a partir do comunismo primitivo, em que a produção coletiva e a apropriação comum dos meios de vida configuravam uma sociabilidade na qual trabalho, educação e vida social constituíam uma unidade, sendo os conhecimentos construídos na prática social.

O desenvolvimento das forças produtivas, estabelecido a partir da divisão social do trabalho, acompanhada da separação entre trabalho manual e intelectual, resultou na cisão entre produção e educação. A intensificação dessas contradições conduziu o segundo momento de superação do modo de produção escravista e à emergência do feudalismo, no qual a exploração do trabalho foi reorganizada sob a forma da servidão, preservando a base agrária, mas alterando as relações de dominação e dependência. Por fim, a produção capitalista, consolidada com a Revolução Industrial, enuncia o terceiro novo salto histórico, o qual generalizou o trabalho assalariado sob a lógica da produção ditada pelas necessidades do capital, incorporando sistematicamente a ciência como uma força produtiva de forma a consolidar a transformação na sociabilidade humana (Saviani, 2011).

Nesta nova forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Por isso, esse tipo de sociedade é também chamado de sociedade de mercado. Nela, o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria que converte o saber, de potência intelectual, em potência material (Saviani, 2011, p. 20).

Fundada no modo de produção capitalista, a escola moderna consolidou-se como a principal forma de educação, materializando-se na instituição pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga, organizada em torno do(a) professor(a) como mediador(a) da instrução sistemática e da formação das novas gerações.

Na virada do século XIX para o XX, essa concepção tradicional começou a ser questionada, dando origem a novas correntes pedagógicas, autodenominadas renovadoras, e

inaugurando um contínuo apelo à inovação na pedagogia. Saviani (2011) retoma a assertiva de que nessa vertente o primeiro critério para a caracterização da inovação educativa é a sua oposição às formas tradicionais de ensino, historicamente expressa pela posição da Escola Nova. Aqui o autor adiciona alguns elementos a mais, em comparação ao texto de 1980, que seguem em complementariedade a ideia de opor-se ao modelo tradicional, para isso, deve-se “[...]‘transformar’ inteiramente a escola reformando sua maneira de funcionar, segue-se um segundo critério de inovação que advoga o recurso a outras formas de educar, distintas da escola, valorizando-se a educação informal, paraescolar ou simplesmente não escolar” (Saviani, 2011, p. 24). Com destaque para a consolidação das potencialidades educativas subsidiadas pelas ferramentas tecnológicas e da adesão aos recursos da comunicação de massa.

Nesse ponto, os elementos destacados oferecem uma nova compreensão no que diz respeito à superação das contradições que emergiram das mudanças ocorridas nas bases materiais da sociedade. A passagem do fordismo ao toyotismo impôs a reconfiguração das formas de organização do trabalho e, conseqüentemente, das formas escolares, processo que se expressa no intercâmbio de elementos provenientes das concepções pedagógicas renovadora e produtivista, articuladas como resposta às novas exigências do modo de produção capitalista. A educação passou a ser assumida como critério para a competitividade individual e como um investimento em capital humano⁷². As adaptações didático-pedagógicas referenciadas no *corpus* escolanovista, realiza a transferência da ênfase do “[...] lógico ao psicológico; **dos conteúdos para os métodos**; do professor ao aluno; do esforço ao interesse; da disciplina a espontaneidade [...] o mais importante é aprender a aprender” (Saviani, 2021, p. 431). Consoante com esse projeto, o anseio pela maximização da produtividade, que decorre da apropriação de trabalho morto (capital) sobre trabalho vivo, se consolida pela crescente escala no desenvolvimento da automação. Nessa esfera, são incorporados aspectos da pedagogia tecnicista, tais como a ênfase na eficiência, na produtividade e na racionalidade. Deixa-se de determinar a natureza dos processos e passa-se a forçar nos resultados; portanto, a inovação está no uso de qualquer meio que viabilize um resultado mais eficiente e eficaz de ensino – **innovar é usar outras formas**. Ao Estado atribui-se a tarefa de direcionar o investimento financeiro para as escolas com melhor desempenho em sistemas de avaliação, insuflando a premiação pela competitividade – foco da concepção neoprodutivista.

⁷² A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo (Saviani, 2021, p. 430).

É por isso que, com o subsídio das reflexões constituídas a partir das respostas apresentadas por Saviani (2025) ao questionário (Apêndice 1), foi possível avançar nas análises e reconhecer que tal movimento é convalidado nas novas formas que se apresentam as diferentes tendências educacionais, com modificações parciais ou totais, definindo os elementos circunscritos nos princípios e finalidades, nas formas e nos conteúdos, bem como no sistema de avaliação e de gestão da escola. Como resultado dessa relação, evidencia-se a cada novo momento histórico surgem tendências educacionais que admitem, em algum aspecto, características inovativas, que se relacionam à forma e conteúdo, aos princípios e finalidade, à avaliação e à gestão, tendo em vista que as mudanças operadas seguem em resposta aos modos de produção e reprodução da vida humana. No entanto, o autor adverte para ao fato de que, deve-se “[...] considerar que não necessariamente todas as novas tendências serão inovadoras porque pode ocorrer que surja uma tendência com uma nova nomenclatura se, porém, se diferenciar de alguma outra já existente [...]” (Saviani, 2025, p. 291-292), especialmente, em relação às tendências hegemônicas.

Diante desse quadro, observa-se que, na concepção renovadora a inovação se estabelece por meio da adoção de novos métodos e de formas organizativas da escola e, na concepção produtivista, a ênfase está na maximização dos resultados do processo educativo, sem que se tenha um padrão metodológico definido, ou seja, inovar é utilizar outros meios acrescidos aos convencionais (por exemplo, o uso das TIC’s), a junção dessas concepções oferece um tipo de inovação que se expressa nas mudanças operadas no interior “[...] do próprio processo educativo sem se reportar ao contexto” (Saviani, 2011, p. 25). Já a concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica de inovação, coloca a educação a serviço de novas finalidades, ou seja, inovar na educação é lançar mão de conteúdos e métodos em função das mudanças estruturais da sociedade. Isso corrobora com a afirmação de Saviani (2025), que explicita que a construção de novas finalidades para a educação exige a busca por novos métodos e, nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica apresenta um aporte teórico-metodológico que supera os métodos tradicionais e renovadores, e surge como via para a transformação radical do modo de produção e reprodução da vida social. Aqui, a educação se refere à atividade de humanização dos indivíduos em seu conjunto, que é a própria produção histórica e social da espécie, uma vez que as capacidades de articular condições físicas e materiais a um conjunto cultural circunscrito na história, expressos na linguagem, na cultura, na religião, na organização econômica e social, na moral e nos costumes, essas não estão dadas biologicamente, sendo necessário situar os conhecimentos que decorrem da objetivação humana em cada momento da história.

A educação, portanto, não está vinculada ao passado; nem mesmo se pode dizer que seu conteúdo se identifica com o passado. Não. A tarefa da educação é selecionar do conjunto das objetivações humanas, portanto do conjunto da produção histórica (e somente nesse sentido é que se pode dizer que a educação leva em conta o passado), os elementos essenciais que constituem a realidade humana própria de uma época determinada. Uma vez identificados esses elementos, é tarefa da pedagogia organizá-los e sequenciá-los tendo em vista viabilizar sua apropriação pelos educandos no espaço tempo escolares (Saviani, 2013b, p. 81).

Destarte, tendo como evidência o esforço intelectual de Saviani (1980; 2011), este trabalho de tese avança na compreensão de que a PHC se constitui como uma vertente pedagógica – que compõe o quadro nas pedagogias críticas, pois entende que educação e sociedade estão imbricadas em uma relação dialética – por isso, inova a partir do movimento dialético, constitutivo e constituinte da unidade forma e conteúdo, a partir de critérios teórico-metodológicos que se orientam na/pela ação transformadora da/na realidade em sua totalidade. Para Saviani (2025), embora a catarse represente o momento culminante do processo de ensino na perspectiva da pedagogia crítica, a inovação não se limita a esse momento específico. Ao contrário, ela se faz presente em todo o processo metodológico, o qual se inscreve em uma condição qualitativamente superior aos princípios e finalidades, aos conteúdos e formas, e aos sistemas de avaliação e de gestão incorporados às pedagogias hegemônicas (Saviani, 2025). Essa compreensão tem como referência os chamados “momentos” da PHC em comparação com os cinco passos dos respectivos métodos novos e tradicionais, superando-os por encaminhar uma ação que: 1) não se inicia pela iniciativa do(a) professor(a) em preparar aula ou pela iniciativa do(a) aluno(a) para desenvolver uma determinada atividade, mas tem origem pela/na **prática social**; 2) não segue pela apresentação de novos conhecimentos ou pela averiguação de problemas que obstaculizam o desenvolvimento da atividade do(a) aluno(a), mas pela **problematização** de questões que emergem da prática social; 3) não tem vistas à assimilação progressiva de conteúdos definidos pelo(a) professor(a) ou pela coleta de dados, mas ainda que envolva transmissão e assimilação, está comprometida com a **instrumentalização** de conhecimentos teórico-práticos para a resolução dos problemas detectados na prática social; 4) não se assenta na generalização e nem na hipótese, mas na **catarse** como momento superior de incorporação dos instrumentos culturais como elementos ativos da transformação social, de forma a compor uma segunda natureza humana; 5) não se finda na aplicação e nem na experimentação, ao contrário, por conservar a sua ação na/pela **prática social**, compreende o momento de retorno dos(as) alunos(as), subsidiados pela passagem de um nível intelectual sincrético ao sintético,

à ação transformadora da realidade.

Saviani (2018) elabora a sua proposição crítico-pedagógica a partir das contradições operadas nas vertentes não críticas, as quais entendem a “[...] educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (Saviani, 2018, p. 5), a fim de superá-las qualitativamente. Pela contraposição aos métodos tradicionais e novos, produz-se a tese de que os processos metodológicos da PHC expressam os elementos inovativos também na sua proposta pedagógica. Isso decorre do fato de que essa pedagogia crítica se estabelece orientada pela construção de novas finalidades para a educação e para a vida social, tendo em vista que essa relação se dá de forma dialética, e coerente com a sua matriz marxista, provisiona como finalidade educativa a revolução social, ou seja, a instauração de um novo modelo de sociabilidade de base socialista. Portanto, avança-se a partir da compreensão de que a PHC, tal como as pedagogias não-críticas inova nos métodos, mas diferentemente dessa formas hegemônicas, em que as mudanças se dão no interior das formas de ensino-aprendizagem, a pedagogia crítica define um método qualitativamente superior, pois ao se valer do contexto da prática social, orienta a construção de processos educativos com o fim na transformação da vida social. Dessa forma, tem como prerrogativa inicial e final dessa ação educativa, o contexto da prática social, entendida como prática humana universal. Como pedagogia inovadora, a PHC pressupõe a adoção de novas finalidades para a educação, que buscam viabilizar a revolução da vida social orientada também por processos educativos. E, para isso, podem e devem ser considerados tanto a orientação metodológica concernente a essa pedagogia, quanto os métodos identificados em outras tendências, “[...] se isso for exigido pela ação que se coloca a serviço da nova finalidade” (Saviani, 2025, p. 268). E, ainda, se tem outro elemento inovativo, que advém do fato de que as novas finalidades da educação justificam a aplicação dos métodos, os quais estão inter-relacionados em uma ação que visa à construção de uma segunda natureza humana em cada um dos(as) educandos(as), tornando-os(as) outras pessoas, aptos(as) a colaborarem no processo de revolução social. Por isso, a referida concepção crítica de inovação não rompe com a relação dialética entre forma e conteúdo, pois que transformar substancialmente o conteúdo da produção humana e as formas para fazê-lo, com o foco na produção de outra substância humana, isto é, quer produzir catarse.

O Quadro 8 foi elaborado a partir de um processo de sistematização teórico-analítica fundamentado nas formulações de Saviani (1980, 2007, 2018, 2011) acerca das tendências pedagógicas no Brasil e dos diferentes sentidos atribuídos ao conceito de inovação no interior dessas concepções. O procedimento adotado partiu da compreensão de que as pedagogias não

se sucedem de forma linear, mas se desenvolvem historicamente por meio de processos de negação e superação por incorporação, em consonância com o método materialista histórico-dialético. A análise das tendências educacionais identificadas por Saviani — tradicional, nova, produtivista e histórico-crítica — considerando suas bases filosóficas, concepções de educação, organização do trabalho pedagógico e finalidades sociais, permitiu identificar que cada tendência se estrutura a partir de uma determinada concepção filosófica da educação, a qual orienta práticas pedagógicas que compreendem o modo de como a inovação é teorizada e metodizada.

Figura 20 - Caracterização da inovação nas tendências educacionais no Brasil segundo a Pedagogia Histórico-Crítica

	Tendência tradicional	Tendência nova	Tendência produtivista ↔ neoprodutivista		Tendência dialética
Filosófica da educação	Concepção humanista	Concepção humanista moderna	Concepção Analítica ⁷³		Concepção dialética ou histórico-crítica
Pedagógica	Tradicional (religiosa, laica)	Nova (construtivismo, escolanovismo)	Tecnicista	Neotecnicismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo.	Pedagogia Histórico-Crítica
			Enfoque sistêmico e organizacional (aprendizagem programada)	“Novos” Métodos de aprendizagem Formas não institucionais (equipamentos e recursos tecnológicos)	
“Níveis” de inovação	Conservação da instituição e das finalidades da educação com retoques superficiais nos métodos de	Conservação da instituição e das finalidades da educação e alteração substancial dos métodos de	Conservação das finalidades da educação e adoção de formas não institucionais que instrumentalizam a autoaprendizagem dos sujeitos (meios tecnológicos).		Transformação das finalidades da educação pela mediação do processo de ensino e aprendizagem

⁷³ “A filosofia analítica desenvolveu-se a partir do positivismo lógico e inicialmente estava mais preocupada com as linguagens formalizadas. No intento de superar as ambiguidades próprias da linguagem comum e corrente, buscava-se a construção de linguagens artificiais inteiramente submetidas a critérios lógicos rigorosos [...]” (Saviani, 2021, p. 385).

	ensino.	ensino com o foco na aprendizagem.		com vistas à construção de uma nova sociedade.
--	---------	------------------------------------	--	--

Fonte: elaboração de Braga dos Santos (2024).

O quadro (figura 20) constitutivo da referida síntese analítica teve como base as elaborações de Saviani (1980, 2011) sobre quatro níveis de inovação nas diferentes concepções pedagógicas. É fundamental ressaltar que essa delimitação da inovação em níveis não se funda em uma visão linear ou “evolucionista”, em que um estágio de desenvolvimento precede ao outro, que é sempre mais desenvolvido. Ao contrário, se compromete com uma perspectiva revolucionária, que opera por saltos qualitativos. Dessa maneira, Saviani (2025) explicita que:

[...] cada um dos quatro níveis comporta os vários aspectos que compõem o processo educativo estando, pois, presentes nas instituições escolares. O que procurei mostrar é que sob o ponto de vista do conceito de inovação o primeiro nível é o mais elementar e menos relevante elevando-se gradativamente (ou seja, grau em grau) até o mais elevado e relevantes. Mas isso, obviamente, não significa que se deve começar no primeiro nível passando sucessivamente ao segundo e terceiro para chegar, finalmente ao quarto grau. Não. Podemos – devemos – nos situar diretamente no quarto nível assumindo plenamente a PHC como uma concepção integral de educação que se propõe a inovar não apenas nos meios mantendo a finalidade da educação como preparação dos indivíduos para a sociedade atual, ou seja, a forma capitalista, mas inovando também na finalidade propondo-se a articular a educação com a transformação da forma atual em direção a uma nova forma de caráter superior (Saviani, 2025, p. 268).

Assim, o primeiro nível de inovação compreende a tendência tradicional que se orienta pela concepção humanista tradicional e tem como expressão as vertentes pedagógicas religiosa e laica. A principal função do processo educativo é o de possibilitar a transmissão dos conteúdos sistematizados, os quais são selecionados e repassados pelos(as) professores(as) aos seus alunos segundo uma lógica de gradação teórica desarticulada do contexto social dos sujeitos. Nesse primeiro nível, não é possível admitir a inovação propriamente dita, uma vez que como limite inferior, as poucas modificações são consentidas no âmbito acidental de pequenos retoques nos métodos de ensino a fim de conservação das suas finalidades.

No segundo nível de inovação, a tendência nova, fundamentada na concepção humanista moderna e alinhada às frentes construtivistas e escolanovistas, reelaboram os termos do nível anterior se colocando em uma posição diametralmente oposta. Por isso, a educação deve possibilitar o desenvolvimento individual dos(as) estudantes segundo os seus

interesses e aptidões – que se valem da inovação como mudança substancial dos métodos de aprendizagem. Nesse sentido, inovar nesse nível é se opor ao modelo tradicional, é deslocar o foco dos métodos de ensino para enfatizar os métodos de aprendizagem, dos conteúdos para as formas do aprender a aprender, as quais colocam o(a) aluno(a) no centro do processo.

No terceiro nível de inovação, está à tendência produtivista que operou nas formas da pedagogia tecnicista em uma correlação indireta com a concepção analítica e, de forma mais recente, é vista na sua atualizada versão neoprodutivista e neotecnicista, neoescolanovista e neoconstrutivista. Nesse nível é possível identificar dois momentos de desenvolvimento: o primeiro é o de prevalência tecnicista e se pautou pela ênfase sistêmica de organização racional dos meios que operacionalizam os processos educativos a fim de garantir o controle dos resultados com maior eficiência e eficácia. O segundo momento, opera pela articulação dos dois níveis intermediários de inovação, caracterizando-se por atualizar as vertentes pedagógicas ao atual contexto socioeconômico, remontando o transformismo pedagógico neotecnicista, neoescolanovista e neoconstrutivista que se vale dos componentes da pós-modernidade, com ênfase no relativismo científico, para a adaptabilidade dos indivíduos na falaciosa prerrogativa da “personalização” da educação com o auxílio dos dispositivos das novas tecnologias da informação – nas formas da inovação tecnocêntrica. Saviani (2011, p. 26) ressalta que “[...] as experiências inovadoras tendem a se enquadrar nos dois níveis intermediários”.

No entanto, como momento superior, o quarto nível de inovação tem como referência a transformação substancial das finalidades educativas, conformadas na dialeticidade das formas e conteúdos da escola, em um movimento de adição de qualidade a cada novo momento de enriquecimento teórico-prático. A inovação dialética ou histórico-crítica assume o trabalho educativo como núcleo do desenvolvimento dos elementos inovativos, compreendendo a prática social e os elementos que medeiam à passagem da visão sincrética à visão sintética sujeitos, que também são agentes da transformação. A análise da realidade se dá mediada pela processualidade orgânica da práxis revolucionária, na qual são rememorados os elementos historicizados pela produção humano-genérica nos momentos de problematização, instrumentalização e catarse – instaurando saltos que se superam em qualidade a fim de construir novas finalidades para a educação em uma nova ordem societária. Por isso, essa orientação pedagógica nasce da crítica às pedagogias tradicional, nova e produtivista não apenas para negá-las, mas para superá-las no permanente devir histórico, segundo o método materialista. Podemos identificar que os três níveis de inovação servem de referência para a superação a cada novo estágio uma vez que a educação está

comprometida com a transformação estrutural da sociedade, ou seja, a educação parte da prática social a fim de superar as contradições assimiladas os três níveis da inovação convertendo-se em instrumentos de superação da realidade concreta.

A partir dessa análise, pode-se concluir que as interpenetrações dos elementos constitutivos da realidade concreta situam a inovação nas tendências hegemônicas por meio da incorporação desses diferentes níveis de inovação e que a cada nível ulterior de desenvolvimento do objeto, constroem-se as contradições que possibilitaram a superação das formas estruturais que os determinaram. Para tanto, evidencia-se que nos níveis mais elementares a inovação se relaciona à mudança nas formas de ensino e aprendizagem de forma autônoma, com o foco nos processos, o qual produz uma nuvem de fumaça sobre as verdadeiras necessidades/finalidades de desenvolvimento das funções ontocriativas, alienando a formas da educação para melhor adequar os indivíduos ao encarceramento da produção capitalista.

Diante dos limites objetivos produzidos pela base material as quais mobilizam as pedagogias hegemônicas a fim de garantir a permanente recomposição dos mecanismos de controle da classe dominante, a Pedagogia Histórico-Crítica é constituída como possibilidade de transformação societária, de forma correlata à afirmação que indica que se toda transformação é mudança, nem toda mudança é transformação, pode-se querer mudar algo e conservar a sua essência em um plano reformista. Como nos adverte Saviani (2011), transformar é o ato de mudar a essência mesma das coisas, por conseguinte, a transformação social se remete a mudança da própria estrutura da sociedade, que nas suas formas históricas, implica na mudança do modo de produção que implica igualmente a transformação da educação. “Nessas condições, a educação identificava-se com a vida. A expressão ‘educação é vida’, e não preparação para a vida [...]” (Saviani, 2007, p. 155).

A Pedagogia Histórico-Crítica vem sendo construída de forma coletiva como um referencial para a ação educativa revolucionária. Nessa perspectiva, configura-se a partir da concepção dialética de inovação, compreendida como elaboração teórico-metodológica, e expressa-se como um novo guia para a ação educativa revolucionária, centrado na prática social como ponto de partida e de chegada do processo pedagógico. Seu objetivo é a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, visando à produção de uma segunda natureza humana em cada sujeito singular. Tal orientação fundamenta-se na transformação da realidade social, com vistas à superação das formas de exploração capitalista e à construção de uma ordem socialista fundada em uma base econômica comum.

5 INOVAÇÃO NA DIRETRIZ CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024

Esta seção tem como objetivo identificar o conceito de inovação presente nos parâmetros curriculares nacionais para a formação de professores(as), por meio da análise da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior, de profissionais do magistério da educação escolar básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). A partir dessa análise, busca-se caracterizar os elementos teórico-práticos que situam o objeto no âmbito das tendências educacionais contemporâneas, confrontando-os com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para adentrar na análise do documento que referencia os currículos nacionais para a formação inicial de professores(as), Diretriz CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, se faz necessário realizar algumas reflexões sobre os condicionantes políticos, econômicos e sociais que sustentam os parâmetros instituídos na referida forma legal, os quais obedecem à construção de um projeto de Estado que vem se desenvolvendo por meio de reformas educacionais, iniciadas nas décadas de 1980 e 1990, e que tem em seu arranjo um modelo gerencialista de instrumentalização das políticas educacionais aos interesses dos setores privados. Nesse bojo, os ajustes nas matrizes curriculares da Educação Superior (ES) aparecem como um dos pilares de reordenamento da formação para a requalificação de um perfil de trabalhador(a) adaptado(a) às transformações técnico-científicas, que reestruturam a produção e redefinem o papel do Estado (Dourado; Oliveira, 2010).

É preciso considerar a função do aparelho de Estado, tal como configurado nas formas do modelo neoliberal, e evidenciar de que maneira sua engrenagem organizativa se vincula às transformações do modo de produção capitalista e às constantes atualizações do modelo societário, sobretudo pela intensificação das respostas dadas às crises econômicas a partir do pós-Segunda Guerra Mundial⁷⁴. A cada novo reordenamento estrutural do sistema capitalista, o Estado⁷⁵ foi sendo modulado e utilizado como instrumento, ora de controle social, ora de

⁷⁴ O pós-Segunda Guerra Mundial marca um período de ampla expansão econômica, acompanhado da consolidação de políticas sociais que elevaram a renda dos(as) trabalhadores(as) e ampliaram o consumo, impulsionado pelo salário indireto (previdência, seguridade, educação, saúde públicas etc.). Esse movimento articulou-se à expansão dos ganhos de produtividade decorrentes do aprimoramento técnico, da reorganização do trabalho e do desenvolvimento dos meios de produção próprios do modelo fordista (Minto, 2006, p. 67).

⁷⁵ O Estado é concebido como uma dedução da lógica de valorização do capital. De acordo com os termos marxistas, a complexificação dos meios de produção exige um progressivo desenvolvimento técnico que intensifica a necessidade de qualificação da força de trabalho, ao passo que amplia a sua divisão. Nesse compasso, o Estado deve garantir a injeção de capital constante a fim de estancar a queda da taxa média de lucros; orientando-se pela recomposição de um dos setores da política global, por meio de uma agenda econômica de Estado (monetária, fiscal e social). “A intervenção adquire assim um sentido preciso, já que tende

equilíbrio econômico (Arienti, 2003), o que se traduz na criação de novos mecanismos de exploração voltados à recomposição das taxas de acumulação de riqueza, as quais invariavelmente tendem ao declínio à medida que mais um ciclo sistêmico de acumulação⁷⁶ se esgota.

Nessa ordem, as crises estruturais⁷⁷ do capitalismo conferem o gérmen do novo e a cada nova fase, que se dinamizam por meio de um conteúdo combinado de forças e formas de controle produzidas a partir de contradições e tensões instauradas no processo de acumulação. Enquanto expressão contemporânea desse movimento, múltiplas formas de organização do capitalismo pós-fordista são apontadas como responsáveis pelas transformações do Estado de Bem-Estar, remontando o advento de uma economia alicerçada no conhecimento.

Há em Jessop (2013) a argumentação de que quando a expansão do capital internacional, responsável pela consolidação da noção de Estados Nacionais, passou a tratar os salários dos(as) trabalhadores(as) como um custo na produção intercapitalista, a restringir a criação de políticas neomercantilistas, e a condicionar as políticas sociais ao crescimento das exportações, se obteve um processo de esfacelamento da noção de “Estado de Segurança”, uma vez que a internacionalização da economia abriu espaço para a adoção de políticas

a socializar, isto é, a impor a toda sociedade civil o peso da valorização exclusiva do setor econômico mais desenvolvido” (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 2016, p. 405).

⁷⁶ Segundo Arrighi (1996) a fórmula geral do capital de Karl Marx (DMD’) sintetiza o ciclo sistêmico de acumulação, e rememora que: “O capital-dinheiro (D) significa liquidez, flexibilidade e liberdade de escolha. O capital-mercadoria (M) é o capital investido numa dada combinação de insumo-produto, visando ao lucro; portanto, significa concretude, rigidez e um estreitamento ou fechamento das opções. D’ representa a ampliação da liquidez, da flexibilidade e da liberdade de escolha” (p. 5). O autor segue explicitando que o investimento financeiro realizado pelos agentes capitalistas não se finda nos aspectos combinatórios entre insumos e produtos, mas os vislumbra como meios de assegurar uma flexibilidade e uma liberdade de escolha cada vez maior. Portanto, se, em determinada conjuntura, o aumento dessa flexibilidade e liberdade de escolha for interrompido, o capital retornará às suas formas mais flexíveis – sobretudo à forma monetária. Esse movimento se combina com as fases de expansão material, na qual a força de trabalho e os recursos naturais circulam, de forma crescente, na forma de mercadorias; e com as fases de expansão financeira, onde o capital monetário passa a não depender da forma de produto, mas segue acumulando por meio de acordos financeiros, cumprindo o ciclo. “Juntas, essas duas épocas, ou fases, constituem um completo ciclo sistêmico de acumulação (DMD’)” (Arrighi, 1996, p. 6).

⁷⁷ A compreensão marxista para as crises estruturais do capital não tem haver com uma visão linear que se altera no desenvolvimento do conteúdo-capital até o ponto do seu enfraquecimento ou desvanecimento, mas se refere à compreensão dialética, em que pese o metabolismo próprio de reestruturação do modo de produção capitalista sob as contradições que sustentam, inclusive, a atual hegemonia intercapitalista (Freitas, 2004). Como nos apresenta Marx (1980) “Aqui, é preciso distinguir. Quando A. Smith explica a queda da taxa de ganância devido ao excesso de capital, acumulação de capital, trata-se de um efeito permanente, e isso é falso. Em vez disso, há temporariamente excesso de capital. Superprodução, crise, é algo diferente. Crise permanente não existe” (p. 457, nota a, tradução elaborada pela autora). Portanto, cada crise financeira se manifesta na temporalidade histórica que opera o complexo categorial da produção capitalista, onde se articulam crises de lucratividade, de superprodução ou sobreacumulação e de subconsumo. O momento crítico, a crise, compreende a possibilidade histórica de modificação das condições sistêmicas para a elevação da forma-valor, a partir dos riscos e oportunidades constituídas a cada ciclo. Nas palavras de Mézaros (2009), esse processo centra-se na necessidade de o capitalismo lançar mão das antigas formas de acumulação para dar início a um novo processo sob novas bases.

flexíveis e para a lógica da inovação. Esse movimento se constituiu pela alteração do Estado de Bem-Estar Keynesiano (Keynesiano *Welfare State* – KWS) para o Estado do Trabalho Schumpeteriano (Schumpeterian *Workfare State* – SWS)⁷⁸. Isso porque o levante sociopolítico, impulsionado pelas novas formas da produção industrial, deixou marcas indeléveis na construção de um novo modelo de sociabilidade, o qual balizou a conjuntura moderna.

O novo regime de bem-estar baseia a economia no conhecimento e orienta uma visão Pós-Nacional e Pró-Trabalho, assumem-se critérios que se alinham a promoção de “[...] permanente inovação e a flexibilidade em economias relativamente abertas por meio da intervenção pelo lado da oferta (e não mais da demanda) e com o fortalecimento da competitividade” (Jessop, 2013, p. 272). Por isso, a defesa de um território forte e produtivo tornou-se volátil, dando lugar ao alargamento dessa compreensão, definida pelo referido autor como pós-nacional, se estabeleceu como resultado da transferência das decisões políticas para a esfera global (circunscritos em agendas de agências internacionais e de fóruns intergovernamentais).

Entre as principais características desse regime, destacam-se as seguintes condições:

[...] cabe ao Estado não somente criar condições para a melhoria da competitividade setorial e empresarial. Políticas tipicamente schumpeterianas seriam aquelas que atuariam pelo lado da oferta para promover a ampliação da capacidade inovativa das empresas e sua difusão para as cadeias de produção, e com isso, aumentar seu poder competitivo em mercados de grande concorrência. São políticas de oferta diferentes das políticas fordistas desenvolvimentistas, que estavam relacionadas à formação da infra-estrutura (*sic*) na cadeia de produção e circulação, pois visam dar maior competitividade a toda a cadeia de produção ao capacitar seus vários elos para inovações tecnológicas e organizacionais, flexibilidade de produção e diversificação de produtos (Arienti, 2003, p. 612).

Ocorreu que todas essas modificações se alinharam às múltiplas articulações das metas de governança e se desenvolveu a partir da necessidade de ordenamento em níveis regionais, urbanos e locais, e transformou o corporativismo nacional, sobretudo por dois meios: 1) pela unificação das políticas econômicas e sociais, de forma a fazer avançar os interesses nacionais, das empresas e dos trabalhadores 2) delineou-se por políticas de devolução que visam influenciar a oferta microeconômica e a regeneração social; onde se intercambiam pactos de cooperação e privilegiam os entes localmente mais próximos constituindo um quadro de prioridade na dinâmica das relações intergovernamentais. Somado a essas

⁷⁸ É imperativo destacar que “[...] foi adotada a tradução de *Keynesian welfare state* como Estado keynesiano e do bem-estar e de Schumpeterian *workfare state* como Estado schumpeteriano e pró-trabalho, ambas utilizadas na tradução para o português do texto de Jessop (1998) [...]” (Arienti, 2003, p. 605).

considerações, o Pró-trabalho finca-se pelos mecanismos de governança de forma a compensar as falhas e inconsistências do mercado, de forma a mover-se por trilhas abertas por parceiros em uma rede de mútua colaboração. Em suma, no âmago dessas ações estão dispostas novas formas de promoção de parcerias público-privadas, no papel do Estado como agente de incremento da “[...] competitividade baseada em uma economia flexível e altamente habilidosa” (Jessop, 2013, p. 273).

Esse plano se move a partir da ruptura com padrões taylorista/fordista os quais não exigiam do(a) trabalhador(a) muitos conhecimentos e habilidades para executar uma atividade extremamente fragmentada. Em seu lugar, passaram a ser exigidos novos requisitos formativos voltados ao desenvolvimento de capacidades gerais de comunicação, abstração e integração coletiva, somadas a uma ampla bagagem de conhecimentos gerais e ao domínio de múltiplos idiomas, tendo em vista o caráter predominantemente internacional das empresas (Curado Silva, 2007). À escola é imputa a responsabilidade de passar a ensinar tais habilidades, o que fora associado à ideia de educação para a vida, em correspondência com a filosofia liberal, onde os conclames de ampliação estão vinculados à elevação dos níveis de exploração do trabalho humano. Assim, quanto mais adaptável for o(a) trabalhador(a), mais reconhecimento social da sua instrução ele(a) tem, quanto mais competitivo(a), mais educado(a) ele(a) é. As demandas da globalização se encarnam nas formas de reorganização do novo estrato societário capitalista que se radicaliza pela acumulação de conhecimentos gerais e pragmáticos, os quais se validam pela utilidade e aplicabilidade prática. Dessa forma, o aprender é útil quando está comprometido em responder à dimensão imediata da realidade. O(A) novo(a) trabalhador(a), ainda técnico(a), pois é detentor(a) de uma técnica, atua para garantir o emprego, e segue a atualizar sua condição de explorado.

A palavra de ordem associada à ampliação da educação assume como mote o preparo de um número cada vez maior de sujeitos aptos a disputar os postos disponíveis na esteira produtiva. No contexto do novo padrão de desenvolvimento das formas de produção capitalista, marcado pela lógica da acumulação flexível, conforma-se a necessidade de constituição de uma ampla reserva estratégica de força de trabalho (Kuenzer, 2020). Nesse cenário, intensificam-se as exigências sobre a formação do trabalhador, ao mesmo tempo em que se desloca para o indivíduo a responsabilidade por sua própria qualificação, incumbindo-o de agregar competências e atributos que o tornem permanentemente competitivo e, portanto, mais elegível ao mercado de trabalho.

Além dos elementos que se somam ao ordenamento da estrutura social – aspectos epistemológicos, subjetivos e objetivos, fundam as políticas educacionais nessa conjuntura – é

preciso reconhecer que as políticas públicas carregam múltiplos conceitos, que correspondem, invariavelmente, à articulação em diferentes concepções. Entretanto, de forma mais restrita, tem-se as políticas públicas como:

[...] o conjunto de políticas, programas e ações do Estado, diretamente ou por meio de delegação, com objetivo de enfrentar desafios e aproveitar oportunidades de interesse coletivo. Tais políticas, programas e ações concretizam-se na oferta de bens e serviços que atendam às demandas resultantes das disputas políticas acerca do que é ou deveria ser de interesse público (Castro; Oliveira, 2014, p. 22-23).

Porém, a visão marxista entende as políticas públicas como meios utilizados “[...] instrumentalmente pela classe dominante com o objetivo de manter a estrutura de dominação econômica e política” (Echalar; Lima, Oliveira, 2020, p. 865-866). Essa visão em Gramsci (2024) avança com base o reconhecimento da relação entre a constituição de um novo tipo de Estado e o surgimento de problemas de uma nova civilização. Para o autor sardo, a novidade fundada na aceção política de “Estatização do capitalismo”, no século XX, requereu a composição do Estado a partir de uma noção ampliada, inscrita no alinhamento entre elementos da sociedade política (monopólio da força e da violência) e da sociedade civil (ajuntamento ideológico dos aparelhos privados de hegemonia). O consenso de parcelas significativas da sociedade busca legitimar o grupo que dirige o Estado e fortalece a coerção em formas legais (lei, polícia, forças militares, planejamento institucional), compondo o “equilíbrio” necessário ao desenvolvimento das democracias modernas (Algebaile, 2009).

Malgrado, Gramsci (2024) entende o Estado como uma estrutura de classe, um espaço em que diferentes concepções de mundo coexistem em condições de enfrentamento, e, portanto, os processos não são unívocos, pois:

[...] o Estado constitui também o terreno do conflito de classe, é, ao mesmo tempo, instrumento (de uma classe), mas também lugar (de luta hegemônica) e processo (de unificação das classes dirigentes). Isto é, não deve ser esquecido que, sendo o Estado integral atravessado pela luta de hegemonia, a classe subalterna luta para manter a própria autonomia e, às vezes, para construir uma própria hegemonia, alternativa àquela dominante, disputando com a classe no poder as “trincheiras” e “casamatas” pelas quais se propagam ideologia e senso comum (Liguori; Voza, 2017, p. 263, grifos dos autores).

A medida da força dirigida aos mecanismos de produção do consentimento e da coerção reproduz uma combinação variada que limita a difusão de propósitos antagonistas e barra as ações contrárias ao modelo hegemônico vigente, na mesma medida, instituem-se necessidades do uso da força coercitiva tendo como aparente predomínio o consenso criado artificialmente pelos órgãos de opinião pública. Algebaile (2009) se apropria dessa elaboração

gramsciana e avança na composição de atribuição de novos sentidos às reformas educacionais gestadas no Brasil ao longo das duas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2003 – momento inicial do levante de fortalecimento do aparelho do Estado “[...] para atender aos processos de modernização e eficácia, por meio da desburocratização e controle dos resultados” (Braga dos Santos, 2020, p. 102).

Dentre as indicações de Algebaile (2009), pode-se reconhecer que a relação entre reforma educacional e a elevação da qualidade da educação não se encerravam em um fim, mas se configuravam como um meio vinculado ao projeto de dominação hegemônica e abria caminhos mais largos para a intervenção administrativa e política no interior da escola. As inúmeras frentes de ampliação das mudanças respondiam ao rigor de um projeto bem mais amplo de ajuste político social, espelhava-se a inequívoca ruptura com as formas tradicionais de se operar a política, fortalecida nas mãos de uma parcela da classe dirigente, de maneira a mantê-los em uma posição elevada de condução da nação pelo caminho modernizador. Nesse sentido, a eficiência no ensino conjecturava uma peça estratégica nesse processo o qual era reforçado por distintos planos políticos de reforma:

[...] em sentido amplo, a “reforma” viabilizava a ampliação da esfera de ação do grupo dirigente na reorganização das relações políticas em diversas escalas, fornecendo novos lastros para a sua atuação nas negociações externas e internas. Na política externa, a mudança rápida nos indicadores educacionais, por exemplo, era um item importante na negociação do ingresso do Brasil no novo cenário das relações internacionais, que implicava políticas sociais e econômicas condizentes com os interesses do capital. Na política interna, a reforma permitiria uma via de atuação “molecular” que, a médio prazo, deveria repercutir numa melhor posição relativa do grupo dirigente na relação com a “pequena política” e as “formas tradicionais”, com as quais não interessava, de imediato, romper, mas enquadrar e submeter nos pontos essenciais ao novo projeto. No que diz respeito às relações políticas internas mais amplas, a “questão educacional” constituía uma via de entrada importante na esfera da sociedade civil: a legitimidade do tema permitia ao governo atuar confortavelmente na disputa e na orientação da “opinião pública” [...] (Algebaile, 2009, p. 83, grifos do autor).

O impacto dessas medidas no projeto de modernização do País passava necessariamente pelo compartilhamento de um ideal movido em todas as esferas da sociedade e encontrava consenso no compromisso de elevação dos níveis de educabilidade da população. Para tanto, eram prerrogativas: a eliminação de desigualdades sociais, o aumento da competitividade frente aos novos rumos traçados pela necessidade de inserção do Brasil na política econômica internacional, e a aparente percepção de que os espaços democráticos se estabeleciam como um canal aberto de diálogo. Todos esses pontos permaneceram permeados por tensões e enfrentamentos implicados na elaboração das políticas educacionais, em vias de

alterar o papel regulador do Estado no controle social da educação e da escola. Em seu proposital esgotamento, esse papel acabou por alcançar os limites da eficiência supostamente produzida “naturalmente” pela iniciativa privada.

Com o avanço técnico-científico as bases formativas se voltam para incorporação de ajustes na qualificação profissional, e oferecem um caminho a seguir na gestão, no financiamento e na organização do trabalho acadêmico, os quais irão impactar as políticas públicas de Educação Superior. Nesse panorama de mudanças aceleradas, a Educação Superior passou pela consolidação de uma nova identidade, antes voltada para a promoção do conhecimento e da formação profissional, é atualizada e acrescida ao reforço qualitativo que visa à criação de reservas de capital intelectual. “Assim, o investimento em *cérebros*, ou melhor, na criação de capital intelectual e na formação de competências básicas permitiria tornar a economia competitiva” (Dourado; Oliveira, 2010, p. 12).

Nesse sentido, o contexto de aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e da Lei nº 9.424/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, abarca os aspectos voltados para a estruturação de ações educativas de caráter resolutivo, que objetivava responder ao descontentamento dos padrões eficiência escolar. Algebaile (2009) esclarece que essa avalanche interventiva, que se deu pelo ordenamento de currículos e práticas, vociferou a necessidade de levante do tema em escolas, entidades e academia, ao mesmo tempo em que agiu para diluir os dissensos e provocar o menor atrito possível, enquanto articulava outros propósitos. De fato, esses mecanismos “[...] situaram as políticas públicas como palco das políticas sociais e colocaram na arena os conflitos entre grupos e setores que são representados pelos problemas sociais” (Sadoyama *et al.* 2025). Nessa arena, torna-se mais evidente o caráter ideológico que sustenta o modelo adaptativo adotado nas políticas educativas, as quais reduzem os seus problemas sociais às próprias determinações internas, ao mesmo tempo em que promovem soluções deslocadas dos reais condicionantes sociais.

Nesse compasso, em vista da atual LDB ter sido gestada sob a ação originária de caráter complementar das medidas prescritivas produzidas pelo MEC, destacado nas disposições transitórias (art. 87, § 1º), sua função delineadora estava posta a partir de uma versão minimalista se comparada ao ordenamento de leis, decretos e portarias que antecederam e sucederam a referida Lei (Cunha, 1996). É notório que o longo processo de debates que culminou na aprovação da nova LDB seguiu por responder ao processo de reestruturação ostensiva das políticas educacionais, as quais foram constituídas por três vias de implementação: pelos programas governamentais, pela legislação e pelo Plano Nacional de

Educação (PNE) (Dourado; Oliveira, 2010).

Destarte, interessava articular a criação de um documento de referência para a educação nacional, capaz de integrar as demandas de grupos que defendiam políticas voltadas para o desenvolvimento de um padrão unitário de qualidade do ensino, referenciado pela oferta pública e gratuita, e de grupos que interessavam cumprir as prescrições das Organizações Multilaterais (OMs), com vistas ao avanço privatista sob o modelo de mercantilização da educação. Apesar disso, a balança inclinou-se predominantemente para a supressão de itens já consolidados no debate público, os quais foram readequados para cumprir as medidas parciais do MEC relacionadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Todo esse arranjo de cerceamento da lógica legal, protagonizado pela atuação do MEC, abriu espaço para inúmeras interpretações e depurou-se impulsionado pela entrada de “[...] entidades mais ou menos concretas, a exemplo do Banco Mundial ou do *modelo neoliberal*” (Cunha, 1997, p. 21).

Em posição contraposta ao desvanecimento do escopo legal operado na LDB, o aspecto complementar que balizou a produção do primeiro PNE (Lei nº 10.172/2001), com vigência de 2001 a 2010, esteve circunscrito na definição de um cabedal de metas que deveriam guiar a implementação de um sistema de ensino nacional. Essas definições se deram na articulação entre a sociedade civil e as proposições do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). O documento apontava para a urgente necessidade de:

[...] ampliação e oferta da educação infantil, especialmente da pré-escola; universalização do ensino fundamental; atendimento “inclusivo” [...] progressiva expansão do ensino médio; redirecionamento da educação profissional; estabelecimento de políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos; a diversificação e expansão da educação superior; implementação da educação à distância e alteração nos padrões de financiamento, gestão e política de formação e valorização de professores (Dourado e Oliveira, 2010, p. 15, grifos do autor).

Em consonância com os avanços e proposições de ampliação do acesso aos diferentes níveis de ensino, o ensino superior deveria ser estruturado a partir de políticas que: a) promovessem a sua renovação e desenvolvimento com base no enfrentamento dos problemas relativos aos baixos níveis de ensino no Brasil; b) garantisse a expansão do acesso ao ensino superior, tendo como condutor o equilíbrio entre a participação dos setores públicos e privados nesse projeto no que se refere à oferta diversificada do sistema de educação superior – e conseqüente superação do modelo que indissocia ensino, pesquisa e extensão.

Destarte, segundo Dourado e Oliveira (2010) essa preocupação com a expansão e a

diversificação da oferta da educação superior tem como orientação a implantação de um novo modelo institucional de racionalização da gestão, que visa o atendimento de demandas sociais sem considerar o repasse de recursos e a democratização da qualidade do ensino. Assim, é importante citar que os pilares das reformas educativas se assentam na: “[...] alteração nos padrões de financiamento da educação pública, adoção de novas formas de gestão, implementação de novos mecanismos de avaliação e controle, reorganização curricular, formação e personalização do professorado” (Dourado; Oliveira, 1999).

A instauração de uma política que se constitui em rede e delinea formação de professores(as) nos *modus operandi* hodierno, enfatiza o caminho da modernização educativa com todas as qualidades que se atrelam ao melhoramento da *performance* no cenário de desenvolvimento autônomo que prescinde a competitividade suplantada no ideário neoliberal. Por conseguinte, os PNEs consolidam o delineamento das formas de controle e move-se pela ambiguidade, incompletude ou deficiência das temáticas reproduzidas em suas metas. Conforme argumenta Hypólito (2015), essas contradições manifestam-se nessa prescrição de forma ambígua. O exemplo disso é a subordinação do aumento do financiamento da educação ao cumprimento de metas ancoradas em políticas de avaliação gerencialistas e na intensificação das parcerias público-privadas. Do conjunto dessas ações decorre a análise crítica que aponta para a instrumentalização da pesquisa como um fundo de investimento cujos aplicadores se vinculam ao *lobby* privatista, os quais se beneficiam da estrutura institucional das universidades públicas e as tomam como incubadoras dos interesses voltados ao mercado.

Para tanto, foram elencados recursos legislativos para limitar o caráter público nas universidades, propiciando o direcionamento das produções de pesquisa, com ênfase no campo tecnológico, para condicionar a contrapartida aos órgãos de fomento (Braga dos Santos, 2020, p. 104).

Organizações empresariais, fundações e institutos vinculados ao setor privado passaram a influenciar agendas de pesquisa, estruturas curriculares e programas de formação docente, introduzindo dispositivos de avaliação, gestão por resultados e tecnologias educacionais que atendem às suas próprias lógicas de expansão. Assim, as instituições formadoras tornaram-se espaços estratégicos para a difusão de uma agenda que reforça a mercantilização da educação e condiciona a identidade e o trabalho docente aos parâmetros de eficiência e desempenho exigidos por atores privados.

Somado a essa configuração, a atuação das Organizações Multilaterais (OMs) no

alinhamento prescritivo das políticas nacionais — formalizado em acordos de cooperação internacional — busca fortalecer uma agenda ideológica orientada à estabilização econômica e à recomposição dos postos de trabalho ao nível atualizado de desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo. Nesse horizonte, os esforços das reformas educacionais passam a ser apresentados como condição indispensável para superar o déficit tecnológico, elevar a qualidade da educação e promover padrões inalcançáveis a serem exigidos aos países periféricos em relação aos países centrais. Como argumentam Shiroma, Morais e Evangelista (2000), tais orientações operam pela difusão de um discurso modernizador que, ao mesmo tempo em que promete desenvolvimento, reconfigura a educação segundo os imperativos do mercado e da competitividade global.

A inserção do tópico da inovação na agenda político-educacional, que a desenhou no currículo da formação de professores, se deu no contexto de alinhamento da política educacional com as prescrições internacionais e com os critérios de modernização do Estado brasileiro, se valeu do robustecimento da expansão econômica em uma lógica globalizante. Os pilares desse arranjo vinculam a inovação ao cabedal instrumentalizador do desenvolvimento tecnológico, onde se circunscrevem uma “cultura inovativa”, e tem como elemento articulador a tríade: Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I). Segundo Braga Santos (2020), o governo FHC aprofundou a compreensão de inovação, já assumida no período do governo militar, e consolidou a definição de um Sistema Nacional de Inovação (SNI). De forma a se consolidar no âmbito educacional como um movimento de reforma administrativa e do gerenciamento econômico, para promover a maximização dos recursos e usos do aparato tecnológico, garantindo a expansão da modalidade de Educação a Distância (EAD).

Dentre as OMs existentes, a OCDE, assume um destaque incontestável no que se refere a ostensividade da sua produção sobre inovação na educação e formação de professores, o que se conjectura no compartilhamento de seus documentos como referencial das demais organizações técnico-políticas. Em relevante posição, está o Manual de Oslo da (OCDE, 1992), que deu início a definição internacionais de metas formas e utilizadas para medir, classificar e avaliar a inovação em economias nacionais, orientando empresas e setores públicos a alavancar a “[...] inovação como ênfase no desenvolvimento da tecnologia de produtos e processos (TPP) e a indústria da transformação” (Braga Santos, 2020, p. 105).

Ainda na 1ª edição do Manual, a prescrições dialogavam com o desenvolvimento de recursos que auxiliariam na interpretação de dados da ciência, tecnologia e inovação, favorecendo a mensuração de dados coletados para o acompanhamento do fomento dessa tríade e de seus impactos na dinâmica produtiva do mercado. No esforço subsequente,

efetivado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), observa-se a conservação do diálogo modernizador e a ampliação da ordem financeiro-administrativa de gerenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES), porém, também é possível reconhecer mudanças que seguiam a necessidade de “[...] articulação das políticas que incentivassem as empresas e toda a sociedade a adotarem atitudes inovadoras” (Braga Santos, 2020, p. 103). Nesse passo, a implementação da Lei de Inovação Tecnológica, nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, reelaborou o referencial da 2ª edição do Manual, e apresentou uma tendência gradativa de incorporação e acréscimo conceitual da inovação nos termos do “aperfeiçoamento social”, compreensão que foi sendo ampliada progressivamente nas edições posteriores.

Durante o governo Dilma Rousseff (2011–2016), observa-se o acirramento da orientação para o “empreendedorismo acadêmico”, apresentado como resposta à necessidade de superar a burocratização considerada um entrave à lógica gerencialista. Essa agenda buscava viabilizar a consolidação de canais diretos de articulação entre universidade, iniciativa privada e governo, entendidos como condição para dinamizar a inovação no país. A Lei 13.243/2016, definida como “Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação”, atualizou os padrões de inovação por meio desse alinhamento, com o objetivo de ajustar ao máximo a qualidade dos processos de produção em Pesquisa & Desenvolvimento (P&D) a fim de dirimir as possíveis perdas frente à dinâmica de investimento econômico (Braga dos Santos, 2020). Nessas bases, eram previstas atitudes, condições, comportamentos e capacidades que propiciavam o desenvolvimento da inovação por sujeitos e organizações, tendo como meios, aspectos como a aprendizagem por experimentação (ajuste dos processos por meio da tentativa e erro), composição sistêmica de informação (criação e alimentação de banco de dados), organização por parcerias e trabalhos colaborativos (aprendizagens em rede), introdução da novidade por meio de produtos e processos (flexibilização do ambiente organizativo), resolução de problemas (adaptabilidade e proatividade), monitoramento dos processos (avaliação e controle dos resultados).

Todos esses aspectos coadunam com o que Freitas (2018) identificou como sendo marcadores centrais de uma concepção de educação ancorada na lógica de sociedade dirigida pelo livre mercado⁷⁹, a qual vincula a elevação da qualidade social à depuração da

⁷⁹ Em uma condição histórica diferente da que se estabelece no liberalismo clássico, onde o Estado deveria prover o desenvolvimento dos direitos naturais dos seres humanos, no contexto neoliberal, o Estado deve ser posicionado em uma condição interventiva mínima, propiciando o direcionamento de formas econômico-administrativas mais conservadoras do que às utilizadas nas políticas keynesianas, por exemplo, em vistas à instauração de uma democracia competitiva perfeita para o pleno funcionamento do mercado (Soares, 2020).

concorrência. Não por acaso a generalização do empreendedorismo e a visão de um Estado minimamente interventivo, se aplica aos contornos evidenciados nos parâmetros de inovação indicados pela OCDE. O referido documento traz o alinhamento de padrões e concepções que subjagam as formas de inovação à trama empresarial, e dispararam a produção da vetorização privatista nas instituições educacionais, atrelado à composição de um sistema de prestação de contas (*accountability*) instituído na escola. Todos os aspectos organizativos se somam ao controle da gestão escolar em todos os níveis e se efetivam via reestruturação do trabalho docente, ao passo que se fortalecem no discurso reformista produzido pela mídia, ecoam as fragilidades estrategicamente vivenciadas nas escolas públicas reproduzindo os seus déficits de desempenho nas métricas das avaliações internacionais. Por conseguinte, o cerceamento legal evoca a consolidação de um mercado educacional que é fomentado pela transferência do monopólio estatal à ordem do provimento privatista, via terceirização dos serviços ou disponibilização de *vouchers* a serem injetados na composição da “liberdade mercadológica”.

No PNE, de 2014 a 2024, prorrogado até 2025, que entrou em vigor a partir da sanção da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), é possível reconhecer o aumento da utilização do termo inovação em diferentes modalidades de educação e ensino, em comparação com o primeiro PNE (2001-2011). Essa crescente utilização coincide com o período pós-sanção da Lei da Inovação (2004), a qual discorre em muitas passagens sobre a Educação Superior (ES) e Instituições de Ensino Superior (IES). Posteriormente, foram sendo articuladas diversas regulamentações que culminaram com a aprovação do Decreto nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018, durante o governo Michel Temer (2016-2018). O Decreto dispõe sobre a regulamentação da Lei da Inovação, incluindo outras normativas como forma de potencializar as medidas de incentivo a inovação e à pesquisa científica para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional (Brasil, 2018).

No Plano (2014-2024) estão dispostos três grandes conjuntos de metas e estratégias que se articulam com o objetivo de garantir a expansão e a qualidade da educação em seus diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, pela ação integrativa das diferentes esferas federativas. Os direcionamentos se dão orientados pelos seguintes objetivos:

- a) obrigatoriedade/universalização da Educação Básica (4 a 17 anos): Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e da Educação Especial; b) expansão das matrículas nas etapas ou modalidades de Educação: Creches (0 a 3 anos), Educação Superior; c) alfabetização das crianças e melhoria da taxa de alfabetização de adultos; ampliação da Educação de tempo integral, elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos; **formação e valorização dos profissionais da Educação; gestão democrática da Educação; e melhoria da Educação Básica e Superior** (Echalar; Lima; Oliveira, 2020, p. 864, grifo dos autores).

Nesse escopo, enfatiza-se a defesa do documento pela ampliação da oferta e do acesso à educação direcionada aos diversos grupos que compõem a população brasileira, no mesmo compasso em que condiciona a formação e a valorização dos profissionais que atuam na área, pressupondo, portanto, que a concretização dessa expansão passe impreterivelmente pela melhoria do desempenho desses profissionais. Por esse discurso homogenizador direciona-se a construção de bases nacionais, que funcionam como instrumento de controle do que se deve ser ensinado e sob quais formas os processos educativos devem se guiar, alinhados a prerrogativas de controle validadas nas formas de avaliações censitárias, e favorecem a consolidação de um mercado de assessoria e consultoria que drena a liberdade organizativa da escola (Freitas, 2019).

E, ainda, o documento traz aspectos da inovação que dialogam com o modelo fixado no artigo 43 da LDB/1996 (Brasil, 1996) e que trata da especificidade operativa da ES, corroborando com o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, pela oferta da formação em diferentes áreas do conhecimento e com o suporte da formação contínua, bem como o desenvolvimento da investigação científica, atrelada à promoção e divulgação do conhecimento técnico, científico e cultural, que correspondem à criação de respostas aos problemas do mundo. De forma complementar a essa compressão, as metas 12, 13 e 14 do PNE, tratam da inovação no Ensino Superior como o desenvolvimento de atividades tecnológicas e as IES são reconhecidas como o *locus* essencialmente propício para essa demanda, por conservar uma maior aderência de articulação entre os interesses de empresas, universidades e governos, na promoção de “[...] investimento em ambientes que realizam pesquisa nesse campo, orientando-se, inclusive, a se seguir quais áreas a política nacional de CT&I prioriza no que tange essa temática” (Echalar; Lima; Oliveira, 2020, p. 873-874).

O fosso em que a ciência se vê aprisionada, nessas bases, é reforçado por estratégias que visam a consolidar uma política nacional de subordinação do conhecimento produzido no espaço público aos interesses privados. A produção do conhecimento passa a ser orientada pelas “necessidades de um determinado mundo que determina as suas necessidades”, isto é, por demandas homogeneizadas por interesses mercantis. Esses interesses são legitimados por arquétipos de competitividade, autogerenciamento e pela intensificação da disputa pela hegemonia do ensino e da pesquisa, alinhada ao provimento cumulativo do capital financeiro internacional. As constantes reformas educacionais respondem ao movimento contínuo de expropriação do conhecimento científico, orientado ao controle e ao direcionamento da

produção capitalista. Desse processo decorre a criação de mecanismos que reforçam formações de caráter pragmático, destinadas a eliminar qualquer possibilidade de reconhecimento da diversidade, das singularidades dos sujeitos, dos contextos e das culturas que compõem a integralidade do trabalho pedagógico, atuando por seu esfacelamento.

5.1 Contexto de origem da Diretriz

O campo da formação inicial de professores(as) desenvolveu-se permeado por contradições, estruturando-se entre avanços e retrocessos, conquistas e derrotas, que emergem do enfrentamento a um modelo hegemônico assentado na fragmentação dos conhecimentos teórico-metodológicos e na redução do trabalho docente a um fazer estritamente prático. Entretanto, como foi sinalizado na parte introdutória dessa seção, o movimento de consolidação do conjunto de políticas curriculares no Brasil não se dá de forma neutra e passiva, mas se institui permeado por tensões e lutas. Se, de um lado, consolidam-se orientações formativas alinhadas a uma racionalidade técnica, gerencialista e instrumental, fundamentada nos pressupostos neoliberais, de outro lado essa perspectiva é tensionada por uma ampla articulação de entidades representativas. Entre elas destacam-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e, Fichter Filho *et al.* (2021) acrescentam, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de representações sindicais como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Essa parcela das formas organizativas de representação exerce papel expressivo na manutenção de espaços de debate no campo educacional e, de modo particular, nas discussões acerca das diretrizes curriculares para a formação docente. Assim, quando se abrem canais de diálogo, como reuniões e audiências públicas, essas instâncias passam a participar do processo de elaboração dos documentos normativos, conformando um campo de luta contra-hegemônica, cujo embate central reside na defesa de uma formação crítica, unitária e humanizadora, comprometida com uma concepção integral de educação e, por conseguinte, com um projeto de docência que supere o tecnicismo e se afirme na totalidade do trabalho educativo.

A produção histórica das contradições que exercem influência na constituição de uma

formação inicial sólida e que ainda hoje orientam as disputas no campo, vincula-se profundamente ao problema da dicotomização entre teoria e prática. Desde a criação dos cursos de magistério no Brasil, a organização curricular já evidenciava tal fragmentação. A oferta reduzida de disciplinas pedagógicas era estruturada segundo o modelo 3+1, no qual durante três anos privilegiavam-se conteúdos específicos dos diferentes campos do conhecimento científico, característicos do bacharelado, enquanto apenas no último ano eram introduzidas as disciplinas de natureza pedagógica, incluindo didática e estágio supervisionado (Diniz-Pereira, 2016).

Essa separação artificial entre formação científica e formação pedagógica consolidou um arranjo historicamente dual, que comprometeu a construção da unidade teórico-prática necessária ao trabalho docente. Para Vieira (2024 *apud*, Diniz-Pereira, 2016), essa organização subordinava a licenciatura aos moldes do bacharelado e diluía as características do currículo e da formação, por assumir o alargamento do conteúdo específico sobre as formas diminutas e não integradoras do conhecimento pedagógico.

No momento em que mecanismos mais concretos de controle sobre a garantia legal do acesso à educação abriram um novo canal de atuação para as lutas sociais e, ainda que não plenamente consolidados, possibilitaram o reconhecimento da educação como direito, tal como previsto na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na LDB de 1996. No entanto, alguns avanços que diziam respeito à obrigatoriedade de oferta de educação gratuita para o Ensino Médio, de atendimento especializado aos estudantes deficientes, de oferta de vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos e de oferta de ensino regular noturno, “[...] não garante efetivamente a oferta desses níveis e modalidades de ensino *para todos*, mas que sem dúvida, representa um avanço [...]” (Algebaile, 2009, p. 110). Porém, segundo Algebaile (2009), aqui se constituiu um novo olhar de ampliação para menos, que forjava o cumprimento de limites mínimos de educação definidos a partir do reconhecimento jurídico.

Decorre desse processo de reforma legal da educação básica a coordenação de determinados requisitos formativos para o direcionamento da formação docente, que se confrontava com o reconhecimento da complexidade do processo de ensino-aprendizagem e deveria se dar em virtude do enfrentamento de desafios concernentes à visão “inclusiva” que alcançava a expansão da oferta da educação, subsidiando a elevação do perfil dessa formação ao lócus do Ensino Superior. Assim, conforme estabelecido no artigo 62 da referida Lei, a formação dos(as) docentes da educação básica deveria ocorrer em cursos de licenciatura plena, em nível superior. Todavia, ainda continuava-se admitindo “[...] a formação em nível médio, na modalidade Normal, como a exigência mínima para exercício do magistério na

educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (Diniz-Pereira, 2016, p. 144).

Essa determinação levou o Conselho Nacional de Educação (CNE) a iniciar um amplo processo de debate acerca da necessidade de redefinição de uma identidade formativa capaz de orientar a atuação desses(as) profissionais. Tal identidade deveria, por sua vez, sustentar-se na organização curricular dos cursos de licenciatura, enfatizando o desenvolvimento profissional docente como eixo estruturante da formação inicial. (Vieira, 2024).

A mobilização desse *corpus* prescritivo, iniciada ao final do governo FHC, inaugurou uma frente normativa nacional que passou a organizar os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura a partir da publicação do Parecer CNE/CP nº 09/2001, elaborado por uma Comissão Bicameral⁸⁰, o qual estabeleceu as bases para um conjunto de diretrizes curriculares voltadas à formação de professores(as) da Educação Básica em nível superior. Com fundamento nesse parecer, o CNE encaminhou as Resoluções CNE/CP nº 01 e nº 02, homologadas em fevereiro de 2002 (Brasil, 2002a; 2002b), que instituíram e aprovaram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de docentes da Educação Básica, conforme analisam Filho, *et al.* (2021).

Para Kuenzer (2024), essa deliberação abriu a possibilidade de reconhecimento de uma formação pautada por processos mais autônomos, com direção e colegiados próprios. Simultaneamente, com a extinção dos bacharelados em Pedagogia e do modelo 3+1, consolidou-se o foco na docência para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, curso normal de nível médio e cursos de Educação Profissional. Por outro lado, introduziu-se uma concepção de caráter pragmático, delineada sob a influência da abordagem reflexiva de Donald Schön (2000), cuja principal ancoragem nos parâmetros curriculares estava circunscrita no saber-fazer docente, concebido como um conjunto de competências a serem desenvolvidas no exercício da prática reflexiva, direcionada pela ação-reflexão-ação⁸¹. Isso se somava ao fato de que a DCN de 2002 previa 400 horas de prática, e de que, apesar de

⁸⁰ A formação de uma Comissão Bicameral designada pelo CNE para a formação de professores(as) prevê a composição mista de conselheiros da Câmara de Educação Superior da Câmara da Educação Básica, a fim de constituir um grupo de trabalho que deve analisar a matéria e indicar proposições de acordo com interesses comuns. Ressalta a periódica recomposição dessa Comissão em função da renovação periódica dos membros no CNE (Dourado, 2015).

⁸¹ Nunes *et al.* (2024) sustenta a caracterização de três eixos epistemológicos evidenciados nas produções submetidas ao Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, nos anos de 2018 e 2021. São eles, a racionalidade técnica, a prática reflexiva e os estudos culturais. O eixo da prática reflexiva articula a defesa de conceitos relativos à reflexão na ação, referenciados pelos estudos de Schön e Zeichner, buscam a organização do ensino a partir da atividade, o que deve ser mobilizado por um conjunto de conhecimentos tácitos que decorrem da pesquisa dirigida pela prática docente. Nesses termos, as autoras discorrem sobre as limitações de se assumir uma perspectiva crítica do papel desempenhado pelo(a) professor(a), uma vez que a referida compreensão se reserva ao âmbito da sala de aula e se faz alheia ao contexto social, político e econômico que se insere a educação.

algumas aberturas formativas, os cursos de licenciatura permaneciam estruturados sob o domínio dos conteúdos específicos de cada área, mantendo a formação pedagógica em posição secundária (Gatti *et al.*, 2019).

Com o advento de um novo período de desenvolvimento das políticas educacionais, organizado no novo ciclo político a partir dos governos de Lula e Dilma, intensificaram-se os programas voltados para a formação inicial e continuada de professores(as), bem como o alinhamento dessas frentes à intensificação do trabalho da Comissão Bicameral do CNE para construir uma nova Diretriz frente às metas firmadas no PNE (2014-2024) (Oliveira, 2018).

Então, em 2015 a Resolução CNE/CP nº 2/2015 fora aprovada e adensava as resoluções anteriores em um conjunto de ações que diminuía as contradições, “[...] principalmente as referentes à carga horária das diferentes licenciaturas; estabeleceu como modalidade de formação os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura” (Kuenzer, 2024, p. 6). A autora ainda destaca que as conquistas provenientes da participação das entidades, associações e sindicatos, no âmbito do debate progressista, subsidiaram a defesa de temas como: a valorização docente; defesa da sólida formação teórica interdisciplinar e em práticas pedagógicas e também da participação em projetos de pesquisa e extensão; articulação com a educação básica; formação alinhada com o desenvolvimento das dimensões sócio-políticas, éticas, estéticas, ambiental pela diversidade e desenvolvimento de diferentes linguagens. Isso tudo concordava com a centralidade da formação na docência, embora as formas legais admitissem a ampliação da atuação do docente para atender a diversidade dos grupos minorizados.

Todavia, antes que fosse possível seguir o curso de implementação da Resolução de 2015, fora produzido um movimento contrário, que contava com a recomposição de forças políticas, determinantes na construção do golpe sofrido pelo governo da presidenta Dilma Rousseff. Esse grupo se concentrou na intensificação da agenda neoliberal, que nesse contexto havia produzido uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC), e estava construindo uma Base para o Ensino Médio e, por isso, encadeou sucessivos adiamentos do prazo inicial para a adaptação dos cursos de formação de professores(as) aos termos da diretriz, “[...] chegando-se à vinculação de seu limite de cumprimento à publicação da BNCC e, posteriormente, à revogação desse marco legal (Aguar; Suassuna, 2025, p. 14).

Além de considerar os obstáculos indicados, ainda se faz necessário acrescentar o que Gatti (2017) adverte sobre a ineficiência dos documentos em produzirem “em si” efeito imediato e, mais, de não atuarem de forma independente na construção da passagem do dito

ao realizado. Antes é preciso atentar para o fato de que as execuções desses planos dependem da articulação entre os órgãos federais, estaduais e de cada instituição em ação colaborativa com os seus docentes e com a comunidade envolvida.

Portanto, as brechas instauradas no cerceamento do amplo debate democrático, enfraqueceu a visão orgânica que referendava a DCN de 2015, e viabilizou a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019. A quarta proposição, após a aprovação da LDB, não só estabeleceu Diretrizes para Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica, quanto instituiu a Base Nacional Comum Curricular dessa formação (BNC-Formação), em resposta direta às prescrições da BNCC. Homologada em 2019, no Governo Bolsonaro, o documento se deu como continuidade “[...] do ajuste jurídico normativo iniciado no Governo Temer, com intuito de articular trabalho e formação a partir da categoria flexibilização” (Kuenzer, 2024, p. 15). A característica central dessa nova forma legal se estabelece no redimensionamento da concepção de docência como técnica e do ensino como o momento de aplicação das prescrições estabelecidas nas Bases para a educação básica. Por isso, todo o documento se compromete com o apagamento das conquistas apresentadas na Diretriz de 2015, os quais avançavam na defesa de uma sólida base teórica e interdisciplinar, e do reconhecimento da dimensão política dessa formação. Em posição retrograda, a Resolução de 2019 resgatou a visão de competência, já superada no documento anterior, organizando um quadro que unia um conjunto de qualificações a serem alcançadas. Conhecimentos, habilidades e atitudes, direcionavam um perfil de trabalhador autônomo, responsável por sua própria formação e, do seu esforço individual, depende o desempenho de seus alunos(as). Kuenzer (2024) reconhece o resgate da corrente americana na recomposição do significado de competência, entendida como um conjunto de características inerentes ao sujeito, orientadas a garantir a execução de seu trabalho e a atuação na resolução de situações a ele relacionadas.

Dez (10) competências gerais foram instituídas como modelo formativo para a docência, que de forma adaptada respondem às mesmas instituídas na educação básica, mas aqui são articuladas a competências específicas e habilidades correspondentes, balizadas em três (3) dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Elas são evidenciadas a partir de quatro tópicos indicados em cada dimensão, e que vão se desdobrar em sessenta e duas (62) habilidades individuais para o autodesenvolvimento profissional. “As três dimensões visam ao desenvolvimento de um agente comprometido, adaptativo, flexível, criativo e inovador, indo ao encontro das dinâmicas gerencialistas” (Braga dos Santos, 2022).

A Resolução de 2019 trouxe à tona a padronização curricular sob a perspectiva da

epistemológica da prática e aciona mecanismos que dissociam a unidade relacional teórico-prática sob a compreensão utilitarista da formação. Nela se encontra a defesa do sujeito autônomo – empreendedor – correspondente a perspectiva de liberdade⁸² difundida nos ideais liberais. Assim, a técnica dinamiza todos os aspectos da formação para o trabalho, sobre forte domínio utilitarista, dinamizados pelos aspectos práticos do saber-fazer. Não por acaso, essa Diretriz utilizou de forma recorrente o termo **inovação**, em contraste com as diretrizes anteriores, evidenciando o alinhamento a uma racionalidade gerencial e às demandas contemporâneas de flexibilização e adaptação do trabalho docente (Braga dos Santos, 2024). Para Aguiar e Suassuna (2025) essa constatação tem como reforço o fato de que o aporte teórico-científico desse documento estava congregado no referencial de diversas fundações e Organizações Multilaterais (OMs) “(OCDE, BID, Varkey Foundation, Profissão Docente), bem como diretrizes que regulamentam cursos de licenciaturas em outros países” (p. 14). No mesmo horizonte, se apoiavam nos resultados dos Indicadores de Aprendizagem, como o da(o): Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para justificar a relação direta entre os baixos índices de desempenho do Brasil em comparação com os países centrais, e a defasagem na qualificação da profissão docente.

Todo esse respaldo técnico-científico (Aguiar; Suassuna, 2025) tem como fim o controle e eficácia das formas educativas, as quais estão previstas no conjunto sistêmico de ações que se retroalimentam, utilizando a inter-relação entre ensino, objetivos de aprendizagem e avaliações padronizadas, em uma visão linear de causa e efeito, consolidada no movimento de isolamento, que busca solucionar os problemas da aprendizagem com manuais que segmentam a formação e o desenvolvimento docente no polo da prática. “Essas tendências produzem uma desqualificação na formação inicial do professor que é ampliada com a introdução de plataformas instrucionais (impressas ou *online*) no exercício profissional” (Freitas, 2018, p. 108).

⁸² Os sentidos atribuídos à noção de liberdade nos moldes liberais se alinham a defesa das leis naturais defendidas por Locke (1991). De acordo com o ideal de liberdade e igualdade assumido nessa visão, o gênero humano deve preservar o estado natural da ordem estabelecida pelo “[...] Criador onipotente e infinitamente sábio” (p. 7). Nessa ordem, a liberdade é vista como um dom natural, estabelecido *à priori* e, não tem haver com permissividade, mas com o exercício pleno do direito à vida, à propriedade do próprio corpo e às conquistas realizadas por ele. A tríade, vida, liberdade e propriedade, se conservam pelas garantias legais e gerais de sua ampliação, estabelecidas pelo poder legislativo da sociedade. Por isso, a aproximação da formulação sociopolítica lockeana se dá no âmbito do contratualismo e jusnaturalismo evocados pela conservação dos direitos naturais via contratos sociais. A proposição compreende uma ordem que atribui aos indivíduos uma igualdade abstrata, e uma diferença concreta que depende das posses adquiridas pelo seu trabalho. Em suma, essa concepção “[...] funda o capitalismo no individualismo, na liberdade da iniciativa particular e na legitimidade da propriedade privada, o que espelha a imagem e a semelhança da burguesia” (Silva; Martins, 2006, p. 7).

O quadro inovativo foi alavancado por uma série de aspectos restritivos que se incorporam aos processos de investigação didático-pedagógica traduzidos no melhoramento das práticas de ensino e aprendizagem. Esses seguem a serem monitorados para a garantia do controle, mensuração e produção de dados que guiam ações futuras de requalificação dos profissionais para o exercício de “boas práticas”. Isso quer dizer que as boas práticas ou as práticas inovadoras obedecem ao rigor da eficácia, atingindo o seu auge quando estas propiciam a transferência informal de conhecimentos oriundos do acúmulo das experiências laborais, alheias as condições societárias (Braga dos Santos, 2020).

Como ressalta Couto (2024):

Dessa forma, o professor acaba perdendo o controle sobre seu próprio trabalho, transformando-se em uma ferramenta passiva no sistema educacional, sem a oportunidade de refletir ou exercer criticidade, tornando-se, assim, um mero executor de práticas previamente estabelecidas. Portanto, é por meio desses resultados de avaliações de larga escala que se tem reforçado a visão de que a principal deficiência na formação de professores está na insuficiência de práticas pedagógicas durante sua formação inicial (p. 99).

O exemplo do que a autora expressa reside na guisa do rigoroso controle dos resultados para o cumprimento de mudanças na formação docente, as quais são justificadas pela ideia consentida de que o fracasso dos(as) estudantes(as) está diretamente ligado ao mal desempenho dos(as) professores(as), demandam-se reformas nas bases curriculares tomando-as elementos chave para o remodelamento do conhecimento profissional sob uma ótica instrumental. É nesse contexto que o novo Parecer CNE/CP nº 4/2024 é encaminhado a fim de produzir respostas para os resultados insatisfatórios dos 17 cursos de licenciatura avaliados no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), de 2021, apresentados pelo MEC, em março de 2023. Kuenzer (2024) rememora que o Parecer fora apresentado por Comissão Bicameral do CNE e ganhou força com a repercussão midiática dos dados analisados a partir desse instrumento avaliativo. No entanto, o foco permanecia nas lacunas prescritivas da formação docente e nada remetia aos problemas enfrentados pelas IES acerca da estrutura ou das condições de trabalho dos(as) docentes que atuavam nos cursos avaliados. “De novo, a concepção americana de competência: se o professor for bem qualificado, tanto a formação dos licenciados como de seus futuros alunos terá sucesso! Há, portanto, que propor novas diretrizes para a formação!” (Kuenzer, 2024, p. 10).

Da mesma maneira excludente, que operou na formulação da Resolução de 2019, transcorreu a apreciação do documento de 2024, produzido pela Comissão Bicameral⁸³ do

⁸³ “A Comissão Bicameral que elaborou a Resolução CNE/CP nº 4/2024 foi constituída pela Portaria CNE/CP nº 22, de 5 de julho de 2023. Formada por Amábile Aparecida Pacios (presidente); Luiz Roberto Liza Curi e Márcia

CNE, a qual não seguiu para a discussão pública, ao contrário, fora disponibilizada para apresentação de contribuições⁸⁴ individuais pelo curto período de 6 de dezembro de 2023 a 30 de janeiro de 2024 (prorrogado até 1º de março de 2024). Segundo a ANFOPE (2024), esse prazo de proposição e consulta pegou todos de surpresa, uma vez que no período em a Proposta fora apresentada, a maioria dos profissionais da educação goza de recesso ou férias escolares, o que provocou a mobilização das entidades para a sua prorrogação, resultando em um segundo edital de chamamento de adiamento/prorrogação de prazo definido na data supracitada. Não obstante, é indicada a discrepante diferença nas cargas horárias costuradas no “Texto de referencia” apresentado à Consulta e no texto do Parecer. De forma a reconhecer essa incoerência, mas conservando-a, o Parecer não revelou a dinâmica de apropriação das críticas, análises, contribuições ou mesmo, dos pontos de convergência ou divergência, que foram utilizados para ponderação as escolhas feitas pelo CNE através dessa Consulta Pública.

Esse documento de 2024 não passou impune às críticas de entidades sindicais e instituições acadêmicas, as quais produziram textos e encaminharam notas de técnicas, que entre tantas objeções, repudiavam a ausência de publicização do documento para debate e expunham as contradições expressas na proposta. Destacam-se dois pontos importantes no documento que se contradizem: 1) O reconhecimento de diferentes concepções de formação e de sociedade, indicados pela atuação dos grupos progressistas, considerando a necessidade de se promover uma sólida formação teórico-prática, a gestão democrática e a valorização profissional. 2) A defesa pela adequação dos currículos orientados pelo desenvolvimento de competências necessárias aos ajustes na educação frente aos desafios do mundo globalizado (Kuenzer, 2024).

Sobre a ótica do contexto político e das dinâmicas que sustentaram o movimento que culminou na homologação da Resolução CNE/CP nº 4, maio de 2024, é preciso situar que as discussões sobre a influência das pautas privatistas na Educação Básica e na formação de professores(as) em detrimento das demandas de entidades e instituições públicas, estavam sendo questionadas devido ao apelo suplantado pela eleição do candidato do Partido dos

Teixeira Sebastiani (relatores); Anderson Luiz Bezerra da Silveira, Elizabeth Regina Nunes Guedes, Fernando Cesar Capovilla, Henrique Sartori De Almeida Prado, Ilona Maria Lustosa Becskházy Ferrão de Souza, José Barroso Filho, Leila Soares de Sousa Perussolo, Mauro Luiz Rabelo, Paulo Fossatti, Suely Melo de Castro Menezes, Valseni José Pereira Braga, Waltes Eustáquio Ribeiro e Wiliam Ferreira da Cunha (membros) Todos vinculados aos governos de Bolsonaro e Lula” (Sadoyana *et al.* 2025, p. 27).

⁸⁴ Edital de chamamento: Consulta Pública acerca de proposta para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) (disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php0dduBW_65a035f13e035.pdf visita em: 21 dez 2025).

Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva em 2022. Com a nomeação de Camilo Santana, para o Ministério da Educação, em 2023, inaugura-se uma fase de novos arranjos políticos, que tinha como marca o discurso de reconstrução institucional e do fortalecimento da atuação do Estado na condução da educação. Somado a esse arranjo, o resultado apresentado pelos Indicadores de Qualidade da Educação, via notas obtidas nos Índices Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgadas nos últimos anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), corroboraram com o projeto de ajuste do plano educacional às necessidades do mercado (Couto, 2024).

Assim, buscou-se construir um projeto de diretriz que apaziguasse as contradições em direção à superação das formas históricas antagônicas, e privilegiasse um discurso reconciliador demandado pelos interesses da esfera privada a partir da falsa ideia de unificação dos diferentes grupos políticos (Sodoyama, 2025). Norteados pelo lema: Brasil, união e reconstrução (Brasil, 2023) intentava-se restaurar princípios basilares do ordenamento do terreno democrático, ao mesmo tempo em que buscava abrir um canal de diálogo com os partidos que apoiavam o governo de extrema-direita recém-derrotado, e que compunham maioria em ambas as casas legislativas.

Desse modo, o Parecer de 2024 se respaldava pela proposição de um consenso que tinha como aspecto central o compromisso com a elevação da qualidade da educação no Brasil. Segundo o documento, esses acordos deveriam ser orientados pela troca de experiências para a superação das dificuldades enfrentadas pela educação brasileira, e pelo esforço coletivo entre governos, entidades da sociedade civil, professores(as), pesquisadores(as) e organismos internacionais. Para tanto, era imprescindível a delimitação de um perfil profissional docente, a fim de direcionar de expectativas e conhecimentos produzidos para formar uma geração de docentes preparada para enfrentar os desafios atuais concretos (Brasil, 2024a). Esses termos utilizados no Parecer, justificam-se pela necessidade de estabelecer um acordo “mínimo”, condizente com o que Agebaile (2009) aponta sobre a criação de padrões mínimos de sustentação de certa coesão social “[...] capaz de comportar em certos limites a barbárie que, disseminada, poria em risco os investimentos e a cumulação ampliada do capital” (p. 235).

Sobre essa perspectiva, as ações definidas no documento buscam a construção de um consenso que garanta um “novo” rumo para a educação brasileira, e isso passa necessariamente pela redefinição de diretrizes para a formação inicial de professores(as), as quais devem garantir a escolha de um conjunto teórico e a delimitação de um tempo mínimo previsto para a formação, o qual permita o repasse de saberes replicáveis, com efetividade

comprovada por práticas prescritivas.

A partir desses princípios, é possível definir diretrizes para uma formação inicial menos dispersa, menos difusa, e com ancoragens teóricas e epistemológicas mais profundas, além de assegurar que os futuros e atuais docentes adquiram e aprofundem conhecimentos profissionais para atender às demandas educacionais e, para tanto, é preciso uma formação mais coerente, contextualizada, situada e com mais tempo, o que implica, no mínimo, na oferta de cursos de 4 (quatro) anos. Sem o estabelecimento de um consenso, torna-se praticamente impossível superar a visão estereotipada da docência como “missão” ou “vocação” e fortalecê-la como uma profissão respeitada e essencial para o desenvolvimento nacional (Brasil, 2024a, p. 14).

Entretanto, o esforço realizado para promover esse alinhamento derrocou no ajuntamento aligeirado de diferentes concepções, que apesar de citar renomados estudiosos, as referências utilizadas não dialogam entre si. Couto (2024) aponta que tanto o Parecer quanto a Resolução trazem uma bricolagem de ideias e intervenções que não se articulam, por tanto, não admitem a definição de fundamentos claros para a formação inicial, muito menos de princípios que articulem uma formação omnilateral no contexto da educação pública brasileira. Em posição contrária, tais medidas padronizam a formação com o objetivo declarado de promover a valorização e o reconhecimento social da profissão docente, articulando-os ao aprimoramento dos níveis de desenvolvimento profissional contínuo. Sustentam-se na alegação de que a política de formação historicamente se manteve dissociada dos contextos específicos dos distintos grupos que compõem a diversidade cultural do povo brasileiro e que, por essa razão, necessita ser fortalecida por uma perspectiva relacional⁸⁵ dos elementos teórico e práticos.

Os estudantes devem ser incentivados a refletir sobre suas práticas e a aplicar os conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino, o que pode ocorrer por meio de diários reflexivos, registros de aulas, análises de casos de ensino e outras estratégias que promovam a autorreflexão e a tomada de consciência do próprio percurso formativo do(a) licenciando(a) (Brasil, 2024a, p. 16).

Nesse sentido, a percepção de formação contínua, está condicionada a incorporação dos resultados das experiências vivenciadas pelos docentes ao longo da vida ao seu repertório profissional, o que se distancia do que a ANFOPE defende para a formação continuada. A

⁸⁵ A perspectiva relacional, que considera a dinâmica entre teoria e prática na formação de professores(as), visa ao desenvolvimento estritamente profissional, situado nos padrões de produtividade evocados pela base produtiva do capital. Promove-se a dicotomização dos elementos estruturantes da formação, tomando, de forma subalterna, os conhecimentos teóricos para o aplicacionismo e a sistematização de práticas úteis ao ordenamento das formas de exploração. Assim, são promovidos cursos alinhados ao escopo epistemológico da prática, que determina como verdade as representações da realidade, designando maior valor quanto mais úteis forem os conhecimentos que respondem às necessidades imediatas (Braga dos Santos, 2020).

descrição do documento traduz um movimento formativo que reduz os conhecimentos da formação à imediaticidade dos problemas concretos. No entanto a compreensão da entidade é de que a formação inicial e continuada deve ser tomada em uma unidade formativa, e a sua interpelação deve considerar a apropriação dos elementos de mediação da realidade concreta onde estão situados os condicionamentos sociais, históricos, culturais que determinam e são determinados pelo trabalho pedagógico.

A formação continuada de professores/as, quando considerada na relação entre o imediato e as mediações, aborda o desenvolvimento docente não apenas como resposta a necessidades urgentes e pontuais (o imediato), mas também como um processo profundo e intencional, que envolve diversos fatores sociais, culturais e históricas (as mediações) (ANFOPE, 2024, p. 30).

A orientação da proposta apresentada no Documento de 2024 se contrapõe ao conteúdo do extrato acima, pois promove a desarticulação e a fragmentação dos conhecimentos teórico-práticos, assumidos em duas ações principais, que se desdobram em outros fatores que esfacelam essa unidade dialética; são elas: 1) a descentralização e desresponsabilização do Estado pela oferta da formação docente no Brasil; 2) o deslocamento do trabalho em sua acepção integradora, para a atuação individual dos(as) professores(as), com o foco no desenvolvimento profissional autônomo. Disso decorre a defesa da docência como “prática cultural”, sustentada por um discurso falacioso de inclusão, que se alinha à promessa de democratização da oferta educacional, ao mesmo tempo em que mascara a relativização dos conteúdos e viabiliza a implementação de um projeto de educação funcional às exigências do capital (Sadoyama *et al.*, 2025).

Sobre a dinâmica de participação dos núcleos envolvidos na construção das Diretrizes de 2024, as autoras destacam que não havia nenhum representante das associações vinculadas ao campo da formação de professores(as), e que o vínculo dos membros da Comissão estava ligado a redes do instituições do ensino privado. Admitindo uma pequena parcela de membros oriundos de instituições públicas da Educação Superior e Institutos Federais, sem relação com o campo teórico da formação, a composição dessa rede correspondia majoritariamente aos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH)⁸⁶ os quais “[...] incluem grandes conglomerados ou

⁸⁶ Segundo o Dicionário gramsciano (Liguori; Voza, 2017), a compreensão de aparelho hegemônico em Gramsci se liga diretamente as formas fundamentais de exercício da hegemonia e a sua fragmentação é inerente à própria crise hegemônica. “O ‘aparelho hegemônico’ é uma ‘sociedade particular’ (formalmente ‘privada’), que se torna o equivalente do ‘aparelho governamental-coercitivo’ do ‘Estado integral’: ‘força’ e ‘consenso’ possuem ambos os respectivos aparelhos, e já está delineado o ‘Estado integral’ como unidade-distinção de sociedade civil e Estado tradicionalmente entendido (p. 45). Esse conceito gramsciano diz respeito à compreensão de Estado ampliado (ou integral), e remete ao redimensionamento das forças políticas, que se situam na articulação entre

Na imagem, os pontos em vermelho indicam os membros da Comissão, em azul estão sinalizados os laços desses indivíduos com diferentes instituições privadas. A partir dessa elaboração é possível reconhecer que essa relação se dá sob a forma de integração entre os grandes representantes empresariais como Kroton, Estácio, Ipiranga, Positivo, e as Organizações Multilaterais (OMs), como Unesco, OCDE e Organização dos Estados Americanos (OEA). Por isso, esse movimento organizativo, tanto oferece um corpo ideológico onde se estabelecem os parâmetros pedagógicos quanto mediam a sua padronização via soluções digitais. Segundo as autoras, a força exercida pelas frações burguesas no que compreende os interesses capitalistas nas políticas públicas de formação docente tem como objetivo formar uma força de trabalho barata, dócil, sem criticidade, executora de tarefas simples e submissa às diversas formas de exploração que compreendem o contexto da sua atividade laboral (Sodoyama *et al.*, 2025).

No âmbito da construção dessa nova Diretriz estiveram em jogo aspectos essenciais associados a um retrocesso político, expresso na restrição do debate e, sobretudo, na impossibilidade de voto dos membros do Grupo de Trabalho, composto por dezoito representações de secretarias do MEC, de modo que as diferentes visões eram formalmente apresentadas, porém desprovidas de efetiva capacidade deliberativa no processo de formulação da política. O extrato dessa bricolagem tem como eixo central de crítica a reafirmação de uma concepção instrumental e mercantil da formação, ao mesmo tempo em que escamoteia a “[...] valorização profissional alicerçada na formação continuada, na carreira, no salário e nas condições de trabalho, bem como o preceito constitucional da autonomia universitária na composição de projetos políticos de formação diversificados” (Cunha *et al.*, 2024, p. 9).

5.2 Características que identificam a Diretriz

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior, dos profissionais do magistério da educação escolar básica, abrangendo a delimitação dos cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura. Tal documento normativo emerge de um projeto articulado que revitaliza formas curriculares hegemônicas, produzindo uma falsa aparência de diálogo com debates amplamente acumulados e historicamente enfrentados pelas entidades que atuam na defesa de uma formação docente de caráter crítico-emancipatório. Esses aportes, no entanto, são reapropriados de modo superficial e

instrumental, servindo à reformulação de uma nova prescrição curricular apresentada como supostamente consensual.

Ainda no estágio de apresentação do Parecer, foram postas algumas diferenças entre as Resoluções nº 2/2015 e nº 2/2019, para atribuir a elas um caráter desatualizado ou insustentável no “novo” contexto político brasileiro. Entre as justificativas apresentadas pelo Parecer de 2024 para a revogação das duas resoluções supracitadas, destacaram-se os desencontros na proposição de debates acerca dessas prescrições, decorrentes da crise política instaurada desde 2016 e do impacto sucessivo da pandemia da Covid-19 na implementação das políticas educacionais em curso, bem como das reiteradas trocas de ministros e das equipes técnicas do MEC entre 2020 e 2024. Além disso:

É nesse contexto que o país viveu a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais formuladas em dezembro de 2019, publicada em abril de 2020, e que em seu artigo 27 determinava que as IES que não haviam implementado as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015 teriam 2 (dois) anos de prazo para implementar as novas diretrizes, enquanto as que haviam implementado, teriam o prazo de 3 (três) anos. Em outras palavras, um período muito curto para mudanças significativas em um cenário conturbado (Brasil, 2024a, p.8-9).

Diante das fortes alegações de que as diretrizes supracitadas não viabilizavam meios capazes de sanar gargalos decorrentes da não fixação de condições minimamente necessárias à efetivação de aprendizagens corroboradas pelas práticas de ensino e aprendizagem. O Parecer reconhece o avanço instituído pela Diretriz de 2015, especialmente no que se refere à ampliação do tempo de integralização dos cursos de licenciatura, que passou de três (3) para quatro (4) anos. Contudo, aponta que houve um recuo nessa conquista, uma vez que tal dispositivo foi omitido pela BNC-Formação, a qual deixou de estabelecer um tempo mínimo para essa integralização, abrindo precedentes para o aligeiramento e a precarização da formação docente. Ainda assim, o documento sustenta que ambos os marcos normativos negligenciaram a definição de como essa formação deveria efetivamente ser conduzida, e as responsabiliza pelas omissões que conduziram o agravamento dos problemas concernentes a dificuldade de controlar a qualidade dessa oferta, como: a) o crescimento das matrículas nos cursos de licenciatura ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD); b) a indefinição normativa relativa aos cursos de segunda licenciatura e à formação pedagógica de professores(as) bacharéis (Brasil, 2024a).

A referência sobre a preocupação com o crescimento das matrículas nos cursos de licenciatura na modalidade EaD aparece apenas no texto do Parecer (Brasil, 2024a), que apesar de não ter discutido os modelos de massificação dessas formas de ensino ou a sua

natureza pedagógico-organizativa, até mesmo essa mínima menção desaparece na Resolução CNE/CP nº 4 de 2024. O que se tem como indicação dessa modalidade aparece diluído no texto como possibilidade ou como alternativa que deve viabilizar a escolha do processo formativo individual, ao mesmo tempo em que se apresenta como instrumento de ampliação da formação de um maior número de docente no menor tempo possível. A modalidade EaD, no contexto da formação inicial docente, é “simplificada” como um meio previsto, mas que não prioriza nenhum tipo de parâmetro de qualidade ou de regulação para que se possa ser estabelecido. Além disso, insere-se como mecanismo de efetivação do projeto neoliberal de mercantilização da educação e agravamento do processo de precarização da formação de professores(as), esse modelo é marcado por um viés pragmático e de desqualificação da formação que se dá pela oferta indiscriminada desses cursos por Instituições privadas (ANFOPE, 2024). Esse avanço privilegia a lógica tecnicista e mercantilizada da formação docente, e se ancora na atuação isolada e compartimentalizada de um modelo esvaziado de criticidade, no qual a especialização em domínios específicos obscurece a compreensão do projeto educativo em sua totalidade e complexidade.

As proposições da Resolução de 2024 em modificar tais gargalos, estão centradas em dar respostas práticas aos entraves que dificultam a integração entre a formação dos profissionais da educação e as necessidades inerentes ao desenvolvimento mercadológico. Em consequência, são especificadas exigências impostas pelo processo de remodelamento da capacidade competitiva do país e, por isso, a manobra criada pelo documento, destaca uma visão apaziguadora, onde se deve estabelecer “I - a coerência curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da Educação Básica e da Educação Superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;” (Brasil, 2024b, p. 4).

O discurso apresentado pelo documento se alinha às formas de modulação das políticas curriculares de acordo com o contexto neoliberal e, decorre disso, a condução de ideais forjadas nas políticas em diferentes frentes, dando uma falsa noção de necessidade natural, a qual é delineada pelos ajustes do mercado internacional. “O que deve ser ressaltado nessas políticas é a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado” (Hypolito, 2010, p. 1344). Por isso, a educação compreende muito mais com uma política de Estado do que de governo, pois lógica econômica atribuída à organização da vida social produz repercussões cotidianas que delimitam os distintos âmbitos do contexto social (Harvey, *apud*. Hypolito, 2010). Nessa

perspectiva, os mecanismos de controle inerentes a essa política produtivista sob a égide mercadológica assentam-se na construção de uma engrenagem regulatória destinada a assegurar o monitoramento e o acompanhamento dos processos definidos no âmbito da educação e trabalho.

A normativa tem como objetivo central o delineamento da formação inicial de professores(as), que deve garantir aos estudantes a ampla e contextualizada compreensão da educação escolar e a seguridade na participação da elaboração e disseminação de conhecimentos visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de diferentes áreas, além da viabilidade de efetivação das propostas pedagógicas das instituições de educação básica e do cumprimento dos direitos de aprendizagem e aprimoramento da qualidade do ensino no Brasil (Brasil, 2024b). Dessa forma, a construção desse plano é apresentado por meio da fixação de quatro (4) núcleos formativos, responsáveis por orientar a distribuição das atividades e dos conhecimentos pedagógicos considerados necessários à docência. São eles: “Núcleo I – Estudos de Formação Geral (EFG)”; “Núcleo II – “Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional (ACCE)” e “Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE)” Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado (ECS)”.

Esses núcleos organizam e articulam os componentes curriculares, os tempos formativos e as experiências acadêmico-profissionais, estando integrados por dois eixos centrais de ação que visam assegurar a relação entre os fundamentos teóricos da educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do curso. A composição organizativa dessa estrutura curricular expressa uma perspectiva compatibilizada na elegibilidade de conhecimentos centrados na execução de práticas educativas, as quais passam a orientar e conformar a base curricular da formação inicial. Uma maneira imediata de constatar a ênfase dada à prática no texto de referência é a forma recorrente com que ele utiliza o referido termo em comparação com o uso da palavra teoria. O primeiro é citado trinta e duas (32) vezes contra as cinco (5) em que o segundo termo aparece em todo o Documento. No Capítulo II do texto de referência são apresentados os fundamentos e princípios desse escopo formativo, os quais explicitam elementos que balizam uma concepção de formação voltada para atender as especificidades do exercício da função docente (Brasil, 2024b), ou seja, os parâmetros curriculares se articulam para consolidar uma formação que desenvolva no licenciando a capacidade de refletir sobre a sua própria prática.

II - a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das **capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho** (Brasil, 2024b, p. 3).

Tais componentes, no entanto, encontram-se circunscritos em uma noção esvaziada de reflexão sobre a prática, a qual subordina a teoria aos ditames de sua aplicação instrumental no fazer pedagógico. Todavia, é perfeitamente aceita a visão de que o(a) professor(a) tem a potencialidade de refletir sobre a sua prática, mas o encarceramento da produção do conhecimento teórico ao ato de investigação do cotidiano escolar e aos processos de aprendizagem, produz o esvaziamento científico ao passo em que distingue as pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico das elaborações constituídas a partir das demandas pedagógicas – “[...] desvinculando a pesquisa da análise social mais ampla e do conhecimento científico” (Curado Silva, 2007, p. 41).

IV - a **articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério**, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela **inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente** (Brasil, 2024b, p. 3).

O extrato acima traz dois aspectos que dialogam com a concepção de formação vinculada à racionalidade técnica, eleita como pilar dessa política curricular: o primeiro diz respeito ao uso da noção de **articulação** entre teoria e prática, que nas condições impostas, alinha o pensamento ao pragmatismo. O outro aspecto completa essa noção imediatista que restringe o ambiente formativo ao lócus da sala de aula, como o objetivo de **produzir aprendizagens metodológicas** para conduzir a eficiência do processo de ensino. Todavia, aqui considera-se a “práxis” como uma ação necessária à complementariedade e aplicação dos conhecimentos teóricos. Ainda de acordo com a autora, a prática pode sim, ser ponto de partida, entretanto, somente a leitura de sua essência produz a práxis e, de outro modo, havendo apenas a leitura aparente dessa prática, a articulação é inviabilizada pela apropriação escamoteada dos elementos teóricos, os quais passam a funcionar apenas para a validação da realidade sentida, imediata, experimental, ou seja, de base pragmática. Caberá ainda à teoria fazer corresponder senso comum a conhecimento sistematizado. A redução de seu papel no processo de reflexão mina as possibilidades reais de crítica reflexiva do professor (Curado

Silva, 2011).

Nessa Diretriz, preserva-se a essência de uma formação orientada por competências e habilidades que, segundo Couto (2024), mesmo não estando explicitada de forma direta, carrega a marca dos princípios evocados pela BNCC e pela BNC-Formação. Conforme a autora, “o objetivo subjacente é garantir que os professores sejam capacitados a implementar, de forma eficaz, a BNCC” (p. 108). Essa constatação é particularmente relevante para compreender o encadeamento das concepções que orientam as políticas curriculares, as quais não rompem com o curso do projeto hegemônico de formação docente; ao contrário, em contextos de maior tensionamento e disputa política, esse projeto tende a se reorganizar, operando pela atenuação das formas mais explicitamente prescritivas, sem que seja necessário abandonar seus fundamentos normativos alinhados à racionalidade técnica das competências.

A construção de todo esse arranjo negligencia alguns avanços já consolidados, como é o exemplo do foi estabelecido na Resolução nº 2/2015 sobre a organicidade entre a formação inicial e continuada, como uma unidade prevista no *corpus* de responsabilidade do Estado. A formação continuada se integrava à noção ampliada de desenvolvimento profissional e era preconizada como um componente essencial do projeto pedagógico das instituições de educação básica, além de garantir a articulação entre ensino e pesquisa a fim de elevar a qualidade acadêmica da formação oferecida. Não obstante, as duas recorrências vistas no texto de 2024, estão longe de garantir minimamente uma definição sobre o que considera ser a formação continuada e muito menos de definir as formas em que esse momento se estabelecer. As menções alcançam uma visão voltada para a necessidade de gestar políticas que preconizem a elevação da qualidade profissional sob a forma corretiva de se conceber a formação continuada. Isso está implicado em uma perspectiva de complementariedade dos conhecimentos adquiridos na formação inicial e de correção das possíveis lacunas que surjam no decurso da atuação profissional. A ANFOPE (2024) denuncia que essa postura articula o divórcio entre a tríade – trabalho, carreira e formação.

III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui **articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação**, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos (Brasil, 2024b, p. 2).

Apesar desse ponto de tensionamento, outra questão de grande relevância articula-se à constatação da ênfase nos aspectos práticos da formação e é expressa de forma consensual nas

análises da ANFOPE (2024) e de autoras como Kuenzer (2024), Couto (2024) e Sodoyama *et al.* (2025): a preocupação com a extinção das 400 horas de prática previstas no texto normativo. Há concordância entre as distintas produções de que essa ação não pode ser compreendida como um simples rearranjo da carga horária, que redireciona outras 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a serem distribuídas ao longo de todo o curso, mas como um deslocamento conceitual no modo de compreender a relação entre teoria e prática na formação docente. Assim caracterizando um retrocesso na definição dos componentes práticos, aqui diluídos em atividades não especificadas e que reduz à compreensão histórica da extensão como base dessa atividade. O documento limita-se a definir que: “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (Brasil, 2024b, p. 12). De fato, o que está subjacente a esse movimento confronta as muitas frentes que há anos lutam em defesa da garantia dessas horas de prática como possibilidade de promover um momento formativo capaz de tensionar a lógica da aplicação imediata, por meio da mediação crítica entre os fundamentos teóricos da educação, o trabalho pedagógico e as condições concretas da escola pública.

A distribuição de três mil e duzentas (3.200) horas reservadas para o trabalho acadêmico, compondo quatro (4) anos de duração do curso, foram distribuídas em cada um dos Núcleos, ficando reservado para o Núcleo I – EFG: oitocentos e oitenta (880) horas; Núcleo II – ACCE: um mil e seiscentas (1.600) horas; Núcleo III – AAE: trezentas e vinte (320) horas; Núcleo IV – ECS: quatrocentas (400) horas (Brasil, 2024b). É imperativo expor a indagação da ANFOPE (2024) sobre a utilização de 50% da carga horária total no Núcleo que compreende os conteúdos específicos e que somada à carga horária dos Estudos de Formação Geral, totalizam juntas mais de 77,5%. Com efeito, a opção por estabelecer um tempo maior para os estudos específicos e da formação geral, constitui uma grande contradição que se instaura em um discurso que enfatiza a indissociabilidade da articulação teórico-prática, enquanto mutila os tempos e espaços que viabilizariam esse movimento. Nessa ordem, a mencionada entidade conjectura que essa Resolução resgata elementos identitários de uma formação conteudista, a qual também balizou o modelo 3+1, e ainda escamoteia as definições do que seriam esses conhecimentos específicos privilegiados e as práticas que estariam “articuladas” a eles.

Em consonância com esse reordenamento se observa o esfacelamento de elementos que devem ser preconizados na construção de uma sólida formação docente, tais como a

restrição das atividades que compreendem o desenvolvimento da extensão universitária às formas alijadas de aprimoramento das práticas educativas unicamente conduzidas no ambiente escolar (Brasil, 2024b). Essa mudança fere inclusive o artigo 3º da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que reconhece a extensão como atividade que deve integrar a matriz curricular da Educação Superior e garantir a unicidade entre ensino e pesquisa. E, ainda deve ir “[...] constituindo-se em processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade” (Brasil, 2024b, p. 49). E por uma definição crítica de Kochhann *et al.* (2018) a extensão deve ser conduzida por uma concepção processual e orgânica da produção do conhecimento, que se ancora na realidade concreta e nos elementos emancipatórios da formação.

III - Núcleo III – **Atividades Acadêmicas de Extensão** - AAE, realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: **envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES** (Brasil, 2024, p. 3).

III - **320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão** conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, **desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura**; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora; (p. 12).

Nesse bojo, são incorporados alguns elementos que foram absolutamente deturpados em sua origem, e passaram a produzir a ideia de instauração de um movimento que supostamente importou contribuições das alas progressistas e, por consequência, aderiu aos termos assumidos historicamente pelas abordagens mais críticas difundidas nesse campo. A consecução desse ato foi concretizada pela tentativa de convalidar uma Base Comum Nacional para formação de professores(as), a qual postula a inter-relação entre as definições da grade curricular e a consolidação do perfil dos(as) egressos(as) da formação inicial (Brasil, 2024b). Como estratégia para camuflar a relação entre essa ordem prescritiva e a BNCC da Educação Básica, o Documento utiliza a mesma nomenclatura da base comum defendida pela ANFOPE, a qual fora definida desde os anos de 1980 e segue a compor um trabalho de permanente reconhecimento e proposição de meios que possibilitem a superação das contradições de cada momento histórico – resguardando a concepção de docência entendida como trabalho pedagógico (ANFOPE, 20024). A Base Comum Nacional – ANFOPE foi criada para se opor à imposição de currículos mínimos, à fragmentação da formação que se consolida em ampla agenda nacional e global. Nesses termos, apesar proposição da entidade

prever a unidade no atendimento de todos os cursos de formação de professores(as), ela preconiza respeitar a autonomia e as especificidades dos diferentes contextos e particularidades de cada IES - que devem se pautar por princípios de gestão democrática e trabalho coletivo, por exemplo (ANFOPE, 2024). Nesse sentido, a Base da Resolução não tem nenhuma correspondência com a construção coletiva e a concepção sócio-histórica com a qual a ANFOPE se fundamenta.

A Resolução alega que é necessário buscar um caminho de integração entre as DCN's, os dispositivos avaliação da Educação Superior, as metas do PNE, os planos de desenvolvimento institucional e pedagógico e os projetos pedagógicos de curso, se constroem as formas de alinhamento entre as políticas educacionais e os dispositivos de controle do trabalho docente. No epicentro dessa articulação situam-se modelos de gestão escolar, de currículo e de organização do trabalho docente que se orientam para garantir a implementação dessas políticas, as quais são validadas a partir de pressupostos avaliativos ancorados nos critérios de eficiência, resultados e competências. A concepção sistêmica da educação é, assim, suplantada por uma visão técnica, burocrática e padronizadora, que se sustenta na ideia de neutralidade das ações do Estado gerencialista, sob o argumento do necessário monitoramento das políticas educacionais. Nesse sentido, os sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente assumem papel central ao possibilitar que o Estado controle, desde a origem, as reformas por ele implementadas, o que se materializa, entre outros aspectos, pela contratação de agentes externos para a realização de avaliações em larga escala. O alinhamento entre tais dispositivos avaliativos e as prescrições curriculares e formativas viabiliza a efetivação dessas políticas e favorece a introdução da lógica de mercado no interior da escola. O retorno do resultado dessas avaliações à apreciação da sociedade civil é visto como uma prestação de contas (*accountability*)⁸⁷ e reforçam a perspectiva meritocrática que modela um determinado perfil docente (Hypolito, 2010).

§ 1º As IES que ofertarem formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem concebê-la atendendo a legislação vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, de forma a **promover o avanço das políticas públicas de educação, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação - PNE, manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, seu Projeto Pedagógico Institucional - PPI e seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC** (Brasil, 2024b, p.

⁸⁷ O conceito de *accountability* se refere ao conjunto de mecanismos de responsabilização, controle e prestação de contas que visam à performatividade, utilizando avaliações, indicadores, comparações e julgamentos externos para regular o trabalho docente e o funcionamento das instituições educacionais, subordinando-os a metas e resultados mensuráveis (Ball, 2005).

1).

A composição dessa lógica ordenada pela interlocução entre os documentos citados tem como base o regime de colaboração com os entes federados, sem que se aborde a necessidade de propor o delineamento de um Sistema Nacional de Educação. Esse é um dos principais desafios assumidos pela ANFOPE (2024) como eixo estratégico para o planejamento do próximo PNE, refere-se à necessidade de recuperar metas não executadas e de avançar na constituição de um Subsistema Nacional de Formação de Professores(as), articulado ao Sistema Nacional de Educação. Tal perspectiva busca assegurar a integração da formação docente a um marco normativo mais amplo, conforme os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, reafirmando a defesa histórica da ANFOPE por políticas estruturantes de formação e valorização dos profissionais da educação. Trata-se, assim, de consolidar uma política de formação concebida como política de Estado, capaz de superar a fragmentação normativa e a descontinuidade governamental, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, condições de trabalho e valorização docente, orientada por princípios democráticos socialmente referenciados (ANFOPE, 2002).

Sobre os aspectos da valorização docente, o texto da Diretriz, posiciona-se por definir “[...] fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação” (Brasil, 2024b, p. 1) das IES, mas não cita nenhum plano concreto para a valorização dos profissionais da educação. As orientações apresentadas tem como mote a formação docente para a garantia de direitos e objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes, e ainda se apropria do discurso em defesa da gestão democrática da escola, dos sistemas de ensino e dispositivos de avaliação para respaldar o melhoramento institucional contínuo (Brasil, 2024, p. 2). No entanto, é preciso reconhecer a inviabilidade de uma formação de qualidade segundo essas prerrogativas, as quais desconsideram as condições em que se dão na formação inicial e continuada.

Como saldo, essa política curricular emerge de um movimento conduzido por uma miscelânea de conceitos dispersos, transpostos de recortes das Diretrizes de 2015 e 2019, que fora articulado de modo a falsear a ideia de “avanço” por meio da construção de um discurso que se pretende consensual, mas que se efetiva, na prática, pela centralidade das competências. Nesse sentido, a ANFOPE (2024) designa o texto como uma “bricolagem” ao se referir à costura que conforma a Resolução de 2024, caracterizando-a como um trabalho

rudimentar, voltado à resolução de problemas simples, sem demandar qualquer especialização das pessoas que a produziram. A Resolução de 2024 inscreve-se, assim, em uma lógica de adequação da formação dos profissionais da educação às exigências de um contexto neoliberal, no qual as demandas do mercado são apresentadas como necessidades inevitáveis. Longe de promover uma ruptura com o projeto hegemônico de formação, tais políticas evidenciam sua capacidade de reconfiguração diante de cenários de disputa, ao suavizarem o caráter prescritivo de seus dispositivos, ao mesmo tempo em que preservam os fundamentos normativos associados à racionalidade técnica e à implementação de políticas curriculares hegemônicas.

5.3 A presença do conceito de inovação na Diretriz a partir dos elementos críticos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Resolução CNE/CP nº 4, de maio de 2024, faz menção à palavra inovação pela primeira vez no texto já no Capítulo I, que trata “Das Disposições Gerais”, dos princípios e parâmetros para a formação inicial, em nível superior, dos profissionais do magistério da Educação Básica. Com discurso de que a formação deve fomentar formas de conhecimentos que possibilite aos(as) educandos(as) a mobilização de sua ação educativa a partir da intencionalidade de utilização de metodologias adequadas a diferentes contextos. Com base nessa compreensão, a inovação relacionada à capacidade do(a) professor(a) de repensar métodos, conteúdos e formas de ensinar, integrando diferentes linguagens, tecnologias e metodologias de maneira coerente com os objetivos de aprendizagem e com o contexto educacional. A inovação vai sendo constituída como capacidade de produzir estratégias pedagógicas, com validação científica em evidências, que promovam a adequação da linguagem em diferentes contextos educativos, e que se guarneça de meios que podem e devem combinar metodologias e ferramentas tecnológicas, a fim de promover a participação ativa dos(as) alunos(as) no processo de ensino.

§ 2º Compreende-se o **exercício da docência** como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o **domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações** (Brasil, 2024, p. 2).

Dessa compreensão decorre a construção de um perfil de profissional que deve

orientar a sua prática educativa com base na seleção de procedimentos cuja validação se dá pelo grau de efetividade empírica, que conformam estratégias de aprendizagem estruturadas para atingir os objetivos de ensino, com avaliação dos resultados, que conservam um alto potencial de alcance, por práticas compartilháveis constitutivas da ação defendida em visão planificadora das formas da educação. Dessa forma, no que se refere às bases didático-pedagógicas dessa visão, o elemento central que visa à mobilização de um conjunto bem definido de competências profissionais é a atividade, mas não a atividade como produto e processo que decorre da prática social; diferentemente, essa ação busca o domínio técnico dos processos educativos, os quais devem ser continuamente aprimorados por meio da reflexão sobre a prática e do seu permanente remodelamento. E passa a operar via deslocamento do âmbito político, constitutivo e constituinte da educação, para se restringir ao delineamento didático-pedagógico das ações educativas (Saviani, 2013b), balizando a formação de professores(as) em uma visão de inovação circunscrita no praticismo teórico, em que a teoria se reduz a um suporte para procedimentos técnicos e metodológicos, sem orientar reflexão crítica nem transformação social (Saviani, 2018).

Nesse sentido, Saviani (2025) corrobora com a análise desses aspectos, e introduz a assertiva de que as transformações societárias não se processam alheias aos processos educacionais, e que a educação se constitui como um campo sensível às mudanças operadas no seio da organização social. Ressalta que, por esse motivo, a pedagogia se transformou uma das áreas mais sensíveis à novidade, extremamente vulnerável aos modismos e comprometida com as formas que se traduzem no conceito contemporâneo de “cotidiano”. Educação e contemporaneidade se ligam a partir de um paradigma expresso “[...] na relação entre escola e tempo presente, entendida como exploração e explicitação das vivências cotidianas de alunos e professores” (Saviani, 2013, p. 78).

O foco na atividade como componente essencial ao autodesenvolvimento, evocado pela concepção neoprodutivista de inovação, reelabora nesses termos a necessidade de operar mudanças em função do próprio processo educativo, alheio às finalidades transformativas do real (Saviani, 2011). Esse movimento compromete a vitalidade, a dinamicidade e unicidade da relação teoria e prática, ao desconsiderar que ambas constituem uma dialeticidade orgânica. Trata-se de uma configuração curricular construída a partir da associação entre teoria e prática que evidencia a cisão das dimensões formativas ao fragmentá-las, uma vez que subordina os conteúdos aos limites formais. Esse movimento se consolida no intenso apelo à produção e à articulação de um conjunto de técnicas de ensino de fácil reprodução e compartilhamento entre pares, tomadas como pré-requisito para o desenvolvimento de habilidades no âmbito da

formação inicial. Nesse contexto, os processos formativos passam a negligenciar exercícios de síntese que possibilitem a compreensão do fenômeno educativo em sua totalidade (Braga dos Santos *et al.*, 2022).

§ 4º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a **capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente** (Brasil, 2024, p. 2).

Aqui, a formação inicial do(a) professor(a) subsidia uma visão reducionista dos elementos teórico-práticos que devem estar articulados à docência, e foca na inserção progressiva do(a) futuro(a) professor(a) na cultura e nas práticas da profissão. A socialização profissional é apresentada como meio de construção e apropriação dos saberes docentes, os quais respondem de forma direta aos desafios concernentes à prática educativa, bem como, aos aspectos técnicos relativos ao funcionamento da escola. Além disso, quando o Documento traz que a formação deve focar no desenvolvimento da atuação ativa e crítica nos processos de inovação educacional, e se reportam aos conhecimentos concernentes à atuação profissional, ele está propondo a preparação de um(a) trabalhador(a) que seja capaz de autogerir a sua formação e atuação, apto à implementação de mudanças pedagógicas rápidas e efetivas. Essa percepção se circunscreve nas bases pedagógico-administrativas que reorganiza o trabalho educativo em vista à necessidade de diversificação do processo produtivo, e é puxado pelo conceito de “qualidade total⁸⁸” rememoradas no ufanismo neotecnicista (Saviani, 2013b).

A Resolução CNE/CP nº 4, de maio de 2024, apresenta posteriormente a caracterização da inovação relacionada aos critérios para a criação de uma Base Nacional Comum, delineado no Capítulo III, que busca definir o perfil do egresso da formação inicial. A palavra inovação aparece no item IV, como orientação para a difusão de uma **visão sistêmica** que possibilite aos(as) educandos(as) o desenvolvimento habilidades que o auxiliam à resolver problemas e articular o resultado desse esforço às diferentes necessidades cotidianas, com fins na **autonomia formativa**.

⁸⁸ “O conceito de qualidade total está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando atender a necessidade do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos do mercado altamente exigentes. Nesse quadro, o conceito de ‘qualidade total’ expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro vetor essa expressão pode ser traduzida na frase ‘satisfação total do cliente’. Pelo segundo vetor aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores” (Saviani, 2021, p. 439-440).

IV - processos formativos que visem contribuir para o exercício e o desenvolvimento dos profissionais para o magistério, a partir de uma **visão ampla e sistêmica do ensino, da aprendizagem e da avaliação** que possibilitem, nos licenciandos, o desenvolvimento de condições para: a) o exercício do **pensamento crítico, a resolução de problemas, o desenvolvimento da comunicação efetiva, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia**; e b) o reconhecimento dos diferentes ritmos, tempos e espaços do futuro estudante da educação escolar básica, considerando as **dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica** (Brasil, 2024, p. 5).

O extrato acima expressa a necessidade de priorizar uma formação que possibilite ao(à) aluno(a) a construção de uma visão sistêmica do processo de ensinagem, capaz de abarcar os elementos avaliativos como instrumentos orientadores de possíveis mudanças e adaptações da prática pedagógica, as quais abarquem o elementos avaliativos de modo a operar como guia para possíveis mudanças e adaptações. Do mesmo modo, se admite uma concepção psicologizante da inovação na formação de professores(as), característica das abordagens neoconstrutivistas (Saviani, 2011). Nessa esfera, reitera-se o plano subjetivista de orientação predominantemente focada no desenvolvimento individual dos sujeitos e nas formas das teorias do “aprender a aprender”. Tal perspectiva organiza as relações pedagógicas a partir dos processos internos de aprendizagem, subordinando as finalidades da educação aos métodos e às dinâmicas psicológicas do aprender (Saviani, 2013b). Com isso, desloca-se o sentido social da escola para os processos que ela mesma conforma em seu interior, enfraquecendo sua função de mediação entre o conhecimento historicamente produzido e a realidade social totalizante.

Os elementos inovativos passam a advogar a adaptabilidade dos sujeitos efetivada por meio dos processos de aprendizagem, de modo à refuncionalizar continuamente as formas e os conteúdos da escola a cada novo momento histórico. Tal movimento acompanha as exigências de reorganização da base material capitalista, uma vez que essa concepção de inovação não se orienta pela transformação dessa base, mas pela adequação dos sujeitos à sua conservação. Portanto, a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) está vinculada massivamente à inovação, reverberando o *status* sistêmico que concerne à maior rentabilidade, como não é “[...] mais o processo do trabalho pedagógico que se ajustaria a seu ritmo, era ele que deveria se ajustar ao ritmo do processo pedagógico e a tal ponto que ele poderia ser substituído indiferentemente [...] por qualquer outro professor ou até mesmo pela máquina” (Saviani, 2019, p. 116).

VI - o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, possibilitando o desenvolvimento de **competências digitais docente, para o**

aprimoramento da prática pedagógica, e a ampliação da formação cultural dos professores e licenciandos;

VII - a incorporação de espaços virtuais de aprendizagem para aprimoramento das práticas de ensino, permitindo dinamicidade e interatividade **para exploração de métodos inovadores de ensino que se adaptem às necessidades diversificadas dos alunos**, desenvolvendo o pensamento crítico e a habilidade de navegar eficazmente no vasto universo da informação digital (Brasil, 2024, p. 5).

O termo inovação se apresenta de forma articulada à apropriação de um tipo de aprendizagem voltada à interação dos(as) estudantes em ambientes virtuais com vista ao desenvolvimento de competências digitais, que busca mobilizar a personalização de um espaço educativo adaptado aos diferentes níveis de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. A instrumentalização do ensino via TDIC, é adicionada de aspectos psicologizantes que compreendem dispositivos adaptativos do comportamento humano ao meio material, também evocando um gama de competências afetivo-emocionais. Essa combinação entre as bases neotecnocistas e neoconstrutivistas assumem como finalidade a ampliação e o domínio de diferentes linguagens e espaços formativos, com a finalidade de desenvolver habilidades para o exercício da docência, no seu sentido estrito, com o foco na formação prática e delineamento de um percurso formativo autônomo/individual. Por meio da concepção neoprodutivista, a inovação é concebida como forma de amplificação da linguagem, ou seja, da possibilidade reprodução de um modelo de formação ao maior número de estudantes. Nesse contexto, as tecnologias são utilizadas como mecanismo de produção e reprodução de mais-valor, inseridas no âmbito mercadológico em que a formação de professores(as) está localizada. Isso contribui para a fragmentação da formação docente e para a consolidação de uma educação voltada prioritariamente para o planejamento e execução de práticas com maior alcance operacional, mediadas pela inserção de aparatos digitais e voltadas ao desempenho individualizado. Em contrapartida, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), conforme Saviani (2021) a tecnologia deve ser assimilada no conjunto dos conhecimentos produzidos pelo conjunto do gênero humano, e ser utilizada como instrumento que se soma ao processo de transformação social, e não como fim em si mesma. Dessa forma, seu uso pedagógico deve estar articulado ao conhecimento sistematizado, à reflexão crítica e à formação integral do(a) professor(a).

Contudo, a modalidade de inovação apresentada no bojo dessa Diretriz, que se vale do ordenamento subjetivista, refuncionalizado a partir dos aspectos psicologizantes e dos métodos hibridizados na ordem combinatória que inclui o uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Assim, a redução das interações presenciais impacta diretamente os processos formativos que exigem diálogo, crítica e vivência coletiva — pilares

fundamentais de uma formação superior de qualidade. Ademais, tende a favorecer instituições privadas com expertise em modelos não presenciais, em detrimento das universidades públicas, historicamente estruturadas na presencialidade (Braga dos Santos, *et al.*, no prelo, 2026).

A atual configuração da formação de professores(as) vem sendo difundida nos marcos regulatórios da política curricular, configurando-se como um meio de adaptação dos processos educativos às demandas sociais e econômicas. Os condicionantes concretos da vida humana tornam-se, assim, bases para a reconfiguração da formação docente. Nesse contexto, como observa Saviani (2013b, p. 83), “[...] estamos, pois, num contexto em que, como dizia Gramsci, se trava uma luta entre o novo que quer nascer e o velho que não quer sair de cena. O desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos”. Portanto, a inovação na PHC tem como mote a superação das contradições produzidas a partir na base econômica, a qual objetiva a formação de um perfil profissional flexível e adaptável, orientado por competências exigidas à subordinação da educação ao plano de acúmulo progressivo de capital nas formas de exploração profissional. Em contraposição, pedagogia crítica defende o conteúdo emancipador da formação docente, o qual se articula à visão dialética entre educação e sociedade. Segundo essa concepção, a formação de professores(a) deve considerar conteúdos teórico-metodológicos que viabilizem a transformação da realidade. Assim, os conteúdos e formas da escola devem ser selecionados para a consecução de processos educativos capazes de produzir uma nova lógica de sociabilidade humana. A dimensão técnica dessa formação deve se estabelecer de forma articulada aos conteúdos que viabilizem a construção de uma nova sociabilidade, para tanto, é preciso se guiar por bases metodológicas a fim de construir uma educação pensada para a transformação social, e garantir que a inovação não se restrinja à mera aplicação de habilidades e competências, mas assumindo a concepção histórico-crítica, se afirme como plano teórico-metodológico de revolução das estruturas sociais na totalidade na vida humana.

Como complementariedade a essa análise, é preciso destacar que, em comparação à caracterização do conceito de inovação presente na BNC-Formação Inicial, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a Diretriz de 2024 apresenta uma redução significativa na delimitação das formas consideradas inovadoras. Contudo, os elementos nela elencados mantêm um balizamento essencial que remete aos eixos de competências definidos na normativa anterior. Portanto, observa-se a permanência de uma matriz curricular centrada no desenvolvimento de competências, e ao mesmo tempo em que apresenta uma discussão intencionalmente reduzida, conserva-se na estruturação de

parâmetros de inovação que incorporam aspectos referentes às três dimensões principais, definidas no antigo documento: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (BRASIL, 2019a). Cada dimensão foi detalhada em quatro tópicos, que se desdobravam em 62 habilidades individuais voltadas ao aprimoramento e autodesenvolvimento docente. Todas as dimensões tinham como objetivo formar um profissional comprometido, adaptável, flexível, criativo e inovador (Braga dos Santos *et. al*, 2022).

Em síntese, a Resolução CNE/CP nº 4 de 2024, incorpora a noção de inovação como princípio orientador da formação inicial de professores(as), associando-a a adaptação metodológica, ao uso de tecnologias, à centralidade da atividade docente e ao desenvolvimento de competências voltadas à resolução de problemas e à autonomia formativa. Tal concepção enfatiza a reorganização contínua das práticas pedagógicas, a validação empírica dos métodos e a adequação dos processos de ensino às demandas contextuais e subjetivas dos(as) educandos(as). De acordo com a compreensão da inovação na Pedagogia Histórico-Crítica, observa-se que a abordagem da Diretriz, se alinha a uma matriz ideológica neoprodutivista, estabelecendo-se pelas formas híbridas das vertentes pedagógicas neoconstrutivista e neotecnicista, marcadas por um viés psicologizante e praticista, no qual os meios pedagógicos passam a orientar os fins da educação. Nesse movimento, a inovação assume um caráter predominantemente adaptativo, voltado à refuncionalização das formas e conteúdos escolares em consonância com as exigências da reorganização da base material capitalista, sem tensionar suas determinações estruturais. Assim, a intencionalidade educativa é deslocada do âmbito político e social da educação para o plano técnico-metodológico, fragilizando a função da escola como mediadora crítica do conhecimento historicamente produzido (Saviani, 2011). Desse modo, a inovação, tal como apresentada na Diretriz, revela-se menos como um vetor de transformação social e mais como um mecanismo de ajustamento dos sujeitos e das práticas escolares às dinâmicas contemporâneas, o que impõe limites significativos à formação docente comprometida com uma perspectiva crítica e historicamente situada da educação.

À GUIA DE CONCLUSÃO: DA SINCRESE À SINTESE

O desafio de avançar na investigação sobre a inovação no campo da formação de professores(as) nos inquietou pela urgência em construir um conhecimento crítico, fruto da análise das contradições constituídas no processo histórico de luta por uma educação comprometida com a realização das liberdades humanas, referenciada pela ação revolucionária da práxis. Compreendemos que a aparência do objeto admite uma verdade pseudoconcreta, que não é “a coisa em si”, melhor dizendo, que não expressa a “essência da coisa” e que, portanto, é preciso situá-lo historicamente para apreendê-lo no movimento dialético a partir de múltiplas determinações que se dinamizam em um todo complexo e articulado. Ao elegemos o materialismo histórico-dialético como base epistemológica desta pesquisa, reconhecemos que o seu conteúdo filosófico compreende a inovação como produto e processo do devir histórico, como um salto de qualidade que decorre do confronto histórico de interposição de opostos e se processa na totalidade concreta de criação da existência humana (Kosik, 1976).

A necessidade de construção desta pesquisa surgiu a partir dos resultados das análises realizadas anteriormente, no mestrado, que indicaram a lacuna existente nas produções científicas da área da educação no que se refere à inovação na perspectiva crítico-transformadora da dialética materialista. Corroborando com esse quadro, constatou-se que os parâmetros internacionais que orientam as políticas locais de formação de professores(as) demandam um tipo de inovação centrada na capacidade adaptativa do sujeito em mobilizar conhecimentos tácitos para a resolução dos problemas cotidianos, sem afetar ou não desafiar a estrutura da vida social vigente. Essa visão utilitarista condiciona os elementos organizativos da superestrutura social com base na produção da sociedade do conhecimento, e busca a capitalização de competências e habilidades individuais alinhadas ao plano de reestruturação econômica do capital global. A inovação na formação de professores(as) funciona como um vetor de elevação da formação de capital humano.

A investigação foi norteadada pela seguinte questão: qual é o conceito(s) de inovação na Pedagogia Histórico-Crítica e em que medida, a partir de tal conceito, se pode avaliar a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024? Para respondê-la, empreendemos a delimitação de quatro (4) eixos de análise, que se desenvolveram a partir pelo esforço teórico de elaboração do levantamento e análise bibliográfica e documental. O primeiro eixo se refere à etapa da pesquisa que nomeamos como “estado do conhecimento” e buscou identificar o conceito de inovação nas pesquisas científicas que discutem a formação inicial de

professores(as) e caracterizá-los no quadro das tendências educacionais a partir da elaboração filosófico-conceitual de Saviani (1980). O resultado dessa busca revelou que a ampla parcela das pesquisas apresenta características vinculadas tanto à concepção de inovação humanista moderna, quanto à analítica, e se centram no conteúdo técnico das formas de ensino e aprendizagem, sem questionar as suas finalidades. Assim, os trabalhos que se alinham à visão humanista moderna reelaboram os aspectos fundantes das pedagógicas renovadoras e assumem a inovação como mudanças nos métodos de *ensinagem* e na organização dos conteúdos da escola, em contraposição ao modelo assumido na concepção humanista tradicional. Enquanto que na concepção analítica o foco no enfoque técnico se expressa na introdução de dispositivos da tecnologia da informação, que operam como novo *modus operandi* de processamento sistêmico da aprendizagem. Não obstante, sinalizamos que o único trabalho identificado, que se alinha à concepção dialética de inovação, é autoral. As discussões realizadas na referida pesquisa giram em torno da defesa por uma formação omnilateral, que possibilite o desenvolvimento das liberdades humanas no movimento dialético de objetivação e subjetivação, que encontra na práxis o motor para a inovação e, portanto, para a transformação do real.

O segundo eixo subsidiou a construção de um *corpus* teórico com vistas à identificação da origem e do desenvolvimento do conceito de inovação nas correntes filosóficas, e compreende a historicização do objeto nas bases da dialética materialista-histórica. Considerando um longo caminho de teorização, que decorre da luta entre diferentes cosmovisões interpostas no processo de concreção da realidade, resultando na elaboração da relação entre a consciência humana e o objeto desconhecido, como reflexo de um processo dialético que envolve a exteriorização na natureza e o retorno à origem através da abstração lógica. No entanto, ao reconhecer o conteúdo evolutivo de desenvolvimento dessa tese, a dialética materialista-histórica supera essa visão, incorporando-a aos elementos constitutivos da concreção da totalidade; o pensamento e a razão não são apenas reflexões passivas, mas estão intimamente ligados à ação e à transformação da realidade. A partir dessa base, a inovação é entendida como um salto qualitativo, que emerge da interpenetração de opostos na relação entre sujeito e objeto, e tem como força motriz o trabalho, que ordena e dá forma à realidade concreta. Esse salto resulta do acúmulo de mudanças quantitativas que, ao se acumularem, promovem uma transformação qualitativa nos objetos e fenômenos, sinalizando uma transição da antiga para a nova ordem, no movimento dialético de tese, antítese e síntese.

O terceiro eixo foi organizado a partir da caracterização da inovação nas bases teórico-práticas dos modelos pedagógicos ordenados na educação brasileira, identificados nas

seguintes tendências: tradicional, nova, tecnicista e suas formas atualizadas no contexto neoliberal (neotecnicista, neoescolanovista). A tendência tradicional de educação, nas vertentes leiga e religiosa, corresponde à dialeticidade organizativa de uma sociedade que assumia a educação como um meio de democratização da nova ordem burguesa, vista na transição do modelo feudal para o capitalista, e coincide com uma mudança na visão de mundo, que prioriza a liberdade humana fundamentada no *essencialismo contratual*. Esse novo contexto material conserva um conteúdo inovador, que diz respeito à sistematização de um modelo educacional capaz de resolver o problema da marginalidade pela universalização do conhecimento. Aqui inovar é ensinar tudo a todos(as)! A inovação na tendência nova se vincula às formas de recomposição da hegemonia da ordem burguesa e se estabelece na negação do caráter histórico dos conhecimentos acumulados pela humanidade, e se situava em posição diametralmente contrária às formas assumidas na vertente tradicional de ensino. A marginalidade era resolvida pelo reconhecimento que todos(as) os(as) cidadãos(ãs) eram diferentes e, por isso, os métodos deveriam ser reformados para garantir a aprendizagem de todos(as) em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo. Inovar é mudar substancialmente os métodos para “aprender a aprender”! Já a tendência tecnicista se encontra o conteúdo resinificado das pedagogias renovadoras, pela radicalização da sua dimensão da técnica com ênfase na eficiência, e se reestruturam nas bases do novo estágio de desenvolvimento intercapitalista. A inovação na pedagogia tecnicista e neotecnicista subordina a educação à lógica de alienação das forças intelectivas incorporadas nos objetos tecnológicos e de comunicação. Inovar é aprender a fazer para adaptar-se!

Destarte, a Pedagogia Histórico-Crítica surge como guia para uma ação revolucionária, que passa pela necessidade de ruptura com a lógica desumanizadora na ordem capitalista e assume a socialização dos conhecimentos produzidos pelo gênero humano como instrumento que medeia a transformação da realidade histórica. A pedagogia dialética se processa por momentos de problematização, instrumentalização e catarse (Saviani, 2019), os quais se articulam na unidade dialética do trabalho educativo desenvolvido em práticas sociais específicas. A partir das análises desenvolvidas, é possível produzir a tese de que a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto concepção crítica, também inova nos métodos, assim como as pedagogias não críticas; porém, se diferencia dessas ao considerar a prática social como referência fundamental para a definição das finalidades dos processos educativos. Enquanto as formas hegemônicas de inovação se restringem às mudanças no interior dos métodos de ensino-aprendizagem, a PHC orienta seus processos metodológicos em função da transformação da vida social, articulando método, conteúdo e finalidade em uma perspectiva

dialética, coerente com sua matriz marxista. Ao assumir novas finalidades para a educação, a pedagogia histórico-crítica justifica a aplicação dos métodos de forma inter-relacionada, orientando a ação educativa para a construção de uma segunda natureza humana em cada um(a) dos(as) educandos(as). Essa segunda natureza, compreendida como uma natureza sintética e resulta da transformação essencial dos conteúdos da produção humana e das formas de sua apropriação. Nesse movimento, a PHC não rompe com a relação dialética entre forma e conteúdo, mas a eleva a um patamar qualitativamente superior, pois visa à formação de sujeitos aptos a colaborar conscientemente no processo de revolução social. Portanto, a inovação na pedagogia crítica é mobilizada a partir da concepção dialética, pois compreende um processo contínuo, que busca transformar a realidade por meio da elevação qualitativa do processo de síntese do conhecimento, onde a reflexão crítica e a análise das práticas sociais promovem um "salto de qualidade" ou catarse.

Aprofundamos a investigação na materialidade estruturante da inovação com o olhar sobre as políticas voltada para a formação de docentes, que é a construção do quarto eixo de análise, cujo objetivo é o de identificar conceito de inovação na Resolução CNE/CP nº 4, de maio de 2024, para a formação inicial de professores(as) da Educação Básica e caracterizar os elementos que estruturam e dinamizam o objeto nas suas formas reais, para confrontá-los a partir da perspectiva dialética assumida nas bases da Pedagogia Histórico-Crítica. A Diretriz estabelece a inovação como uma dimensão da formação vinculada a um conjunto de competências profissionais que tem como fim a adaptação de métodos, o uso de tecnologias, e o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a autonomia e a resolução de problemas do cotidiano. No entanto, segundo a análise crítica de Saviani, essa concepção tende a assumir um caráter adaptativo, conservador das formas de produção e reprodução da vida humana imbricada nos conteúdos e métodos da educação escolar no contexto neoliberal. Desse modo, revitaliza-se nas vertentes neoconstrutivista e neotecnicista, conformando um tipo de inovação neoprodutivista, centrada na utilização de metodologias sem questionar as estruturas sociais subjacentes. A intenção educativa se desloca do plano social e político para o técnico-metodológico, limitando o papel da escola como mediadora crítica do conhecimento e como meio para a construção de novas formas de produção da vida humana.

A partir dessa compreensão crítico-analítica, sustenta-se a tese de que a inovação, enquanto elemento constitutivo do processo de elaboração e reelaboração do real – isto é, como expressão da práxis do gênero humano –, ao ser incorporada à lógica produtiva capitalista que organiza o modelo de sociabilidade na modernidade, deixa de orientar-se prioritariamente pela ampliação das capacidades humanas e passa a subordinar-se à produção

de mais-valor. No entanto, nesse processo de produção e reprodução material e histórica, que funda o desenvolvimento das concepções pedagógicas, as pedagogias críticas se pautam na compreensão da relação dialética entre educação e sociedade, como dimensões imbricadas do movimento concreto do real, que busca responder às contradições produzidas pelo modelo societário hegemônico. Portanto, em particular, a Pedagogia Histórico-Crítica inova a partir de critérios teórico-metodológicos orientados pela ação transformadora da realidade em sua totalidade. As novas finalidades da educação justificam a escolha e a articulação dos métodos, os quais se organizam em uma ação formativa voltada à construção de uma segunda natureza humana em cada educando(a), possibilitando a sua atuação consciente e coletiva no processo de transformação social. Nesse sentido, a PHC apresenta-se como uma proposta conceitual-prática, central para a formação de professores(as), uma vez que os sujeitos estão diretamente vinculados à produção da humanização. Sob essa perspectiva, o conceito de inovação na formação docente deve ser compreendido como a elevação da consciência, entendida como um salto qualitativo em direção à construção de sujeitos emancipadores e revolucionários. Contudo, a análise documental realizada neste trabalho evidencia movimentos contraditórios, na medida em que a ênfase conferida à inovação nas políticas analisadas se orienta pela tecnificação do trabalho docente, subordinando a formação de professores(as) às exigências materiais instrumentalizadas no modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marta da Silva; SUASSUNA, Livia. Embates discursivos e significação do conhecimento profissional docente: por que retornar a Resolução CNE/CP nº 2/2015? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 23, p. 1-30, 2025. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/64905/48671>. Acesso em: 15 dez. 2025.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- ALMEIDA, D. R.; MORALES, P. P. Considerações sobre o termo inovação e seu uso na Educação. **Religare**, São Paulo, Faculdade de Educação-USP, v. 10 (2), p. 98-108, 2017.
- AMARO, Amanda; SILVESTRE, Magali Aparecida; SANTOS, Priscila Bastos Braga dos; SOUZA, Robinson Jacintho. Resistir e Esperançar à Luz do Legado de Paulo Freire: em xeque a Resolução CNE/CP 02/2019. **Formação em Movimento**. v.4, i.1, n.8, p. 24-48, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.24-48>. Acesso em: 1 fev. 2026.
- AMBONI, Vanderlei. Trabalho e educação: o processo da existência humana. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 203-213, dez., 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i3.34929>. Acesso em: 11 fev. 2025.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Posicionamento sobre a homologação do Parecer CNE/CP n. 04/2024 e Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e n. 01/2020**. ANFOPE, abr. 2024.
- APPLE, Michael W. **Educação à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo-SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. V.5.
- APPLE, Michael Whitman. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. p. 181-204. Petrópolis-RJ, Vozes, 2023.
- ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. **Sociedade de informação: espaço onde o silêncio mora?** São Paulo: Associação Paulista de Bibliotecários, 1996.
- ARIENT, Wagner Leal. Do estado Keynesiano ao Estado Schumpeteriano. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 604-621, 2003. DOI 10.1590/0101-31572003-0642. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/kpK8fJKF69sTXy49mrZqQdr/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Antonio Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

ARRIGHI, G. **O longo século XX**. São Paulo: Contraponto; UNESP, 1996.

ASSARÉ, Patativa do. Sou cabra da peste. In: PORTELA, Cláudio (org.). **Melhores poemas de Patativa do Assaré**. Rio de Janeiro: Global Editora, 2006.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BAUER, Ana Carolina Ebling Sigismondi; DALLABRIDA, Norberto. Representações do colégio de aplicação da universidade de São Paulo (1957 -1969). **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v.48, n.1, p. 121-131, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i3.72062>, jan/abr. 2023.

BECKER, Diego. Escola Única do Trabalho: a interpretação soviética de uma educação marxista. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.13 n.3, p.210-219, dez. 2021.

BELTRAMILLI NETO, Silvio; MELO, Maria Gabriela Vicente Henrique de. Quarta Revolução Industrial e os impactos da era digital na morfologia e na regulação do trabalho. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)**, 14(3), p.539-558, Unisinos, set./dez. 2022.

BIZZOCCHI, Aldo. O ser e o dever. **Diário de um linguista**, [s.l.], 27 fev. 2018. Disponível em: <https://diariodeumlinguista.wordpress.com/tag/ser/> Acesso em: 10 de fev. 2026.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Ciência Política**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

BOTTOMORE, Tom; ZAHAR, Jorge. **Dicionário de pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Editor Ltda, 1988.

BRAGA DOS SANTOS, Priscila Bastos. A concepção de inovação nas diretrizes curriculares para a formação de professores à luz da pedagogia histórico-crítica: inovação ou adaptação? In: **Anais da XVII Jornada do HISTEDBR - Desafios históricos para o Plano Nacional de Educação: como avançar na formação histórico-crítica na educação brasileira?** Fortaleza (CE) Universidade Federal do Ceará (UFC)/Faculdade de Educação (FACED), 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xvii-jornada-do-histedbr/991211-A-CONCEPCAO-DE--INOVACAO-NAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-PARA-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-A-LUZ-DA-PEDAGOGIA-HISTORICO>. Acesso em: 15 dez. 2025.

BRAGA DOS SANTOS, Priscila Bastos Braga dos; AMARO, Amanda; SOUZA, Robinson Jacintho de. SILVESTRE, Magali Aparecida Resistir e esperar à luz do legado de Paulo Freire: em xeque a Resolução CNE/CP 02/2019. **Formação em Movimento**, Seropédica, RJ, v. 4, n. 8, p. 24-48, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/71>. Acesso em: 20 de mai. de

2026.

BRAGA DOS SANTOS, Priscila Bastos. **Fundamentos epistemológicos e políticos da inovação na educação e formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB, Brasília, 2020.

Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40045/1/2020_PriscilaBastosBragadosSantos.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

SANTOS, Priscila Bastos Braga dos. Parâmetros dos documentos oficiais do CERI/OCDE sobre a inovação pedagógica na formação de professores. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém, PA. **Anais [...]**. Belém, PA: ANPED, 2021.

BRAGA DOS SANTOS, Priscila Bastos; LIMA, Loyane Guedes Santos; CARDOSO, Solange. Tecnologias digitais e inovação na formação inicial de professores: uma análise da política curricular nacional. Joaçaba: **Editora Unoesc, no prelo**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer homologado CNE/CP nº 4/2024a**. Brasília, DF, 2024. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 11 dez. 2024

BRASIL. **Decreto nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018**. Regulamenta a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, o art. 24, § 3º, e o art. 32, § 7º, da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, o art. 1º da Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, e o art. 2º, caput, inciso I, alínea “g”, da Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e altera o Decreto nº 6.759, de 5 de fevereiro de 2009, para estabelecer medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 fev. 2018.

BRASIL. Governo Federal. **Brasil, União e Reconstrução**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/governo-federal-lanca-manual-da-sua-nova-marca-brasil-uniao-e-reconstrucao> Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Obras completas de Rui Barbosa**: Lições de coisas. Ministério da Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1950. V. 8. Disponível em:

<file:///C:/Users/User/Desktop/Arquivo.pdf> Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024).

Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 49-50, 19 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002a**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002b**. Institui a duração e a

carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024b**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024.

BRASIL. **Portaria nº 412, de 3 de maio de 2021**. Estabelece diretrizes para a organização e a implementação de programas de residência pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, 3 maio 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-412-de-3-de-maio-de-2021-319529421>. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Educação de Angra dos Reis. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Angra dos Reis: UFF/IEAR, 2024. Disponível em: <https://iear.uff.br/wp-content/uploads/sites/232/2024/10/PPP-Pedagogia-atualizado-1-172.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2026.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Universidade Pública: políticas e identidade institucional**. Campinas: Autores Associados (Col. Polêmicas do nosso tempo); Goiânia: UFG, 1999.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto-Portugal: Porto Editora Ltda, 2002.

CARVALHO; Saulo Rodrigue; MELO, Alessandro. A crítica da pedagogia socialista ao construtivismo: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 205-226 abr. 2023.

CASTRO, Jorge Abrahão de; OLIVEIRA, Márcio Gimene. Políticas públicas e desenvolvimento. In: MADEIRA, Ligia Mori (org.). **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS/Cegov, 2014. p. 20-48.

CERI; OCDE. Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia: uma abordagem sistêmica das inovações educacionais de base tecnológica. **Pesquisa e inovação educacional**. 2010.

CHAGAS, Eduardo F. A determinação dupla do trabalho em Marx: **trabalho concreto e trabalho abstrato**. São Paulo: [s.n.], 2012. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/08/A-determina%C3%A7%C3%A3o-dupla...-Ed.-Chagas.pdf> Acesso em: 26 jan. 2026.

CHAKUR; Cilene Ribeiro de Sá Leite. Contribuições da Pesquisa Psicogenética para a Educação Escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 21 n. 3, pp. 289-296. set./dez. 2005.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CODES, Ana Luiza Machado de; ARAÚJO, Herton Ellery. **O uso de evidências em políticas educacionais** – O contexto internacional e o quadro brasileiro. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 2021.

CORREIRA, André Felipe Gonçalves. Heráclito e a ontologia eleata: um estudo de ordem hegeliana. **Revista Humus**, v. 11, n. 32, 2021.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; SOUSA, Michele Borges de; CABRAL, Maria da Conceição Rosa. A epistemologia da formação de professores materializada por meio dos organismos multilaterais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. esp. n. 3, p. 2041-2053, dez. 2018.

COUTO, Caline do Carmo. **Trabalho, educação e política de formação de professores: uma análise crítica das resoluções 02/2019 e 04/2024**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Paraná (Unespar/campus Paranavaí), 2024. Disponível em> <https://repositorio.unespar.edu.br/server/api/core/bitstreams/ddc68bb2-caa4-48a2-9acc-cdc30840a9ab/content>. Acesso em: 15 dez. 2025.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; FELDMANN, Marina Graziela; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de. A BNC-formação no cenário de reabertura do debate político no Brasil: apresentação do dossiê temático. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-23, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/67209/45181> Visita em: 22 dez de 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. Crise e reforma do sistema universitário: debate. **Novos Estudos**, São Paulo, CEBRAP, n° 46, nov. 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 1001, p. 20-49, jul. 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/751/763>. Acesso em: 11/11/2025.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 5-12, maio 1996.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado de

Letras, 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. (de) Formação de professores na base nacional comum curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freiras de Souza. (org.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 102-122.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 1-54, 2007.

CURADO SILVA; Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. 1. ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018.

DAMINELLI, Igor Germani. **As críticas de b. F. Skinner ao mundo moderno: tecnologias virtuais contemporâneas**. VII Congresso Internacional de Psicologia da UEM (CIPSI), ISSN:1679-558. Maringá –PR, jun. 2018.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRIST, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. *et al.* **A Pesquisa Qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Lajeado, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 22 maio 2026.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, v. 42, p. 139-160, set./dez. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 de fev. 2026.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Universidade pública: políticas e identidade institucional - polêmicas do nosso tempo**. Goiânia: Editora UFG; Campinas: Editores Associados, 2010. p. 5-22.

DUARTE, Newton. Conhecimento objetivo, posicionamento ético-político e a pedagogia histórico-crítica. **XVII Jornada do HISTEDBR**, Universidade Federal do Ceará, 14 nov. 2024, 14h00-16h30. Mesa 9.

DUARTE, Newton. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 14, n. 3, p. 55-72, dez. 2022.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo; In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores associados, 2021.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados (Col. Polêmicas do nosso tempo), 2008.

DUARTE, Newton; MARQUES, Helen Jaqueline. **Teorias pedagógicas e o desenvolvimento do pensamento na educação escolar**. ANPED – sudeste, 2014. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/hellen-jaqueline-marques-newton-duarte.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

DUARTE, Newton; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de. Plano Nacional de Educação (2014–2024) – O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.109, p. 863-884, out./dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/9jYLqw4pbrgzjLZDf7YYygB/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2026.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2020.

ENGELS, F. **Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring**. Tradução Nélio Scheinder. São Paulo: Boitempo, 2015.

EVANGELISTA, Diana Rodrigues; CAMPOS, Paula Silveira Santos; GARCIA, Eliane Beringhs. Política educacional e documentos: uma análise da materialização das diretrizes para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 21, n. 2, p. 81-95, 2005.

FALCON, Francisco José Calazans. Luzes e revolução na colônia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 73-85, ago. 1988. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/pt_BR/article/view/8491?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 11 jan. 2026.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas

investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170–184, 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579> Acesso em: 2 de jan. de 2026.

FARIA, Elisabeth Cristina de. **Do ensino presencial ao ensino a distância: a inovação na prática pedagógica de professores de matemática**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10953>. Acesso em: 22 maio 2026.

FERREIRA, A. de M. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil: Universidade e formação de professores**. 2013. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Educação, Goiânia, 2013.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; OZÓRIO, Gabriela Gonçalves; Moreira, Laélia Carmelita Portela. Metodologias Ativas nas Concepções de Docentes do Ensino Superior: “um nome novo que não diz nada”? **Revista internacional de educação superior**, Campinas - SP, v. 9, p. 1-24, 2023.

FICHTER FILHO, Gustavo Adolf; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; COELHO, Jianne Ines Fialho. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 18 jan. 2026.

FORTES, Luiz Salinas. **O iluminismo e os reis filósofos**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FRANCO, Marco Antônio Melo; SILVA, Marcilene Magalhães da; TORISU, Edmilson Minoru. Inclusão e inovação pedagógica: políticas e práticas de formação no ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1320-1333, set. 2018. DOI: 10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11646. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11646>. Acesso em: 22 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Jéssyka Aragão de. Sobre o ser e seus múltiplos significados na metafísica de Aristóteles. **Polymatheia**, Revista de Filosofia, Fortaleza, v. 2, n. 18, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistapolymatheia/article/view/5824/472>. Acesso em: 5 jul. 2024.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Piaget e a Consciência Moral: Um Kantismo Evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002, 15(2), pp. 303-308.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/QqvF3NWCXfkmxrgNVYKmCZm/?format=pdf&lang=pt>

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico.** Campinas-SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

FREITAS, Vitória Chérida Costa; PAULA, Karolynne Barroso de. **A institucionalização do método lancasteriano durante o império brasileiro.** XII Encontro Cearense de História da Educação (ECHE); II Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39161/1/2013_eve_kbpaula.pdf. Acesso em: 01 out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo, Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. 1987. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo-SP: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 3. ed. São Paulo: Editora Cortez; Editora Autores Associados, 1983.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo, Ática, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo, Ática, 1987.

GODINHO, Rodrigo de Oliveira. **A OCDE em rota de adaptação ao cenário internacional: perspectivas para o relacionamento do Brasil com a Organização.** Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2018.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019.

GARCIA, Walter Esteves. Introdução. In: GARCIA, Walter Esteves (org.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; DE ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; DE ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. A trajetória das políticas em formação de professores e professoras. In: GATTI, B. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. p. 45-78.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis-RJ, p. 113-177. Vozes, 2023.

GENTILI, Pablo. A educação e os mercados: a mercantilização da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 151-165, 2015.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas-SP, Autores associados, p. 45-59, 2021.

GOBATO, Mariana Mendonça. **Inovações em propostas de formação docente: um estudo sobre as Licenciaturas em Ciências da Natureza de universidades públicas brasileiras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) — Instituto de Física Gleb Wataghin, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_7507aa231380a0d9db97f0b2d4376671/Details. Acesso em: 22 maio 2026.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: International Gramsci Society – Brasil (IGS-Brasil), 2024. Disponível em: <https://igsbrasil.org/galeria>. Acesso em: 11 fev. 2026.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2022.

HERÁCLITO. Fragmentos. Tradução e comentários de Gerd Bornheim. In: BORNHEIM, Gerd (Org.). **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo: Cultrix, 2000.

HISTEDBR. **Glossário**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario>. Acesso em: 23 set. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt>

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JESSOP, Bob. Política social, estado e “sociedade”. **Ser social**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul./dez. 2013.

JOUKOSKI, Emerson. Desenvolvimento profissional e inovação curricular na Licenciatura em Ciências da UFPR Litoral. 2015. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_6913401dab77f7aaa1f9f936be271059. Acesso em: 22 maio 2026.

KOCHHANN, Andréa; CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro da. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 3, p. 703–725, 2018. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/8572> Visitado em: 03 jan. 2026.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, e17282, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola**: a aprendizagem flexibilizada. XI Reunião Científica Regional da ANPED – SUL. Paraná – UFPR. Educação, movimento sociais e políticas governamentais, 24 a 27 de jul. 2016.

LAVOURA, Tiago Nicola. A dialética do singular-universal-particular e o método da Pedagogia Histórico-Crítica. **Nuances**: estudos sobre Educação, Prudente, SP, v. 29, n. 2, p. 4-18, maio/ago. 2018.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o governo civil**. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 56, p. 26-45, maio. 2014.

MAIA, Francisco Ismael Rodrigo. **A sociedade civil de Hegel permeando outras relações**: da simplicidade ao desenvolvimento efetivo. São Paulo: 5º Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia da Unesp, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em: www.marilia.unesp.br/filogenese. Acesso em: 4 jul. 2024.

MALIN, Ana Barcellos. Economia e política de informação: novas visões da história. **São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n.4, p. 9.18, out./dez. 1994.

MATOS, Ilremá Pires Araújo. **Inovação educacional e formação de professores**: em

busca da ruptura paradigmática. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert-Irelma.pdf>. Acesso em: 22 maio 2026.

MARQUIT, Erwin. Contradições na dialética e na lógica formal. **Revista Princípios**, n. 43, p.54-68. nov.1996/jan.1997.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas-SP, Autores associados, 2008.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e226099, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099> Acesso em: 01 de fev. 2026.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Luciano Cavini Martorano; Martin Claret, São Paulo, 2017.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. Trad. de Luís M. Santos. Lisboa: Editorial Estampa, 1978 (Coleção Biblioteca do socialismo científico; v. 60).

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 36. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

MARX, Karl. **Teorías sobre la Plusvalía II – tomo IV de El Capital**. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores associados, 2006.

MIRA, Marília Marque; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 10209-10219. Paraná, 2009. Disponível em: <https://www.marcelo.sabbatini.com/wpcontent/uploads/downloads/neotecnicismo.pdf> Acesso em: 1 nov. 2023.

MIRANDA, Daniel Carreiro. **A história da hermenêutica: uma reflexão a partir do conceito de tradição**. Dissertação (mestrado em direito). – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Direito, Belo Horizonte, 2016.

MORAIS, Geise Kelly Alves de. **Johann Friedrich Herbart: uma análise histórica de sua concepção de educação.** Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Paraná, 2021.

MORÉS, Andréia. **Inovação e cursos de pedagogia EaD: os casos UCS E UFRGS.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

MOROZ, K. V. **O desenvolvimento como passagem das mudanças quantitativas às transformações radicais de qualidade.** p. 133-172, Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda, 1955.

NADDI, Beatriz. **O alargamento da OCDE como estratégia de adaptação ao novo cenário internacional e o caso brasileiro.** Observatório de Regionalismo. Publicado em: 4 de fev. de 2020. Disponível em: <https://observatorio.repri.org/2020/02/04/o-alargamento-da-ocde-como-estrategia-de-adaptacao-ao-novo-cenario-internacional-e-o-caso-brasileiro/> Acesso em: 11 dez. 2023.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método na teoria social. In: CFESS; ABEPSS. Serviço Social: **direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, José Paulo. **Tudo sobre Engels.** Tv Boitempo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zStwf2bhzzk&t=1840s>. Visitado em: 05 de out. de 2024.

NUNES, Célia Maria Fernandes; TOZETTO, Susana Soares; DINIZ, Margareth. A formação de professores/as como campo de conhecimento. In: (Orgs.) CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da.; PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei; SANTOS, Quêrem Dias de Oliveira, (orgs.). A formação de professores trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico. **Paco Editorial**, Jundiaí-SP, 2024. Disponível em: <https://www2.uepg.br/geptrado/wp-content/uploads/sites/284/2025/05/Livro-GT-0.pdf> Visita em: 12 de dez. de 2025.

OCDE; LOONEY, Brian. **Para além da crise: desafios de médio prazo relacionados ao produto potencial, ao desemprego e às posições fiscais.** Paris: OCDE Publicação, 2009.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; DE SOUZA, Waleska Medeiros; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro, Joaçaba, Edição Especial**, p. 47-76, dez. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-PoliticaDeFormacaoDeProfessoresNasUltimasDecadasNo-7924953.pdf>. Acesso em: 02/12/2025.

OLIVEIRA, Elói Maia de. **O tomismo e a educação: da ética das virtudes é prática pedagógica.** Marília, 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Covid-19 causou pelo menos 14,9 milhões de mortes diretas ou indiretas.** UNRIC – Centro Regional de Informação das Nações Unidas para a Europa Ocidental, 2022. Disponível em: <https://unric.org/pt/oms-covid-19-causou-pelo-menos-149-milhoes-de-mortes-diretas-ou-indiretas/>. Acesso em: 6 fev. 2026.

PALMA, Gisele; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Inovação e Educação Superior – rupturas e continuidades. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 15, n. 2, p. 149-157, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2011.152.07>. Acesso em: 22 maio 2026.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **OCDE, PISA e política educacional: o projeto internacional para “modernização” da educação brasileira.** 2018. Trabalho apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

PEIXOTO, Joana. Contribuições à crítica ao tecnocentrismo. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-15, jan./dez. 2022.

PEIXOTO, Joana. Resistência e transgressão como alternativas para inovar em tempos de autoritarismo. In: MILL, Daniel; *et al.* (orgs.). **Escritos sobre educação e tecnologias: entre provocações, percepções e vivências.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. p. 21-32.

PEIXOTO, Joana. A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 39-54, jan./jun. 2008. DOI: 10.5585/eccos.v10i1.1280. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1280>. Acesso em: 22 maio 2026.

POPKEWITZ. T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRATA-LINHARES, Martha Maria; SOUSA, Waleska Dayse Dias de; LOPES, Sônia Maria Gomes; SILVA, Washington Abadio da; CAMPOS, Luiz Antônio Silva; MARTINS, Rosane Aparecida de Sousa. Uma experiência em construção de inovação curricular no ensino superior. Universidade de Uberaba. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 8, n. 17, p. 1-18, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/220>. Acesso em: 22 maio 2026.

RAMOS, Mariana Moraes Lôbo Pinheiro; DIAS, André Luís Mattedi. **O IBECC e a modernização do ensino de matemática: alguns aspectos históricos.** XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: https://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/1820/411 , visitado em: 10 de out. de 2025.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. A atualidade da teoria de Jean Piaget: a embriologia mental e a demonstração, nos EEUU, do RNA influenciando sobre o DNA a partir das agressões do meio. In: Montoya, Adrián Oscar Dongo; Morais-Shimizu,

Andressa de; Marçal, Vicente Eduardo Ribeiro; Moura, Josana Ferreira Bassi (orgs.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Unesp, Marília, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean_piaget.pdf Acesso em: 14 jan. 2025.

RIBEIRO, M. M. de L. **A inovação pedagógica e suas categorias fundantes**. Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 3, Natal-RN, 2016, Anais.Natal-RN: [S.I.], 2016.

ROGERES, Everett Mitchell. **Diffusion of innovations**. 5th ed. New York: Free Press, 2003.

ROSSETTI, Regina. Categorias de inovação para os estudos em comunicação. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 14, n. 27, p. 63-72 jul./dez., 2013. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/pt_BR/article/view/2262. Acesso em: 02 out. 2024.

SADOYAMA, Adriana dos Santos Prado; COIMBRA, Camila Lima; TEODORO, Mônica Vieira Sandes; BORGES, Maria Célia. O projeto neoliberal na formação de professores: o Conselho Nacional de Educação (CNE) no contexto de construção da Resolução nº 4/2024. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, v. 56, jan./mar. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.14861908. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/6094. Acesso em: 03 fev. 2026.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 165-178, set./dez. 2002.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 2006.

SANTOS, André Leonardo Copetti; FAZION, Cíntia Bittencourt; MEROE, Giuliano Peixoto. Inovação: um estudo sobre a evolução do conceito de Schumpeter. **Caderno de Administração**, v. 5, n. 1, 2011.

SANTOS, Idê Moraes dos. **O Colégio Vocacional Oswaldo Aranha e a (re)construção do ensino de língua portuguesa no contexto de 1969**. Tese (doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20892/2/Id%c3%aa%20Moraes%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2025.

SANTOS, Nancy Gomes dos, A burocracia do estado brasileiro pós-1964 e a figura do “novo” administrador escolar de 1º e 2º graus. **Revista Educação em questão**, Natal, 2/3 (2/1): 72-91, jul/88-jun/89. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/11531/8121>. Acesso em: 01/11/2025.

SANTOS, Silva Reis dos. O aprendizado baseado em problemas (Problem-Based Learning - PBL). **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 18 (03), set./dez. 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/CMdmWZgGQYY5TNSnpjDyM8F/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 de dez. 2024.

SANTOS, Marilene. Pedagogia da PUC-SP: sob a ótica de características inovadoras educativas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9583>. Acesso em: 22 maio 2026.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007b.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abril. 2007a.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter Esteves (org.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, 25 ago. 2005. Acesso em: 22 ago. 2024. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Fundamentos filosóficos e pedagógicos das metodologias de ensino. **Série Acadêmica**, PUC-Campinas, n.35, p.7-19, jul./dez. 2017.

SAVIANI, Dermeval. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.) **História, educação e transformação**: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica**. Exposição na Mesa Redonda Marxismo e educação: fundamentos marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012. Acesso em: 27 nov. 2023. Disponível em: https://handbook.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/70.pdf

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Questionário respondido a Priscila Bastos Braga dos Santos e Marcos Francisco Martins**. Comunicação Pessoal, E-mail enviado em 14 de mar. 2025 e respondido em 01 de mai.2025.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 57-75, set./dez. 2010.

SCHLESENER, Anita Helena. **Marxismo(s) e educação**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2007.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. A atuação dos aparelhos privados de hegemonia na implementação da BNCC nos estados da Região Sul. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-23, e-25485, abr./jun. 2021.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Atravessamentos tecnológicos, ética e a educação na sociedade do capital. In: LIMA, Átila de menezes, (org.) *et al.* A ideologia do capital e a mercantilização da educação no contexto neoliberal. **Diálogos críticos**, v. 6. Senhor do Bonfim, Bahia: Nova Terra Editora, 2024.

SHIROMA, E. O; MORAIS, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427–446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/Decifrar-textos-para-compreender-a-pol%C3%ADtica-subs%C3%ADdios-te%C3%B3rico-metodol%C3%B3gicos-para-an%C3%A1lise-de-documentos.pdf> Acesso em: 2 de jan. de 2026.

SHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas – Sul, 2000.

SHUMPETER, J. Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Didática e inovação: aprendizagens colaborativas no cotidiano da docência universitária. In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 39., 2019, Niterói-RJ. **Anais [...]** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_48_9. Acesso em: 22 maio 2026.

SILVA, Andréa Vilela Mafra. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016.

SILVA, Luciana Rohden da. Sobre as causas em Aristóteles. **Intuitiu**. ISSN 1983-4012 Porto Alegre, v. 2, n. 1, pp. 67-80, jun. 2009.

SILVA, Ricardo Pereira da; MARTINS, Marcos Francisco. Críticas ao conceito liberal de cidadania e as decorrências para a educação. *Revista COCAR*, Belém, v.10, n.20, p.131a157–Ago./Dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/969/627>. Visita em: 22 dez. 2025.

SNYDERS, Georges Snyders. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

SOARES, Laysa Rocha. O neoliberalismo e sua impossibilidade de solucionar os problemas ambientais. **Revista Fim do Mundo**, nº 2, mai/ago 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/3+O+neoliberalismo++e++sua++impossibilidade++de++solucionar++os+problemas+ambientais+\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/3+O+neoliberalismo++e++sua++impossibilidade++de++solucionar++os+problemas+ambientais+(1).pdf) Visitado em: 28 de nov. de 2025.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo: Centauro, 2002.

TAVEIRA, Franciele Aparecida Henrique. Políticas de EaD na UFMS: acesso e inovação na educação superior. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4769>. Acesso em: 22 maio 2026.

TUCUNDUVA, Bruno Barth Pinto; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. O circo e a inovação curricular na formação de professores de Educação Física no Brasil. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. 1-14, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.88131. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/tPNYr4qNCpbQ9xDtrFTwR8h/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Histórico. Instituto de Educação de Angra dos Reis – IEAR-UFF, 2026. Disponível em: <https://iear.uff.br/historico/>. Acesso em: 17 jan. 2026.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: [S.I.], 2011.

ZENI, Alencar Buratto. Educação e autonomia no Iluminismo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., 2010, Rio Grande do Sul. **Anais [...]** Rio Grande do Sul: [s.n.], 2010. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico9/Educacao%20e%20Autonomia%20no%20Iluminismo.pdf. Acesso em: 12 dez., 2025.

APÊNDICES

Apêndice I - Questionário sobre a inovação para a Pedagogia Histórico-Crítica, aplicado ao Prof. Dr. Dermeval Saviani, respondido em 1º de maio de 2025

* **Propósito do questionário:** subsidiar a tese em elaboração da doutoranda Priscila Bastos Braga dos Santos, que no PPGEd-So (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba) foi qualificada em 18/02/2025.

* **Referências empregadas nas questões abaixo:**

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. *In: GARCIA, W. E. (org.). Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia.* Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. *In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.) História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2011.

* **Meio de envio das questões:** por e-mail enviado ao Prof. Saviani em 15/03/2025.

* **QUESTIONÁRIO RESPONDIDO:**

1) Como o Senhor entende hoje o conceito de inovação?

Resposta: Como não voltei a tratar, especificamente, do conceito de inovação na educação, no fundamental minha compreensão atual do referido conceito não difere daquilo que explicitiei nos dois textos mencionados.

2) Esse conceito hodierno que o Senhor tem de inovação, comparado com aquele que apresentou nos textos de 1980 (“Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas” nas concepções “humanistas, analítica e dialética”, a partir da abordagem da filosofia da educação) e 2011 (“História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil”, segundo as “concepções pedagógicas tradicional, renovadora, produtivista e dialética ou histórico-crítica”), foi atualizado de algum modo ou não?

Resposta: Não. Não foi atualizado porque, como disse, não voltei a tratar especificamente dessa questão.

3) Considerando o basilar axioma ontológico do marxismo, o devir do ser social, a cada momento histórico novas tendências educacionais emergem nos contextos, apresentando-se de modo diferente, parcial ou totalmente, em relação à forma e ao conteúdo, aos princípios e às finalidades, à avaliação e à gestão das então vigentes. Assim sendo, pode-se dizer que toda tendência educacional é inovadora em alguma

medida?

Resposta: De certo modo, sim. Ou seja: parece plausível que cada tendência, ao surgir, será inovadora em algum aspecto. No entanto, também podemos considerar que não necessariamente todas as novas tendências serão inovadoras porque pode ocorrer que surja uma tendência com uma nova nomenclatura sem, porém, se diferenciar de alguma outra já existente de modo especial em relação à tendência hegemônica.

4) Além dos autores com os quais o Senhor dialoga e dialogou para formulação da pedagogia histórico-crítica, que são clássicos do marxismo (Marx, Engels, Lenin e Gramsci), há outra ou outras referências teóricas que são consideradas na formulação do conceito de inovação apresentado nas respostas às questões acima?

Resposta: Em termos da matriz teórica básica são mesmo os autores citados, embora se possa acrescentar também aqueles da psicologia histórico-cultural, a chamada Escola de Vigotski. Mas é claro que dialogo também com os autores desse mesmo campo como Manacorda, Suchodolki e vários outros. E é claro, também, que dialogo com os autores referenciais das outras tendências.

5) O conceito de inovação tem sido, hodiernamente, muito empregado no campo da educação. Ao seu juízo, porque isso tem ocorrido?

Resposta: Num outro texto afirmei:

“a pedagogia se transformou numa das áreas mais sensíveis às novidades. Parece mesmo que o educador que se preze deveria estar sempre atento às últimas inovações aderindo a elas e incorporando-as na sua prática pedagógica. A pedagogia tornou-se, pois, extremamente vulnerável aos modismos, devendo navegar constantemente nas águas da contemporaneidade”.

Fiz essa afirmação numa conferência que proferi na abertura do I Seminário Discente Educação e Contemporaneidade do Programa de Mestrado da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 18 de agosto de 2009. Se quiserem, poderão ler esse texto, pois o incluí como o Capítulo VII de meu livro *Aberturas para a História da Educação*. Campinas, Autores Associados, 2013, p. 75-87. Nesse texto parto de um paradoxo tratando, no primeiro tópico da “Educação: antítese da contemporaneidade” e, no segundo tópico, da “Educação: celebração da contemporaneidade” para abordar a “Educação e contemporaneidade: uma relação orgânica” e concluir com “Educação e contemporaneidade: a relação atual”.

6) No supra referido texto de 2011, na p. 25, o Senhor disse que para a “concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica, inovar é colocar a educação a serviço de novas finalidades. E isso significa colocar a educação a serviço da mudança estrutural da sociedade”, consoante ao que Gramsci definiu como sendo os “fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas” (2011, p. 26). Quando trata da pedagogia nova, o Senhor apresenta a inovação como restrita ao método: “inovar consiste em alterar essencialmente os métodos, os modos de educar, modificando internamente as características, a organização e o funcionamento das instituições escolares”. Todavia, quando se lê os princípios metodológicos da PHC (“Escola e democracia”, 2008, p. 56 a 58), em particular, o da prática social como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo, eles não expressam também mudanças metodológicas, isto é, nas formas

educacionais?

Resposta: Sem dúvida. As novas finalidades exigem novos métodos. Portanto, a PHC, ao colocar a educação a serviço de novas finalidades buscará, também, novos métodos como, aliás, explicitarei no livro *Escola e democracia* quando situei o método da PHC para além dos métodos novos e tradicionais apresentando os cinco momentos do método da PHC por comparação com os cinco passos dos métodos das pedagogias tradicional e nova. Além disso, o fato da PHC ter uma orientação metodológica própria isso, no entanto, não lhe interditará o uso de métodos identificados com outras tendências se isso for exigido pela ação que se coloca a serviço da nova finalidade. Assim, por exemplo, se o objetivo de determinado momento de uma aula for conseguir que os alunos compreendam claramente o significado de determinado conceito, um professor que se guia pela PHC não titubeará em lançar mão da “aula expositiva” não fazendo sentido deixar de o fazer porque se trata de um método comumente identificado com a pedagogia tradicional.

7) Tanto no texto de 1980 (p. 27), quanto no de 2011 (p. 26), o Senhor diz que inovar, para a concepção dialética, implica saltos qualitativos. Seria a produção da segunda natureza humana (catarse) a principal expressão desses saltos no âmbito da pedagogia histórico-crítica? Em outros termos, pode-se perguntar: a marca distintiva da inovação na pedagogia histórico-crítica é a produção da catarse ou há outro elemento ou processo que pode ser assim caracterizado?

Resposta: De fato, como tenho destacado, a catarse representa o momento culminante do processo de ensino. Mas a inovação na perspectiva da PHC não se limita a esse momento. Como mostrei na exposição do método, a inovação ocorre em relação aos cinco momentos em comparação com os cinco passos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova.

8) Tanto no texto de 1980 (p. 26 e 27), quanto no de 2011 (p. 25 e 26), são mencionados “níveis” de inovação nas concepções pedagógicas. Contudo, a ideia de “níveis” pode ser compreendida como etapas necessárias a serem cumpridas para que um nível superior de inovação se estabeleça, ou seja, pode ser entendida na perspectiva evolutiva e não dialética. Então, o Senhor poderia esclarecer melhor essa questão dos níveis de inovação nas tendências educacionais, já que pode dar a entender que para se alcançar o nível mais elevado (“quarto nível, enquanto limite superior, supõe um salto qualitativo” – p. 27) é necessário passar pelos níveis anteriores?

Resposta: Como observei no segundo texto mencionado, aquele de 2011, a inovação na PHC corresponde ao sentido estrito de transformação, ou seja, transformação significa etimologicamente, literalmente, a ação de mudar a forma. E concluí o tópico em questão com o seguinte parágrafo:

“Em suma, é apenas nesse quarto nível que se aplica o significado estrito de transformação, pois é somente aí que se busca articular a educação com a mudança da forma social, quer dizer, com a mudança do próprio modo de produção da existência humana. Isso significa, na atual etapa histórica, a superação do modo de produção capitalista e a instauração do modo de produção socialista”. Na verdade, cada um dos quatro níveis comporta os vários aspectos que compõem o processo educativo estando, pois, presentes nas instituições escolares. O que procurei mostrar é que sob o ponto de

vista do conceito de inovação o primeiro nível é o mais elementar e menos relevante elevando-se gradativamente (ou seja, de grau em grau) até o mais elevado e mais relevante. Mas isso, obviamente, não significa que se deve começar no primeiro nível passando sucessivamente ao segundo e terceiro para chegar, finalmente ao quarto grau. Não. Podemos – e devemos – nos situar diretamente no quarto nível assumindo plenamente a PHC como uma concepção integral de educação que se propõe a inovar não apenas nos meios mantendo a finalidade da educação como preparação dos indivíduos para a sociedade na sua forma atual, ou seja, a forma capitalista, mas inovando também na finalidade propondo-se a articular a educação com a transformação da forma atual em direção a uma nova forma de caráter superior.

9) Há alguma questão sobre inovação que o Senhor gostaria de mencionar, mas que não lhe foi possível nas respostas às perguntas anteriores? Caso haja, discorra sobre ela aqui.

Resposta: Não. No momento não me ocorre algo a acrescentar.