



A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS CATEGORIAS FUNDANTES

Magali Maria de Lima Ribeiro

Secretaria de Educação da cidade do Recife, Escola Municipal Dr. Ebenézer Geueiros. Professora pesquisadora do Plano Nacional de Formação de Professores PARFOR da Universidade de Pernambuco – Campus Mata Note. -magaliribeiro12@yahoo.com.br

Resumo

O artigo em tela discute o conceito de inovação pedagógica dialética, enquanto atitude de permanente busca de ressignificação das práticas educativas, contrapondo-se à compreensão técnica de inovação que orienta para o aparelhamento tecnológico das unidades educacionais e uso das tecnologias de comunicação e informação como propulsoras de inovação no campo educacional. No quadro dessa análise, afirma-se que esses são elementos extremamente importantes, tanto nos processos de ensino, quanto nos processos de aprendizagem, porém, por si só, não podem constituir uma inovação das práticas, se seu uso estiver orientado pelo paradigma de normatização, parcelarização e descontextualização do conhecimento. Nesse sentido, apresentam-se as categorias fundantes de uma prática pedagógica ancorada na concepção dialética de inovação que se orienta pela coletivização, partilha, e autonomia dos sujeitos na produção do saber com vistas à análise, problematização, compreensão e resolução dos problemas públicos, quais sejam: a complexidade, a reflexividade, a interdisciplinaridade e a comunicação.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica, complexidade, reflexividade, interdisciplinaridade, comunicação.

1. Introdução

Discutir as concepções e uso da Inovação no âmbito educacional vem se tornando uma prática crescente entre educadores, especialistas e autoridades. A inserção desta temática no discurso educativo está sempre atrelada ao aumento da produtividade e a diminuição dos gastos com a tarefa de formação, uma vez que esse termo vem sendo concebido e ampliando no mundo do trabalho, onde a produção com maior qualidade ao menor custo é sempre a tônica evolutiva desse setor. Nesse contexto, há uma tendência a compreender-se inovação no âmbito escolar como o uso do aparelhamento tecnológico atualizadamente disponível. Porém pesquisas recentes demonstram que a utilização das tecnologias de informação e comunicação, as famosas TICs não está se traduzindo em aumento da proficiência dos educandos no que diz respeito ao domínio e mobilização dos conteúdos trabalhados na jornada educativa formal. No quadro dessa análise, percebe-se inclusive, uma retração desse uso, uma vez que algumas escolas e até alguns municípios a exemplo do Recife, com a lei no. 17.837/2012 tem proibido o uso de aparelhos de comunicação no interior das escolas. Note-se, pois, que a questão posta, não pode se restringir ao uso ou não uso da tecnologia, sob pena de empobrecermos a discussão e descontextualizarmos a questão. Cabe aqui



então, uma análise profunda dos paradigmas de produção de conhecimento e das categorias analíticas que orientam o uso dessas inovações no cenário educativo. Outro componente a se por neste quadro analítico é a concepção de inovação que ancora as práticas educativas e a que configurações ela pode levar essas práticas, uma vez que, como já citado, a noção de inovação advinda do mundo do trabalho orienta-se geralmente, pela lógica da produtividade em menor tempo e a menos custo. Sem grandes reflexões sobre as consequências que esse processo produtivo pode gerar para a sociedade e para o ambiente como um todo.

2. Origem e desenvolvimento do conceito de inovação e suas concepções

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

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

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

Nesse quadro de análise, afirma-se que o termo inovação pedagógica abriga várias definições. Assim sendo, Hernandes (2000) afirma que a inovação não tem a mesma interpretação para quem a promove, para quem a facilita, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos. Portanto, para definir inovação, deve-se considerar a confluência de uma pluralidade de



olhares e opiniões que procedem dos que têm algum tipo de relação com ela. Assim, Correia (1991) apresenta duas definições de inovação pedagógica que podem ser consideradas a partir dos contextos e das instâncias em que a inovação é proposta e vivenciada. O autor apresenta a “inovação instituída” que é proposta e definida pelo centro de poder do sistema educativo e a “inovação instituinte” que é vivenciada pelo professor em oposição à inovação proposta pelo centro do sistema.

Refere-se, pois, que a inovação em sua concepção instituinte ou dialítica foge dos lugares comuns de repetição, ou reprodução daquilo que está posto ou enunciado e se apresenta como alternativa, originalidade e inventividade do pensar e do fazer.

Para Carbonell (2002), “Existe uma concepção que é bastante aceita no âmbito educacional, que define inovação como: um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (p. 19). Segundo o autor, essa inovação tem o objetivo de renovar projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e as formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

No entanto, tal definição, por ser tão ampla, se presta a inúmeras interpretações, uma vez que, como qualquer outra noção educativa, a inovação pedagógica também está condicionada “pela ideologia, pelas relações de poder no controle do conhecimento, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas educativas e pelo grau de envolvimento nela dos agentes educativos” (*Ibidem*). Pode-se analisar assim, que a tendência da concepção tradicional de educação em confundir inovação pedagógica com reforma educacional é, de certa forma, uma estratégia para que a inter-relação de todos esses elementos acima citados permaneça configurando uma escola onde as práticas educativas centradas em uma educação bancária continuem sendo efetivadas, talvez sob um manto de inovação, mas sempre com os mesmos processos e objetivos. Que são os de fazer mais e melhor do mesmo.

A partir desses argumentos é possível compreender a inovação seja ela guiada por uma concepção técnica ou por uma concepção dialética, como um artefato culturalmente construído cuja necessidade se impõe a partir da consciência de incompletude que acompanha o homem e o diferencia dos outros animais. Nessa ordem de ideias, refere Freire (1996) que, ao transformar o *suport*¹ em mundo, ou seja, com dimensões concretas e simbólicas, o homem introduz a

¹ Freire esclarece que “suport é o espaço, restrito ou alongado, ao que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto



possibilidade da dialética, do antagonismo, da luta entre as forças de manutenção e de transformação, ou seja, a possibilidade de embelezar ou destruir, de cooperar ou explorar, de reproduzir ou inovar.

Dentro deste contexto, é de referir que a concepção tradicional da inovação parece integrada ao paradigma da modernidade, uma vez que pleiteia o aumento da produtividade do sistema e a conformação do indivíduo ao contexto social, sem problematizá-lo, desconsiderando os determinantes objetivos de sua configuração. Segundo Silva (1994), tal concepção tem referência na filosofia da consciência “firmemente assentada na suposição da existência de uma consciência humana que seria fonte de todo o significado e toda ação” (p. 248). Essa filosofia da consciência atribui ao indivíduo a responsabilidade constitutiva da realidade e do seu sucesso social, e, a educação escolar a tarefa de conformar tal indivíduo ao mundo social “naturalmente construído” a partir da reprodução de conhecimentos simplificados e fragmentados. Tal concepção ignora o fato de que a constituição da realidade social antecede e precede o sujeito e está atrelada a condicionantes que estão para além de sua consciência e vontade.

Nesse contexto, a inovação pedagógica dialética, que se insere no paradigma pós-moderno, deve evitar a polarização entre o bem e o mal que, é próprio do paradigma da racionalidade técnica em que o bem é medido pela eficiência produtiva, e o mal é concretizado na ineficiência e na improdutividade dos sistemas sociais, sejam eles educativos ou de qualquer ordem. Tal julgamento é efetivado, também, ao nível dos sujeitos cuja designação apresenta os bons como sendo aqueles que conseguem inserir-se no mercado de trabalho e colaborar para o progresso da sociedade, enquanto os maus são aqueles que estão à margem do processo produtivo e não podem ser tomados como consumidores, mas, apenas demandantes da assistência social.

Sob esta ótica, uma inovação pedagógica dialética, que se apresente enquanto postura ou opção de mundo deve ser concebida, como refere Frigotto (1995), como “uma ação ativa, uma elaboração, um trabalho de construção por parte do sujeito que pretende aprofundar a compreensão dos fatos” (p. 32). Para o autor, os fatos sociais apresentam duplos contextos que são: o da realidade em que são produzidos e o da teoria no qual os fatos são ordenados depois de serem arrancados do contexto originário do real.

para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. (1996, p. 56).



Dessa forma, compreende-se que os fatos construídos não dependem, apenas, da vontade do sujeito, mas envolvem contradições objetivas e determinantes matérias que estão para além das vontades individuais, cabendo à ação educativa vivenciada a partir da inovação pedagógica dialética, desvelar as contradições e analisar os determinantes tendo como eixo fundante para tal análise, o modo humano de produção social da existência. Percebe-se, também, que a vivência da inovação pedagógica, enquanto construção coletiva e postura perante o mundo, não se estabelece de cima para baixo, não pode ocorrer através de normatizações ou decretos, os professores não podem dormir com uma visão metafísica de construção do conhecimento e acordar com uma visão, totalitária, dialética, histórica e interdisciplinar de elaboração deste.

3. A complexidade no, âmbito das concepções tradicional e dialética de inovação pedagógica.

No quadro desses argumentos percebe-se que para se elaborar uma visão totalitária é importante compreender que o pensamento complexo refere-se a uma tentativa de compreensão globalizada da realidade considerando as relações de interdependências e retroações que a compõem e sustentam. Nesse sentido, cabe ao pensamento complexo proceder à rearticulação dos elementos que foram desarticulados pelo pensamento metafísico característico da concepção mecanicista de construção do saber. Morin (2002) adverte que se deve compreender que existem condições “bioantropológicas (as aptidões do cérebro-mente humana), condições socioculturais (cultura aberta que permite diálogos e trocas de ideias) e condições noológicas (as teorias abertas), que permitem “verdadeiras” interrogações, isto é, interrogações fundamentais sobre o mundo, sobre o homem e sobre o próprio conhecimento” (p. 31).

Assim sendo, o sujeito que desconsidera ou desconhece a realidade antro-po-social na sua microdimensão (o ser individual) e na macrodimensão (conjunto planetário da humanidade) não poderá construir o conhecimento em uma visão de complexidade interdisciplinar que seja propositiva de uma compreensão profunda da realidade a partir de uma atitude dialógica. “É necessário, portanto, ensinar métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (MORIN, 2002, p. 14).

Nessa ordem de ideias, a complexidade em relação à inovação pedagógica compromete-se a trabalhar com o paradoxo do uno e do múltiplo não apenas em termos de compreensão da realidade social como também em termos da proposição de sua transformação.

Na trilha desses argumentos, a inovação pedagógica, poderá colaborar com a construção de uma educação nos moldes que propõe Morin (2001), quando refere que “uma educação para a cabeça



bem feita, que acabe com a disjunção entre as duas culturas, daria capacidade para responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial” (p. 33).

4. A reflexividade no âmbito das concepções tradicional e dialética de inovação pedagógica

Nesse quadro de análise, quanto à categoria reflexividade, refere-se que ela deve ser compreendida como propulsora da curiosidade epistemológica do educador que concebendo sua prática como passível de superação, assume uma atitude de permanente ruptura com tudo o que represente a continuidade, a estabilidade, o anacronismo e a naturalização do processo educativo e de construção da realidade social como um todo, ou seja, uma atitude de inovação pedagógica dialética, que para Papert (2008), seria uma revolução redimensionadora das atitudes de ensino e de aprendizagem, na busca da autonomia de todos os sujeitos da cena educativa. Dessa, forma, a reflexividade estaria a serviço de uma revisão e ao mesmo tempo, de uma prospecção ou prognóstico de tudo o que aconteceu e poderá acontecer na escola, de forma articulada ao contexto social, para que se possa tanto acompanhar, participar como promover as mudanças sociais. Para Alarcão (1996), “o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso. (...). O progresso filiado no pensamento reflexivo abre a oportunidade de antecipar o conhecimento da ocorrência dos fenômenos e ampliar a extensão do prognóstico das suas consequência”. (p. 45).

Nessa ordem de ideias, uma das principais características da reflexão é que ela não se prende a uma temporalidade, podendo ser realizada com vistas a ações passadas, presentes ou a futuras ações, para que possam ser transformadas em práxis social. Segundo Alarcão (2007),

para que os cidadãos possam assumir esse papel de actores críticos, situados, têm de desenvolver a grande competência da compreensão que assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar, mas também na capacidade de utilizar várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão (p. 23).

Relacionando tais considerações com a prática pedagógica, Freire (1996) afirma que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p. 43). Para o referido autor, a reflexão sobre a prática seria o momento mais importante da formação do docente. Nessa perspectiva, o exercício da reflexividade, dentro de uma visão dialética de inovação pedagógica, deve abrir possibilidades de análise dos objetivos e consequências das práticas pedagógicas bem como dos significados da ação educativa.



Assim, o pensamento reflexivo “combina a capacidade de questionar com a atitude de espírito aberto”. (DEWEY, Cit. ALARCÃO, 1996, p. 57), o que significa não se conformar com o que está posto, estar sempre aberto às diferentes possibilidades de transformação para o movimento dialético de construção histórico social da realidade.

Em relação à dimensão crítica que a reflexão deve assumir, Pimenta (2006) refere-se ao movimento que coloca o professor reflexivo e pesquisador de sua prática numa perspectiva emancipadora e de diminuição das desigualdades sociais através da escolarização. Tal movimento, segundo Pimenta, “impede uma apropriação generalizada e banalizada e mesmo técnica da perspectiva da reflexão” (p. 25). Compreende-se, a partir da afirmação, que uma atitude reflexiva para ter um caráter, de fato, emancipador deve estar baseada em uma sólida teoria que possibilite a construção do movimento de ação-reflexão acrescido da crítica. Portanto, Zeichener (1992) formula três perspectivas para a atividade reflexiva que devem ser consideradas conjuntamente: a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional do professor por eles mesmos quanto nas condições sociais que esse ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos, emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar a escola em *comunidades de aprendizagem*, nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente, corroborando a ideia de democratização da reflexão, constituindo a escola enquanto comunidade onde todos se formam e aprendem mutuamente.

A interdisciplinaridade no âmbito das concepções tradicional e dialética de inovação pedagógica

Nesse contexto de inovação pedagógica dialética, compreende-se a importância de agregar à ação pedagógica um forte componente interdisciplinar que esteja assente, ele também, em uma concepção de interdisciplinaridade emancipatória que empreenda um esforço de trabalho coletivo e colaborativo, envolvendo os representantes das diversas áreas do conhecimento. Nessa ótica, refere-se que tal esforço deve pautar-se na lógica da reconstrução não apenas das práticas educativas, mas, das relações sociais e interpessoais que se estabelecem na escola e desta com a sociedade. Para Silva (2009), esse esforço justifica-se “em face do caráter inovador, sempre presente no pensamento interdisciplinar” (p. 252). Para a referida autora, “esse caráter inovador materializa-se na ideia de construção coletiva que é inerente à interdisciplinaridade e que tem por objetivo principal uma



ação pedagógica transformadora que deverá ser orientada por meio de uma troca dialógica entre os sujeitos” (*Ibidem*, p. 253).

Compreende-se, porém, que esta categoria, a da interdisciplinaridade, no âmbito de uma inovação pedagógica técnica, acontece de forma separada do contexto social no qual estão inseridos os sujeitos e as instituições de ensino, acarretando, portanto, uma produção do conhecimento desarticulada do processo histórico vivenciado por esses sujeitos e instituições. Nesse caso, afirma Silva (2002) que, a ação pedagógica acontece por meio do trabalho, em equipe de forma “gregarizada onde os sujeitos se justapõem”. (p. 209). Analisa a autora que

o trabalho em equipe no entendimento dos adeptos da concepção a-histórica, seria capaz de solucionar quaisquer problemas relativos à fragmentação do conhecimento, pois para que isto aconteça, bastaria ao sujeito ser portador de um ato de vontade independente do contexto político e sócio-histórico que o envolve (*Ibidem, ibidem*).

A citação acima leva à compreensão de que tal concepção de interdisciplinaridade confere ao indivíduo a responsabilidade da decisão de trabalhar ou não, interdisciplinarmente, sem considerar os condicionantes sociais que envolvem tal decisão. Dessa forma, a concepção técnica de inovação pedagógica, que acolhe a lógica a-histórica de interdisciplinaridade, imprime uma dimensão de polaridade definida entre o bem e o mal, que pode suscitar erros do ponto de vista histórico, pois nega as condições concretas que envolvem o processo de construção de conhecimento, operando a alienação dos sujeitos de seus contextos sociais. Morin (1990, p. 18) alerta que “aproximamo-nos de uma mutação espantosa no conhecimento; este está cada vez menos preparado para ser refletido e discutido pelos espíritos humanos e cada vez mais preparado para ser incorporado nas memórias informacionais”. Nesse quadro de ideias, refere-se, pois, que, uma concepção de inovação construída a partir de uma lógica dialética, deve acolher, em seu bojo, a vivência de uma concepção de interdisciplinaridade que se contraponha à alienação, à descontextualização e à gregarização do trabalho interdisciplinar.

Para Alarcão (2007), em uma concepção de interdisciplinaridade, “assume-se como fundamental a compreensão entendida como a capacidade de perceber os objetos, as pessoas, os acontecimentos e as relações que entre todos se estabelecem” (p. 15). Segundo a citada autora, para que se possa vivenciar uma outra forma de produção de conhecimento, que seja mais partilhada, dialogada e solidária, também a escola tem que ser uma outra escola. Silva (2009) advoga que “a verdadeira educação interdisciplinar, ou seja, aquela educação, que, por meio do diálogo, da parceria, da comunicação e de outras categorias interdisciplinares, faz parte de uma cidade educativa, onde sujeitos e Estado discutem e compartilham ideias, e onde todos têm voz e vez” (p.



216). Percebe-se, então, que a interdisciplinaridade dentro de uma concepção de inovação pedagógica dialética, conduz a mais que uma transformação na forma de produzir o conhecimento, mas toca na ressignificação da própria escola, propondo um reordenamento de suas práticas educativas e das relações sociais que nela se estabelecem, pois a atitude interdisciplinar reclama uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, uma vez que os estudantes serão impossibilitados de pensar interdisciplinarmente, se a escola lhe oferecer um saber fragmentado e descontextualizado, como o que ocorre na organização seriada.

6. A comunicação no âmbito das concepções tradicional e dialética de inovação pedagógica

Refere-se, então, que no contexto da inovação pedagógica dialética, a categoria comunicação reveste-se de uma profunda importância, uma vez que se constitui em caminho para o estabelecimento de um diálogo amplo e profundo entre os sujeitos implicados na educação. Para Freire (1999), “um dos sérios problemas que nós temos é como trabalhar a linguagem, no sentido de efetivar a comunicação que se acha na própria compreensão ou inteligência do mundo” (p. 133). Assim sendo, se o que se pretende é uma educação que possibilite a compreensão profunda do mundo para a proposição de um outro mundo possível, deve-se utilizar também os artefatos tecnológicos para estabelecer um processo amplo de comunicação verdadeira e democrática que seja o lugar de encontro dos sujeitos sociais envolvidos na ação educativa.

Segundo Freire, (1987), “neste lugar de encontro não há ignorantes absolutos nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (p. 81). Refere ainda Freire (1999) que é “no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo que me encontro com eles e com elas” (p. 133). Compreende-se, assim, que a comunicação, sedimentada em um diálogo profundo, pressupõe um exercício de humildade e respeito à individualidade de cada sujeito e às diferenças gestadas nessa individualidade. Para Lapassade (1989), “não é possível dialogar, no entanto, se nos contentamos com palavras vazias, se cada um conserva a máscara de seu estatuto social e de seu papel e se recusa a colocar-se em questão” (p. 293). Esse colocar-se em questão pode significar um exercício, pois, de abertura ao outro, sem, contudo, abrir mão de seus próprios princípios e compreensões, mas firmado na segurança de suas convicções e na ideia de que estas podem sempre ser testadas e aperfeiçoadas num contínuo processo de trocas e crescimento que deve se dar entre os homens que buscam o conhecimento. Para Silva (2009), a comunicação possui a capacidade de trocar ou discutir ideias, de dialogar, de



conversar, tendo em vista o entendimento e crescimento mútuo entre os sujeitos. Para tanto, é preciso concordar com Freire, quando afirma que “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários às práticas educativas” (*Ibidem, ibidem*). O autor afirma, ainda, que “viver a abertura respeitosa aos outros, e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (1999, p. 153).

Nesse quadro de análise, a abertura ao outro, de forma humilde e despreconceituosa, deve ser parte integrante da ação educativa. Afirma Fazenda (1994) que “a comunicação possui uma força criadora, na medida em que ela procura interpretar, explicar, compreender e modificar. Ela dá ao sujeito uma nova capacidade: a de que ele compreenda a si próprio, a de torná-lo um novo ser no mundo. Cria-se um novo ser e aumentam-se suas possibilidades” (p. 57). Dessa forma, uma concepção tradicional de inovação não pode acolher ou vivenciar a comunicação em uma perspectiva dialógica que coloque os sujeitos em constante movimento de compreensão e reordenação da realidade, uma vez que a concepção tradicional de inovação considera apenas o aperfeiçoamento do sistema educativo através do uso de novos aparatos tecnológicos e metodológicos e não, o reordenamento de seus elementos e processos.

Nessa concepção de inovação, mais confundida com reformas dos sistemas, a comunicação ganha apenas um status informacional, sendo operada de forma hierárquica e normativa, através de documentos oficiais, informes técnicos e pareceres especializados. Para Sousa (2007), “por mais bem elaborados que sejam os documentos de orientações, estes sempre são insuficientes para a mudança de concepção e práticas pedagógicas”. (p. 41). Tal comunicação constitui-se, pois, em um sistema fechado e autoritário de transmissão da palavra, encontrando-se esta descontextualizada e desarticulada das necessidades e anseios dos sujeitos nela participantes. Segundo Silva (2009),

na concepção a-histórica a comunicação acontece por meio da transmissão de mensagens por métodos e/ou sistemas convencionados e, nesse sentido, refere-se que o encontro, que é tão necessário às mudanças, não acontece entre os sujeitos, visto que a mensagem é transmitida e recebida, mas não se propaga a outros sectores da sociedade. (p. 234).

Nesse sentido, a palavra perde sua significação como também o poder de reordenar a realidade, Refere-se, pois, que ao perder sua capacidade dialógica, a comunicação perde, também, seu poder de humanização, tendendo à coisificação dos sujeitos devido à perda de sua capacidade de análise, de compreensão totalizadora de sua condição social e de suas possibilidades de intervenção na realidade. Libâneo (2007) afirma que “toda prática educativa intencional envolve capacidades comunicativas” (p. 38). Na perspectiva da inovação pedagógica dialética, a



comunicação representa, além do ato de comunicar, uma caminhada de desvelamento histórico e social, de chamamento à participação e um instrumento de aproximação maior com a realidade vivida pelos oprimidos. Para Sampaio (2007), “é preciso viver experiências em que os conhecimentos construídos na prática se potencializem no diálogo prática-teoria-prática, tendo como horizonte de possibilidade a construção de uma autonomia” (p. 79). A partir da afirmação, compreende-se que a palavra no processo de comunicação dialógica torna-se mais que comunicativa, mas, se efetiva, enquanto instrumento de transformação das práticas educativas e suscitadora do movimento de dúvidas e questionamentos que levam à compreensão dos sujeitos para além do que está posto e coloca-os na condição de construtores da realidade.

CONCLUSÃO

Assim sendo, a inovação pedagógica dialética, deve estabelecer um processo criador de sentidos, concretizado na alternância de fala e escuta, na participação colaborativa, no encontro na partilha, na abertura ao outro e ao mundo, na reflexão dessa escuta e dessa fala, no reordenamento das práticas educativas e sociais, enfim, que se constitua em um sistema de retroalimentação entre o homem e o mundo. Nesse sentido, se o processo de inovação, com ou sem o uso da tecnologia, não apresenta ou não constrói uma nova concepção pedagógica, nem se constitui em intencionalidade de transformação social, tal inovação não pode ser tomada, enquanto inovação dialética, mas apenas como inovação em sua forma tradicional que se condiciona a uma reforma dos sistemas educativos.

REFERENCIAS

ALARCÃO, Izabel. **Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva** 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2007. (coleção Questões da nossa época; v. 104)

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

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

FAZENDA, Ivani; ARANTES, C. (org) **Práticas interdisciplinares na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez 1993

_____. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas-SP: Papyrus 1994.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

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

_____, **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____, **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Galdêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências In: JANTSCH, A. P.; LUCIDIO B. (orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.

LAPASSADE, G. **As micro-sociologias: Pesquisa social em educação**. Tradução de Lucie Didio – Brasília: Liber Livros Editora, 2005.

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

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

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Paris: Sociedade Astória, LDA, 1990.

_____, **A Cabeça Bem – Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**; tradução Sandra Costa. – ed. Ver. – Porto Alegre: Artmed 2008.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In; PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

SAMPAIO, Sanches Carmen. **Mediação pedagógica – o papel do outro no processo ensino-aprendizagem**. In: KRUG, F. R. A. (Org). Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

SILVIA, Maria de Fátima Gomes da. **Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SILVA, T. T. da e MOREIRA, A. F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUSA, Sandra Zákia. **Progressão escolar e ciclos** In: _____. (org), **Ciclos em revista: A construção de uma outra escola possível**, V. 1 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007

ZEICHENER, Kenneth, M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**.

Lisboa: Educa 1993.

_____. **El maestro como profesional reflexivo**. Cuadernos de pedagogía n. 220, pp. 44-49, 1992.