



A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E O PARADIGMA INTERACIONISTA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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 presente artigo propõe-se a analisar a necessidade das práticas educativas da Educação Básica no Brasil, apresentarem indícios de uma inovação pedagógica voltada à assunção de um novo paradigma de produção do conhecimento que possibilite a vivência da interdisciplinaridade e do compartilhamento dos saberes, construindo assim, redes de solidariedade no âmbito educacional que possibilite o surgimento de sujeitos sociais mais ativos e consciente que, se coloquem como intervenientes qualificados na realidade em que vivem, com vistas a sua transformação. Desse modo, apresenta-se a concepção dialética de inovação, o paradigma tradicional de educação e as práticas que dele decorrem, o paradigma construcionista de educação, o qual se apoia nas teorias de Piaget e Vygostsky. Refere-se, pois, que a inovação pedagógica guiada pela lógica dialética, reclama mais que uma atitude de adotar mudanças, mas uma mudança profunda de atitude.

Palavras-chave: Práticas educativas, Inovação pedagógica, sócio-interacionismo

Introdução

O presente artigo discute as temáticas relativas aos paradigmas de organização escolar brasileiros e de que forma eles têm, possibilitado práticas educativas que se traduzam como potenciais formadoras de sujeitos autônomos e propositivos, como são reclamados pela atual sociedade. Assim, o artigo reporta-se também à inovação pedagógica, pois parece ser esta, uma temática bastante relevante, uma vez que os estudos e as pesquisas têm demonstrado que, apesar do avanço no campo conceitual e discursivo, as práticas educativas não estão acompanhando o ritmo de desenvolvimento desse avanço e continuam apresentando um fazer educativo bastante arraigado na matriz tradicional de organização escolar.

Nesse sentido, apresenta-se a concepção instituída de inovação pedagógica, na qual a inovação é tomada como reformas ou aparelhamento tecnológico dos sistemas educacionais, com vistas ao aumento de sua cobertura ou à qualificação de sua ação, sem questionar o papel social da escola nem os seus elementos. Apresenta-se também a concepção de inovação instituinte ou dialética, onde a inovação pedagógica é tomada como uma atitude de permanente quebra dos paradigmas tradicionais e das formas arcaicas de fazer educação, buscando por em problematização a ação escolar e todos os seus elementos, para que se possibilite o repensar do processo de



construção de conhecimento e as relações que nele se estabelecem. Nesse contexto, busca-se colocar em análise o paradigma sócio-construcionista que, pode gerar um caminho alternativo para a construção de novas formas de vivenciar as práticas educativas de modo que elas possam favorecer a construção de redes interativas e solidárias de construção do conhecimento, com vistas à autonomia dos sujeitos envolvidos na experiência educacional.

A concepção dialética de Inovação Pedagógica

Neste quadro de ideias, refere-se que a educação escolar no Brasil, tem se guiado por um modelo de organização assentado no mando e na obediência, na ritualização, repetição e parcelarização do saber que tem obstaculizado a construção da autonomia por parte dos seus agentes, sejam educandos ou educadores, uma vez que, todos necessitam guiar-se por normas e prescrições geradas desde o externo, ou seja, pelos centros de poder do sistema educacional, para serem cumpridas pela periferia, que são as escolas. Para Marcedo (2006), essas práticas se constituem em trajetórias retilíneas de colonização das mentes.

Nesse contexto normativo, prescritivo, percebe-se que a inovação pedagógica é utilizada, na maioria das vezes como força de retórica para sustentar os discursos progressistas dos administradores públicos, no sentido de demonstrarem preocupação com a situação da educação e o serviço que ela vem prestando a sociedade. Porém, esses discursos e as práticas sociais que deles decorrem, refletem muito pouco, sobre a função social da escola e de seus elementos constituintes. Tais discursos deixam fora da reflexão, por exemplo: que tipo de sujeito a educação escolar deve formar e em que tipo de sociedade ele deve atuar. Que modelo de mundo esses sujeitos devem construir e que práticas devem efetivar. Nesse sentido, a inovação pedagógica toca apenas a superfície do cenário educativo e não põem em questão suas bases constitutivas. Segundo Carbonnel (2002), algumas tentativas de inovação modificam apenas a paisagem educativa.

No quadro dessa análise, compreende-se que uma concepção de inovação pedagógica dialética deve lutar pela construção de uma autonomia que tenha um papel crítico e mobilizador “contra o poder instituído verticalmente, burocraticamente” (SILVA, 2009, p. 217).

Assim sendo, deve-se compreender que essa luta não pode ser empreendida de maneira isolada, a noção de inovação pedagógica dialética deve comportar, em seu bojo, a necessidade de uma ação conjunta de todos os sujeitos implicados no cenário educativo. Segundo Santos (1989), a



inovação “tem sempre lugar numa situação concreta em que implica estar existencial, ética e socialmente comprometida com o impacto da aplicação” (p. 158).

A partir desses argumentos, refere-se que, nessa concepção de inovação, não há separação entre fins e meios, uma vez que a ação deve incidir sobre ambos, pois “(...) os fins só se concretizam na medida em que discutem os meios adequados à situação concreta” (*Ibidem, ibidem*). Nesse contexto, para vivenciar a inovação pedagógica dialética no sentido da construção de práticas pedagógicas compartilhadas é necessário também, que existam redes de solidariedade que mobilizem e possibilitem ações coletivas de produção e aplicação do conhecimento, no enfrentamento dos problemas públicos coletivos.

No âmbito dessas ideias, alude-se, Gadotti (2006), quando este refere que “a escola pública de qualidade para todos precisa ser uma escola em rede de colaboração solidária em todos os níveis”. Para o autor, “só o conhecimento compartilhado é conhecimento válido. A educação é mais um ato de produção do que um ato de transmissão e de assimilação de conhecimento” (p. 93). A seguir esses argumentos reclama-se então, a construção de dispositivos pedagógicos que possibilitem o resgate e sistematização da memória dos “silenciados”, dos atores sociais “anônimos” e periféricos cuja existência está alijada do processo de participação social e cuja participação não interessa à classe hegemônica da sociedade, o que para Freire (1999), seria travar uma luta em favor dos “esfarrapados do mundo”. (p.15).

Ratifica-se, pois, a ideia de que, para travar uma luta desta ordem, é, de fato, imprescindível que as experiências educativas no âmbito da Escola Básica, orientadas pela lógica da inovação pedagógica dialética, apresentem marcas profundas de abertura para o novo, movimento, descoberta, encontro, partilha, autonomia e opção radical pela inclusão dos “oprimidos”. Para Gadotti (2006),

neste contexto de impregnação do conhecimento cabe a escola: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultura; cabe-lhe selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola deve fazer tudo isso **em favor dos excluídos**¹ (p. 88).

Acredita-se, então, que a afirmação do autor complementa os argumentos que são apresentados em relação à concepção dialética da inovação e sobre a necessidade de sua vivência no cotidiano escolar, no sentido de que esta possa se constituir em caminhos para a ressignificação das

¹ Grifos do autor.



práticas educativas da Educação Básica no Brasil. Prática estas que historicamente tem se guiado pela busca da eficiência e pela ação da psicologia, psicometria e das pedagogias por objetivos, com enfoque tecnicista. Somente a partir dos anos 80, começa-se no Brasil a ter contato com as concepções construtivistas (Piaget) e sócio-interacionistas (Vygostsky), que compreendem a educação como uma ação social coletiva e como tal demandante de mais de um sujeito.

Porém, o cenário tem demonstrado uma tendência contrária à essa discussão que se proliferou em nível teórico, mas, ao nível da prática organizativa, tem-se um currículo hierarquizado e compartimentado em disciplinas que fragmentam o conhecimento e dificultam a compreensão da realidade com a profundidade e complexidade necessárias à sua transformação.

Tal configuração não considera que a tarefa educacional hoje deve compreender a necessidade da formação de sujeitos capazes de dialogar com esses complexos desafios. Sujeitos que, ao invés de se afirmarem nas relações de competitividade, com a consequente premiação dos bem-sucedidos, promovam entre eles a consciência de si mesmos e do outro, a co-responsabilidade, o respeito pelo outro e suas diferenças e a busca pela ação pautada em princípios éticos. Esses princípios se traduzem no âmbito educacional, através da democratização das relações sociais vividas na escola, da construção da consciência de que a educação de qualidade é um direito de todos.

A Inovação Pedagógica reclama um novo paradigma educacional

Nessa consciência, devem ser destacadas como dimensões indissociáveis no processo de desenvolvimento do educando, os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais que são definidores de suas diferentes construções, tanto em termos do conhecimento como do estabelecimento de relações sociais solidárias, éticas e flexíveis. Essas relações são o cerne das teorias sócio-interacionista. Sócio-interacionismo é o termo utilizado para fazer distinção entre a corrente teórica de Vygostsky (1896-1934) e o construtivismo de Jean Piaget (1896-1980). Tais correntes postulam que o homem se desenvolve na relação com o outro social. É na interação com o outro que ele constrói a objetividade do conhecimento e, também, a subjetividade, constituindo-se, assim, como sujeito histórico que influencia e é influenciado pela cultura (FREIRE, 1987).

Nesse sentido, Vygostsky (2001) analisa o desenvolvimento da criança a partir dos processos de elaboração dos conceitos. Para o autor, existem dois grupos de conceitos que ele denomina: conceitos espontâneos, que são os elaborados na vivência cotidiana da criança e os conceitos científicos, que se referem ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado



pela humanidade. Vygostsky (2001), o autor formula que a criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares (reflexos e atenção involuntária) que evoluem para funções psicológicas superiores (consciência, planejamento e a deliberação) a partir da elaboração das informações recebidas do meio, que são intermediadas, implícita ou explicitamente, pelas pessoas que a rodeiam e carregadas de significados sociais e históricos. Segundo o referido autor,

o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar, é antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial – do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos (2001, p. 238).

Sobre os conceitos científicos, Vygostsky refere ainda que o curso do seu desenvolvimento transcorre no processo educacional que se constitui em “forma original de colaboração sistemática entre a criança e o pedagogo”. (*ibidem*, p. 244). Para o autor, é nessa colaboração que ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. Vygostsky concede uma importância determinante à colaboração entre a criança e o adulto, quando refere:

a essa colaboração original entre a criança e o adulto momento central do processo educativo paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema – deve-se ao amadurecimento precoce dos conceitos científicos e ao de fato que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona das possibilidades imediatas em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento. (p. 244).

Segundo Sousa e Fino (2001),

Vygostsky considerava a existência, na mente de cada aprendiz, de uma Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de atingir com a ajuda de uma pessoa mais capaz, como o professor, ou em colaboração com outro(s) aprendiz(s) mais aptos na matéria (p. 10).

Nesse quadro de análise, comentam os referidos autores que a ZDP consiste em “janelas de aprendizagem”. (2001, p. 10), no contexto do desenvolvimento de cada pessoa. Referem ainda, que a implicação da aplicação dessa ideia no processo de aprendizagem leva à necessidade de atividades diversificadas que garantam que os aprendizes possam “personalizar sua progressão dentro da estrutura das metas e dos objetivos de um determinado programa de aprendizagem”. (*ibidem*, p. 11). Para tanto, o papel do professor, segundo Papert (1980), citado por Sousa e Fino (2001), “deve consistir fundamentalmente, em saturar o ambiente de aprendizagem com os nutrientes cognitivos a partir dos quais os alunos constroem conhecimento” (p.10).



Nesse sentido, Vygotsky compreende um conceito não como a soma de vínculos associativos feitos pela memória, mas como um ato real e complexo de pensamento, que, portanto, não pode ser aprendido por meio de simples atos de memorização. Tendo como condição para sua realização o próprio desenvolvimento mental da criança ter atingido o seu nível mais elevado, o que somente pode ocorrer através do uso da linguagem, “os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significado das palavras” (*ibidem*, 2001, p. 246).

O autor refere, ainda, que esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou do significado das palavras postula uma série de requisitos (funções psicológicas), como: atenção arbitrária, memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, Por tanto, não pode haver dúvida que, do ponto de vista psicológico, é inconsistente a concepção segundo a qual, a criança aprende os conceitos de forma pronta no processo de aprendizagem. Para Vygotsky,

[...] o ensino direto do conceito sempre se torna impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir se não uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática esconde o vazio (p. 247).

Com essa análise, o autor lança as bases para a construção de uma nova concepção de aprendizagem que demanda práticas educativas mais interativas nas quais os sujeitos em interação construam o conhecimento. Em seu trabalho de tradução, Bezerra (2001), comenta que:

na ótica de Vygotsky esse “fazer em colaboração” não anula, mas destaca a capacidade criadora da criança e serve para medir o nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha o que antes só fazia acompanhada, sendo ainda um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Bezerra in Vygostisky, 2001, p. X.).

Essa tese é complementada pelos construtivistas com a ideia de que é o aluno que constrói o conhecimento. Sobre esse aspecto, Fino (2003) refere que:

como é de conhecimento geral, os construtivistas sustentam que o conhecimento é construído pelo aprendiz e não fornecido pelo professor que, quando muito, podem prover informações ou caminhos que conduzem a ela, competindo aos aprendizes a tarefa de transformar a informação, a recebida e a procurada autonomamente, em conhecimento, através de processos psicológicos complexos, que redundam sempre em novos rearranjos, que conduzem a (novos) equilíbrios provisórios (p. 07).



Desse modo, a construção do conhecimento se processa no uso das ferramentas intelectuais, principalmente a linguagem, que, para Fino, ocorre na interação social com pessoas mais experientes em relação ao uso dessas ferramentas. A observação da zona de desenvolvimento proximal, (ZDP), permite levar em consideração os ciclos e processos de maturação dos indivíduos, delineando, assim, o seu futuro imediato e o seu estado dinâmico de desenvolvimento.

Segundo Papert (2008), “o construcionismo é elaborado sobre a suposição de que as crianças farão melhor, descobrindo (“pescando”) por si mesmas o conhecimento específico de que precisam” (p. 135). Para o autor, a educação organizada ou informal, ajudará mais, se as apoiarem moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços. Nesse sentido, “o tipo de conhecimento que as crianças mais precisam é o que as ajudará a obter mais conhecimento. É por isso que precisamos desenvolver a matemática” (*Ibidem, ibidem*).

A partir dessas considerações, compreende-se que a organização curricular da Educação Básica, precisa restabelecer o diálogo entre as diferentes disciplinas bem como respeitar os diferentes tempos e percursos de aprendizagem dos educandos, possibilitando a construção de sua identidade pessoal, sua autonomia intelectual e retomando, talvez, o princípio educativo perseguido na antiguidade, em que a filosofia permeava todo processo educativo, e este se ocupava em explicar questões complexas que diziam respeito à própria existência da vida, do homem, do planeta e do cosmo. Indagações que buscavam explicações para a condição humana (MORIN, 2001).

Assim sendo, ao invés de operar a continuidade da visão positivista/mecanicista de aprendizagem, presente na forma de organização escolar assente na teoria curricular tradicional, o modelo educacional no qual a inovação pedagógica dialética apoia sua prática propõe o paradigma holístico. Esse teve suas bases conceituais lançadas no início do século XX. Apesar de não ser dominante, é crescente sua influência e busca levar em consideração todas as áreas de atuação humana. Na educação, esse paradigma delineia práticas educativas sócio-interacionistas, construtivistas, ou seja, práticas educativas de construção coletiva do conhecimento. Da mesma forma, busca uma visão totalizadora da realidade em estudo, possibilitando uma compreensão profunda desta, em sua complexidade.

Nesse contexto, afirma-se que uma proposta com tamanhas ambições precisa referenciar-se em processos educativos que acolham as diferenças culturais e sociais, que considerem a incerteza, a descontinuidade, a não linearidade, a dúvida, a insegurança e a própria origem acidental do universo, não como desordem, mas como um conjunto de informações complexas que podem permitir a auto-organização ou a autogestão do conhecimento (MORIN, 2001).



Para o autor, “a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito”. (2001, p. 10). Ainda para Morin, “a missão desse ensino é a de transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver e que favoreça, ao mesmo tempo, um pensar aberto e livre” (p. 11). Portanto, só uma educação pautada em teorias curriculares e práticas pedagógicas que concebem o conhecimento como complexo e dialógico, poderá responder aos complexos desafios que nos impõe a realidade do momento atual. Nesse sentido, coloca-se a interdisciplinaridade não como alternativa, mas como uma exigência fulcral, para a organização curricular da Escola Básica brasileira, uma vez que esta trata da coletivização dos processos de construção do conhecimento e da compreensão da realidade em sua totalidade orgânica. O currículo disciplinar que representa a essência do tradicionalismo em nossas escolas tem limitado a compreensão da realidade ao tempo em que corrói a possibilidade de uma ação educativa no sentido da integralidade dos indivíduos e de suas consciências. Para Gusdorf (2006), “A ciência fragmentada é a ciência do espírito dividido”. (p. 47).

Ressalta-se que Gusdorf (2006), considera a divisão do conhecimento como um câncer, que se prolifera rapidamente e torna os territórios epistemológicos como “peles encarquilhadas” (*Ibidem*, p. 44). Nesse quadro de ideias, a respeito da fragmentação, prossegue o autor referindo que “o progresso dos conhecimentos, longe de corresponder a um desenvolvimento orgânico, lembra a proliferação anárquica das células cancerosas, que se multiplicam por sua conta, sem respeitar qualquer regulação de conjunto, com o risco de morte intelectual que tal implica” (*ibidem*, p. 45).

A seguir esse quadro de argumentos, a proposta para a organização curricular da Escola Básica brasileira seria, portanto, orientada no sentido da construção de uma epistemologia da interdisciplinaridade, guiada pelos princípios de democratização, autonomia, coletivização e alteridade. Tais princípios são reclamados, também, pela Inovação Pedagógica guiada pela lógica dialética que advoga que, mais que uma proposta curricular, deve ser considerada como um repensar da ação educativa em todas as suas frentes: conteúdos, instrumentos, metodologias, processos avaliativos, relações sociais e interpessoais bem como a função da própria escola no contexto de uma sociedade de conhecimento complexo.

Entende-se, no entanto, que o currículo brasileiro, orientado sob a abordagem de uma escola tradicional como vem se processando, move-se na lógica de uma inovação pedagógica na concepção de reformas e introdução de novas técnicas e materiais que conduzam a uma eficiência social, que seria uma visão técnica da inovação. Para Correia (1991), esta visão “restringe o campo



da inovação ao conjunto de práticas que derivam da introdução de novos materiais didáticos. Trata-se de uma visão da inovação que escamoteia a problemática dos efeitos produzidos pela inovação”. (*Ibidem*, p. 28).

Este quadro de ideias leva a admitir que, na organização curricular do Brasil, na maioria das vezes, não há espaços para a construção de uma concepção diferenciada de inovação pedagógica, ou seja, uma concepção dialética, em que se questione e ressignifique as relações de poder estabelecidas entre o centro e a periferia do sistema educativo, que possibilite aos diferentes atores da cena educativa uma participação mais ativa, uma inserção mais autônoma no processo de produção da realidade educativa do país, realidade esta que se constitui a partir da correlação das forças institucionais presentes na unidade escolar.

Ainda na concepção de Correia (1991), “a inovação instituinte desenvol(-se) (n)um jogo entrecruzado de relações de força institucional que ao mesmo tempo que “atravessam” a instituição, são atravessadas por ela. Ela obriga, deste modo a instituição a “falar”, permite ouvir a sua voz” (*Ibidem*, p. 51). Este espaço do “falar” e do “ouvir” torna-se um importante elemento de construção da autonomia, da troca de experiência e do diálogo, que são constitutivos da identidade dos sujeitos, que, ao mesmo tempo em que são indivíduos, são também coletivos e, enquanto coletivos só poderão encontrar-se em oportunidades de ensino organizadas sob a ótica da interdisciplinaridade, do encontro. Desse modo, volta-se a Freire (1987), quando afirma que os homens se educam no encontro com os homens. No entanto, Silva (2009) refere que o currículo organizado sob a lógica paradigma tradicional, e, portanto, da disciplinaridade atende aos interesses particulares de uma classe que se encontra em privilégios políticos e econômicos, que faz da escola um aparelho reprodutor da ideologia do Estado, a fim de que possam ser perpetuadas as relações sociais de exploração requeridas pelo modo capitalista de produção.

Daí, a reprodução do paradigma tradicional na escola e a grande dificuldade de se encontrar/construírem espaços propícios ao surgimento de inovação pedagógica, uma vez que, em sua abordagem dialética, a inovação implica ressignificação das relações sociais de poder e construção de autonomia, ainda que provisória, dos sujeitos nela envolvidos. Nesse sentido, tal inovação deve operar uma ruptura com todas as formas tradicionais de organizar e vivenciar a ação educativa, o que leva a considerar que não será uma tarefa fácil, uma vez que, segundo Correia (1991), “as práticas inovadoras produzem, assim, efeitos a diferentes níveis do sistema onde fazem emergir uma rede complexa de conflitos institucionais” (p. 55). Esses conflitos refletem os



diferentes níveis de interesses e os diferentes agentes que estão postos no âmbito educacional, fazendo lembrar que o campo da educação pode ser comparado com uma arena onde lutam as mais variadas forças sociais, que podem se alternar, de acordo com o poder de hegemonia de cada uma, em determinado momento histórico. Assim sendo, afirma Santos (1987), que, os resultados da inovação dialética devem ultrapassar as questões técnicas sem prescindir delas e opõem-se às orientações da racionalidade conservadora. Desse modo, a escola necessita de projetos próprios, de autonomia, de processos de coleta, interpretação e sistematização de dados que a auxiliem em suas tomadas, compartilhadas, de decisão, planejar-se a médio e longo prazo, realizar sua própria reconstrução curricular, elaborar parâmetros próprios para sua ação, enfim, “fazer sua própria inovação” (GADOTTI, 2006, p. 89).

No quadro dessas ideias, o autor acredita que “as mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, depende o seu futuro” (p. 89). Nesse sentido, refere-se que o futuro da educação escolar Básica no Brasil, deverá ser conduzido através da prática de uma permanente inovação dos processos pedagógicos dentro de uma perspectiva dialética, possibilitando o permanente movimento de ação-reflexão-ação, concretizado na presença da atitude de: compromisso, cumplicidade, partilha, integração, encontro, totalidade, complexidade e inclusão, que são fortes indicadores da presença da postura interdisciplinar nas ações educativas.

A inovação dialética e a formação de professores

Neste contexto, ressalta-se a importância de uma política de formação inicial e continuada de professores que se oriente pela escuta das necessidades e interesses dos profissionais e se configure por um processo contínuo, desenvolvido nos locais de serviço, ou seja, no interior das escolas, a partir de uma reflexão coletiva e crítica de suas práticas educativas.

Uma formação que se conduza pela perspectiva de profissionalidade crítico-reflexiva, que guarde uma estreita relação com as demandas específicas de uma organização escolar socio-construtivista, uma vez que, esta propõe o acolhimento dos diferentes tempos e modos de aprendizagem dos alunos e concebe o ensino como uma ação de mediação, na qual o professor atua entre os saberes apresentados pelos alunos e os que se inserem na dimensão de potencialidade deles, (zona proximal de desenvolvimento), os quais poderão ser consolidados a partir das interações sociais estabelecidas entre os diversos sujeitos educativos. Desse modo, a formação continuada de



professores para atuarem dentro de uma perspectiva dialética de inovação pedagógica, deve ressaltar a teoria sócio-interacionista de Vygotsk como base epistemológica dos processos educativos, uma vez que o autor advoga que a aprendizagem possibilita que processos internos de desenvolvimento sejam despertados e amadurecidos através do contato do indivíduo com um ambiente educativo-cultural.

Neste sentido, Vygotsky (1980) afirma que tanto as funções superiores, como atenção voluntária e memória lógica, quanto os conceitos são originados nas relações reais vivenciadas entre os indivíduos humanos. Desse modo, as relações interpessoais podem ser consideradas como determinantes na construção de processos psicológicos genuinamente humanos, uma vez que é por meio da mediação realizada por outros indivíduos que o contato e a interação do sujeito com o mundo físico e social acontecem.

Nessa ótica, na perspectiva sócio-histórica a aprendizagem é definida como algo próximo do conceito elaborado para o processo ensino-aprendizagem, incluindo nele aquele que aprende, aquele que ensina e as relações que se estabelecem entre ambos. Com relação ao sujeito que aprende, Papert (2008) apresenta o termo *matética*, que diz respeito aos processos pelos quais os indivíduos adquirem ou constroem seus saberes aproximando-se de áreas de conhecimentos que antes não lhes traziam qualquer sentido. Não há dúvidas, portanto, que, nessa perspectiva, caberá à formação continuada, incluir-se ela mesma nessa concepção sócio-interacionista, ou de *matética*, indagando-se, ela própria, sobre qual será o papel do professor dentro dessa nova maneira de conceber o ensino e a aprendizagem e quais as implicações dessa opção para a vida escolar e social de ambos?

CONCLUSÃO

Nesta ótica, seria importante também que o professor se percebesse como corresponsável pela produção da realidade, enxergando, porém, em sua prática educativa uma força que pode ajudar a transformá-la. Refere-se então que pouco adiantará organizar as escolas sob a lógica de um novo paradigma de ensino e de aprendizagem, que acolha as formas dialéticas de inovação pedagógica, enquanto os professores não possuírem habilidades e competências necessárias a uma prática educativa, especificamente voltada para essa concepção organizativa.

Fica claro também, que a inovação pedagógica para ser vivenciada no contexto escolar, não reclama apenas a inserção de novas tecnologias, mas uma atitude de constante repensar, de permanente atualização e acolhimento do novo, do inédito, do original, que por assim ser, oferece



uma infinita gama de possibilidades que podem abranger todas as dimensões do ato educativo. Nesse sentido, a inovação pedagógica dialética requer mais que uma atitude de mudanças, mas uma verdadeira mudança de atitude.

REFERENCIAS

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.

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

_____ & SOUSA, Jesus Maria. **As TIC Redesenhando as fronteiras do currículo**. In Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, N 8 (vol. 10) Ano 7, 2003, pp 2051-263.

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

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

GADOTTI, Moacir **Escola cidadã**. 2. edição. São Paulo: Cortez 2006.

GUSDORF, Georges ‘**A interdisciplinaridade**’, Revista Ciências Humanas, julho/setembro vol. n. 02-14. 1977.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

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

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

SANTOS, Boa Ventura Silva. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1987

_____, **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1989.

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

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fonte, 2001.