

A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DOS PRINCÍPIOS FREIRIANOS

Magali Maria de Lima Ribeiro

Prefeitura da cidade do Recife, Universidade de Pernambuco. UPE – Campus Mata Norte

Magaliribeiro12@yahoo.com.br

Resumo:

Este artigo traz à consideração, a temática da Inovação Pedagógica, bem como, os princípios freirianos nos quais deve se assentar uma inovação que se queira dialética, e implicante de uma prática educativa transformadora. Desse modo, discorre-se sobre o mal-estar da escola moderna e sua incapacidade de responder aos anseios da sociedade do conhecimento, e quais as causas e consequências dessa inaptidão para o projeto social pós-moderno. Nesse contexto, põem-se em análise os princípios de: Acolhimento do novo, reflexão como qualificadora da prática educativa, diálogo como encontro e lugar das vozes silenciadas e das narrativas subalterna e da ética como busca constante de concretização da verdade e da justiça na cena social hodierna. Princípios estes extremamente importantes para uma pedagogia libertadora como advogava Paulo Freire.

Palavras Chaves: Prática educativa, Inovação Pedagógica, Princípios Freirianos.

1. INTRODUÇÃO

A temática da Inovação Pedagógica tem sido uma presença constante na cena discursiva da atualidade, nesse contexto entram em análise elementos como: as concepções vigentes de inovação, sua relação com o aparelhamento tecnológico das instituições de ensino, sua articulação com o aumento da produtividade escolar, ou seja, a melhoria da performance dos estudantes nas avaliações externas, bem como o uso político que algumas gestões têm feito dela, para embasar suas intenções reformistas, procurando afirmar a ideia de que algo está sendo feito no sentido da renovação do sistema educacional brasileiro, mas que no fundo, apresentam apenas “políticas educacionais de vitrine”, construindo guetos de excelência tecnológicas, passando a imagem de que todo o sistema educativo caminha no mesmo patamar de qualidade.

Assim sendo, este artigo se assenta nas ideias freirianas para trazer à discussão os princípios éticos, filosóficos e pedagógicos nos quais a Inovação Pedagógica deve se ancorar para que possa ser compreendida, de fato, como uma inovação genuína, processada a partir da resignificação das práticas educativas, das relações sociais que se estabelecem no âmbito das instituições de ensino e da abolição dos elementos que se constituem enquanto invariantes culturais de nossa matriz formativa. Uma inovação pedagógica que possa possibilitar uma compreensão profunda e integrada

da realidade, com vistas à construção de uma autonomia cidadã, por parte dos envolvidos no processo educativo.

No quadro dessa reflexão, uma inovação que se queira emancipadora e formadora de sujeitos protagonistas qualificados, empenhados em atos de resolução de problemas públicos e transformação da realidade social, precisa se compor de elementos fundantes que estejam para além dos artefatos eletrônicos que dão suporte às tecnologias de informação e comunicação, e dos trâmites burocráticos institucionais que configuram atualmente, uma forte tendência de monitoramento das ações e resultados educacionais.

2. O MAL-ESTAR DA ESCOLA MODERNA

Na trilha desses argumentos, percebe-se na atualidade um forte desconforto em relação às ações empreendidas no percurso formativo vivenciado nos estabelecimentos educacionais e os resultados demonstrados, em termos de desempenhos dos estudantes no que diz respeito às avaliações realizadas pelos sistemas estaduais, nacionais e internacionais de monitoramento educacional. Tais resultados parecem apontar sempre na direção da frustração dos governantes e dos gestores educacionais, uma vez que, a ideia que se passa é a de que está sendo empreendido um grande esforço econômico e pedagógico no sentido de ampliar a capacidade de oferta da educação e aumentar a qualidade de seus serviços.

Nesse contexto, Christensen (2012), refere que as expectativas sociais sobre a instituição escolar foram e são sempre as melhores: maximizar o potencial humano; viabilizar uma democracia participativa; aperfeiçoar as habilidades, capacidades e atitudes que ajudarão a economia a se manter próspera e competitiva; fortalecer o entendimento de que as pessoas podem ver as coisas de maneira diferente uma das outras.

Ao julgar pelas ideias do citado autor, que traduzem a compreensão corrente sobre o papel que deve ser desempenhado pela escola na atualidade, nossa missão em termos de formação desse cidadão multireferenciado, democrático, participativo, tolerante, solidário e etc, está longe de ser cumprida. Ao contrário disso, o que se percebe é uma crescente ampliação da violência, da intolerância e do individualismo e da inversão dos valores humanos nas práticas sociais hodiernas.

Desse modo, podemos afirmar que a mídia falada escrita, televisiva, assim como as Redes Sociais, tem dado visibilidade aos atos de corrupção, preconceitos, racismo, xenofobia, homofobia, intolerância religiosa e crimes contra a mulher que têm se multiplicado no cenário atual. A partir

desses dados, precisamos concordar com Bauman (2011), para quem o cenário social atual força a construção de uma cidadania que se localiza na esfera do privado, ou seja, as pessoas se mobilizam para buscar direitos que estejam diretamente ligados aos seus interesses pessoais e não aos interesses da coletividade.

O acima citado autor refere-se também à incapacidade demonstrada pelas diversas agências sociais, como: a família, os partidos políticos, e as igrejas de apresentarem uma direção no sentido da humanização e avanço civilizatório da sociedade. Para Bauman (2011), tais agências atravessam uma forte crise identitária, estão enfraquecidas e precisam assumir suas parcelas de responsabilidades pelos recuos e desvios que a sociedade está vivenciando. Porém, a maioria dos cidadãos gostaria de ver a escola desempenhar um papel mais eficaz e dar respostas mais claras, no sentido de fazer a sociedade progredir em direção a essas aspirações.

No que toca à instituição escolar, Franco (2012) acredita que, “a escola não está conseguindo produzir as aprendizagens previstas; os professores têm dificuldade para ensinar; os legisladores não sabem solicitar; os currículos ainda não definiram o que ensinar; a sociedade titubeia em relação ao *para que ensinar*” (FRANCO, 2012, p. 39). Nesse sentido, a autora analisa como desconectadas e imprecisas, as ações educativas levadas à efeito em todos os níveis do sistema educacional. Para Franco (2012), nesse contexto de transformações, para as instituições de ensino superior já não está tão claro seu papel na tessitura e no apoio do fazer docente tendo em vista a qualificação do processo formativo vivido pelos estudantes, em suas mais variadas dimensões: cognitiva, social, moral e ética.

Na ordem desses argumentos, a questão gritante no âmbito desse cenário de mal-estar e descontentamento seria: Por quais razões as ações empreendidas e os esforços olvidados em relação à imprimir ao nosso sistema educativo, um cunho de qualidade social de educação, tem apresentado resultados cada vez mais distantes dos anseios e expectativas formuladas para as nossas escolas em relação a sua eficácia para o desenvolvimento social?

Nesse âmbito discursivo, vários elementos podem ser apontados e analisados exhaustivamente, tais como: ausência de políticas públicas educacionais consistentes e duradouras, falta de verbas aportadas para a educação ou o mau gerenciamento delas, equipamentos, materiais e infraestruturas inadequados ou mesmo ausentes, estudantes desinteressados, famílias ausentes do processo

formativo de seus filhos, professores despreparados e mal remunerados, materiais didáticos insuficientes e desconectados da realidade, os apelos da mídia e o encantamento pelos aparelhos tecnológicos por parte dos estudantes, falta de estímulos à aprendizagem. Bem como uma série de outros fatores mais, que poderiam ser apontados como causas desse desvio.

No quadro dessas ideias, percebe-se que o fenômeno educativo decorre e se configura em um processo complexo e multifacetado, onde todos esses e outros elementos mais, se correlacionam, interdependem e se retroalimentam (MORIN, 2001). Assim, não se pode pinçar um ou outro desses elementos, e a partir dele explicar o fracasso ou sucesso de qualquer ação educativa. Nem mesmo afirmar que a desorganização social na atualidade decorre apenas da ineficiência da ação escolar.

Segundo Christensen (2012), as escolas não podem ser encarregadas de conduzir a sociedade em direção da concretização das aspirações citadas acima, mesmo assim elas precisam se constituir em uma força significativamente positiva nessa direção e certamente, podem melhorar em muito seu desempenho.

Na ordem dessa análise social, para Franco (2012), é exatamente neste cenário atual de enormes problemas que a sociedade tem enfrentado e com base nos complexos desafios para incluir a todos os seres humanos numa convivência fraterna, solidária e justa, que precisamos de ações pedagógicas claras, de valores humanos e educativos, bem como, de novos contornos para a socialização humana.

Nesse sentido, segundo a citada autora, a partir da premente necessidade de um processo educativo ressignificado, propositivo e transformador, indaga-se sobre as possibilidades da pedagogia, como ciência, oferecer instrumentos teóricos e práticos que permitam a elaboração e vivência de tal processo, possibilitando ao professor construir ações que funcionem como mediações do ensino para a aprendizagem, e, por conseguinte, construir aprendizagens que estejam conectadas com as atuais mudanças da sociedade e com o enfrentamento dos problemas públicos.

Desse modo, precisa-se indagar também sobre: que caminhos necessitam ser percorridos na direção da materialização desse processo que leva ao êxito de nossos estudantes, tanto no campo cognitivo, como na dimensão social e humana? Que alternativas ou dispositivos, poderão ser efetivados para auxiliar na transformação de saberes reificados (puramente científicos) em saberes pedagógicos (saberes conjuntamente construídos), com vistas a se quebrar o engessamento e ritualização das práticas pedagógicas tradicionais?

2.1 A Inovação Pedagógica como caminho para a ressignificação da ação educativa

No sentido de levantar hipóteses que conduzam às respostas aproximadas para tais indagações, pode-se colocar em análise o papel da Inovação Pedagógica enquanto força propulsora na abertura de novas frentes para o trabalho educativo, na direção de despertar a motivação e curiosidade dos estudantes, bem como proporcionar um maior grau de autonomia e participação na construção do seu próprio processo formativo.

Vale ressaltar, no entanto que, a Inovação Pedagógica capaz de subsidiar a experiência de um processo educativo com tais características, precisa está arraigada em bases conceituais de inspiração dialética, interdisciplinar, construtivista e dialógica (RIBEIRO, 2016). Necessita ser uma Inovação que resulte da consciência de inacabamento e incompletude do ser, (FREIRE, 1992), construída a partir da reflexão crítica e sistemática do educador sobre a sua prática e da curiosidade epistemológica que alimenta a atitude de busca constante pelo novo, pelo inédito, pelo original.

Na ordem dessas ideias, tal Inovação não pode se localizar na concepção técnica ou instituída (CORREIA, 1991), que a confunde ou a iguala às reformas operadas no sistema educacional, com vistas ao seu aperfeiçoamento, ou ao desenvolvimento natural das práticas pedagógicas e das relações sociais nele vivenciadas. Tão pouco com o aparelhamento tecnológico, atrás citado, que produz ilhas de excelência em termos de aparelhos eletroeletrônicos desconectados dos objetivos, metodologias e projetos de trabalho dos educadores e das próprias instituições de ensino, uma vez que, para Carbonell (2002) o intuito desse tipo de inovação é apenas fazer mais e melhor do mesmo, resguardando uma atitude camuflada de “mudar para não mudar” (p. 34).

Ao contrário disto, a inovação pedagógica para se constituir enquanto caminho para a ressignificação da prática docente, precisa está fundamentada em princípios que segundo Freire (1996), toma o ato educacional como: teleológico, judicativo e interventivo, no sentido de possibilitar a consecução do projeto histórico da classe trabalhadora, resgatando as narrativas subalternas, dando voz aos silenciados e visibilidade aos esfarrapados do mundo.

Desse modo, para empreender tão generosa tarefa, tal inovação deve acolher em seu bojo alguns princípios, que são caros à pedagogia libertadora de Freire, quais sejam: o princípio de produzir e propor novas alternativas não dogmáticas, acolhendo o novo em todo o seu potencial de transformação; o princípio da reflexão para a qualificação da ação docente; o princípio do dialogo

enquanto lugar de encontro das diferentes vozes e dos variados pontos de vista; o princípio da ética como condutora da ação humana pautada na busca permanente da justiça e da verdade.

2.2. O princípio de acolhimento do novo em toda a sua potencialidade

Desse modo, Freire (1996) afirma que o professor deve ser tomado como produtor de conhecimento, e dessa forma precisa compreendê-lo a partir de uma visão de complexidade e totalidade que o constitui como uma construção histórica, e, portanto, superável, “como nós, o nosso conhecimento tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”, (1996, p. 31). Assim, acolher o novo é, acima de tudo, reconhecer sua possibilidade, e mais ainda, a sua inevitabilidade, pois para ter validade, os conhecimentos e práticas devem ser passíveis de superação, caso contrário, tornam-se dogmatizados.

A partir desses argumentos, enfrentar e ressignificar as práticas de educação bancárias que, por características e natureza paradigmática são parcelarizadas, ritualizadas e alienantes, torna-se um quefazer cotidiano na tarefa educativa com vistas à libertação. No quadro dessa análise o autor ressalta que, “é próprio do pensar certo, a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo [...]”. (Ibidem, p. 39).

Nesse sentido, compreende-se que a disponibilidade ao risco significa abrir mão da zona de conforto proporcionada pelas práticas repetitivas, reprodutivistas e rotineiras que são enumeras vezes aplicadas com os mesmos objetivos e metodologias. Desse modo Freire (1996) afirma que, “como professor crítico sou um “aventureiro” responsável predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (p. 55).

A partir dessa assertiva, compreende-se que a inovação pedagógica genuína, dialética, requer uma ação docente inquieta e propositiva que se configura em uma atitude de permanente desapego, fundada em nossa condição ontológica de inacabamento, na construção da consciência de nossa incompletude e na capacidade humana de ser sempre mais (FREIRE 2002). Refere-se, pois, que tal atitude deve estar ancorada na reflexão crítica e problematizadora da ação pedagógica por parte das(os) educadoras(es).

Afirma Freire que enquanto analistas sociais, a tarefa das(os) educadoras(res) será permanentemente, a de compreender em profundidade a realidade social e construir coletiva e

solidariamente, um conhecimento complexo, interdisciplinar com vistas à transformação qualitativa e ética dessa realidade. Analisa Freire que, o caráter aventureiro da(o) educadora(or) deve estar explicitado, materializado, no movimento constante de busca e elaboração de novas respostas, alternativas e criativas para os dilemas sociais, através da construção daquilo que o autor denomina em seu livro: *Pedagogia da esperança* (1996), de “utopias realizáveis” ou “sonhos possíveis”.

Desse modo, o autor ressalta que, enquanto *responsáveis*, as educadoras(res) devem protagonizar este quefazer de forma coletiva e colaborativa criando espaços de trocas e compartilhamentos, onde sejam acolhidos os diferentes pontos de vistas e as contribuições advindas das diversas áreas do conhecimento, quebrando dessa forma a cultura da naturalização, do ritual, do imutável, do invariável, tão própria da educação bancária. Nessa ótica, a inovação pedagógica dialética deve acolher na ação educativa os elementos históricos e culturais que compõem a realidade, negando assim, o seu determinismo e sua naturalização, ressaltando diuturnamente o movimento dialético das forças antagônicas presentes na mesma.

Nesse quadro analítico Canário (1987), afirma que a partir de uma concepção dialética de inovação pedagógica a prática docente se torna um exercício prospectivo e este “não é um exercício de adivinhação do futuro; visa fornecer aos sujeitos orientações para uma ação estratégica que, a partir de uma intervenção na realidade presente, possa influenciar a pluralidade de futuros possíveis” (p. 49). Para o autor, dentro dessa concepção o futuro ganha, uma historicidade e uma dialeticidade a partir da análise do presente, que o afasta do determinismo e o aproxima dos resultados da ação dos indivíduos, amparados por suas reflexões e escolhas.

2.3. O princípio da reflexão enquanto movimento qualificador da prática pedagógica

Por esta via, acredita-se que as escolhas feitas pelas(os) docentes, são resultados das reflexões realizadas a partir de suas ações pedagógicas. Donald Schon (2000) acredita que tal reflexão deve ser efetivada antes, durante e após a ação educativa. E que essa reflexão deve está ancorada em um amplo arcabouço teórico, para que o educador possa avaliar em que medida sua ação se aproxima ou se distancia daquilo que é proposto em determinada teoria ou concepção de ensino.

Corroborando Freire (1996) chama atenção para o fato de 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). Assim sendo, para Freire a prática docente desconectada de uma reflexão crítica se configura enquanto uma prática ingênua, a qual não se compõe da “rigoriedade metódica que caracteriza a

curiosidade epistemológica do sujeito” (*Idem*, p. 56). Assim sendo, tal prática pedagógica não pode estar voltada para a esperança, para o sucesso do estudante.

Segundo Freire, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 43). A partir de tal afirmação, percebe-se a importância da reflexão, no sentido de imprimir a ação educativa um caráter inovador e dialético que possibilite os movimentos de construção, desconstrução e reconstrução presentes no âmbito da premissa de ação-reflexão-ação acrescida da crítica com vistas à qualificação contínua da prática pedagógica.

2.4. O princípio do diálogo, como encontro das diferentes vozes e pontos de vista

Na sequência desses argumentos, um dos princípios freirianos mais caros a uma prática libertadora é o do diálogo enquanto lugar de encontro das diferentes vozes e dos mais variados pontos de vista. Assim, é imprescindível o respeito à liberdade de pensar e falar. Uma prática ética e inovadora precisa acolher as opiniões divergentes e dialogar com as diferentes formas de ver e estar no mundo. Para Freire, (1987) “o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçado ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]”. (p. 79)

Esta dimensão analítica do diálogo enquanto lugar de encontro das diferentes formas de compreender e realizar a construção do mundo traz a possibilidade e a necessidade de se amplificar as vozes silenciadas, as narrativas subalternas, as presenças invisibilizadas dos homens e mulheres que como o autor denominava, compõem os “esfarrapados do mundo” desse modo, como refere Freire, o diálogo “[...] deve ser entendido como essência da educação, como prática da liberdade, como ato de humildade do sujeito frente a outros sujeitos, pois não há diálogo, se não houver humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam, não pode ser um ato arrogante”. (1987: 80).

Nesse sentido, para o autor, o diálogo deve ser acompanhado da humildade e da solidariedade que só tem quem ama os homens e as mulheres e está comprometida(o) com a tarefa de humanizá-los. Desse modo, afirma Freire que, “o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçado ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]”. (*Idem*, p. 79)

Assim sendo, a inovação pedagógica dialética, fundada nos princípios freirianos deve possibilitar a compreensão profunda do mundo para a proposição de um outro mundo possível, para tal, necessita 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).

Compreende-se, assim, que a comunicação, sedimentada em um diálogo profundo, pressupõe um exercício de humildade e respeito à individualidade de todos os sujeitos e às diferenças gestadas nessa individualidade, tendo-se, pois, o compromisso da não transformação dessas diferenças em desigualdades. Desse modo, 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*). Práticas estas, que estejam cituadas para além dos engessamentos e ritos da educação bancária.

2.5. O princípio da ética como busca constante de concretização da verdade e da justiça na sociedade hodierna

Em termos do compromisso pela não construção da desigualdade social, coloca-se no âmbito desta análise, o princípio da ética enquanto caminho de busca pela concretização da verdade e da justiça, Freire (1996), chama atenção, para este princípio que deve embasar toda ação educativa libertadora quando refere, “Gostaria por outro lado de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente” (1996, p. 16).

Nessa mesma direção Luckesi (2011), analisa a ética como parte da ação educativa ou dimensão intrínseca da obra de realização, construtiva do homem no mundo, apresentando a elaboração de Kohlberg (1979) que compara o desenvolvimento da ética na humanidade, com o processo de desenvolvimento cognitivo de um indivíduo descrito por Piaget. Desse modo, o referido autor afirma que tal processo de desenvolvimento ético é realizado em três estágios que segundo ele são: o primeiro denominado de Pré-convencional, egocentrado e explicitado pela frase: “Tudo para mim”, o segundo chamado de Convencional, traduzido em condutas pactuadas pautadas nas regras/leis onde se faz o que é certo, não por um ato de liberdade, mas por medo da lei e suas consequências. E o terceiro e último denominado de pós-convencional experienciado pela prática

do serviço à vida, afirma Kohlberg que pouquíssimas pessoas conseguem atingir este estágio de desenvolvimento ético, o que mais uma vez coloca em xeque o processo educativo.

No contexto dessa discussão, Freire se coloca como defensor de um tipo de ética que segue na contramão dos processos de exploração e pauperização dos homens e mulheres trabalhadoras, os quais ele define como os injustiçados do mundo, “a ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais, [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero de classe” (Ibidem, p. 17).

Dessa forma, Freire (1999), acredita que se coloca fora da ética o professor que não demonstra respeito pela curiosidade do educando, por sua inquietude, por sua cultura, estética e linguagem que são frutos do seu lugar de pertença. Para Freire, tais atitudes constituem-se em transgressões dos princípios fundamentalmente éticos de nossa profissionalidade e existência, pois “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (p. 36).

Nessa ordem de ideias, constitui-se um transgressor da ética, e, portanto, fora da concepção dialética de inovação, o professor que se acomoda no cumprimento acomodado das tarefas que lhes são atribuídas, como um simples trabalhador, sem refleti-las nem questioná-las, a fim de construir alternativas inovadoras, originais e criativas que produzam significados e façam sentido para si, para a sua categoria profissional e para os seus educandos.

3. CONCLUSÃO

Nos meandros dessa análise, percebe-se que para tecer as respostas necessárias à superação do mal-estar da escola moderna torna-se inexoravelmente necessária, a vivência da inovação pedagógica em sua concepção dialética, que toma o processo inovador das práticas educativas enquanto uma atitude contínua de desapego ao tradicional, ao rito e engessamento, característicos da educação tradicional que Freire denomina de educação bancária. É importante ressaltar que esta atitude, porém, precisa estar ancorada na consciência do inacabamento, da incompletude e na capacidade ontológica de ser mais, que só pode ser construída no exercício propositivo e acolhedor do novo, da reflexão, do diálogo e da ética enquanto ancoradouros seguros e permanentes de uma prática educativa propositiva e inquieta que esteja endereçada à esperança, à libertação, à transformação.

4. REFERENCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Vida em fragmentos:** sobre a ética pós-moderna. Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zaha, 2011.

CANÁRIO, R. **A inovação como processo permanente.** Revista Educação, Lisboa, V.1, N. 2, p. 17- 22, 1987.

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

CHRISTENSEN, Clayton M. **Inovação em sala de aula:** como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Tradução Rodrigo Sardenberg. Porto Alegre: Bookman, 2012.

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

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1ª edição. São Paulo: Cortez 2012.

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

_____. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico – 1º.** Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

RIBEIRO, Magali Maria de Lima. **Ciclos de Aprendizagem e Inovação Pedagógica.** Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.