

## Inovação e educação em direitos humanos:

reflexões sobre uma necessária transição paradigmática na educação escolar

Vinícius Bozzano Nunes

Willian Marcel Barberino

**Como citar:** NUNES, Vinícius Bozzano; BARBERINO, Willian Marcel. Inovação e educação em direitos humanos: reflexões sobre uma necessária transição paradigmática na educação escolar. *In:* SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade:** reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.141-163.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p141-163>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

# INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: reflexões sobre uma necessária transição paradigmática na educação escolar

---

*Vinicius Bozzano Nunes*<sup>24</sup>

*Willian Marcel Barberino*<sup>25</sup>

## Introdução

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) nos diz que “a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática” (BRASIL, 2018). O que significa que não é possível pensar em Educação em Direitos Humanos, no contexto da Educação Formal, dentro de uma cultura escolar alheia às experiências democráticas. Em consonância, em palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, Maria Victória Benevides (2000), concluiu sua fala parafraseando José Azanha. Com este educador, compartilha a ideia de que “nada adiantará levar programas de Direitos Humanos para a escola, se a própria escola não é democrática na sua relação de respeito com os alunos, com os

---

<sup>24</sup> Docente no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Jardim, Mato Grosso do Sul, e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: [vinicius.nunes@ifms.edu.br](mailto:vinicius.nunes@ifms.edu.br)

<sup>25</sup> Diretor Pedagógico no Personal Educa, São José do Rio Preto, e Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: [wambarberino@gmail.com](mailto:wambarberino@gmail.com)

pais, com os professores, com os funcionários e com a comunidade que a cerca” (BENEVIDES, 2000, p. 9).

Compreendemos que as propostas de Educação em Direitos Humanos, previstas no Plano Nacional, não são monológicas. Sabemos que elas se apresentam com uma ampla diversidade de abordagens metodológicas no intuito de adequar-se às contingências da escola contemporânea, suplantando alguns de seus obstáculos. Apesar disso, parece evidente que a efetivação da Educação em Direitos Humanos só é amplamente atingível em uma escola democrática.

Partimos da premissa de que a *velha escola*, não atende a esse requisito. Com origem na Modernidade, centra sua pedagogia na autoridade dos professores, sustenta-se em relações heterônomas, compartimenta saberes em aulas, os segmenta em disciplinas marcadas por divisões de tempo, anunciadas por sirenes. Essa mesma escola domina corpos e gestos, prende-os às fixas carteiras, reforça o individualismo, a competição, a supressão da manifestação corporal, da comunicação e da partilha. Nessas condições, não há possibilidade para a manifestação de uma cultura democrática.

E é exatamente essa escola que reflete majoritariamente as instituições de ensino brasileiras. Tal paradigma educativo, forjado no seio da nascente sociedade industrial do século XIX, para atender aquelas necessidades, estende-se irrefletidamente como padrão aos dias de hoje. Essa escola está imersa no paradoxo de que, ao passo em que o discurso comum reforça a importância de seu papel social, por outro lado, ela nem prepara para o mundo do trabalho – consideradas todas as transformações que incidiram sobre ele nos últimos duzentos anos –, tampouco atua considerando os “valores

da tolerância, da solidariedade, da justiça social” (BRASIL, 2018, p. 11), a inclusão, a pluralidade e a sustentabilidade. Essa visível disjunção temporal põe em xeque o papel da escola. Ou seja, a sociedade aposta suas fichas em uma instituição cuja funcionalidade é questionável. Dada a relevância que atribuímos à escola, podemos dizer que edificamos os pilares de nosso tempo sobre uma base arenosa.

Apesar desse modelo ser reflexo da maioria das escolas brasileiras, há também uma parcela (expressiva, apesar de pequena) de escolas que buscam pôr em prática alternativas a ele. E não é preciso ir longe para encontrar essas experiências educativas, instituintes de uma cultura democrática necessária à Educação em Direitos Humanos e inspiradoras de novas práticas. Mesmo com a grande fama de experiências estrangeiras como a *Summerhill*, *Sudbury Valley School* e *Escola da Ponte*, no Brasil vêm firmando-se algumas experiências importantes em igual medida. Elas representam inovações no campo das Ciências da Educação. Reconhecê-las assim é atribuir-lhes um valor. E esse valor não se justifica pelo simples fato de serem novas. Tampouco se relaciona com o sentido econômico que se pode atribuir ao termo inovação, vinculado à promoção da obsolescência e potencialização do consumo de novidades. O valor dessa inovação, em verdade, está na capacidade de promoção de uma efetiva cultura escolar democrática com vistas à emancipação. Assim entendida, a inovação educacional está alinhada com a promoção da Educação em Direitos Humanos.

Neste texto, tecemos um diálogo a partir de nossas pesquisas de doutoramento, realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Campus de Marília, uma delas com abordagem teórica e outra autoetnográfica. A partir desse

encontro, reunimos esforços para responder a questão: *quais são as condições necessárias à escola para que nela se efetive a Educação em Direitos Humanos?*

Nossa estratégia para respondê-la começa com o assentamento de um marco epistemológico. Ele nos auxiliará a elucidar como enxergamos o paradigma sobre o qual está erguida a educação tradicional e como pensamos as possibilidades de transição para a educação democrática, paradigma em que cabe a Educação em Direitos Humanos. A essa transição paradigmática chamaremos inovação educacional e dedicamos uma parte deste trabalho à elucidação desse termo. Para tanto, vamos ancorar o conceito de inovação em outras significações que não as que flertam com o universo da linguagem empresarial. Em seguida, traremos um panorama das escolas que orientam suas ações para que se constituam como espaços de promoção de experiências emancipadoras. Faremos isso olhando para o “movimento” de inovação na educação brasileira. Emergente neste século, elencando alguns dos critérios para a inovação educacional a partir dele. Por fim, traremos algumas reflexões sobre a escola necessária à Educação em Direitos Humanos.

### **Da Racionalidade Instrumental à Escola Tecida na e pela Comunicação**

Não há Educação em Direitos Humanos em uma escola que não seja democrática. E não é possível uma escola democrática em um paradigma epistemológico instrucionista. Isso porque esse paradigma se apoia em uma racionalidade de tipo instrumental, ou seja, uma razão cuja maior expressão é a busca por atingir um

determinado objetivo. Uma razão teleológica, onde a interação se aloja em segundo plano e que, por conta disso, são subvalorizados os processos comunicativos ligados à solidariedade, cooperação, empatia, etc. necessários para que as experiências educativas consolidem-se democráticas.

A perspectiva teleológica da razão, pela qual se age com vistas a atingir um determinado fim, não é capaz de sustentar uma reorganização das relações escolares no sentido democrático. Surpreendentemente, é exatamente sob a égide dessa instrumentalidade que ainda hoje se abrigam as políticas públicas para a educação, a legislação educativa, a organização administrativa, a arquitetura escolar, o currículo, as relações na comunidade, o discurso científico, e tudo o mais na educação tradicional.

A transição para uma escola em que seja possível a Educação em Direitos Humanos é, portanto, uma transição paradigmática. E essa transição, defendemos, parte de um paradigma instrucionista, calcado na racionalidade instrumental, para um paradigma da interação, baseado na racionalidade comunicativa. Mas do que estamos falando quando nos referimos às racionalidades instrumental e comunicativa?

A razão é tema permanente na história do pensamento, tendo assumido ampliado destaque na Modernidade. Immanuel Kant, filósofo desse período, define um dos conceitos capitais da razão nessa fase de sua história, o esclarecimento.

[...] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se

encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]" (KANT, 2005, p. 63-64).

O lema “ousa saber!”, preenche o ímpeto iluminista de libertar a razão do obscurantismo e da ignorância próprios à religiosidade imperante na Idade Média. Nesse aspecto, atinge significativos avanços e, de fato, colhemos hoje seus frutos. Ciência e tecnologia encontraram condições para assumir seu apogeu acendendo a esperança na redenção da humanidade pelo advento da razão e seus benefícios. O adeus às trevas é simultâneo ao abrir dos braços para as luzes. No seio dessa passagem paradigmática, “nos estados-nação da Prússia, da França e da Inglaterra do século XIX” (PACHECO, 2019, p. 17) nasce a escola da Modernidade. Nutrida por elementos anteriores a esse período histórico, mas fundamentalmente a ele alinhada, a Escola Moderna dedica-se à instrução e para a disciplina (KANT, 1996). Ela é, ao mesmo tempo, reflexo do iluminismo e alicerce para a concretização do projeto de esclarecimento da humanidade.

Acontece que, apesar de suas excelentes intenções, esse projeto fracassou. Logo, seu modelo de escola sofreu a mesma consequência (embora persista até os dias de hoje!). O frenesi gerado pela possibilidade de uso pleno da razão não nos impediu de encontrarmos-nos com a barbárie. Esse diagnóstico pessimista, que antevê o fim da razão, encontra amparo nos apontamentos de diversas correntes do pensamento, dentre elas, a Teoria Crítica.

Em Horkheimer (2002) vemos que a razão é captada pelas lentes da história da filosofia desde seu princípio. Ela é fonte para as

reflexões sobre justiça, verdade e liberdade. Daí inferimos que é partem da razão mesma as ideias fundantes dos Direitos Humanos e, por conseguinte, a educação neles e para eles dirigida. No entanto, Horkheimer (2002) aponta que a razão sofre ao longo de sua história um processo de empobrecimento, de retirada de conteúdo. A relação entre razão e eficiência é maximizada e ela deixa de ter valor em si, passando a ser medida segundo sua utilidade.

A razão assim caracterizada é incapaz de reconciliar indivíduo e totalidade de modo harmônico. Uma sociedade dividida em classes e marcada por assimetrias de poder faz uso da razão instrumental para amplificar os mecanismos de manutenção da dominação, para naturalizar relações desiguais, para oprimir e, também, para articular formas que garantam o acúmulo da riqueza de forma não distributiva, concentrando-a nas mãos de uma elite privilegiada. Horkheimer associa esse movimento a um “eclipse da razão”. Uma metáfora para o ofuscamento das luzes da razão por seu caráter instrumental. Para ele, as previsões para o futuro da humanidade não são muito animadoras.

Fruto da segunda geração de pensadores frankfurtianos, Jürgen Habermas apreende a crítica à razão de seus antecessores, no entanto, apresenta uma solução de tom mais otimista. Ele propõe que a racionalidade instrumental pode ser suplantada por uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 2012). A razão voltada para meios e fins, objetivando sucesso, pode dar lugar a outra, com interesse no entendimento mútuo entre os sujeitos de uma situação comunicativa.

A situação comunicativa é um contexto argumentativo em que se encontram dois ou mais agentes. A motivação desse encontro é a existência de um ponto sobre o qual discordam e desejam entender-se. Cada um dos participantes precisa abandonar provisoriamente as pretensões de convencimento do outro, colocando seus pontos de vista em um lugar de transitória indefinição. Diante desse *status*, os participantes expõem a pretensão de validade de seus enunciados em três esferas: objetiva, subjetiva e social. Quer dizer, seus argumentos precisam ser verdadeiros, autênticos (convergentes com a intenção do falante) e corretos em relação a um contexto normativo existente.

O debate dos participantes sobre as pretensões de validade de seus enunciados é guiado pelo princípio “U”, da universalidade, segundo o qual:

[...] as consequências e efeitos colaterais, que (previsivelmente) resultarem para a satisfação dos interesses de cada um dos indivíduos do fato de ser ela universalmente seguida, possam ser aceitos por todos os concernidos (e preferidos a todas as consequências das possibilidades alternativas e conhecidas de regragem). (HABERMAS, 2013, p. 86).

Por essa trilha, os participantes podem buscar um entendimento mútuo. Esse entendimento é mais ou menos estável e diz respeito a um tema problematizável extraído de um campo comum denominado mundo da vida. Essa resolução a que se chega pelo agir comunicativo não é definitiva e, portanto, não se refere a um conceito de verdade com caráter absoluto. Por isso, a transição paradigmática almejada não se estabelece de fora para dentro, mas no sentido contrário. Ela surge dentro do próprio microcosmos das

relações, por meio de cada pequena oportunidade em que a instrumentalidade é substituída por um agir solidário.

Mais do que uma ferramenta comunicativa para o entendimento entre as pessoas, a Teoria do Agir Comunicativo oferece uma alternativa à racionalidade hegemônica no mundo. É assim que o agir orientado no sentido comunicativo é capaz de suplantando o teleológico, trazendo a reboque as dimensões da empatia, justiça e solidariedade para as interações sociais.

Dessa maneira, a passagem do paradigma instrumental para o comunicativo é condição para que a humanidade reconheça a indispensabilidade dos Direitos Humanos. Alcançada a dimensão da comunicação, amplia-se o alcance das possibilidades emancipatórias e aproximamo-nos das metas da Educação em Direitos Humanos. Essa transição paradigmática da instrumentalidade à comunicação é importante também para o contexto da educação escolar, pois é por ela que se pode superar o instrucionismo que mantém a escola incoerente com seu tempo.

Um dos dois estudos que dá suporte a este capítulo trata desse assunto. Buscou-se, por meio de uma pesquisa teórica, demonstrar que essa transição de paradigma é possível. E mais, defendeu-se que, de modo análogo a como Jean Piaget sustentou a passagem da inteligência das ações para a conceitual (PIAGET, 1945/1971), também é possível compreender a passagem da racionalidade instrumental à comunicativa (NUNES, 2020). Endossar essa tese, cientificamente, permite-nos renovar duas esperanças. A primeira, de que, diferentemente do que previram os filósofos da primeira geração da Escola de Frankfurt, a razão ainda não esgotou seu potencial emancipatório. A outra, de que a escola

ainda pode reivindicar sua importância no processo de emancipação, desde que reorientar seus fins ao que Adorno (1995) chamou evitar a barbárie e que nós aqui, após digerir e sintetizar, chamamos de emancipação.

### **Do Conceito de Inovação Educacional**

Neste texto, atribuímos ao termo inovação um sentido diferente daquele que sugere seu uso lato, forjado nas ciências econômicas. Para que se reduza o risco de que estes escritos sejam interpretados de acordo com a intenção da nossa escrita, adentraremos a definição do campo semântico em que inserimos o conceito de inovação educacional.

Inovação etimologicamente significa geração de novidade. Esse conceito, porém, ganha notoriedade a partir da obra de Joseph Schumpeter, economista e cientista político. No início do século XX, imaginava-se que a tendência do capitalismo seria atingir um estado de equilíbrio, com relações de consumo e investimento mais ou menos estáveis. Entretanto, a inovação promove o rompimento desse equilíbrio, porque sempre após a introdução de um novo produto, há necessariamente um rearranjo dessas relações de consumo e investimento (SCHUMPETER, 1912/1982), levando-as a um patamar de desenvolvimento superior. Para ele, o motor do desenvolvimento do capitalismo é a inovação e seu agente, o empreendedor.

Schumpeter interpreta o capitalismo de uma maneira muito especial e inovadora, atribuindo ao empresário inovador (empreendedor) um papel central na dinâmica capitalista. Para ele, empreender significa a “criação de novas combinações”, e a

figura do empreendedor está conectada à ideia de quem irá implementar essas novas combinações (PAIVA et. al., 2018, p. 157).

Não tardou essa palavra tornar-se um jargão no mundo dos negócios. Com o advento do neoliberalismo, ela se converte em seu próprio “espírito”, tendo-se tornado o centro do processo de subjetivação que se materializa pelo empreendedorismo. As pessoas não somente estão subjugadas ao consumo de produtos e serviços dentro da lógica da inovação, como também introjetam essa lógica em seus modos de ser e se relacionar. O sucesso pessoal nas dimensões familiar, amorosa, laboral, etc. está condicionado ao domínio das técnicas do empreendedorismo de si mesmo. A vitória, nessa engrenagem cruel, é mérito individual. As derrotas, igualmente, são culpa exclusiva do sujeito. Em consequência disso, cresce um mercado de formação/treinamento para regras do sucesso e para a transformação das vidas das pessoas em função desses objetivos. *Coaches* e *influencers* acumulam horas de material *online*, acumulando seguidores sem que, curiosamente, seja reduzida a procura por medicamentos psiquiátricos.

Dentro dessa lógica, o conceito de inovação é assimilado na escola tradicional de duas maneiras. A primeira é a inovação material. As escolas enchem-se de computadores, *tablets*, programas, aplicativos, materiais apostilados e tantos outros recursos tecnológicos que encantam estudantes e pais, mas que raramente representam uma significativa inovação. A segunda é a inovação pedagógica. Não são raras as escolas que importam modelos como o Finlandês, o montessoriano, Reggio Emilia, Waldorf e outros. Quando realizado de forma acrítica, o transplante pedagógico do hemisfério norte ao sul também não resulta em inovação de fato,

pois esses modelos (quase todos “inovações” do início do século passado) dão apenas um passo evolutivo da educação centrada no professor para as metodologias centradas no aluno. Em ambos os casos, o que motiva a busca por inovar, quando não é a inocência, é o interesse “schumpeteriano” em potencializar lucros. Afinal, a escola enquanto um *case* de empreendimento, se não se adapta, se extingue.

Apesar da forte conotação econômica, o campo semântico do termo inovação não está dado como absoluto. Ele é um terreno de disputa política, de modo que no pensamento anti-hegemônico há quem defenda outras interpretações. Paulo Freire, pensador progressista, no clássico *Pedagogia da Autonomia* diz-nos que:

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico (FREIRE, 2002, p. 17).

Para Freire (2002) é preciso abrimo-nos ao novo, sem que o desejemos somente porque é novo e sem que rejeitemos o velho somente porque é velho. Ainda no espectro do pensamento educacional progressista, José Pacheco, defende a inovação em uma perspectiva em que o interesse humano está mais acentuado. Para ele, esse é um movimento que representa um compromisso ético com a educação (PACHECO, 2019). A escola contemporânea, mesmo que ornamentada com penduricalhos tecnológicos, é símbolo de uma contradição insustentável. Ela não responde a

problemas essenciais de seu tempo e também não é capaz de gerar novos amanhã. A inovação para o educador português é urgente.

No campo da educação, será um processo transformador que promova ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento (PACHECO, 2019, p. 50).

Assim como Paulo Freire, José Pacheco vê que a adoção irrefletida de novidades, quer por inocência, falta de conhecimento ou interesse econômico, não constitui efetiva inovação. A inovação gera transformações significativas no aspecto qualitativo do aprender e no desenvolvimento humano em uma perspectiva global. Para isso, deve representar uma transformação mais profunda, que suscite novas formas de compreender o conhecimento. Em outras palavras, uma mudança que também é transformação no sentido epistemológico. E, com ele, defendemos aqui que essa mudança pode ser compreendida como uma mudança na racionalidade de seu aspecto instrumental para um patamar comunicativo. A partir dela, a escola pode reordenar seus fins, concepções de base e, também, métodos. Orientada para a emancipação, apropriada de seus conceitos e práticas, logo, alinhada com uma educação que podemos chamar mesmo que provisoriamente educação democrática, a escola se torna fértil à Educação em Direitos Humanos.

## **Em Busca de Critérios da Inovação enquanto Transição Paradigmática**

Por que a escola prepara para a vida, em vez de ser a vida exercida no presente? E por que o presente das crianças na escola não é também um exercício de cidadania, de respeito a si mesmas, à vida do outro? Por que a escola não é um espaço democrático e diverso, de produção de conhecimentos, de debates, de criação? (MOSÉ, 2013, p. 47).

Com esses questionamentos, Viviane Mosé (2013) incita o debate sobre a verdadeira atuação da escola e os paradigmas que se faz necessário superar, mesmo já no século XXI, para transformar verdadeiramente o cenário escolar.

Organizada em séries e disciplinas, na sua maioria, a vida escolar hoje divide os saberes em fragmentos isolados, sem conexão uns com os outros. Tão fragmentados que chegam ao ponto de induzir o pensamento de que o aluno estuda para um ou outro professor ou coordenador, para os pais ou responsáveis, nunca para eles próprios em relação com o mundo e com os outros. Paire sobre o contexto da escola tradicional uma falta de significado. Nesse sentido, o que gera um abismo chocante entre a realidade da escola atual e as contribuições efetivas da educação, às quais a resignificação se faz urgente e necessária.

O conhecimento é importante para a inclusão das pessoas no cotidiano, para a compreensão de si mesmo e da natureza, para o desenvolvimento tecnológico, para a melhoria da qualidade de vida e para auxiliar a tomada de decisões (CARMO; SCHIMIN, 2009). A escola, no entanto, deve ir além, formando seres comprometidos cultural, ambiental e politicamente, de forma que se justifique a

existência dos envolvidos: da entidade escolar, do educando, do educador e da família (TRINDADE; COSME, 2010). Ante a isso, a escola pode ser um espaço estratégico para a educação para a cidadania. Entretanto, para que isso aconteça, seu ambiente precisa favorecer que o conhecimento condiga com os desafios do século XXI.

Essa perspectiva da educação é muito mais ampla do que a que se origina na escola Moderna. Ela também é bem mais abrangente do que aquela que tem como foco a preparação para as transformações do mercado de trabalho. Esta, por mais que dependa de permanente atualização, na maioria das vezes, apenas aparenta inovação. Resta, então, delimitarmos algumas condições para que se reconheçam iniciativas educativas como inovadoras.

Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma Chamada, que recebeu o nome de Inovação e Criatividade (BRASIL, 2015). Ela visava contribuir com o debate e fortalecimento de iniciativas inovadoras na Educação Básica no Brasil, reconhecendo-as formalmente como tais. Para isso elas precisavam evidenciar alguma característica inovadora, segundo alguns pré-requisitos. Seriam reconhecidas as instituições que abrangessem critérios baseados nas seguintes condições:

- I - *GESTÃO*: Corresponsabilidade na construção e gestão do projeto político pedagógico. Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes.
- II - *CURRÍCULO*: Três aspectos garantem um currículo

inovador: 1) Desenvolvimento integral: estruturação de um currículo voltado para a formação integral, que reconhece a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual; 2) Produção de conhecimento e cultura: estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos para transformar o contexto socioambiental; 3) Sustentabilidade (social, econômica, ecológica e cultural): estratégias pedagógicas que levem a uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário. III - *AMBIENTE*: Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade, com os recursos disponíveis para a exploração e a convivência enriquecedora das diferenças. Estratégias que estimulam o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças e a promoção da equidade. IV - *MÉTODOS*: Protagonismo: Estratégias pedagógicas que reconhecem o estudante como protagonista de sua própria aprendizagem; que reconhecem e permitem ao estudante expressar sua singularidade e desenvolver projetos de seu interesse que impactem a comunidade e que contribuam para a sua futura formação profissional. V - *ARTICULAÇÃO COM OUTROS AGENTES*: Rede de direitos: estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais. (BRASIL, 2015 [indisponível] apud BARRERA, 2016, p. 54).

A iniciativa recebeu cerca de 500 inscrições e reconheceu, no país, 178 projetos distribuídos por todo o território nacional. Com a descontinuidade da iniciativa “Inovação e Criatividade”, o projeto

passou a ser conduzido por um grupo independente (Movimento de Inovação na Educação). Esses cinco eixos e seus desdobramentos, são ricos em elementos que nos permitem enxergar na escola a dimensão da inovação.

O trabalho de Barrera (2016), complementa-os, sugerindo uma classificação diferente. Em seu estudo, realiza um recorte, definindo como objeto as escolas brasileiras no período compreendido entre 2013 e 2016. De sua análise, infere a existência de um movimento de renovação educacional em vigência no Brasil. Ao observá-lo e, com referências na história da educação sociologia da educação, identifica categorias comuns o que permite que organize sua análise em cima de invariantes da organização escolar: o *tempo*, o *espaço*, as *relações de saber* e as *relações de poder* (BARRERA, 2016). Ou seja, a definição de inovação educacional no contexto da escola depende de como ela se relaciona com a questão do tempo, como ela se organiza no espaço, como ela lida com as relações de saber e de poder.

Quanto ao tempo, a escola pode ser inovadora ao superar a seriação, os ciclos bimestrais e semestrais, as semanas e as aulas, as grades horárias. Ainda, quando inventa novas formas para lidar com a temporalidade, como nas escolas indígenas, por exemplo, que se organizam em função da natureza e de seus marcos culturais. Em relação ao espaço, a escola pode inovar em relação à arquitetura, com um ambiente mais amigável à cooperação que à compartimentação, que supere uma concepção higienista e desagregadora. Também, essa inovação fica aparente pelos artefatos que dela fazem parte: carteiras, relógio, lousa e sua disposição no ambiente. No que diz respeito às relações de saber, a escola pode inovar em seu currículo, trazendo uma perspectiva crítica ou pós-crítica, questionadora do

estado de coisas e propositora de novas abordagens para o conhecimento. Os métodos para se chegar a ele também são distintos do que os adotados pela escola instrucionista, fazendo parte de sua rotina os projetos, os roteiros, as incursões pela comunidade, etc. Quanto às relações de poder, as novidades têm a ver com a superação de estruturas burocráticas e/ou de centralização do poder pela administração e com a superação do papel de centralidade ocupado pelo professor em relação aos estudantes. A inovação se manifesta pela promoção de uma cultura participativa, democrática no espaço escolar.

O outro estudo de doutoramento que embasa este capítulo aponta também critérios para identificarmos a inovação no contexto da educação formal. São eles:

i) O caráter singular das Instituições, assim como suas respectivas posições políticas e ideológicas e as abordagens sociais/comerciais escolhidas, assim como o contexto sócio-histórico em que está inserida. ii) A ideia de impermanência, o distanciamento das padronizações e a compreensão do novo e das necessidades atuais. iii) – e talvez o mais importante deles – a busca de sentido incessante da prática que se faz e que se defende (ou o desafio de se estabelecer uma autocrítica frequente para aquilo que se propõe, a fim de que a inovação não seja compreendida como fim e seja sempre pautada como o processo). (BARBERINO, 2020, p. 36).

Até aqui buscamos especificar os critérios da inovação na escola, a partir das definições de Barrera (2016), Barberino (2020) e do documento do MEC que trata da Inovação na Educação (2015). Com o auxílio dessas três fontes, elencamos alguns dos critérios para o reconhecimento da inovação na escola. Em cada uma das

dimensões destacadas por cada um dos autores, fica evidente a existência de um fio condutor: a dimensão comunicativa. Ela está expressa nas ideias de participação, autonomia com responsabilidade, sustentabilidade, empatia, cooperação, solidariedade, entre outras, que também remetem a uma cultura escolar democrática.

### **Considerações Finais**

A escola pode ser um lugar para transformações verdadeiramente inovadoras. Assim configurada, é uma escola real, mais interessada nas necessidades humanas e menos condicionada por interesses econômicos. Uma escola que valoriza a participação das pessoas, que reconhece sua diversidade, que confere à comunidade condições de acolhimento e inclusão, agindo na promoção da dignidade e dos Direitos Humanos. Uma escola que busca modificar suas concepções e práticas nesse sentido é a escola que incorpora o conceito de inovação como um fator ético. Neste capítulo, caminhamos conjuntamente, entretecendo textos, com o objetivo de levantar premissas que referendassem essa tese.

Na introdução postulamos uma questão fundante para este texto: quais as condições necessárias à escola para que nela se efetive uma Educação em Direitos Humanos? Obviamente, este texto não consegue respondê-la captando a amplitude de possibilidades de inovação na educação. Quer dizer, ele não encerra o assunto. Contudo, desse questionamento extraímos algumas reflexões.

Dito isso, consideramos que os critérios da inovação educacional se manifestam em como a escola organiza sua gestão, currículo, ambiente e métodos e, também, em como articula-se com outros agentes. Que a inovação pode ser observada em como a escola

lida com os invariantes de sua organização: tempo, espaço e relações de saber e poder. Que importa sua identidade, seu posicionamento político/ideológico, sua abordagem social e comercial; como lida com o novo e com as padronizações; e se ela se interessa pela busca de sentido para suas práticas.

Entendemos que as escolas podem atender a esses critérios de modos distintos. Nos casos em que se aproximam do paradigma dominado pela racionalidade instrumental, identificam-se mais com a escola nascida no séc. XIX e, portanto, com a educação formal tradicional. Essa escola é, por sua origem, alheia à cultura democrática. Por outro lado, escolas denominadas inovadoras respondem a esses critérios com soluções mais afinizadas com um paradigma comunicativo. Essas escolas têm em comum a busca por atuar em uma dimensão democrática.

Vimos que a Educação em Direitos Humanos na educação formal efetiva-se de modo mais potente quando a escola é democrática. Isso porque a definimos como sendo aquela que vive a experiência da transição paradigmática rumo à dimensão da comunicação, superando uma cultura escolar baseada na racionalidade de cunho instrumental. Lemos essa superação, então, como sendo o próprio processo de inovação educacional.

A crescente organização de experiências educativas inovadoras comprometidas com uma cultura escolar democrática é realidade no Brasil e no mundo. O otimismo quanto ao futuro da humanidade, inerente às lutas por dignidade e por Direitos Humanos, encontram repercussão e amparo nesse movimento educacional. Nós, enquanto pesquisadores e trabalhadores da

educação, também depositamos nele a melhor parte de nossas esperanças.

## **Referências**

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARBERINO, W. M. **Inovação educacional e o período pré-universitário**: uma análise autoetnográfica de uma experiência em um cursinho pré-vestibular. 2020. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2020.

BARRERA, T. G. S. **O Movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? Vitória: Biblioteca Digital Interna da Subsecretaria de Direitos Humanos da SEDH-ES, 2000. Disponível em: <http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides%20MV%202000%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20DH%20de%20que%20se%20trata.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inovação e criatividade na educação básica**. 22 dez. 2015. Disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/mapa-da-inovacao>. Indisponível.  
BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2018.

CARMO, S.; SCHIMIN, E. S. **O ensino da biologia através da experimentação**. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/207960-O-ensino-da-biologia-atraves-da-experimentacao.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo, 1: Racionalidade da ação e racionalização social**. Trad. Paulo Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. 7. ed. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KANT, I. **Textos seletos**. Trad. Floriano de Sousa Fernandes. 3. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NUNES, V. B. **Da ação ao conceito e do agir instrumental ao comunicativo: aproximações entre Piaget e Habermas**. 2020. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2020.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis. RJ, Vozes, 2019.

PAIVA, M. S. de; CUNHA, G. H. de M.; SOUZA JUNIOR, C. V. N.; CONSTANTINO, M. Inovação e os efeitos sobre a dinâmica de mercado: uma síntese teórica de Smith e Schumpeter. **Interações**, Campo Grande, v. 19, n. 1, p. 155-170, jan./mar. 2018.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1945/1971.

SCHUMPETER, J. A. **A teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucro, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1982.

TRINDADE, R.; COSME, A. A Escola como espaço de formação: que implicações Educativas? In: TRINDADE, R.; COSME, A. **Escola, educação e aprendizagem**: desafios e respostas pedagógicas. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.