

Renovação educacional:

história, movimentos e ressignificação na formação continuada de educadores e educadoras

Juliana Freire Bidóia
Alessandra de Moraes

Como citar: BIDÓIA, Juliana Freire; MORAIS, Alessandra de. Renovação educacional: história, movimentos e ressignificação na formação continuada de educadores e educadoras. *In:* BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva (org.). **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 125-151.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5.p125-151>



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).

6.

RENOVAÇÃO EDUCACIONAL: História, Movimentos e Ressignificação na Formação Continuada de Educadores e Educadoras ³³

Juliana Freire Bidóia

Alessandra de Moraes

Neste capítulo, com o intuito de melhor entendimento do processo histórico do contexto educacional, em especial o brasileiro, e de suas transformações, fez-se necessário um encadeamento dos fatos históricos que envolveram o processo de “renovação” educacional, por meio do qual é discutido de maneira sucinta o movimento da Escola Nova no Brasil e a Educação nos dias atuais. Também apresentamos o que podemos compreender como renovação/inação educacional e, por conseguinte, no que consiste um processo de ressignificação na formação continuada dos professores e professoras brasileiros, de modo a abordar sua importância para que educadores e educadoras possam transformar suas práticas, voltando-se para uma Educação democrática, que tenha como propósito a construção do ser humano de forma integral, reconhecendo-o em sua vocação de ser mais, tal como defende Freire (1983).

³³ Este texto faz parte da Dissertação de Mestrado: BIDÓIA, Juliana Freire. Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal. Orientadora: Alessandra de Moraes. Financiamento: Bolsa CNPq. 2020. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília-SP.

Renovação Educacional: História e Movimentos

A palavra Renovação nos remete à ideia de algo novo, contemporâneo, algo que abandona o velho para dar início ao novo, podendo-se defender que as renovações pedagógicas resultam das inquietações de muitos educadores que, a partir da década de 60, manifestavam suas angústias em relação ao rumo tomado pela Educação (LIBÂNEO, 1989). Porém, para chegarmos nesse período, faz-se importante vislumbrar os movimentos e processos históricos ulteriores.

O ensino escolar não é o único modo de ensino/aprendizagem. Na antiguidade, a Educação/aprendizagem mostrou seus primeiros passos muito antes da existência das escolas, em que as formas de aprendizagens eram construídas, ou seja, as crianças aprendiam com os sujeitos mais experientes, e aprendiam na prática, e a Educação se dava na história dos povos de modos diversos. Portanto, o processo de educar sucedia como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas se transformavam de uma maneira espontânea, configurando-se de acordo com a vivência nas comunidades nas quais viviam (MATURANA, 2002). Nessas comunidades, a educação era vista como ferramenta para atender às necessidades do meio, caracterizando-se por um movimento que implicava esforço e se efetivava mediante a auto-organização da vida coletiva.

Os primeiros registros de escola ocorreram na Grécia Antiga, a escola primária surgiu em Atenas por volta de 600 a.C., na qual eram ensinadas as primeiras letras e contas matemáticas (BRANDÃO, 1995). A estrutura social era patriarcal e excludente: somente os homens livres, de pai e mãe atenienses, maiores de 18 anos e nascidos na cidade, eram considerados cidadãos (BOBBIO, 2006). Portanto, mulheres, escravos e estrangeiros não exerciam participação política e não podiam frequentar as

escolas, salvo aqueles escravos que aprendiam a ler, a tocar, recitar, etc., para atender aos seus senhores. A Educação era vista como meio para formar/doutrinar os jovens, que posteriormente se tornariam soldados disciplinados, sem autonomia, para que garantissem a superioridade militar sobre as classes mais baixas (BRANDÃO, 1995).

Em Roma, segundo Ponce (1998), os primeiros registros de escola primária foram no ano de 449 a.C., fundada pelos comerciantes e donos de indústrias, e as escolas superiores surgiram por volta do séc. I a.C. As escolas surgiram da necessidade das classes dominantes, que precisavam preparar funcionários para o Estado. Essa Educação objetivava a determinação de pensamentos, normas de conduta, ideais, projetos impostos, concebendo um sujeito incapaz de formular ideias próprias e autônomas.

Na época feudal, século V, a Igreja era detentora de praticamente toda economia feudal. Sendo assim, a Igreja formou escolas, nas quais se ensinava a ler e a escrever, com a finalidade da doutrinação cristã (PONCE, 1998). Mais tarde, também sob o domínio da Igreja, formaram-se os colégios jesuítas, que eram “perfeitamente” organizados: tudo estava previsto, regulamentado e discutido, desde a posição da mão até o modo de levantar os olhos (ZOTTI, 2004).

Segundo Heers (1984), por volta do século XII, a transformação na economia, para então capitalista, repercutiu na Educação, tendo-se como objetivo principal a formação de sujeitos aptos para o mercado de trabalho. Nesse período, surgem poucas escolas públicas, as quais, por sua vez, não atendiam à realidade dos menos favorecidos, além disso, os mais favorecidos tinham escolas diferenciadas, visto que podiam ser pagas por sua família. A classe burguesa afastou a Igreja dos seus últimos redutos

escolares e concedeu ao Estado o direito de controlar o ensino e também a obrigação de instruir (NASCIMENTO, 2006).

A partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, a Educação, que já visava a preparação de homens para o trabalho, passa a ser cada vez mais massificada, uma vez que a industrialização exigia uma mão-de-obra especializada e devidamente educada. A partir do tecnicismo, que subordina os objetivos educacionais aos objetivos de produção, as escolas passaram a transmitir um ensino voltado ao mundo competitivo (HARVEY, 1993).

Nesse período, pós Revolução Industrial, surge a escola seriada, cuja estrutura reproduz a organização do trabalho fabril, que é baseado nos princípios da teoria administrativa taylorista-fordista. O resultado dessa Educação é o agravamento de situações antidemocráticas, na medida em que forma uma visão parcial, unilateral do mundo, impedindo o conhecimento e a percepção das relações, assim como dos princípios que permitem uma visão mais universalizável e da realidade como totalidade (ZATTI, 2007).

Com todo esse cenário de reestruturação educacional, por volta dos anos 1900, manifesta-se a ideia de uma nova Educação que busca romper os modelos tradicionais educacionais da época. Esse novo modelo de Educação tinha como intuito proporcionar às crianças um desenvolvimento que estivesse de acordo com a ideia de humanidade e preparação do homem para o futuro. Esse ideal de Educação tomou forma de movimento nas últimas décadas do século XIX (ARRUDA, 1988), ganhando força na primeira metade do século XX.

Assim, o Movimento Escolanovista iniciou-se em meados do século XX, com vários países representantes, como Estados Unidos e

alguns países da Europa, refletindo-se no Brasil; no qual durou cerca de cinquenta anos, dando contribuições significativas para a Pedagogia. As experiências Escolanovistas rompiam com o formalismo, a disciplina e o verbalismo das escolas tradicionais; baseavam-se em “centros de interesse”, contato com a natureza, compreensão “global” da criança, criatividade e liberdade, buscando adequar a Educação às exigências da sociedade moderna. Segundo Cambi (1999), sem um “método” específico, as experiências de vanguarda surgiram em vários países, coordenadas por educadores que se destacavam no campo educacional, como John Dewey (Estados Unidos), Jean-Ovide Decroly (Bélgica), Édouard Claparède (Suíça), Maria Montessori (Itália) e Célestin Freinet (França).

O movimento nunca se consolidou como uma prática comum a todas as escolas, porém ficou conhecido como um “movimento” educacional de relevância internacional. De acordo com Cambi (1999), o Movimento Escolanovista se fortalecia de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideias de participação ativa dos cidadãos na vida social e política.

No Brasil, o Movimento Escolanovista foi baseado nas concepções de John Dewey, que acreditava ser a Educação o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática: “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1959, p. 93).

No ano de 1932, foi redigido o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento que foi publicado em diversos órgãos da imprensa e manifestava uma estratégia de luta política, reivindicando a direção de movimento de renovação da Educação brasileira, na tentativa de modernizar a sociedade e organizar cientificamente a escola. Esse

documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Tratava de propostas que diziam respeito à obrigatoriedade da Educação pública gratuita e laica, sem qualquer segregação de cor, sexo, e que atendessem às diversas fases do crescimento humano, o que pressupõe multiplicidade (ROMANELLI, 1991).

Segundo Vidal (2007) o modelo de “Escola Nova”, mais do que atualizar as práticas educativas do século XIX, produziu novas formas e alterou a cultura escolar. Por meio do qual foi possível uma Educação pública, gratuita, para homens e mulheres, rompendo com a ideia de Educação apenas para os grupos da elite.

Os educadores da época apostaram na nova proposta de uma Escola Nova, mas não tardou para expressarem suas angústias e confusão quanto à sua prática. Apesar dos professores

[terem] na cabeça o movimento e os princípios da Escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a Escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional [...]. O professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho (LIBÂNEO, 1989, p. 20).

Com todas as dificuldades que passavam, os educadores do Movimento Escolanovista precisavam mudar sua forma de trabalho, adotando os novos princípios da Escola Nova que eram classificados como uma tendência liberal renovada. A pedagogia liberal renovada, no movimento “Escola Nova” têm em comum a formação do sujeito como ser livre, ativo e social.

Por Educação nova entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da Educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de Escola ativa (LUZURIAGA, 1980, p. 227).

A tendência de uma pedagogia liberal renovada tinha como proposta colocar o aluno como centro do processo pedagógico, valorizando as curiosidades, criatividade, inventividade, em que seriam estimulados por seus professores, que precisariam ter o papel de facilitador do ensino. O movimento “Escola Nova” defendia uma escola que possibilitasse a aprendizagem pela descoberta, focada no interesse do aluno, garantindo momentos para a experimentação e a construção do conhecimento, que deveriam partir do interesse do aluno. Entretanto, essa concepção pedagógica sofreu fortes distorções por parte de alguns educadores. Muitos defendiam essa tendência, mas na prática, abriam mão de um trabalho “renovado”. Assim, o movimento “Escola Nova”, começou a ser “misturado”, ou seja, a Educação começa a ter traços de uma pedagogia liberal, mas não abandona a pedagogia tradicional.

Uma tendência não elimina a outra, o surgimento de uma nova corrente teórica não significa o desaparecimento de outra, a definição de um perfil predominante em uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação consideradas próximas entre si (FOERSTE, 1996, p. 16).

De acordo com Cunha (2001) o movimento “Escola Nova”, no Brasil, teve seu crescimento juntamente com o capitalismo, em que uma boa parte foi taylorista e funcionalista, não apenas voltada à Escola Nova Deweyana, tratando de um Escolanovismo que também continha ideias

de apelo de um mundo em desenvolvimento. Fazendo com que a população em si, pudesse aceitar as tecnologias e o desenvolvimento de um país capitalista.

Embora seja fato a existência de controvérsias e contribuições de todo esse movimento histórico da renovação educacional, não há precisão ao certo de quando teve seu fim no Brasil. Porém, alguns autores afirmam que foi a partir do Golpe de 1937. Em 1950, foram retomados vários aspectos do movimento “Escola Nova”, com novas experiências pedagógicas e um novo modelo de manifesto, mas infelizmente essas novas experiências foram sufocadas por um regime militar, que perdurou de 1964 a 1985. Não obstante, nos anos de 1960 a 1970, surgem novas ideias e discussões no campo pedagógico, iniciadas especialmente por Paulo Freire (1921 - 1997) e Ivan Illich (1926 - 2002), sendo que segundo Barrera (2016), no Brasil, o Escolanovismo caracterizou-se como um movimento político, de cunho liberal, e trouxe o caráter político-popular para o debate com Paulo Freire, entre as décadas de 60 e 80. Para Barrera (2016), uma das razões dessa retomada foi o lançamento do II Manifesto, em 1959, como o título “Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público”, que tinha como ponto central o ensino público e de qualidade para todos.

Não há precisão de quando o movimento da educação nova teve fim. Alguns autores afirmam que na Europa um de seus últimos expoentes foi Freinet, que veio a falecer em 1966. No Brasil, o fim teria ocorrido antes, em função dos processos políticos pelos quais o país passou, em especial o golpe de 1937. Porém, já na década de 1950 foram retomados diversos aspectos desse movimento, incluindo novas experiências pedagógicas e um novo manifesto, novamente sufocado

por um regime militar que durou de 1964 a 1985. (BARRERA, 2016, p. 186).

Desse modo, no período ditatorial no país, houve o enfraquecimento desse movimento de renovação educacional, voltando a uma Educação mais tecnicista, o que promoveu a expansão de diversas empresas educacionais.

Relacionando o movimento Escolanovista com o cenário educacional atual, Barrera (2016, p. 186) questiona “Estariamos, então, diante da atualização do escolanovismo ou de um novo movimento pedagógico?”

Propondo-se a uma cuidadosa análise, a autora aponta que apesar de haver semelhanças entre esses movimentos, o momento atual apresenta outras demandas e dinâmicas, dentre as quais a emergência da tecnologia; a heterogeneidade do público que frequenta a escola atual, uma vez que o acesso da população foi ampliado significativamente; uma maior articulação da escola com demais setores da sociedade, dentre outros aspectos. Desse modo, apesar de grande parte dos projetos de renovação educacional da atualidade,

resgatar as bases epistemológicas do escolanovismo, também são identificadas no atual processo práticas variadas, como educação não diretiva e a própria desescolarização. As relações são agora mais horizontais, fluidas, dinâmicas e virtuais. Assim, compreendemos que se trata de um novo movimento de renovação pedagógica e por isso guarda tantas semelhanças, mas que não se trata exclusivamente da atualização do movimento da Escola Nova. (BARRERA, 2016, p. 195).

A autora defende, então, que nessa segunda década do século XXI, o Brasil vive sim um movimento de renovação na Educação:

Trata-se de um movimento educacional que questiona a escola tradicional[...], valendo-se, de forma geral, de um discurso pautado nas ideias de mudança, transformação e inovação. É um movimento heterogêneo, tanto em suas propostas como em relação aos agentes envolvidos, incluindo educadores, escolas, coletivos, fundações, governo, mídia e pais. Desenvolve-se conjuntamente a movimentos sociais e culturais e com outros movimentos educacionais [...]. (BARRERA, 2016, p. 195).

Assim vê-se um crescimento do movimento democrático em algumas escolas, porém com especificidades que as diferenciam em aspectos importantes do Escolanovismo:

Com o objetivo de formar o cidadão capaz de produzir ativamente, os teóricos da Escola Nova passaram a se dedicar à articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, enquanto os teóricos das Escolas democráticas radicalizavam a crítica à Escola tradicional, incluindo nessa também a Escola Nova, que ao seu ver abandona as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática. (SINGER, 2010, p. 16).

Como iniciativa mais recente, que faz parte e fortalece o movimento de renovação da Educação, destacamos o III Manifesto pela Educação: "Mudar a escola, melhorar a Educação: transformar um país", apresentado ao Ministério da Educação em novembro de 2013, durante a

abertura da I CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação). Esse documento foi fruto do trabalho coletivo dos membros da rede colaborativa Românticos Conspiradores, que é formada por pessoas de diversas áreas, que possuem como objetivo em comum lutar pela transformação da Educação brasileira. Em ação desde 2008, essa rede reúne pessoas e entidades das diferentes regiões do Brasil, que se voltam para o desenvolvimento de projetos inovadores, em uma perspectiva integral, e pela consolidação da democracia na Educação, as quais se articularam na criação do manifesto em pauta, coletando o apoio de milhares de pessoas. (LIRA, 2013; GOUVÊA, 2014).

O III Manifesto pela Educação traz denúncias e anúncios, tendo como base uma carta que defende os seguintes princípios, nos quais o documento se embasa: educar-se para a integridade; educar-se em solidariedade; educar-se na diversidade; educar-se na realidade; educar-se na democracia; educar-se com dignidade (EM COMUNIDADE, 2013).³⁴

Tal iniciativa, dentre outras que se integram a ela, retoma a luta por uma educação integral, mais humana, emancipadora, inclusiva, de qualidade, que valoriza e reconhece a heterogeneidade, necessidades e potencialidades das comunidades e os diferentes ambientes de aprendizagem, e que seja democrática e justa, de modo a fortalecer a criação, crescimento e sustentação de redes de colaboração e de propostas educacionais democráticas. Outro ponto importante a ser destacado, com relação ao III Manifesto, é a defesa do reconhecimento dos profissionais da Educação e de sua valorização por meio de políticas públicas, assim

³⁴ Para o acesso à íntegra do III Manifesto pela Educação e da Carta de Princípios consultar o site: <http://manifestopelaeducacao.blogspot.com/>. Para assinar o documento: [https://secure.avaaz.org/community_petitions/en/III MANIFESTO PELA EDUCACAO Mudar a Escola Melhorar a Educacao Transformar um Pais/](https://secure.avaaz.org/community_petitions/en/III_MANIFESTO_PELA_EDUCACAO_Mudar_a_Escola_Melhorar_a_Educacao_Transformar_um_Pais/).

como a preocupação com formação dos educadores e educadoras, destacando o papel das universidades nessa missão, de modo que seja coerente com a Educação Democrática, ativa, e que favoreça uma “transformação isomórfica, pois o modo como o professor aprende é como ele ensina e a teoria não precede a prática” (EM COMUNIDADE, 2013, p. 05).

E é nesse esteio que prosseguiremos, abordando o que podemos compreender como Inovação/renovação educacional, e quais suas implicações para a formação docente e o processo de ressignificação da Educação.

Renovação Educacional, Formação Docente e Ressignificação na Educação

As palavras inovação e renovação têm sido usadas por diferentes autores e com diferentes significados, por isso se tornou importante abordar como entendemos esses termos ao relacioná-los ao contexto educacional, ressaltando-se que neste texto ambas as palavras serão tomadas como similares, por isso o uso: inovação, renovação ou inovação/renovação.

Segundo Messina (2001) na década de 1960 o tema “inovação” era recorrente no campo educacional. Já na década seguinte, o conceito inovação foi vinculado a propostas pré-definidas para que outros sujeitos a adotassem. Tratava-se de mudanças a serem implantadas verticalmente, de cima para baixo, mecanismos de ajustes que reforçavam a regulação social e pedagógica e acabavam por igualar a inovação.

Na década de 1990 o conceito “inovação/renovação” passou a ser relacionado a processos autogerados e diversos, e nos anos 2000 surgiu

como algo mais aberto, com múltiplas formas e significados. Ainda assim, a bibliografia sobre o tema inovação assume-se como um fim em si mesmo ou como uma solução para os diversos problemas complexos e estruturais da Educação (MESSINA, 2001).

Messina (2001) afirma que a inovação deve ser vista como um processo e não como um mero acontecimento.

A mudança é uma viagem, uma passagem, uma virada que é tão animadora quando ameaçante. Mudar implica desnaturalizar ou distanciarmo-nos do *habitus* que nos constitui que é tão estruturante quanto estruturado, separarmo-nos desses modos de sentir, pensar e agir (MESSINA, 2001, p. 228).

Segundo Barrera (2016, p. 24), a inovação educacional “é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática”. Ainda, segundo a autora, devem ser considerados os seguintes aspectos sobre a inovação educacional: consiste em um processo e não em um acontecimento pontual; seu proponente visa a alteração de uma prática social, de forma intencional; diferentes podem ser os agentes de inovação, desde que proponham novas formas de ação em suas práticas ou na prática de outros sujeitos em diferentes instâncias; diz respeito a um processo concernente à educação e não somente à escolarização; refere-se à mudança de *habitus*, que envolve perdas, conflitos, rupturas, e não necessariamente a melhoria, já que muitas propostas inovadoras se vinculam a outros objetivos na Educação, sendo seu valor relativo a diferentes grupos sociais.

Para Campolina (2012), muitos pesquisadores que estudam sobre o tema de novas propostas/ inovações educacionais, dizem que as referências à mudança são, antes de mais nada, sobre o planejamento. A mudança dos projetos propostos nos anos 70 e até os dias atuais, mudavam muitas vezes apenas a forma de manejo e não a forma intrínseca da mudança, capaz de propor transformações significativas na Educação. Em contrapartida, há a advertência de que têm sido procuradas “receitas” em vez de novos caminhos, o que não leva a uma mudança e ressignificação do ambiente escolar. Portanto, são por essas razões que, muitas vezes, a escola permanece, notadamente, como um campo social que não tem favorecido a criatividade e a inovação. Esse fato ocorre no ambiente escolar justamente por não “escutar” opiniões de professores, alunos e familiares. A escola omitindo as opiniões e reais necessidades da comunidade escolar permanece com o mesmo modelo educacional arcaico, não coincidindo com a atual conjuntura na qual vivemos, desmotivando seus professores e alunos.

Assim, como destaca Paulo Freire, em sua obra intitulada “Pedagogia do Oprimido”, a Educação precisa ser uma prática de liberdade e não uma forma de ensino opressora. Acreditamos que o professor, a escola, não deveria possuir um modelo educacional opressor, mas sim um ambiente em que seja permitido o pensamento, a Educação de uma forma “livre”, onde todos possam ser ouvidos, tornando-se um processo educacional muito mais rico e humanístico. O processo de ressignificação do ambiente escolar, para uma “nova Educação”, a Educação democrática, pode ser de grande importância para todo ambiente escolar. Segundo Freire (1994), é quando

[...] se começa a autêntica luta para criar situações que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo **Ser Mais**. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge aos que oprimem e aos oprimidos, não vai ceder aos primeiros, que se encontram desumanizados pelo só motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu **ser menos** a busca de **ser mais** de todos (FREIRE, 1994, p. 69, grifo nosso).

Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, o “ser mais”, já é uma grande superação do modelo educacional tradicional de ensino, pois esse “ser mais” pode se entender como uma educação voltada para a participação democrática, capaz de ouvir/escutar a opinião/voz de todos participantes do ambiente escolar. Transformando a escola em um ambiente enriquecedor e prazeroso, onde possam ser divididos, além dos saberes, as opiniões e os problemas, podendo assim contribuir significativamente para um modelo educacional cada vez mais humanístico e favorecedor da construção da autonomia.

A renovação/inação escolar não é algo simples e rápido, demanda superação do ensino contraditório, persistência de todos do ambiente escolar para superar os erros, demanda da vontade de mudar, da vontade de se libertarem, do querer o novo, a liberdade de expressão. Como diz Paulo Freire (1994):

[a] libertação, por isso, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.

A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas o homem libertando-se (FREIRE, 1994, p. 70).

Segundo Freire (1994), o importante, do ponto de vista da Educação libertadora, é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestando-se implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Sendo assim, o modelo de educação democrática é de uma educação dialógica e problematizadora, que parta da visão de buscar propostas por meio do diálogo com o povo, e do pensar coletivo constante, por meio da qual o sujeito é visto como participante ativo de todas as situações discutidas dentro do ambiente escolar, levando esse modelo de “libertação” para a sua vida cotidiana, tornando-se um sujeito autônomo e justo, que sabe lutar por direitos e cumprir os seus deveres.

Freire (1983, 1994, 1996) defende que a Educação seja voltada ao exercício da cidadania, pautado na autonomia. Assim, Educação significa preparar os educandos para serem críticos, capazes conscientemente de fazerem opiniões políticas, culturais, e de participarem como cidadãos construtores da história. Nesse contexto, podemos caracterizar a importância da Educação democrática, uma Educação voltada para a preservação da liberdade de expressão, do senso crítico, que preza para a formação completa do sujeito, formando sujeitos conscientes, que possam contribuir para a criação de uma sociedade mais justa. E os processos de inovação/renovação educacional para serem coerentes com tais pressupostos devem abrangê-los na formação docente, de modo que alcance uma verdadeira ressignificação na Educação.

Para Freire (1996), a formação continuada dos educadores e educadores deve ter como objetivo principal incentivar a apropriação dos seus saberes rumo a uma autonomia que os levem, de fato, a uma prática crítico-reflexiva.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

A formação continuada é de grande importância para a formação docente, porém nem sempre tais formações são bem elaboradas, como alguns professores de redes públicas e particulares se queixam, pois muitas vezes a teoria é distanciada da prática, ou seja, da vivência em sala de aula. Assim como afirma Freire (1983, p. 38) “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas”.

Com base no pensamento Freiriano, a formação continuada dos professores necessita focalizar na vivência de sala de aula, voltando-a para a realidade dos alunos que ali estão inseridos, a fim de que o professor não seja um mero transmissor de conhecimento, e sim que saiba orientar, avaliar seus alunos, que saiba motivá-los a estudar e a reconstruir conhecimento com mãos próprias. Nessa concepção, o

[...] papel do professor não é instruir, mas orientar, no contexto autopoiético e maiético – deve influir o aluno de tal modo que o aluno não se deixe influir; não cabe “tirar dúvidas” (é função do professor “fazer dúvidas”), oferecer facilidades e fórmulas prontas, encurtar raciocínios e procedimentos desconstrutivos e reconstrutivos, substituir o esforço do aluno; trata-se, de alguma maneira, do “amor exigente”: ao mesmo tempo, que cabe apoiar o aluno do modo mais envolvente possível, cabe exigir dele o melhor desempenho viável, e isto pressupomos no conceito forte de “cuidar”; caberia aí visualizar a “politicidade” do cuidado – não só a face do envolvimento e da compaixão, mas igualmente do desafio formativo, estabelecendo com o aluno relação política ao mesmo tempo pedagógica e desafiadora (DEMO, 2004, p. 20).

Para a formação do aluno crítico e autônomo, deve-se levar em consideração que primeiramente é necessário formar professores críticos e autônomos, que não apenas sejam incentivados a reproduzir conhecimentos “prontos e acabados”. Assim as formações continuadas dos professores precisavam considerar o professor como ser pensante, oferecendo-lhes meios de ajudá-los, e não apenas jogando ao colo do professor receitas para “domar alunos”, e responsabilizando-os pela elevação ou decadência de níveis educacionais, mensurados por meio de avaliações externas, como por exemplo, provas Brasil, SARESP, etc. Segundo Demo (2004), o professor do futuro

[...] é aquele que sabe fazer o futuro. A história da humanidade comprova soberbamente está hipótese: fizeram futuro as sociedades que souberam pensar. Nessa ideia está o escamoteado o lado ambíguo do conhecimento, que hoje não podemos mais suportar. Mas isso não retira o argumento: as alternativas são forjadas por quem sabe produzir e usar de modo inteligente as energias do conhecimento, a versatilidade

autopoietica da aprendizagem, a indocilidade da Educação (DEMO, 2004, p. 90).

É importante salientar que o professor brasileiro é extremamente desvalorizado pela sociedade atual, com salários baixíssimos, e muitas vezes sua formação de nível muito precário, pois existem cursos para formação de professores em curtos períodos de tempo, nos quais são transmitidas apenas as “fórmulas mágicas” de como dar aula, oferecendo-lhes receitas prontas, voltadas ao ensino tradicional, esquecendo-se do papel do professor de mediador, orientador e avaliador, capaz de orientar seus alunos na construção do conhecimento (DEMO, 2004).

Nas escolas públicas atuais, de ensino básico, apesar de ter as horas complementares obrigatórias de formação continuada, conhecidas em alguns lugares como HTPC (horário pedagógico de trabalho coletivo), algumas formações continuam sem sentido real, voltadas apenas para a transmissão de conhecimento e/ou cumprimento de atividades burocráticas. Assim como afirma Becker (2011), as escolas públicas de ensino básico se baseiam em duas formas pedagógicas:

[...] A primeira caracteriza-se por reproduzir o modelo. Essa forma é suportada por duas crenças: de que o conhecimento ou está pronto no meio social (empirismo) ou está pronto, como capacidade definitiva, no genoma (apriorismo ou inatismo); uma sina, um destino que não pode ser modificado. A segunda forma pedagógica caracteriza-se, ao contrário do que propõem essas duas crenças, por trabalhar com a atividade do sujeito, do aluno, desafiando-o a pensamentos e comportamentos progressivamente autônomos e inventivos (BECKER, 2011, p. 209).

De acordo com Becker (2011), na segunda forma pedagógica (interatividade ou construtividade), citada acima, é necessário progredir na construção de uma concepção teórica, com fundamentação multidisciplinar: psicológica, sociológica, epistemológica. Essa forma implica acima de tudo disciplina intelectual, pois envolve atividades de sujeitos em busca da cooperação, mas, infelizmente grande parte dos docentes, ainda pensa/acredita que a prática docente é baseada na transmissão de conhecimento, onde a criança “recebe” o que é passado e simplesmente “acumula” o que foi visto, esquecendo-se da sua real função de mediador do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, a linguagem epistemológica explica como o professor que acredita em transmissão de conhecimento “enxerga seu aluno”, citamos Becker (2001):

Falemos, como na linguagem epistemológica, em sujeito e objeto. O sujeito é o elemento conhecedor, ativo, o centro de onde se origina o conhecimento; o produtor do conhecimento, em estrutura e em conteúdo. O objeto é tudo o que o sujeito não é. Pergunta-se, o que é o não sujeito? É o mundo no qual está mergulhado: isto é, o meio físico ou social. Segundo a epistemologia que subjaz à prática desse professor, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco; é tabula rasa. É assim o sujeito na visão epistemológica desse professor: uma folha de papel em branco (BECKER, 2011, p. 15).

Assim, de acordo com Becker (2011), a forma mais recorrente da Escola é pensar no conhecimento apenas como conteúdo, pois para a escola conhecimento equivale a conteúdo “dado”. Assim a escola esquece a sua função social, tratando a Educação como uma pedagogia empirista. A

aprendizagem necessita ampliar as estruturas do conhecimento, e não apenas transmitir conhecimento. Piaget (1994) afirma que desenvolvimento e aprendizagem constituem dois problemas muito diferentes. O processo de desenvolvimento é espontâneo e manifesta o processo global da embriogênese que, por sua vez, diz respeito ao desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais. Já o processo de aprendizagem não é espontâneo, mas provocado por situações, como um experimento “aplicado” por um psicólogo ou um recurso didático “aplicado” por um professor. Em qualquer caso se refere a um problema simples ou a uma estrutura simples. Uma aprendizagem pode ser realizada em poucas horas ou, até, em minutos e ter longa duração, enquanto que uma estrutura, gerada pelo processo de desenvolvimento, demorará anos para ser construída; e, uma vez construída, fará parte da vida do organismo, do indivíduo ou do sujeito. (BECKER, 2011, p. 216).

Segundo Becker (2011), para uma renovação, mudança, em lugar da pedagogia tradicional, deverá existir a experiência ativa, na qual, o aluno possa construir e inventar, investigar, instigando sua criatividade, tornando-se sujeito de sua própria aprendizagem.

A mudança que aqui se propôs, beneficiará não apenas o aluno. Ouso dizer que o professor será o principal beneficiário, pois descobrirá o extraordinário significado de sua função. Conheço professores que ao transformar seu fazer dessa forma, fizeram do encontro com os alunos, as aulas, tempos dentre os mais significativos de suas vidas (BECKER, 2011, p. 228).

Então, pode-se concluir que para uma inovação escolar, é necessária uma ressignificação na formação e prática docente, que possa

instigar o aluno (e o educador) a ser investigativo superando as práticas tradicionais de ensino, a pedagogia da repetição (na escola e nas formações de professores e professoras).

Considerações Finais

Procuramos com este texto discorrer sobre os processos de inovação/renovação presentes na Educação brasileira, de modo a compreender suas especificidades e impactos em diferentes momentos de nossa história. Diante do cenário apresentado podemos perceber a importância da implementação de novas propostas no âmbito educacional, as quais são capazes de desenvolver o ambiente educacional como um “todo”, caracterizando-se a inovação como mudança e não, necessariamente, como melhora, pois nem toda modificação traz benefícios a todos os envolvidos, seja ela direta ou indiretamente.

Acreditamos que grande parte dos sujeitos almejam uma sociedade organizada, respeitosa, justa e democrática, porém, para que isso aconteça, é necessário, que a escola como instância formadora, também seja democrática, ou seja, que suas práticas devam ser baseadas no diálogo, na participação de alunos e professores na organização das regras da escola, na cooperação entre os estudantes, no incentivo à resolução de seus conflitos pela restauração e não pela punição, na vivência efetiva de ações de protagonismo em que o cuidado com o outro e a solidariedade sejam fomentados. Essa convivência não pode se restringir apenas à boa socialização com regulamentos já estabelecidos, mas deve ser compreendida, como um processo no qual normas, relações e costumes podem e possam ser criticados, reconstruídos e, então, legitimados pelos

envolvidos e, assim ser criadas novas formas de conviver, pensadas e discutidas (PUIG, 2000).

Embora algumas escolas, que possuem cunho democrático, já realizem novas alternativas de formação continuada e alguns cursos de graduação já abordem e focalizem uma Educação mais voltada para a formação do sujeito como um todo, crítico e democrático, ainda é grande o número de escolas e cursos universitários que se pautam em um ensino tradicionalista. E, ainda, com o modelo atual de governo brasileiro, no qual vivemos, vemos a Educação em um processo caracterizado como de grande retrocesso das práticas educacionais, no qual é enfatizado/valorizado como exemplo de modelo educacional as Escolas militares, “dominadas” por militares e voltadas para o ensino da obediência e não para a formação do ser crítico e autônomo.

Apesar dos retrocessos sofridos no campo educacional atual, como a precarização da Educação básica e universidades públicas e um crescente número de escolas militares, há um movimento de resistência na Educação, que visa a democratização e a formação integral do sujeito, como as escolas democráticas, que focam na formação do indivíduo autônomo, crítico, justo e humano. Tais escolas são coerentes com a formação continuada de professores, pautando-se em processos de ressignificação da Educação por parte de todos integrantes da comunidade escolar, visando uma Educação para a democracia, voltada para a construção da autonomia.

Referências

ARRUDA, J. J. A. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Ática, 1988.

BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional do início do século XXI**. 2016. 276p. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. *In*: MONTOYA, A. O. D.; MORAIS-SHIMIZU, A.; MARCAL, V. E. R.; MOURA, J. F. B. (Org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de Epistemologia e Psicologia Genéticas**. 1. ed. São Paulo; Marília: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, 2011. p. 209-229.

BOBBIO, N. Democracia representativa e democracia direta. *In*: BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 53-76.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **O que é Educação**. 33, ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação da UNESP, 1999.

CAMPOLINA, L. O. **Inovação Educativa e subjetividade: a configuração da Dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador**. 2012. 228p. Tese de Doutorado- Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

CUNHA, M. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, n. 17, p. 86-154, maio/ago. 2001.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 2004.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

EM COMUNIDADE. **Manifesto pela Educação** “Mudar a escola, melhorar a Educação: transformar um país”. Brasília, 01 out. 2013
Disponível em: <http://manifestopelaeducacao.blogspot.com/>. Acesso em: 13 set. 2020.

FOERSTE, G. M. S. **Arte Educação**: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa. 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOUVÊA, T. Como a Educação brasileira começou a mudar. **Centro de referência em Educação Integral**. 27 julho 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-educacao-brasileira-comecou-mudar/>. Acesso em: 13 set. 2020.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HEERS, J. **História Medieval**. Rio de Janeiro: Publicação Difel, 1984.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIRA, D. Conferência e manifesto por uma educação inovadora. **Porvir**: inovações em Educação. 24 outubro 2013. Disponível em: <https://porvir.org/conferencia-manifesto-por-uma-educacao-inovadora/>. Acesso em 13 set. 2020.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da pedagogia**. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1980, p.227

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na Educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

NASCIMENTO, M. I. M. Grupos Escolares na região dos Campos Gerais - PR. *In*: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos Escolares**: cultura Escolar primária e Escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado e Letras Edições e Livraria, 2006.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução Elzon Lenardon. – São Paulo: Summus, 1994. [Obra originalmente publicada em 1932].
PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PUIG, J. M. **Práticas Morais**: uma abordagem sociocultural da Educação Moral. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SINGER, H. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. ed. rev., Atual. e ampl. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
VIDAL, D. Escola Nova e processos educativos. *In*: LOPES, Eliane;
FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 497-517.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. São Paulo: Editora Plano/Autores Associados, 2004.