

INOVAÇÕES, ESCOLA BRASILEIRA, LDBs: APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS

INNOVATIONS, BRAZIL SCHOOL, LDBS : HISTORICAL APPROACHES



Vol.10 n° 19 jan./jun.2015
p. 195 - 203

Maria Eugênia L.M.Castanho¹

RESUMO: O texto, a partir de dados históricos, apresenta a questão da inovação em educação articulada a projeto de escola e de sociedade com objetivos progressistas. Parte da premissa de que é possível, embora se constitua como um grande embate, termos educação pública de qualidade para toda a população. Analisa diferentes alternativas, propondo um trabalho não ingênuo na direção apontada.

PALAVRAS-CHAVE: Escola brasileira, inovação, história da educação.

ABSTRACT: The text, from historical data, presents the question of innovation in education associated school project and partnership with progressive goals. Assumes that it is possible, although it constitutes as a great shock, terms quality public education for the entire population. Analyzes different alternatives, proposing a naive not work in the pointed direction.
KEYWORDS: Brazilian School, innovation, history of education.

¹ Maria Eugênia L. M. Castanho, mestre e doutora em Educação pela UNICAMP, na área de Metodologia de Ensino, é pesquisadora junto ao CNPq/Histedbr. meu.castanho@gmail.com

Introdução

Palavra frequente na literatura atual sobre educação, *inovação* geralmente entende-se como a ação de mudar, alterar as coisas, introduzindo algo novo, não devendo ser confundida com invento (criar o que não existia) ou descoberta (encontrar o que existia e não era conhecido). Fala-se que inovar seria aplicar conhecimentos já existentes, ou o já descoberto, a circunstâncias concretas.

Assim, *inovação educativa* proporcionaria novas soluções a velhos problemas, mediante estratégias planejadas de transformação ou renovação. Inovar seria desenvolver novos modos de atuação frente a práticas pedagógicas que aparecem como inadequadas ou ineficazes, produzindo mudanças pontuais em algumas das variáveis do sistema educativo.

Analisando historicamente o que sucede no campo das tentativas de transformação da realidade educacional podemos constatar que o panorama, de modo geral, é desalentador. No entanto, a realidade é mais complexa e verificamos que há mudanças bastante significativas. Há experiências mostrando a colaboração com os docentes, os maus resultados de políticas autoritárias, sem respeito às características do grupo a que se destinam e a utilização de estratégias pertinentes aos contextos escolares.

Questões relevantes

Certamente que de modo geral e especificamente no caso do Brasil é preciso pensar sem ingenuidade nas implicações de todo o processo educacional e na (in)existência de um sistema nacional de educação e de como isso interfere na questão das inovações educativas.

Em recente entrevista especial ao Portal Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação) o professor emérito da Unicamp Dermeval Saviani mostra que a política educacional brasileira desde o final da ditadura em 1985 até a atualidade pode ser sintetizada com as características de **filantropia, protelação, fragmentação e improvisação**. Tudo isso leva à **precarização geral do ensino** no país.

Filantropia: demissão do Estado, tendência de que a educação é problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, dos governos. A educação passa a ser **dever de todos e direito do Estado** (que controla, pela avaliação, a educação).

Protelação: os problemas são constantemente adiados pelos diversos planos que vão colocando datas sempre superpondo datas (FUNDEF, FUNDEB, PDE, PNE etc.).

Fragmentação: as medidas se sucedem e se justapõem, perpetuando o texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar”.

Improvisação: para cada ponto busca-se aprovar emenda constitucional, ou lei, ou decreto, ou portaria sem estudo adequado de necessidade e justapondo medidas.

O grande objetivo é a educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira. Saviani ressalta que, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1961), o embate foi com os interesses privados que alegavam o direito de se escolher o tipo de educação a ser dado.

A segunda LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação (2001) contaram com dificuldades na própria instância governamental (governo FHC): afastou-se o projeto aprovado na Câmara dos Deputados e foi imposto um projeto de LDB que neutralizou os avanços que haviam sido conseguidos. Tivemos como resultado um Plano aquém das expectativas para a escola pública e além de tudo mutilado pelos vetos do Presidente da República quanto ao financiamento da educação.

Saviani alerta que no contexto atual (2014) os problemas são ainda mais complexos já que os grandes grupos empresariais atuando no ensino ramificam-se nas forças dominantes da economia e na própria esfera pública, junto aos governos e no interior das próprias redes de educação pública. Grande parte das redes públicas vêm dispensando os livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo MEC para “sistemas”, tipo Positivo, COC, Objetivo, Positivo, Uno, Anglo etc., sistemas que **adestram** para obtenção de pontos nas avaliações do IDEB.

Com relação à importante questão da qualificação docente, Saviani mostra que diferentemente do que a mídia divulga não é verdade que a rede particular seja qualitativamente melhor que a rede pública: a má qualidade de muitas escolas superiores privadas de formação de professores contribui para determinar a baixa qualidade da rede

pública de educação básica. O PNE não assegura a formação e não garante as condições necessárias à carreira docente e ao exercício do magistério. É preciso fixar metas claras, caso contrário os discursos não passam de promessas vãs.

O financiamento e o magistério são os “dois pontos fulcrais” sem os quais as metas do PNE não poderão ser atingidas. Saviani considera que seria aceitável atingir 7% do PIB já no início de vigência do Plano Nacional de Educação e chegar aos 10% a partir de 2015. Mostra ele que isso é viável pois os recursos não serão subtraídos da economia. Pelo contrário, serão seu elemento propulsor, dinamizando seus diversos setores (agricultura, indústria, comércio, serviços), já que educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo.

No momento atual é preciso converter os discursos em prática política efetiva, implantando um sistema nacional de educação que se articule ao plano nacional de educação.

E como fica a questão da inovação educativa?

Modelos de Inovações

É indispensável que se institua a carreira dos professores aumentando em primeiríssimo lugar o piso salarial, estabelecendo jornada de tempo integral em uma única escola e que no máximo 50% do tempo sejam destinados à docência. A outra parte: preparação de aulas, correção de trabalhos dos alunos, atendimento diferenciado a alunos com mais dificuldades de aprendizagem, participação na gestão da escola.

Em tais condições podemos pensar a questão das inovações. Ressaltamos, nas pesquisas atuais, a recuperação da voz dos docentes e dos estudantes e a sua experiência de vida. Trata-se de ouvi-los! Pontos bastante diferentes de posições empresariais incapazes de responder aos problemas educacionais do conjunto da população brasileira.

Na atualidade, por exemplo, tratando-se de inovação, fala-se em sociedade-rede. Já esconde-se o novo paradigma das tecnologias da informação: tendências diversas mas imbricadas. Castells (1997, apud Angulo, 2004) mostra que tais tecnologias estenderam-se com muita velocidade, exibindo uma lógica de aplicação imediata, para seu próprio desenvolvimento das tecnologias que gera. Angulo (idem, ibidem) aponta uma série de problemas na utilização desses recursos e ao mesmo tempo mostra que não podemos nos automarginalizar. E que a educação tem tanto o desafio de aproveitar os benefícios e educar para que não percamos de vista que somos *homo sapiens*. É preciso pensar, dialogar, discutir e atuar em conjunto. É preciso que levemos em consideração as muitas e diversas possibilidades de que dispomos.

Segundo Huberman e Havelock (PRISE, 1999), a produção das inovações educativas podem ser explicadas por 3 modelos:

- o modelo de investigação e desenvolvimento (aplicar uma novidade científica ao campo educativo);
- o modelo de solução de problemas. Aqui a direcionalidade do processo de inovação supõe que esta se produz quando o educador confronta problemas e está suficientemente motivado para encontrar soluções, que abarcam algum tipo de inovação;
- o modelo de interação social, de acordo com o qual as inovações educativas se produzem como consequência das influências recíprocas, sejam pessoais, sejam institucionais.

Entendemos que essas definições pouco acrescentam quando desejamos uma reflexão que atinja as estruturas profundas do ensino, articulando projeto de escola e de sociedade.

Não se trata de tarefa fácil mudar nossas escolas. O sistema educativo tem grande capacidade de continuidade e estabilidade dadas as condições em que nos encontramos. As inovações têm sido incapazes de transformar as escolas, como revelam inúmeros estudos, já que não atingem as estruturas profundas do ensino. Toda vez que se tenta implantar um contexto de inovação e mudança, observa-se que mecanismos resistentes atuam para manter o funcionamento da escola.

Estudos mostram que, mesmo havendo reformas curriculares, a situação, salvo exceções, não muda. A organização da aula geralmente continua com ensino em grande grupo e a interação na aula é determinada pela necessidade de manter relação ordenada entre dezenas de pessoas dentro de um espaço limitado. Os alunos tendem a trabalhar sozinhos mesmo que num contexto de grupo. A recompensa ao grupo é dada pela soma das conquistas individuais e não pelo resultado de um esforço de cooperação. O professor é visto como sujeito principal do que ocorre na aula. Pouca evidência de que aprendem com prazer.

Rudduck (1994) considera que há mudanças que afetam as estruturas profundas do ensino e as que modificam as práticas diárias, mas não o que professores e alunos pensam sobre a aprendizagem. Pode-se introduzir novos conteúdos e novos materiais através de formas pedagógicas tradicionais. A força do *status quo* elimina quase automaticamente as opções para mudá-lo. Muitas vezes as mudanças são na aparência e não em profundidade, reordenando a superfície técnica da aula.

Dentro de tudo que vem sendo produzido no campo e observando o contexto em que a palavra *inovação* é empregada, podemos considerar um novo *paradigma* em educação. Trata-se de um paradigma em construção, que vem modificando a práxis no ensino superior e que está ligado à forma como se encara a construção do conhecimento na estrutura cognitiva dos alunos. Consideramos que qualidade de ensino se faz por uma intrincada relação de recursos físicos, materiais, humanos e financeiros e ligada à concepção que se tem sobre o ensino superior. Examinemos as relações entre inovações e posturas docentes no nível superior.

Inovação versus Pesquisa

Sabemos que falar em inovação implica falar em pesquisa já que mudança nas práticas pedagógicas implica uma auto-formação, que, geralmente, envereda pela via da investigação. Sabemos também que a inovação tem geralmente um componente coletivo: é através da comunicação, da socialização do que se faz que as coisas caminham:

A inovação educativa ocorre sempre com a presença de equipes de trabalho; professores que, embora trabalhem individualmente, compartilham com outros colegas seus êxitos e suas dificuldades, adaptando e melhorando continuamente, nessa comunicação, os métodos, objetivos e conteúdos. Para modificar a prática do magistério, é muito importante tomar contato com outros professores que já a estão inovando e comprovar por si mesmo que a renovação pedagógica existe e que produz material pedagógico e novas relações entre professor e alunos. (Esteve, 1999, p. 142-143).

Fazer esta reflexão sobre a práxis não significa adotar uma posição ingênua diante dos determinantes macroestruturais. Inovação demanda pesquisa. E o que é pesquisa? A resposta varia, conforme o modelo de universidade que se tenha em vista.

Na década de 70, a universidade basicamente procurou adaptar-se às exigências do mercado, alterando seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes. Ocorreu, no período, massificação, abertura indiscriminada de cursos superiores, vínculo entre universidades federais e oligarquias regionais e a subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento. Foi a universidade voltada para a

formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.

Na década de 80 tivemos a *universidade de resultados*, gestada na década anterior e apresentando duas características básicas: expansão de escolas privadas e parcerias entre a universidade pública e as empresas privadas. As empresas asseguravam o emprego futuro aos profissionais universitários, estágios remunerados aos estudantes e financiavam pesquisas ligadas a seus interesses. Os empregos e a utilidade imediata das pesquisas garantiam que fosse uma universidade de resultados.

A atual forma tem características diferentes. Por ser uma organização, está voltada para si mesma, quanto à gestão e decisão sobre contratos. Apesar de estar virada para si mesma, não retornou a si mesma, antes, perdeu-se. A universidade operacional é regida por contratos de gestão e índices de produtividade, estruturando-se por estratégias e programas de eficácia organizacional. A universidade autônoma é caracterizada pela heteronomia! Opera e não age, um operar que coopera para sua degradação interna.

Se a pesquisa for entendida como algo que lança à interrogação, à reflexão e crítica, descoberta, invenção e criação, a uma visão compreensiva de totalidades e sínteses, não há lugar para a pesquisa na universidade operacional (Marilena Chauí, 1999).

De fato, no geral essa estrutura universitária destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anulando toda pretensão de transformação histórica.

No entanto, a realidade é dialética, e, sendo assim, traz em seu bojo as contradições e ela inerentes e os germens de sua superação histórica. Ademais, é bom lembrar, a humanidade nunca se colocou problemas que não pudesse resolver. Com essas afirmações queremos enfatizar que é preciso ter em mente o momento específico, perceber-lhe suas características macroestruturais, seus determinantes de contexto sócio-político-econômico-cultural e trabalhar no microestrutural. Na *universidade operacional*.

"Não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e... desconhecidos. Contudo é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós". (Garcia, 1999, p.62).

Consideramos pertinente a pergunta: o que pode um professor de ensino superior fazer nesse contexto? Tem sentido falar em inovação? Pode o aspecto técnico-pedagógico por si só revestir-se de alguma importância? É possível trabalhar de modo significativo no microsistema?

Cunha (1998) mostra que há na universidade espaços passíveis de inovação e que se a pesquisa dá contribuição à formulação de novos parâmetros científicos, a produção do conhecimento pelo ensino, antes de produtos científicos, alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz. E isso não é pouco.

Novas funções?

Villa (1998) mostra que tendemos a esquecer que muitas das novas funções (ligadas às técnicas de avaliação, análises das interações dentro da classe e entre a classe e o meio familiar e cultural, com o esquema curricular) já estavam implícitas nas tarefas dos antigos mestres. Que, enfim, as novas tarefas não são tão novas.

Interessa-nos, como já foi apontado, examinar o papel do professor de ensino superior, no contexto atual das inovações educacionais.

Pesquisando características de professores marcantes através de relatos de professores ligados à educação superior temos encontrado ricos depoimentos. Alguns mostram que muito do que se apregea hoje sobre inovações já estava presente na atuação de professores do passado.

Muitas pesquisas já mostraram a importância e o grande poder motivador da atitude do professor em relação à aprendizagem do aluno. Também evidencia-se o desenvolvimento da curiosidade, um dos pontos mais problemáticos do ensino tradicional, tendo sido apontado o crime de lesa-curiosidade como um dos mecanismos mais desenvolvidos na escola conservadora, que sistematicamente castrou a capacidade de indagar, perguntar, levantar dúvidas e questões.

Fator de extrema importância, que vem sendo muito apontado no paradigma emergente em educação: aprender envolve prazer. É importante a recuperação do prazer de estudar, de descobrir, de aprender. A propósito, é muito interessante lembrar o título de três obras de um autor, intelectual sério, muito reputado em nossos meios acadêmicos: Snyders. Obras: *Crianças felizes, Alegria na escola, Feliz na universidade*. Os títulos revelam a atenção que a literatura educacional dá ao componente "prazer de aprender".

Em nossas pesquisas encontramos também depoimentos que revelam um elemento bastante atual e que vem ganhando importância cada vez maior na sociedade do conhecimento: a necessidade de que o professor assimile os avanços científicos de forma competente, dinâmica e articulada, fazendo aulas diferentes.

Muitas características presentes nas categorizações atuais feitas pela análise de experiências inovadoras podem ser encontradas em muitas memórias docentes. Hoje fala-se em indícios de reorganização do ciclo produtor do conhecimento, em provisoriedade, multiplicidade e movimento, conceitos ausentes do ensino tradicional. Quais seriam as características que permanecem e quais as que representam essa "reorganização"?

Professores inovadores

Cunha (op. cit.), ao examinar o trabalho de um grupo de professores, alerta que as experiências que observou não garantem a ruptura com a reprodução do conhecimento, pois sem a reflexão e a intenção de mudança, tais práticas podem ser mero ativismo, ou mera utilização de técnicas aparentemente dinamizadoras, não produzindo no aluno processo de apropriação de conhecimento.

Veiga et al. (2000, p. 189-190) encontraram características nas atividades de ensino, pesquisa e aprendizagem inovadoras, assim sintetizadas:

- Estão em movimento constante, desenvolvimento histórico e ininterrupto;
- Instigam e propiciam o descobrimento;
- Trabalham com múltiplas tensões presentes na autoatividade do aluno;
- Favorecem a relação horizontal professor-aluno, permitindo atendimento à singularidade de cada aluno, evitando a homogeneização;
- Asseguram a relação ensino-pesquisa com o trabalho como princípio educativo;
- São atividades coletivas permeadas por intencionalidade;
- Atribuem à pesquisa importante espaço de mediação entre ensinar e aprender.

As características apontadas por Veiga et al. revelam concepções diferentes das tradicionais, apontando para uma nova forma de ver a ciência e o conhecimento. Na ciência consagrada, a grande ruptura epistemológica era o salto qualitativo do senso comum para o conhecimento científico; na ciência emergente o salto tem sentido inverso, indo do conhecimento científico para o senso comum, visando sua reconfiguração.

Embora quanto à relação professor-aluno, relação teoria-prática e interdisciplinaridade possamos encontrar mudanças docentes nos depoimentos obtidos por nossas pesquisas, com relação aos demais pontos a relação se torna tênue e revela que, por melhores e mais marcantes que tenham sido os professores, foram professores ligados à concepção conservadora de ciência e de conhecimento: sendo assim, as formas de avaliação,

a organização do trabalho em sala de aula, a relação ensino-pesquisa, a concepção de conhecimento, a inserção no plano político-social mais amplo padecem de tais fraquezas, embora haja exceções. São características datadas historicamente, estando ligadas ao paradigma talvez ainda dominante na área.

Desafios

Não é fácil inovar. Muitas das novidades que encontramos com o nome de *inovações* podem ser versões recicladas e com novo rótulo de soluções tecnicistas, isto é, ligadas à racionalidade técnica existente.

No entanto, há muito a mudar, muita coisa que parece razoável, relevante e legítima. Coisas que parecem muitas vezes inamovíveis. O que as experiências parecem mostrar é que é relativamente fácil introduzir mudanças superficiais que não ameacem as estruturas existentes. Desafiar e mudar as estruturas profundas do ensino constituem o grande desafio.

Rudduck (1994, p. 391-393) sintetiza o que as inovações já nos ensinaram:

1) Com relação às instituições e aos indivíduos, é preciso esperar e compreender algum grau de resistência à mudança. Introduzir mudanças fundamentais nas escolas implica mudar sua cultura. No entanto, nem sempre usamos esse conhecimento para pensar seriamente sobre o impacto que a mudança implica para as pessoas.

2) É impossível começar do começo. Ao introduzirmos inovações temos o presente e o passado da instituição, que estão presentes no futuro. Não é possível estabelecer um vazio, desfazendo-nos da ordem antiga. Professores e alunos mantêm funcionando as estruturas do presente, planejando um enfoque diferente para o futuro.

3) Muitas experiências fracassam porque querem impor mudanças sem se preocuparem com o *significado da mudança*. Dedicamos muito tempo preparando os professores e nos esquecemos dos alunos, que podem se transformar numa força conservadora se não participarem do planejamento e não souberem o que a mudança significará para eles, utilizando seu poder para forçar os professores a voltarem às velhas estruturas da aula, nas quais se sentem mais confortáveis.

Com relação aos estudantes, a sensação de impotência leva com frequência à redução de interesse e de motivação, a um conformismo sem paixão, na melhor das hipóteses, e, na pior, a uma recusa à aprendizagem. Os alunos trabalhariam mais e melhor se existisse uma espécie de *pacto* na escola e em sala de aula, que eles ajudam a construir e cujos fundamentos compreendem e apoiam.

Finalizando acrescentamos a esses desafios aquele que nos parece o principal: diante de uma universidade que se torna a cada dia mais *operacional*, com profundas mudanças em sua estrutura para fazê-la cada vez mais produtiva à ordem requerida pelos tempos atuais, cabe aos docentes buscar caminhos não ingênuos para inovações em sua sala de aula voltadas para uma mudança significativa e articulada a uma perspectiva que vise transformações de caráter geral na sociedade.

Em 2009 a UNESCO classificou a educação superior como patrimônio público, com o dever de responder às necessidades sociais por meio da pesquisa comprometida e do ensino de qualidade. A definição das prioridades sociais no campo da educação, da ciência e da tecnologia deve ser tarefa em que professores, pesquisadores e estudantes participem, contribuindo para o desenvolvimento do país. (Caros Amigos, setembro 2014).

No Brasil, o Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 2014, caracteriza-se como uma importante conquista social apesar de insuficiências e pouca sintonia com

questões debatidas na Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 2010. Há inúmeras questões a enfrentar como a efetivação das metas do PNE; a construção do sistema nacional de educação; a exigência de cumprimento, pela iniciativa privada, de todas as normas da educação nacional, com destaque para a liberdade de ensinar e aprender; a valorização dos profissionais da educação escolar, com garantia de planos de carreira, salários condignos, incluindo tempo para estudo, planejamento e avaliação, incluídos na carga horária semanal; gestão democrática e o padrão de qualidade social da educação.

É importante registrar que o Congresso Nacional que acaba de ser eleito (2014) aumentou o número de militares, religiosos, ruralistas e outros segmentos mais identificados com o conservadorismo (Correio Popular). Considera-se inclusive que o Congresso que tomará posse é o mais conservador desde 1964, o que leva a conjecturar que haverá mais tensão nos debates em favor de causas progressistas. Não podemos pensar em inovações sem que estejam ligadas com tais preocupações maiores. Só assim é possível continuar trabalhando, com prazer e com paixão, no cotidiano.

REFERÊNCIAS:

- ALA CONSERVADORA GANHA MAIS ESPAÇO. Mesmo após onda de protestos, cresce número de parlamentares ligados a grupos de direita. **Jornal Correio Popular** (Campinas, SP), 12/10/2014, p. A8.
- ANGULO, J.F. Inovação, universidade e sociedade. In: CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). **O que há de novo na educação superior**, 2.ed., Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- CAROS AMIGOS. Ano XVIII n. 70, setembro 2014.
- CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Professores e inovações. In: CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). **O que há de novo na educação superior**, 2.ed., Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- CASTELLS, M. *La era de la información*, Madri: Alianza, 1997 in ANGULO, J.F. Inovação, universidade e sociedade. CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). **O que há de novo na educação superior**, 2.ed., Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ : Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998.
- ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LEITE, Denise, MOROSINI, Marília (orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- OLIVEIRA, J. G. Santana. Avaliação do Congresso Nacional em relação à educação. *Jornal do SINPRO*, setembro de 2014.
- PRISE **Programa de Reformas e Investimentos no Setor Educação**. Manual de Gestão para a elaboração, execução e avaliação de Projetos Inovadores na Província de Missões, Argentina. Missões: Cigram Imprensa editorial, 1999.
- RUDDUCK, Jean. Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. In: ANGULO, José Félix, BLANCO, Nieves. **Teoría y desarrollo del curriculum**. Málaga, Espanha: Ediciones Aljibe, 1994.

- SAVIANI, Dermeval. In: Portal ANPEd: www.anped.org.br. 07 de abril de 2014.
- VEIGA, Ilma et al. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma P. A., CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**, Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

Recebido em: 13/12/2014
Aprovado para publicação em: 30/05/2015