



4797 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT17 - Filosofia da Educação

Democracia e inovação pedagógica na Educação Básica: uma análise à luz da Teoria Crítica Frankfurtiana
Thatiane Coutinho Melguinha Pereira - PUC-SP/PPGE História, Política, Sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Agência e/ou Instituição Financiadora: capes

Democracia e inovação pedagógica na Educação Básica: uma análise à luz da Teoria Crítica Frankfurtiana

RESUMO

A história da educação brasileira a partir do século XX evidencia, por parte de diversos setores da sociedade, uma busca crescente por uma educação com características democráticas e inovadoras. Em 2015, o Ministério da Educação, com base no Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, enunciou as características desejáveis de uma educação inovadora e democrática, referendando instituições públicas e privadas como exemplos. A partir da compreensão da relação entre democracia e inovação pedagógica nos dias atuais, foram analisados os termos atribuídos às exigências da educação inovadora para a democracia no âmbito das propostas pedagógicas assinaladas pelo MEC. Trata-se de uma pesquisa empírica cujas fontes são documentos elaborados por seis unidades escolares pertencentes ao Programa, bem como o documental que o regularizou, os quais foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo a fim de identificar e compreender a noção de democracia, as possibilidades de mudança social e, ainda, o tratamento dos conceitos de experiência e formação. A análise crítica está sedimentada na Teoria Crítica da Sociedade, mormente sob a expressão de T. W. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse.

Palavras-chave: Democracia; Inovação pedagógica; Teoria Crítica.

INTRODUÇÃO

O tema democracia na educação não é recente, entretanto, na sociedade moderna, são muitos os apelos que a ela são feitos, atribuindo-lhe a significação de igualdade, liberdade e, ainda, o conduto para a realização humana, para a qual a experiência democrática escolar figura como indispensável (APPLE E BEANE, 2001).

Em 2015, o Ministério da Educação, por meio de medida anunciada pelo então ministro Renato Janine, instituiu um grupo de trabalho nacional para identificar e reconhecer práticas inovadoras e criativas na educação básica brasileira. Tal iniciativa recebeu a denominação de *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica* e referenda 178 iniciativas educacionais como exemplos de propostas pedagógicas criativas e inovadoras. A partir da análise do referido Programa, foi possível estabelecer os contornos da pesquisa e extrair uma amostra de propostas pedagógicas que evidenciaram a relação entre democracia e inovação pedagógica na educação básica brasileira na atualidade, assim como a caracterização do que é uma educação criativa e inovadora segundo o MEC e de que forma deve ser expressa como proposta pedagógica.

Foi realizada, portanto, uma pesquisa empírica, com base documental, cujos objetivos estiveram centrados na noção de democracia no âmbito das escolas ditas inovadoras e, ainda, na compreensão dos conceitos de experiência e formação sob a perspectiva de uma educação com tais características.

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

Democracia, termo difuso em significado, tem sido constituído como o elemento fundamental das relações sociais e políticas em sociedades ditas livres e progressistas. Para tais sociedades, a compreensão de democracia enseja no entendimento desta como o conceito pelo qual a sabedoria, o valor das políticas e das mudanças sociais são avaliados, “a âncora ética da qual lançamos mão quando nosso navio político parece estar à deriva” (APPLE e BEANE, 2001).

Contudo, é factível o entendimento de democracia como um termo ambíguo, por vezes amorfo, proclamado por diferentes atores da vida social. Por conseguinte, a partir da polissemia do termo, é verossímil que este possa ser também compreendido na perspectiva de *ideia e noção*, pois “é um conceito dinâmico que requer um exame constante à luz das mudanças dos tempos” (APPLE e BEANE, 2001, p. 38).

A ideia de democracia difundida na modernidade pressupõe os direitos fundamentais do indivíduo à liberdade, à igualdade de direitos e também de expressão. Assim, em consonância com Apple e Beane (2001), à democracia foi atribuída a função precípua de julgar eventos e ideias segundo critérios próprios de justiça, ética e bem comum. Neste sentido, as contribuições de Horkheimer (2007) substanciam a discussão sobre o estabelecimento do princípio da maioria, pilar fundamental da democracia, como substituto da razão objetiva e auxiliam a compreensão da ambiguidade inerente ao termo em discussão e de como as ideias e conceitos tornaram-se instrumentos da razão, os quais são subordinados ao

uso da linguagem, bem como ao interesse pessoal.

Sob esta óptica, democracia passou a conotar, para além do significado formal de um sistema de organização do governo, uma forma de conceber o modo de vida do homem em sociedade por meio da internalização de valores e comportamentos aceitáveis e desejáveis pelo sistema social. Não obstante, a abrangência do sentido de democracia perpetrou na ambiguidade do próprio termo e, segundo os esclarecimentos de Apple e Beane (2001), teve seu significado subordinado aos *slogans* retóricos e códigos políticos que visam angariar apoio a uma gama de intentos.

É nesta direção que Adorno (2012) traz contribuições importantes ao proclamar a elaboração do passado como forma de esclarecimento. O autor ressalta que “na estranheza do povo em relação à democracia se reflete a alienação da sociedade em relação a si mesma” (ADORNO, 2012, p. 36), pois, segundo ele, ao exigir emancipação, a democracia exige também a coragem de cada um de se servir do seu próprio entendimento. Contudo, o autor também salienta que a emancipação, enquanto uma forma de conscientização e racionalidade, também implica em um movimento contínuo de interação e adaptação à realidade. Sob este prisma, o autor, ao fazer menção à introdução da democracia na Alemanha, destaca:

Mas a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada conforme o sucesso ou o insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral; e, de fato, a delegação parlamentar da vontade popular torna esta muitas vezes uma questão difícil nos modernos Estados de massa (ADORNO, 2012, p. 35).

A interposição de interesses, de um lado os pessoais e, de outro, os gerais ou coletivos constitui ponto nevrálgico para o debate acerca da democracia; esta, como afirma Adorno (2012, p. 169), “repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das instituições representativas”. Marcuse (1969) contribui para a discussão por meio da crítica à racionalidade tecnológica na sociedade industrial, ao asseverar que há uma “ênfase para todos os interesses particulares como sendo comum a todos” (MARCUSE, 1969, p.13), esta, para o autor, constitui uma das formas que conduzem à dominação e ao controle.

Os ideais e conceitos básicos, como afirma Horkheimer (2007), outrora enraizados no conceito do universalmente humano, da espécie humana, ao serem formalizados, foram também separados do seu conteúdo humano. Tal desumanização do pensamento, afeta os próprios fundamentos da civilização e pode ser claramente observado na análise do princípio da maioria, este, indissociável do princípio da democracia. Para o autor, o princípio da maioria assumiu o papel de substituto aperfeiçoado da razão objetiva, “as resoluções de uma maioria, supõe-se, são certamente tão válidas para uma comunidade como as instituições de uma chamada razão superior” (HORKHEIMER, 2007, p. 31). Faz-se plausível, portanto, a compreensão de que o princípio da maioria, elementar em uma democracia, é empregado para justificar a adoção dos interesses da maioria como árbitro na vida cultural e a opinião pública como substitutivo da razão. Tal qual expressa Marcuse (1969, p. 13), as necessidades políticas “se tornam necessidades e aspirações individuais, sua satisfação promove os negócios e a comunidade, e o conjunto parece constituir a própria personificação da Razão”.

Semelhantemente, o apelo democrático também encontra guarida na proposição de novas formas de escolarização em consonância com os valores almejados pelo convívio democrático. O traço pragmatista que sublinha a ideia de democracia figurou em primeiro plano nas concepções de educação que obtiveram maior visibilidade a partir do século XX. O desenvolvimento de sentimentos comunitários e a utopia pedagógica e social da criação de comunidades de aprendizagem preservadas e inócuas, as quais tornariam possível erigir a renovação social a partir da formação de indivíduos para o convívio democrático (SNYDERS, 1974), teve, na teoria de Dewey (1961), relevante expressão.

Dewey (1961) assinala que a democracia requer um processo educativo ideal capaz de dotar os indivíduos de valores, comportamentos e habilidades necessários e apreciáveis ao convívio democrático. Para o autor, a ideia de democracia expressa, sobretudo, um modo de vida. Trata-se de uma concepção tão vasta e tão plena que não pode ser exemplificada por meio do Estado, pois o transcende e está presente em todos os modos de associação humana, afetando suas diferentes formas, tais como a família, a religião, o trabalho e, sobretudo, a educação. A noção de democracia, neste sentido, é inabalável, intocável e é anterior à democracia política. Por esta, Dewey (1961) compreende o mecanismo que opera a ideia de democracia. A democracia política, nestes termos, pode ser revista e/ou modificada, é a *maquinaria* da ideia democrática, são os órgãos e estruturas externas cujas formas políticas estão sujeitas a críticas e crises constantes.

Na teoria deweyana, a crise da democracia política só poderia ser superada retornando à própria essência de democracia e ressignificando suas manifestações políticas. É por este motivo que Dewey (1961) discute as questões inerentes ao interesse público, o qual, pelas enunciações do autor, deveria nortear os critérios pelos quais a maquinaria deveria operar. Assim, a teoria democrática deweyana assevera que o *público* deve reconhecer a si mesmo e expressar seus próprios interesses. A sociedade, nestes termos, deveria se converter em uma comunidade.

Subjacente à ideia de *público* para Dewey (1961), verifica-se a premissa do *princípio de maioria* enunciado por Horkheimer (2007), tornando pertinente a observação de que, enquanto para Dewey (1961) a sociedade, convertida em comunidade, encontra formas de plena realização por meio de seus indivíduos, para Marcuse (1969, p. 14), é no seio desta mesma sociedade que a dominação sobre o indivíduo “é maior do que nunca dantes”.

Todavia, a percepção da vida comunal que na teoria deweyana assume a centralidade da proposta de ideal social, também pode ser analisada, sob o ponto de vista de Marcuse (1969), como uma adaptação coercitiva dos indivíduos, da qual não é possível escapar, tendo em vista tratar-se de uma imposição da própria realidade. Muito embora haja a promessa da autonomia, o conceito de democracia permanece reduzido à obrigação individual de adaptação ao coletivo. A ideia de libertação do reino das necessidades impostas ao indivíduo pelo capitalismo parece ser preterida por Dewey (1969), limitando o conceito de democracia ao não elevar o questionamento às contradições próprias do desenvolvimento da razão e da civilização; a realidade objetiva, portanto, segue determinada pela lógica do capital.

Ante o exposto, é válido considerar o pensamento análogo à posição de Dewey (1961) expresso por Marcuse (1969), para o qual o resultado da racionalidade tecnológica, na forma como está organizada a sociedade industrial, determina a formação do indivíduo por padrões de comportamento à base de repressão social. O autor ressalta que esta sociedade possui um aspecto perturbador: “o caráter racional de sua irracionalidade” (Marcuse, 1969, p. 29), pois, em seu meio prevalece a ideologia da produtividade do trabalho e da eficiência, na qual “as criaturas se reconhecem em suas mercadorias” e na qual o controle social está ancorado nas novas necessidades produzidas por esta configuração de sociedade, fato que oblitera o apregoado desenvolvimento da autonomia como requisito para a democracia.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Inovar, verbo carregado de conotações valorativas, está diretamente relacionado a modificações que conduzam a resultados desejáveis em um determinado contexto, “implica a passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior considerado mais atraente em função de fins especificados” (FERRETTI, 1980, p. 56). Inovação, neste sentido, figura como um conceito que reflete a dinâmica social moderna, na qual parece haver a imposição de um *continuum* de atividades e medidas que conduzam à mudança e à renovação nos diversos âmbitos da vida social.

É possível depreender que a noção de inovação, neste sentido, perpassa a ideia de ajustamento sublinhada por Adorno (2008) a uma realidade que, em seu caráter conservador e perpetuador de diferenças e desigualdades, exige do indivíduo uma obediência crescente às exigências organizacionais e requer, paradoxalmente, que o sujeito seja, ao mesmo tempo, inteiramente ajustado e fortemente individualista. O autor enfatiza que, embora haja uma aparência de maior liberdade individual nos tempos atuais, a *captura* do indivíduo pelos diversos canais organizativos, de fato, aumentou. A obediência crescente aos vereditos diretos dos grupos dirigentes da sociedade torna óbvia a dependência dos indivíduos, bem como sua subordinação às condições do mundo administrado.

A inovação educacional, portanto, pode ser interpretada como mudanças significativas no ensino que não têm como requisito a *invenção* ou o ineditismo e ocorrem no sistema educacional, em sentido *macro*, ou na adoção de práticas, em sentido *micro*, nas escolas e salas de aula (Goldberg, 1980a). As dimensões de análise do conceito de inovação educacional, segundo Garcia (1980), abrangem as dimensões filosófica, sociológica, pedagógica e metodológica. Considerando que as inovações pedagógicas tomam como ponto de partida a oposição ao ensino tradicional, as chamadas inovações educacionais engendradas a partir do século XX preconizam mudanças quanto aos métodos e quanto à instituição de ensino, entretanto, verifica-se que as finalidades da educação permanecem inalteradas e as experiências que intentaram a submissão da educação à transformação da estrutura organizativa da sociedade foram escassas (GARCIA, 1980). Inovar na educação, desse modo, seria essencialmente modificar os métodos e as formas de educar. Nota-se, sob esta óptica, que a inovação ocorre em função da especificidade de cada unidade escolar, sem referência direta ao contexto que a compreende. Em decorrência, as finalidades da educação passam a ser aquelas circunscritas ao processo educativo que se desenvolve no interior das *Ilhotas de renovação pedagógica* (Snyders, 1974a).

Outra face do conceito de inovação, refere-se ao sentido de *mudança social* que lhe é atribuído. Wanderley (1980) salienta que há um consenso generalizado na definição de inovação como um dos processos de mudança social e assinala duas abordagens principais, as quais são, respectivamente, a que relaciona os marcos teóricos da modernização e aquela que vincula os marcos teóricos da fundamentação marxista ou socialista.

A primeira, faz referência à dicotomia estabelecida entre as sociedades tradicionais e as sociedades modernas, cada qual com componentes típicos. A mudança global seria então a transição do *tradicional* para o *moderno* por meio de um processo acumulativo de mudança estrutural que abrange o desenvolvimento econômico, a modernização social e política. Todavia, este processo seria marcado por assincronias em relação ao ritmo e sequências dos processos componentes. Assim, “uma sociedade pode estar numa etapa industrial moderna, com um sistema econômico avançado e, concomitantemente, pode apresentar um sistema educacional atrasado, representativo da etapa tradicional e que necessita ser modernizado” (WANDERLEY, 1980, p. 33).

Antagonicamente, a análise da relação entre a educação e a mudança social sob marcos marxistas ou socialistas, tem o modo de produção como fator determinante para a compreensão da realidade, as forças produtivas materiais, “em certos estágios desse desenvolvimento, entram em conflito com as relações de produção vigentes, abrindo espaços para grandes transformações sociais” (WANDERLEY, 1980, p. 35). Logo, a mudança social desejada ocorreria na transição de um modo de produção a outro a partir das condições concretas nos âmbitos social, econômico, político e ideológico em cada formação social. A educação, portanto, constituiu-se também como campo de disputas, sobretudo ideológicas, ora sob a perspectiva de uma transformação social, ora como lócus propício à reprodução da sociedade e perpetuação da estratificação de classes.

Ainda no âmbito da dinâmica da sociedade moderna, Goldberg (1980b) enuncia uma classificação das inovações segundo as relações definidas entre a mudança educacional e a mudança social inclusiva. Neste sentido, segundo a autora, uma inovação pedagógica pode ser de tipo *conservador*; *reformista liberado*; *revolucionário moderado*; *revolucionário avançado* e *nihilista*. Todavia, faz-se oportuna a observação de que a própria intencionalidade em flexibilizar o conceito de inovação na tentativa de abarcar todas as possibilidades de configurações sociais, evidencia o que Adorno e Horkheimer (2006) denominaram como o abandono do pensamento em sua forma organizativa. A inovação, assim relacionada à mudança social, parece impor uma espécie de gradação que é alcançada segundo os interesses do pensamento ordenador.

Não obstante, é factível o entendimento, em concordância com Marcuse (1969) acerca da linguagem na administração total, de que *inovação pedagógica* termina por constituir-se em um termo operacionalizado, cujo conceito torna-se sinônimo das operações que o compreendem, “a palavra se torna um clichê e, como tal, governa a palavra ou a escrita; assim, a comunicação evita o desenvolvimento genuíno do significado” (MARCUSE, 1969, p. 95). Assim, assume a característica de um termo rendido ao contexto pragmático em que é utilizado, constituindo-se em uma proposição que valida a si mesma e funciona como as denominadas *fórmulas mágico-rituais* citadas pelo autor. Tal exposição auxilia a compreensão da notória subserviência do conceito de inovação aos meios de comunicação de massa, bem como à expansão das forças produtivas do capital.

Destarte, as propaladas inovações pedagógicas dizem respeito, sobretudo, às *novidades* concernentes às organizações curriculares, aos métodos e técnicas de ensino, aos materiais instrucionais, à relação professor-aluno e à avaliação, oscilando entre os extremos de estudo *mais ou menos* sério da proposta inovadora com posterior adaptação e a adoção ingênua que conduz ao inovar por *innovar*, propagando modismos e folclores pedagógicos (FERRETTI, 1980).

Em face do exposto, é possível depreender que tanto a noção de democracia quanto o conceito de inovação pedagógica foram unidos e flexibilizados para atender aos pressupostos da sociedade administrada, na qual predomina o caráter técnico e cuja dinâmica econômica impõe o elevado padrão da busca constante por estar sempre *adiante* na exploração dos potenciais tecnológicos e humanos, contexto que termina por corroborar uma ideologia cientificista, em que os avanços científicos são utilizados para a desobrigação do pensamento e as ideias são legitimadas pela racionalidade tecnológica.

EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO

Isto posto, é verossímil que os conceitos de indivíduo, sociedade e grupo localizam-se em um amplo espectro governado pela noção de interdependência entre as categorias sociais, revogando a ideia de que seja possível a interpretação de qualquer prática desvinculada de suas relações causais com a totalidade social, sendo esta compreendida como aquela dirigida pelos ditames do progresso técnico. Assim, depreende-se que a formação do indivíduo assume as características e possibilidades ofertadas pelos grupos em que está inserido, dentre os quais a escola assume papel preponderante.

Nesse sentido, há uma vasta discussão acerca da formação reivindicada pelos diversos atores da vida social, em especial nas escolas. No tocante à formação na escola, a concepção aqui oportunamente empregada é a de que a educação ensina na difusão de valores espirituais, cujo horizonte desejado ao desenvolvimento esteja em direção *sub specie aeternitatis*, tal como firma W. Benjamin (1993).

No âmbito educacional, é recorrente a conciliação da ideia de formação cultural com a amplitude de oferta em cursos de especialização, treinamentos e outros espaços e tempos considerados *formativos*. Entretanto, Adorno (2012) atesta que a formação cultural somente pode ser forjada mediante esforço espontâneo e interesse, não sendo oriunda da mera da aquisição de títulos. Assim, para que haja formação cultural, é preciso uma disposição genuína, uma vez que não é possível enunciar hábitos ditos adequados ou recomendáveis, pois a ideia de formação está diretamente elencada ao espírito e à constituição da consciência.

A formação cultural, como forma de apropriação subjetiva da cultura (ADORNO, 1986), extrapola a ideia de especialização técnica e qualificação científica comum à concepção de formação cultural circulante na atualidade, a qual ensina, nos termos do autor, na coisificação da consciência. O enrijecimento do pensamento, portanto, é resultado do modo como a ideologia, em paridade com a necessidade de integração e adaptação à ordem estabelecida, age sobre o indivíduo de forma a inibir a experiência intelectual que não vise a adesão imediata à objetividade (ADORNO, 2012). Não obstante, Adorno (1986) destaca o fato de que há uma evidente crise da formação cultural mesmo entre pessoas consideradas *cultas*, cujos sintomas não se esgotam na consideração das limitações dos sistemas educativos e das práticas e reformas pedagógicas ao longo dos anos, mas que está sedimentada na ruptura entre a filosofia e a ciência, assim como na coisificação da consciência e na ausência de experiência autêntica (ADORNO, 1986).

Por experiência, faz-se oportuno adir à discussão as assertivas de Benjamin (1994) acerca da pobreza da experiência característica do presente tempo, pois, as ações da experiência, segundo o autor, estão em baixa, e, apesar da crescente oferta de vivências nas diversas áreas, as experiências estão mais pobres, pois foram galvanizadas e não mais constituem vínculos com a cultura, esta, tornou-se uma *cultura de vidro*, sóbria, fria, inimiga do mistério, dura e lisa, na qual nada se fixa. Todavia, é no âmbito desta cultura que a identificação dos homens com o presente século se afirma e a desilusão, assim como a fidelidade à cultura, perpetram no desejo de libertação de toda experiência e assunção da pobreza.

Diante do exposto, pode-se registrar que não há uma saída inequívoca para as tensões historicamente instauradas, todavia, a excursão pelas ideias dos autores faz notória a observação de que um sujeito autônomo, robustecido por uma consciência crítica para compreender a dinâmica sob a qual a realidade se apresenta, tornaria plausível a transcendência da sociedade na forma em que esta se observa na atualidade. Contudo, para alçar tal intento, faz-se imprescindível dotar o referido sujeito de uma formação cultural forjada na crítica dialética da sua própria formação, superando a realidade ideologizante oriunda da pseudoformação.

Assim sendo, permanece ainda a indagação acerca das propostas inovadoras que, ao tomarem a democracia como elemento precípuo para a formação de seus educandos, anunciam uma prática educativa que visa a formação integral dos mesmos, pois, em que medida, dadas as circunstâncias impostas pela dinâmica social e exploradas nas reflexões supra, a inovação pedagógica ainda seria capaz de adicionar à totalidade social características que já não estivessem previstas e sancionadas por despóticos mecanismos de controle?

O PROGRAMA

No âmbito da educação brasileira, mormente a partir do século XX, grupos diversificados intensificaram as disputas no campo educacional na defesa de uma educação humanística ou técnica, outros, ainda, almejavam o ensino universal, ao passo que alguns reivindicaram escolas específicas para cada setor. Não obstante, embora as polarizações acerca de temas nevrálgicos ainda persistam, há também, o consenso de que os rumos da Educação seriam determinantes para o país (SCHWARTZMAN *et alii*, 1984), fato que tem impulsionado ações de diferentes grupos sociais e a implementação de políticas públicas específicas, tal como o Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, outrora citado.

O *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica* foi instituído pelo Ministério da Educação no ano de 2015, sendo regulamentado pelas Portarias nº 751/15 e Portaria nº 1.154/15. Além destas, também fazem parte da documentação relacionada ao Programa o Boletim de Serviço nº 30/2015 (Portaria 001/2015 - Suplemento 3 - MEC CDGP/CGGA) e o Boletim de Serviço nº 31/2015 (Portaria 002 a 008/2015 - Suplemento 3 A - MEC CDGP/CGGA).

O Programa teve como objetivo geral “criar as bases para uma política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica” (BRASIL, MEC, 2015, sp). Os objetivos específicos são enunciados em sete itens, quais sejam:

1. Estabelecer parâmetros e referenciais em inovação e criatividade na educação básica.
2. Conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e criatividade na educação básica brasileira.
3. Fortalecer as organizações educativas inovadoras e criativas.
4. Ampliar o impacto das experiências inovadoras relevantes para além de seu polo inicial.
5. Criar, ampliar e qualificar a demanda social por educação inovadora e criativa.
6. Promover a formação de educadores abertos e qualificados para a inovação e criatividade.
7. Promover a reorientação das políticas públicas de educação básica a partir

Visando a divulgação do trabalho desenvolvido pela iniciativa, bem com a sua regulamentação, foi desenvolvida a plataforma virtual *Inovação e Criatividade na Educação Básica*, nesta, o MEC disponibiliza publicações que elucidam os objetivos do Programa e a exposição dos dados coligidos em forma de um mapa que referenda 178 instituições em todo o país como exemplos de criatividade e inovação na educação básica.

OBJETIVOS

Tendo em vista noções de democracia e inovação presentes na educação básica a partir do século XX e, ainda, aquelas enunciadas pelo MEC, o problema de pesquisa foi assim elaborado: **Como a noção de democracia está relacionada à perspectiva de inovação na educação básica da atualidade?** Do problema de pesquisa, decorreram os seguintes objetivos:

1. Analisar em que termos são expressas as exigências da educação inovadora para a democracia no âmbito das propostas pedagógicas inovadoras referenciadas pelo MEC.
2. Analisar as possibilidades de mudança social atinentes à uma prática pedagógica dita inovadora e sedimentada na democracia.

METODOLOGIA

Com base na exploração inicial das publicações relacionadas ao Programa, foram selecionadas 79 instituições escolares e públicas cujos registros assinalam a noção de democracia como elemento imprescindível à inovação. Após a identificação das referidas instituições, foi possível dar início à fase de comunicação com as escolas a fim de obter a colaboração com a pesquisa, resultando em seis instituições escolares públicas referenciadas pelo Mapa de Inovação e Criatividade da Educação Básica, cujos Projetos Políticos-Pedagógicos foram tomados como fontes primárias, bem como o mapa propriamente dito. Também foram arrolados como fontes secundárias os documentos, publicações e legislações referentes ao *Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica*.

As categorias de análise, bem como suas dimensões, foram elaboradas tendo como referência os conceitos acolhidos na discussão teórica e são discriminadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Categorias, dimensões de análise e objetivos da pesquisa.

Categorias	Dimensões de análise	Objetivos
Democracia	<p>Noção/concepção/ Emprego do termo;</p> <p>Mecanismos e suas funções;</p> <p>Compreensão dos direitos;</p> <p>Compreensão da hierarquia escolar;</p>	<p>Caracterizar de que forma a proposta pedagógica da unidade escolar enuncia a noção de democracia e quais são os significados assumidos pelo termo.</p> <p>Identificar os mecanismos de ações democráticas apresentados na proposta pedagógica, bem como as funções que lhes são atribuídas.</p> <p>Analisar como a unidade escolar percebe os direitos dos indivíduos e se o espaço dito democrático enseja na busca de uma mudança social.</p> <p>Compreender como a unidade escolar percebe a noção de hierarquia nos processos decisórios e de controle social em um espaço dito democrático.</p>
Inovação Pedagógica	<p>Estrutura organizacional</p> <p>Proposta curricular</p>	<p>Identificar quais são os aspectos organizativos da unidade escolar que modificam a estrutura escolar tradicional.</p> <p>Analisar se a proposta de educação democrática e inovadora da unidade escolar apenas corrobora a inserção de modificações recomendadas e desejáveis ao contexto em que a escola está inserida ou se, de fato, contém elementos que possibilitem uma mudança social propriamente dita.</p>

Fonte: Categorias, dimensões de análise e objetivos elaborados com base no referencial teórico assumido na presente pesquisa. Fonte de dados para a pesquisa: Projetos Políticos-pedagógicos.

A análise de conteúdo foi adotada como técnica de pesquisa sob o entendimento da necessidade de “fazer inferências através da identificação sistemática e objetiva de características especificadas no interior do texto” (COHN, 1971, p. 317). Assim, realiza-se uma análise de tipo temático por meio da análise proposicional do discurso, cujo objetivo, segundo Bardin (1995), é inferencial e procura identificar o universo de referências dos agentes sociais e, dessa forma, identificar que estrutura argumentativa utilizam para expressar suas questões e ações. Também é tomada como referência a análise de conteúdo realizada na obra *As estrelas descem à terra*, de Adorno (2008), a qual contribui para a compreensão de uma análise de conteúdo à luz da Teoria Crítica da Sociedade.

Foram, portanto, extraídas das leituras passagens significativas à compreensão das categorias investigadas. Os textos foram analisados integralmente e os excertos foram tabulados em instrumento específico, sendo atribuídos às categorias e, mais especificamente, às dimensões correspondentes. Em cada excerto, foram observadas as características *semânticas*, na identificação do tema pertinente, *léxicas*, para a percepção dos sentidos próximos que poderiam ser imputados, e, ainda, *expressivas*, para verificar as possíveis perturbações da linguagem (BARDIN, 1995).

Assim, a análise dos projetos políticos-pedagógicos e documentos arrolados consistiu em: caracterização e descrição geral do documento; interpretações assumidas acerca dos conceitos de: sociedade; indivíduo; experiência; emancipação; formação e racionalidade tecnológica; análise das categorias democracia e inovação pedagógica, bem como suas dimensões.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da história da educação brasileira, é factível a constatação de que democracia e inovação pedagógica tiveram como elementos estruturantes as ideias de nacionalismo e desenvolvimento econômico. A luta iniciada nos primórdios da República e que vigora até os dias atuais em prol da escola pública elementar, estatal, gratuita, leiga e obrigatória, objeto convergente dos interesses de diferentes movimentos sociais, oportunizou a expansão do processo de escolarização popular e sedimentou na esfera da educação os ideais democráticos de justiça, igualdade e equidade social. Entretanto, para o almejado desenvolvimento econômico, prevalecem interesses liberais que, sob a égide do progresso, ditam também as formas e as características estimáveis ao processo de democratização e de inserção das inovações.

Democracia, na esfera da educação, tem como significado emergente a garantia de acesso à escolarização, bem como de integração do indivíduo à dinâmica social estabelecida por meio de mecanismos participativos e representativos. A democracia também é convertida em adjetivo para designar os contornos desejáveis ao convívio social no espaço educativo. Por sua vez, a inovação pedagógica, em sentido *macro*, é propugnada por instituições reguladoras e legislações que antecipam e impõem as ideologias desejadas. Em sentido *micro*, revela o uso de métodos e procedimentos promotores do ajustamento às necessidades do mundo administrado, as quais são expressas, sobretudo, pelas características desejáveis da escolarização a ser oferecida à população. Inovação pedagógica e democracia, sob esta óptica, são combinadas a serviço da racionalidade técnica e da adaptação do indivíduo à totalidade social, circunstâncias em que a própria democracia é empregada como recurso para a aceitação da inovação.

Com base na análise dos projetos pedagógicos das unidades escolares ditas inovadoras, bem como pela análise dos documentais do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, é plausível a conclusão que as propostas pedagógicas, ao expressarem os *sentidos* da educação inovadora sublinhados pelo MEC, são caracterizadas pela exigência de uma perspectiva de democracia circunscrita aos seus mecanismos de participação e à difusão de valores que amenizem as tensões sociais, com centralidade para o aspecto da gestão pedagógica horizontal. A democracia figura em seu caráter mediador das relações, como instrumento para alçar uma convivência pacífica entre os envolvidos. Por democrático, compreende-se então um ambiente agradável, em que todos possam ser ouvidos e onde o respeito seja cultivado. Há, dessa forma, uma frouxa ligação entre democracia e a luta por direitos, pois é evidente que conflitos e embates não são desejáveis e a noção de *direitos* é apresentada de forma genérica, não implicando em formação política. Assim, compreende-se que os direitos são garantidos quando há oportunidade de participação nos diversos mecanismos democráticos e também na corresponsabilização de todos pelo projeto pedagógico da unidade escolar. As referências à democracia estão sempre contidas do aspecto reformista da mudança social, com o objetivo de promover melhorias nas condições de vida da comunidade local e ofertar condições para que os alunos possam ser integrados à dinâmica social que os circunscreve.

Não obstante, a inovação pedagógica é reconhecida na existência de mecanismos participativos e democráticos, assim como na centralidade dos conteúdos escolares segundo temas de interesses dos alunos e, ainda, na busca por integrá-los ao mundo tecnológico, sobretudo na apreensão de comportamentos e habilidades estimados pelo mundo do trabalho. As propostas pedagógicas analisadas coadunam com os critérios estabelecidos pelo MEC para determinar o que é inovação e criatividade, muito embora seja necessário salientar que a primeira hipótese desta pesquisa é confirmada, pois tais critérios apontam para a compreensão da democracia restrita ao axioma da *participação* e do *princípio da maioria*, em detrimento da formação política e individual. A inovação ocorre na centralização do processo de ensino e aprendizagem na figura do aluno, assim como no atendimento às demandas mercadológicas por meio da adoção de práticas pedagógicas que privilegiem a aquisição de habilidades para o trabalho. Para tanto, há a caracterização do professor como *mediador* ou *tutor* e, ainda, a busca pela humanização do ambiente e dos métodos pedagógicos, fato que corrobora a hipótese outrora formulada de compreensão da inovação pedagógica majoritariamente como a negação do chamado ensino *tradicional*. A segunda hipótese da pesquisa também é assertiva, pois a relação entre democracia e inovação pedagógica denota, sobretudo, o acesso à instrução formal, segundo as condições ideais de adaptação à dinâmica social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Teoría de la seudocultura. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Sociológica*. Madrid: Taurus, 1986, p. 233-267.

_____. ; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. s. ed.. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

_____. *As estrelas descem à Terra*: a coluna de astrologia do Los Angeles Times: um estudo sobre superstição secundária. São Paulo: UNESP, 2008.

_____. *Educação e emancipação*. s.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

APPLE, Michael, BEANE, James (orgs). *Escolas democráticas*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. s.ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

BENJAMIN, Walter. *La reforma escolar: um movimento cultural*. In: _____. *La metafísica de la juventud*. 1ª ed. Barcelona: Paidós/I.C.E. - U.A.B., 1993, p. 47-52.

_____. *Experiência e pobreza*. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 114-119.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 751 de 21 de julho de 2015. Institui Grupo de Trabalho responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.154 de 23 de dezembro de 2015. Institui a Comissão de Orientação e Acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação.

COHN, Gabriel. *Comunicação e indústria cultural: leituras de análise dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e das manifestações de massa nessa sociedade*. Série 2ª, v. 39. São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora da USP, 1971.

DEWEY, John. *Democracy and education*.s.ed. New York: The Macmillan Paperbacks, 1961.

_____. *Creative democracy: the task before us*. s.ed. s.l. 1939. Disponível em: <http://www.philosophie.unimuenchen.de/studium/das_fach/warum_phil_ueberhaupt/dewey_creative_democracy.pdf>. Acesso em 22/01/2016.

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter (coordenador). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1980, pp. 55-82.

GARCIA, WALTER. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: GARCIA, Walter (coordenador). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1980, pp. 55-82.

GOLDBERG, Maria Amélia A. *Inovação educacional: a saga de sua definição*. In: GARCIA, Walter (coordenador). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1980 (a), pp. 183-194.

_____. *Inovação educacional: grandezas e misérias da ideologia*. In: GARCIA, Walter (coordenador). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1980 (b), pp. 235-243.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. 7ª edição. São Paulo: Centauro, 2007.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B; COSTA, Vanda M. R. *Tempos de Capanema*. s.ed. v. 81. São Paulo: EDUSP, 1984.

SNYDERS, George. *Para onde vão as pedagogias não-directivas?* Lisboa: Moraes Editores, 1974a.

_____. *Pedagogia Progressista*. s.ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1974b.

WANDERLEY, Eduardo W. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, Walter (coordenador). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1980, pp. 30-54.