

PERSPECTIVAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA BÁSICA: PROBLEMATIZANDO A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

PERSPECTIVES OF PEDAGOGICAL INNOVATION IN BASIC SCHOOLS: PROBLEMATIZING THE REFORM OF HIGH SCHOOL

PERSPECTIVAS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA BÁSICA: PROBLEMATIZANDO LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Denise Teberga Mendanã¹

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon²

Émina Márcia Nery dos Santos³

Maria do Socorro Vasconcelos Pereira⁴

Código DOI

Resumo

Este artigo tem o objetivo de analisar a perspectiva de inovação pedagógica para o Ensino Médio brasileiro a partir da reforma aprovada pela Lei nº 13.415/2017. O percurso investigativo compreende pesquisa bibliográfica e documental, explorando o pressuposto de inovação subjacente ao documento regulamentador da reforma e às configurações que essa perspectiva tem na formação dos jovens brasileiros. A introdução aborda, em linhas gerais, o conceito de inovação e a problemática do Ensino Médio. A primeira seção realiza um diálogo teórico-conceitual acerca de inovação pedagógica. A segunda seção explora a vertente de inovação nas reformas educacionais. As conclusões apresentam os achados da pesquisa empreendida em relação à essência e à dinâmica do que se constitui como inovação na reforma do Ensino Médio. A concepção de inovação encontra-se distante de um contexto mais amplo, de modo que seu formato na política de formação da juventude se restringe à destinação de subsídios tecnológicos, sem articulação com a realidade.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica. Ensino Médio. Reforma.

Abstract

This article aims to analyze the perspective of pedagogical innovation for Brazilian high school education based on the reform approved by law no. 13.415/2017. The investigative path includes bibliographic and documentary research exploring the assumption of innovation underlying the reform's regulatory

¹ Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil. Email: deniseteberga@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5668-5828>

² Universidade de Taubaté, São Paulo, Brasil. Email: edna.chamon@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2835-6554>

³ Universidade Federal do Pará, Pará, Brasil. Email: emina@ufpa.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1532-270X>

⁴ Universidade do Estado do Pará, Rio de Janeiro, Brasil. Email: maria.dsv.pereira@uepa.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4044-7600>

document and the configurations that this perspective reflects in the education of young Brazilians. The introduction addresses, in general terms, the concept of innovation and the problems of Medical Education. The first section houses a theoretical-conceptual dialogue about pedagogical innovation. The second section explores the innovation aspect in educational reforms. The conclusions present the findings of the dialogue undertaken on the essence and dynamics of what constitutes innovation in the high school reform. The concept of innovation is distant from a broader context and its format in youth education policy is restricted to the allocation of technological subsidies, without dialogue with reality.

Keywords: *Pedagogical Innovation. High school. Reform.*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la perspectiva de innovación pedagógica para la escuela secundaria brasileña a partir de la reforma aprobada por la ley nº 13.415/2017. El recorrido investigativo comprende investigaciones bibliográficas y documentales que exploran el supuesto de innovación que subyace al documento normativo de la reforma y las configuraciones que esa perspectiva refleja en la educación de los jóvenes brasileños. La introducción aborda, en términos generales, el concepto de innovación y los temas de la Educación Médica. La primera sección alberga un diálogo teórico-conceptual sobre la innovación pedagógica. La segunda sección explora el aspecto innovador de las reformas educativas. Las conclusiones presentan los hallazgos del diálogo realizado sobre la esencia y dinámica de lo que constituye innovación en la reforma de la Educación Secundaria. El concepto de innovación dista de un contexto más amplio y su formato en la política de formación juvenil se restringe a la asignación de subsidios tecnológicos, sin diálogo con la realidad.

Palavras-chave: *Innovación Pedagógica. Escuela secundaria. Remodelación.*

Introdução

Pensar a inovação pedagógica como política pública brasileira nos remete ao que Garcia (1980) anunciou já na década de 1980, quando indicou que o esforço empenhado à inovação educacional esteve relacionado à modernização ou à implantação de modelos educacionais de outros países. Mais recentemente, em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi instituído com objetivo de apoiar e fortalecer propostas curriculares inovadoras, ou seja, a inovação estava atrelada ao currículo. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alicerçada também na reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017, apresenta a mesma ideia para inovação, informando que o papel do Ministério da Educação (MEC) é fomentar as inovações, disseminando casos de sucesso e experiências inovadoras, incluindo de outros países.

Quanto ao conceito, a inovação pedagógica não tem um marco de referência teórico, o que a torna permeada por uma ampla rede de significados, como evidencia Tavares (2019). O autor explica que, de

acordo com a literatura, a inovação pedagógica pode estar associada à mudança, algo novo e positivo, e às transformações curriculares, estando também relacionada às práticas educativas.

Neste estudo, utilizamos a concepção de inovação que está inserida em um contexto mais amplo – justamente relacionada às práticas educativas – não necessariamente como algo novo, mas como algo que coloca o aluno em uma posição central, na qual ele possa aprender de forma autônoma e criativa. Nessa perspectiva, para inovar é preciso ter atitude, muito mais do que apetrechos tecnológicos, ou seja, é preciso auxiliar o aluno na construção do conhecimento.

A necessidade de mudança/inovação é demandada por uma sociedade em que os processos de comunicação, as transformações sociais e o acesso à informação estão acelerados, tornando-se cada vez mais fluidos. Nessa dinâmica, a escola recebe pressão da sociedade no que se refere a inovações midiáticas e tecnológicas, diretrizes curriculares, recursos pedagógicos, metodologias de ensino e também ao papel do professor em função dos ditames da globalização e seu processo de expansão e renovação das feições do sistema capitalista de produção (Ianni, 2013).

Quando se trata do Ensino Médio, o foco principal deste artigo recai sobre a análise da inovação pedagógica, de modo que pensamos no jovem, com crescente autonomia e acesso à informação de forma rápida e fácil. Esse jovem, no entanto, muitas vezes não sabe lidar com essa tecnologia em favor de sua aprendizagem. Além disso, cabe considerar a desigualdade de acesso, tanto a equipamentos quanto à rede de internet, observada durante a interrupção das aulas presenciais devido à pandemia da COVID-19, cujo marco no Brasil ocorreu em março de 2020 e se estendeu até o ano de 2022, quando já tínhamos uma demanda de vacina disponível à população. Diante desse quadro, podemos afirmar que a dificuldade de acesso à tecnologia pode ser um fator que evidencia a desigualdade, como pontua Brown (2012).

O relatório Juventudes e a pandemia do coronavírus (Conselho Nacional De Juventude, 2021) revelou que, apesar de muitos jovens terem acesso aos aparelhos tecnológicos, estes devem ser divididos entre os integrantes da família, o que limita seu uso. A restrição é ainda mais pontuada entre jovens negros e pertencentes à zona rural.

Ainda sobre essa questão, ressaltando uma outra frente de análise, cabe apresentarmos os argumentos de Pedrosa, Costa e Mamede-Neves (2021), os quais refletem sobre questões macroestruturais de distribuição e acessibilidade tecnológica, bem como sobre a existência de grupos

tecnofílicos (totalmente favoráveis à tecnologia), tecnofóbicos (contra a inserção da tecnologia) e ponderados (que se posicionam de forma moderada, refletindo e considerando o contexto). Segundo apontam, é importante pensar sobre essas diferenças ao abordar o uso da tecnologia na educação, a partir de uma racionalidade que respeite e valorize as diversidades e diferenças.

Nessa perspectiva, abordamos aqui a inovação pedagógica, considerando-a como vertente inovadora, que não depende unicamente da tecnologia, mas também de uma atitude criativa e crítica, que, em nossa concepção, seria a mais apropriada para atender às demandas dos alunos do século XXI.

A escola que se encontra nesse contexto enfrenta inúmeros desafios estruturais e históricos para que possa desenvolver uma prática pedagógica inclusiva, dinâmica e centrada no estudante. Essa prática – condizente com a geração atual – deve oferecer oportunidades aos estudantes, a fim de que venham a superar as desigualdades. Nesse sentido, a escola assume uma tarefa complexa, fundamentalmente caracterizada como de resgate da juventude ao redimensionamento civilizatório de um projeto inovador de sociedade, com foco na emancipação cidadã, inclusivo e sustentável dentro dos limites do sistema capitalista (Vale, 2022). Para tal, redimensiona-se o projeto de sociedade, que deveria se consolidar e se referenciar nos marcos normativos da política educacional nacional.

Pensando dessa premissa, a partir das circunstâncias atuais da escola pública, a BNCC do Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018, pelo Ministério da Educação (MEC), revela que, ao concluir o Ensino Fundamental, o estudante muitas vezes não dá prosseguimento aos estudos, pois “[...] a realidade educacional do país tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação” (Brasil, 2018a, p. 461). O documento aponta alguns fatores importantes para explicar esse fenômeno, como o desempenho baixo nos anos finais do Ensino Fundamental e o fato de a estrutura curricular do Ensino Médio não ser condizente com a realidade vivenciada pelos jovens.

Tal fator possui relação direta com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que aprovou a última reforma do Ensino Médio, um ano antes da BNCC, bem como com o Parecer CNE/CEB nº 2/2022 (Brasil, 2022a) e com a Resolução CNE/CEB nº 1/2022 (Brasil, 2022b), que preconizam conjuntamente a inovação curricular, em substituição ao suposto modelo antigo, que seria pouco atraente aos jovens do Ensino Médio, além de se configurarem como normativas complementares à BNCC, que balizam toda a estrutura da mudança.

Diante desse quadro, o objetivo deste texto consiste em analisar como se apresenta a perspectiva de inovação pedagógica para o Ensino Médio brasileiro a partir da referida lei. O percurso investigativo compreende pesquisa bibliográfica e documental para fins de explorar o pressuposto de inovação subjacente ao documento regulamentador da reforma do Ensino Médio e as configurações que essa perspectiva reflete no âmbito pedagógico da formação dos jovens brasileiros.

Desta feita, o texto está estruturado em quatro partes: a introdução, que comporta a apresentação da problematização empreendida, o objetivo e o percurso teórico-metodológico explorado; a primeira seção abriga um diálogo teórico-conceitual acerca de (pro)posições sobre inovação pedagógica na educação, em que se objetiva destacar as principais referências que subsidiam o pressuposto de inovação adotado como referência analítica; a segunda seção explora a vertente de inovação presente nas reformas educacionais a partir da análise das normativas legais que subsidiam a reforma do Ensino Médio, com o propósito é contextualizar de forma breve as políticas públicas sobre tecnologia emanadas dessas referências normativas – o destaque vai para como a tecnologia, apesar de não ser imperativo de inovação, pode contribuir para uma proposta mais lúdica para o estudante; e a última parte se constitui nas conclusões, em que são pautados os achados do diálogo empreendido sobre a essência da estrutura e dinâmica da inovação na dimensão pedagógica da reforma do Ensino Médio.

Pro(posições) sobre inovação pedagógica na educação

Neste tópico, faremos algumas interlocuções sobre perspectivas de inovação educacional, com a finalidade de destacarmos como a autonomia discente deve ser considerada a verdadeira inovação na produção do conhecimento. Tavares (2019) expressa que não existe um marco de referência teórica a respeito do conceito de inovação pedagógica. Para ele, a inovação é concebida por quatro pontos de vista: (i) como alguma coisa positiva; (ii) como mudança ou reforma na educação; (iii) como algo relacionado às propostas curriculares; e (iv) como algo relacionado às práticas educacionais. Ele conclui “[...] que o conceito de inovação em educação detém uma ampla rede de significados que estão vinculados às diferentes concepções epistemológicas e ideológicas acerca do processo educativo” (Tavares, 2019, p. 15). Assim, considera que a tendência das publicações é apontar a inovação como um fim em si mesma ou como algo assertivo, a fim de resolver os problemas educacionais. Além disso, as pesquisas têm seguido

a tendência de discutir experiências consideradas inovadoras, sem preocupação em assimilar o conceito em sua complexidade (Tavares, 2019).

Diante da diversidade de concepções em torno do tema, é fomentada neste artigo a necessidade de alinhar, não uma definição, mas o significado que representa a realidade concreta presente para os jovens que frequentam o Ensino Médio a partir da aprovação Lei nº 13.415/2017.

Inovar pode estar presente na inserção de metodologias em que o estudante seja ativo, em que possa dialogar e construir o conhecimento a partir de uma prática centrada nele mesmo. Nesse sentido, deve conceber como a inovação faz parte de uma realidade dialética que, na sociedade capitalista, perpassa por lutas de classes com interesses distintos, em especial, por grupos com interesses privados, que almejam associar inovação apenas à compra de tecnologias pelo Estado e à formação dos cidadãos na lógica das exigências do mercado; ao mesmo tempo, inserem-se nesse contexto as competências de professores e estudantes, as quais são pautadas pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio (Vale; Santos, 2024). A resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica sinaliza que as aprendizagens essenciais dos estudantes requerem competências profissionais dos docentes (Brasil, 2019).

Mendanã (2023, p. 60) considera que “[...] a inovação pedagógica está relacionada ao professor/pedagogo, ou àquele que conduz, de forma intencional, planejada, o ato educativo, a fim de produzir conhecimento”. Logo, a concepção de inovação de que este texto se aproxima é aquela que está presente em um contexto mais amplo, regido pelas interações sociais. Essa concepção de inovação abrange tanto o currículo, a formação docente, as práticas pedagógicas e também o contexto educacional no qual se insere, com sua infraestrutura física e humana. Assim, ela incorpora os recursos, a autonomia, a flexibilidade e as interações, vinculando o processo educativo a condições da sociedade da qual ele faz parte e pelas quais este é regido (Saviani, 1980).

Precisamente Saviani (1980) já discutia sobre inovação no campo da filosofia da educação, sob a perspectiva de que a educação em cada concepção deriva de uma determinada visão de homem, de mundo e de sociedade. Identifica que as concepções fundamentais da filosofia da educação são: (i) humanista tradicional; (ii) humanista moderna; (iii) analítica; e (iv) dialética.

De acordo com o autor, do ponto de vista tradicional, o homem possui uma essência imutável e, nesse sentido, não há espaço para inovação. Isso, porque a inovação está fundamentada na direção oposta aos métodos de ensino tradicionais, ou seja, as propostas de inovação surgem na contramão dessa concepção de ensino. Na concepção humanista moderna, a natureza humana é mutável, determinada pela existência. Na compreensão analítica da filosofia da educação, a pretensão é a análise lógica da linguagem educacional, ou informal, que só pode ser determinada em função do contexto em que é utilizada. Por fim, a concepção dialética considera como tarefa da filosofia a explicação dos problemas educacionais, que devem ser pensados em seu contexto. A partir da concepção dialética, a inovação tem sentido radical, em que inovar significa mudar as bases, ou seja, revolucionar.

Saviani (1980) conclui que há diferentes concepções de inovação, dependendo das diferentes concepções de filosofia da educação: (i) de acordo com a concepção “humanista” tradicional, a inovação se dá de forma superficial, sem afetar as finalidades e métodos; (ii) na concepção humanista moderna, a inovação está relacionada à alteração dos métodos; (iii) do ponto de vista analítico, a inovação está atrelada a outros meios e não necessariamente a uma mudança; por fim, (iv) na concepção dialética, a inovação estaria ligada epistemologicamente a colocar a educação a serviço da mudança social. De acordo com o autor, as três primeiras referem-se à inovação como parte do processo educativo, sem referência ao contexto.

A partir dessa perspectiva, Saviani (1980) elabora quatro níveis para a inovação, partindo do ponto de vista do ensino tradicional. O primeiro nível refere-se aos ajustes superficiais, em que a essência é mantida. No segundo nível, há alteração nos métodos, mas a instituição e as finalidades são mantidas. No terceiro nível, há um esforço institucional ou não institucional, para atingir as finalidades do ensino. No quarto nível, a educação é alterada em suas finalidades, enquanto se buscam os meios para atingi-las (Saviani, 1980). O autor considera ainda que a inovação, nos termos em que tem se apresentado, enquadra-se no segundo e terceiro nível, pois julga que o quarto nível “[...] supõe um salto qualitativo, que ultrapassa o significado contido na palavra inovação” (Saviani, 1980, p. 27).

Nogaro e Battestin (2016) também falam que o conceito de inovação é usado em diferentes sentidos, inclusive para adjetivar práticas educativas, opondo-se às práticas pedagógicas tradicionais. A ideia de inovação, quando relacionada ao mercado, é entendida como busca para atender às demandas

do cliente. Nesse caso, na área da tecnologia, é evidente esse conceito de inovação, em que inovar significa “[...] contrapor-se ao obsoleto” (Nogaro; Battestin, 2016, p. 360).

Os autores consideram ainda que a inovação surge num contexto de mudança no qual o conhecimento passa por alterações constantes. A escola encontra-se num “descompasso” justamente por trabalhar com o conhecimento; nesse sentido, ela encontra dificuldades para acompanhar as mudanças da sociedade. Nesse caso, a formação do professor, como ator desse processo, deve mudar, pois não é possível esperar mudança num contexto de repetição. Em outras palavras, o cerne da inovação tem a ver com o novo, pois as escolas estão repletas de “inovações pedagógicas”, ao passo que o novo não tem lugar (Nogaro; Battestin, 2016, p. 363).

Por sua vez, Marinelli (2019) faz uma discussão sobre o conceito de inovação apresentado por Schumpeter. Ela explica que a teoria de Schumpeter se apresenta no contexto da Revolução Industrial das sociedades capitalistas e que, nessa perspectiva, a inovação seria uma “[...] espécie de força motriz capaz de romper o estado de equilíbrio da produção e levar a um processo de expansão com a introdução de novos produtos ou serviços no mercado” (Schumpeter, 1988 apud Marinelli, 2019, p. 54). Nesse sentido, a inovação aparece aqui, tal como discutida também por Tavares (2019), naquela acepção originada no ambiente empresarial, ou seja, com a produção tecnológica sendo um dos elementos mais relevantes, quando se fala em inovação.

A partir dessa abordagem, as novas formas de organização das empresas e das sociedades são importantes para pensar o processo de inovação. A sociedade conta com novos comportamentos e hábitos das pessoas, e a tecnologia surge desempenhando um papel vital no desenvolvimento econômico. As empresas buscam inovar o tempo todo e a conquista de novos mercados está ligada ao fato de se inovar constantemente (Marinelli, 2019).

Assim, a partir das discussões apresentadas, considera-se que a escola precisa entender seu papel na sociedade atual. Araujo et al. (2019) debatem sobre a questão dos desafios da educação na atualidade, especialmente sobre a inclusão de todos os estudantes, muitos deles pertencentes às classes menos favorecidas cultural e socialmente. Ele considera que, nos processos educativos, as buscas por novas configurações educativas não podem ser dicotômicas, pois o tradicional e o inovador devem estar ligados,

uma vez que “O novo não se assenta sobre o vazio e, sim, sobre as experiências milenares da humanidade” (Araujo et al., 2019, p. 41).

O papel do estudante, na conjuntura da sociedade atual da informação e do conhecimento, é mais ativo e o professor também tem um novo papel nessa sociedade, de mediador do conhecimento. Desse modo, “[...] as metodologias ativas de aprendizagem são o cerne dessa perspectiva, e isso demanda repensar a formação profissional dos professores nos cursos de graduação e de extensão” (Araujo et al., 2019, p. 42). Daí, assumirmos que a inovação deve estar associada à autonomia e protagonismo do aluno, na construção do conhecimento com os meios científicos disponíveis.

Campos (2019) discute a ideia de inovação, apontando que existem duas linhas: uma mais “sedutora” e outra “enganadora”. A tendência sedutora está ligada ao mito de que ela seria a solução para os problemas educacionais, enquanto a enganadora está relacionada ao fato de que não encoraja uma análise das implicações pedagógicas que teria no interior da escola (Campos, 2019).

O referido autor destaca ainda que devem ser consideradas três vertentes para a inovação em educação: a inovação, a mudança e a reforma. Dessa forma, a mudança na escola só acontece se as pessoas envolvidas estiverem preparadas para ela. Por conta disso, a inovação atua como ruptura de situações e práticas.

Observar práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, sobretudo com uso de recursos tecnológicos, faz refletir sobre a realidade dessa inovação, pois, como Campos (2019, p. 3) afirma, “[...] grande parte dessas práticas ou modelos ou ‘todas (os)’ já existem de forma sistemática desde o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX, como por exemplo, a organização do currículo de forma mais integrada e contextualizada”. Nesse sentido, ele acredita que o mais correto seria chamá-las de renovação. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Fazenda, Gentile e Masmó (2019) afirmam que:

[...] a didática só atinge pontos relevantes de inovação e ruptura com o tradicional quando há um (re) direcionamento do modelo mental do educador, que se abre para a coincidência significativa de eventos, (re) direcionando as questões relativas à prática docente e à didática (Fazenda; Gentile; Masmó, 2019, p. 120).

Assim, refletimos sobre o papel do educador, que se fundamenta em princípios que vão além de somente transmitir conhecimento. Antes, seu papel deve ser de mediar e possibilitar ao estudante aulas em que ele possa criar e construir o conhecimento.

Ferreti (1980), igualmente, discute as diferenças entre produção de inovação e adaptação a elas. O autor cita Huberman, para explorar essa análise.

[...] entendemos por mudança ou por inovação qualquer coisa que é inteiramente nova, ou quem sabe, qualquer coisa que é nova do ponto de vista das pessoas envolvidas [...] no domínio da educação, entretanto, nós nos preocupamos menos com a invenção de novos métodos ou de novos dispositivos do que com a sua utilização e sua difusão pelo sistema escolar. A maior parte das mudanças locais são adaptações de coisas que já existem em uma escola vizinha (Huberman, 1973, p. 8 apud Ferretti, 1980, p. 76).

O autor pontua que o entendimento de inovação como produção estaria no ato de promover soluções para os desafios que surgem na educação, indicando que essas soluções poderiam contribuir para a melhoria do ensino (Ferreti, 1980).

De acordo com Fino (2008), é necessário considerar alguns pontos importantes a respeito da inovação, a fim de elucidar melhor o termo: (i) a educação institucional preserva práticas tradicionais; (ii) a inovação não é resultado da formação docente; (iii) a inovação é um processo de mudança de dentro para fora; (iv) a inovação é revelada a nível local e individual; (v) a inovação tem risco de esbarrar no currículo; (vi) a inovação pedagógica não é sinônimo de inovação tecnológica.

Ele observa que a escola tradicional centrava o conhecimento no professor, que a participação do estudante era reprimida e que práticas, como a interação entre os pares, não existiam nesse modelo. É nesse sentido que a escola pode ser campo de inovação, espaço onde as práticas pedagógicas acontecem e, sobretudo, pode caracterizar-se por um movimento em que se procura romper com práticas recorrentes em favor de outras (Fino, 2008).

Pode-se dizer que as práticas pedagógicas acontecem quando pessoas estão reunidas na intenção de aprender, e que a aprendizagem pode acontecer de forma mediada/favorecida por outro, ou quando todos buscam aprender em grupo (Fino, 2008). Nesse sentido, a concepção de inovação pedagógica que se adota neste texto é aquela que transcende a ideia de práticas pedagógicas tradicionais e reflete sobre o posicionamento crítico. Como apresenta Fino (2008, p. 277) “[...] a inovação pedagógica implica

mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”.

A propósito, a mudança inserida no contexto escolar das práticas pedagógicas, que diz respeito às técnicas e aos materiais, deve estar aliada ao professor, para construção do conhecimento. Inclui-se também nessa perspectiva as mudanças na interação professor-aluno (Ferretti, 1980). Nesse viés, é importante destacar como a autonomia e protagonismo do aluno devem ser a real configuração de inovação da educação, porque, independentemente do período histórico e conjuntura política, tal proposição aqui defendida poderá balizar os avanços educacionais almejados.

A vertente de inovação nas reformas educacionais: o Ensino Médio em análise

Esta seção tem por objetivo contextualizar brevemente as políticas públicas sobre tecnologia, tendo como foco de análise a inovação presente nos marcos normativos da reforma do Ensino Médio. Esse movimento é relevante porque, ao pensarmos de uma forma ponderada (Pedrosa; Costa; Mamede-Neves, 2021), refletimos que, apesar da tecnologia não ser imperativo de inovação, pode contribuir para uma proposta mais lúdica para o estudante.

Desde 1989, o Brasil tentou introduzir políticas públicas incentivando o uso da informática na educação, criando o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE). Logo depois, em 1997, por meio da Portaria nº 5.220, de 09 de abril 1997, criou o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), com a justificativa de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no Ensino Fundamental e Médio. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante o Decreto nº 6.300, o programa foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de Educação Básica. Atualmente, passou a se chamar Programa Nacional de Tecnologia Educacional, que é subsidiado pela Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, que dispõe sobre apoio técnico ou financeiro da União para essa área no âmbito do Plano de Ações Articuladas.

Dentro do PROINFO, existem eixos de atuação, como o Projeto Um Computador Por Aluno (UCA), o Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA) e Tablets. O UCA “[...] foi implantado com o objetivo de intensificar as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas” (Brasil, 2024). O PROUCA foi

o programa que instituiu a compra de laptops educacionais com o objetivo de promover a inclusão digital e, conseqüentemente, melhorar os processos de ensino-aprendizagem. Tablets foi mais um eixo do PROINFO, que consistia na distribuição de tablets para professores de escolas públicas, prioritariamente urbanas e de Ensino Médio.

Ferreira e Bueno (2014) pontuam que as propostas neoliberais, subsidiadas pelo Banco Mundial, passam a fazer parte das políticas públicas a partir de 1990, com a intenção de melhorar a qualidade do ensino. Os autores destacam que “[...] os projetos educacionais passam a ser vistos sob uma perspectiva de crescente necessidade, estabelecendo um caráter compensatório, que não leva em consideração os efeitos perversos sofridos pelas escolas [...]” (Ferreira; Bueno, 2014, p. 105).

Nesse sentido, o Proinfo caracteriza-se como um projeto de ação compensatória, ou seja, que visa promover a qualidade do ensino com redução dos índices de reprovação, número de matrículas, entre outros aspectos. Essa concepção neoliberal de educação em que a escola deve ser responsável pelas demandas mercadológicas conferiu destaque ao PROINFO como um elemento de inclusão tecnológica. No entanto, acabou esbarrando na realidade das escolas que não têm infraestrutura adequada, internet, pessoal treinado para coordenar os laboratórios, produzindo assim ambigüidades entre as propostas e a própria realidade (Ferreira; Bueno, 2014).

Com a expansão da tecnologia, os estudantes passaram a ter contato com a informação de forma mais facilitada, guardadas as ressalvas referentes às desigualdades sociais, apontadas por Brown (2012) e Pedrosa, Costa e Mamede-Neves (2021). Nesse cenário, a escola, como instituição do conhecimento, precisou acompanhar esse ritmo, para tornar-se mais atrativa; no entanto, Freitas (2009) assinala uma lacuna na formação de professores para a tecnologia:

[...] há preocupação da escola em não se manter à margem ao introduzir os computadores em seu espaço físico. O problema é que a instituição escolar está vivendo essa incorporação como uma intrusão, como algo que é necessário ser usado, para se mostrar atualizada e até como um marketing de qualidade, porém sem saber muito bem por que, para que e como. Sem conhecer os efeitos de seu uso na aprendizagem, no currículo e na organização da própria instituição, sem ter uma ideia definida do que realmente representam (Freitas, 2009, p. 71).

De acordo com os estudos de Freitas (2009), a escola precisa adaptar-se quanto a espaço e tempo, inclusive no âmbito curricular. A autora enfatiza que o uso de tecnologias deve estar incorporado ao

Projeto Político Pedagógico da escola, pois sabemos da importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDIC), que estão cada vez mais presentes no cotidiano, transformando o contexto da educação. Segundo Mendonza (2017. p. 4):

[...] as TDIC vêm transformando o contexto da educação, não só enquanto instrumentos ou mediadores das interações humanas como nas formas de armazenar e produzir informação, e nas interações que resultam em construção coletiva do conhecimento (em ações de colaboração e de cooperação), bem como na valorização da autonomia e independência nas trajetórias possíveis de formação continuada.

Para se pensar em inovação e reforma educativa, é preciso pensar em práticas pedagógicas. De acordo com Fino (2008), a inovação pedagógica está correlacionada às práticas educativas, pois é nesse domínio que ela deve acontecer. Nesse sentido, considera que as reformas educativas podem colaborar com as mudanças qualitativas na prática, mas não configuram a inovação por si mesma.

Oportunamente, Messina (2001) acredita que a inovação está relacionada com o sentido, com a aceitação de que ela seja natural. A autora considera que a inovação foi adotada como bandeira de reformas educativas nos anos 1980 e que, ao se tornar oficial, acaba por se tornar conservadora, ou seja, opera como um mecanismo de regulação, e não de transformação.

Sobre esse ponto, Canário (2004) expõe que a mudança de atitude na escola deve ser feita pelos próprios atores educativos, de modo que os processos de mudança que partem de decisões de cima constituem um dos erros que levam ao fracasso. Ele salienta que a administração precisa mudar de atitude, de tutela para escuta, pois “[...] as escolas e os professores têm vindo de forma metódica, regular e persistente, a ser vacinados contra as mudanças” (Canário, 2004, p. 22, grifo do autor).

O autor cita que as autoridades precisam assumir estratégias indutivas, ou seja, que partam das escolas, adotando uma atitude que se mostre na valorização das práticas inovadoras e no apoio a elas. Considera que assumir a estratégia indutiva supõe reconhecer que “[...] por um lado, têm sido as escolas a mudar (ou esvaziar de sentido) as reformas e não o contrário; por outro lado, só é possível mudar as escolas com os professores e não contra eles” (Canário, 2004, p. 23).

Partindo dessa premissa, é importante apresentar a inovação como constituinte do Projeto Político Pedagógico da escola, antes mesmo de uma reforma geral. Sobre esse assunto, Veiga (2003) apresenta

dois tipos de inovação: a regulatória e a emancipatória. Ela discute a relação da inovação e do projeto político pedagógico considerando que essa discussão tem sentido quando há preocupação com a melhoria da qualidade de ensino. Considera que a inovação regulatória se caracteriza por ser conservadora, ou seja, “[...] os processos inovadores continuam a orientar-se por preocupações de zona de padronização, de uniformidade, de controle burocrático e de planejamento centralizado” (Veiga, 2003, p. 269). Nesse caso, a inovação está atrelada à mudança do sistema, em que os agentes administrativos conduzem as inovações e os seus resultados são normativos e padronizados. Nessa perspectiva, “[...] inovar é, portanto, introduzir algo diferente dentro do sistema, para produzir uma mudança organizacional descontextualizada” (Veiga, 2003, p. 260).

No contexto da inovação regulatória, o projeto político pedagógico é orientado por princípios técnicos e está voltado para a burocratização, segundo a qual a escola é apenas cumpridora de normas (Veiga, 2003). Em contrapartida, a inovação classificada por ela como emancipatória faz parte das bases epistemológicas emancipadoras e argumentativas. Nesse contexto, ela “[...] procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano” (Veiga, 2003, p. 274).

Nesse quadro social de intensas transformações nos modos de se relacionar com a informação, sobretudo pelo intenso crescimento das tecnologias digitais, a última etapa da Educação Básica sofre alterações por meio da Lei nº 13.415/17, sendo elaborada a BNCC do Ensino Médio, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, com o compromisso de promover uma educação integral do estudante. Segundo o discurso oficial à época, seria necessária e urgente a utilização de tecnologias como forma de melhorar o currículo dessa etapa da educação básica, para atrair a atenção dos jovens e tornar a escola inovadora, em consonância com as necessidades do século XXI.

Na BNCC do Ensino Médio, a inovação está relacionada à educação integral, sobretudo ao olhar inclusivo às questões centrais do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2018a). A organização por áreas do conhecimento apresenta-se como uma proposta inovadora que possibilita um trabalho cooperativo e conjunto dos professores.

Um marco inicial dessa perspectiva é o parecer CNE/CP nº 11/2009, que dispõe sobre proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio, com a oferta de um programa de apoio para promover

inovações pedagógicas das escolas públicas. A intenção era fomentar as mudanças na organização curricular do Ensino Médio (Brasil, 2009).

A proposta do Programa Ensino Médio Inovador é pensar o currículo coletivamente, a partir de um projeto pedagógico que contemple atividades de iniciação científica, articule teoria e prática, promova a aprendizagem criativa, valorize a leitura, estimule a autonomia do estudante, organize trabalho interdisciplinar, bem como acompanhe a vida escolar do estudante, oferecendo atividade de reforço da aprendizagem e pensando a avaliação como um processo formativo e permanente (Brasil, 2009).

Pensar um currículo por área supõe ainda um trabalho interdisciplinar, que construa no estudante a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir a partir de problemas concretos. Para efetivação dessa proposta, devem ser criadas novas práticas pedagógicas, que privilegiem esse trabalho interdisciplinar (Brasil, 2009).

Baseada no parecer, a BNCC justifica a organização por áreas do conhecimento e a proposta de itinerários formativos diversificados como formas de atender aos interesses e necessidades dos estudantes. Isso se dá porque, de acordo com a Base, essa estrutura “[...] valoriza o protagonismo juvenil” (Brasil, 2018a, p. 467).

Nesse sentido, para se pensar em inovação, não se pode descartar a tendência reformadora da escola, sendo necessário estar atento ao contexto social, histórico e cultural, alinhados aos saberes locais, em conjunto com os professores, que são sujeitos do processo educativo e podem efetivar uma prática inovadora. Daí dizermos que tal prática vai muito além da vertente de inserção de tecnologias nas aulas, como preconizado no conjunto legal da reforma do Ensino Médio, ou de a escola supostamente dar autonomia aos alunos, mas sem propor condições reais que atendam às suas especificidades. Com isso, incorre-se no risco de uma falácia de modernização e inovação, que culpabiliza os sujeitos escolares pelo seu possível insucesso (Vale; Santos, 2024).

O artigo 4º da Lei 13.415/2017 promove alteração no artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo caput passa a vigorar com a seguinte alteração:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (Brasil, 2017, Art. 36).

Como estratégia para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, os Itinerários Formativos são um item da composição curricular que têm sua forma definida pela BNCC, com base no inciso V, do artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que faz referência à inovação como meio propulsor da qualificação profissional e adequação às condições do mundo do trabalho, estabelecendo o desenvolvimento de programas educacionais inovadores que preparem para as novas demandas do mercado de trabalho (Brasil, 2018b).

No contexto das referências legais conceituais, assumidas pelas DCNs do Ensino Médio, dentre os princípios específicos estabelecidos pelo artigo 5º, a pesquisa é concebida como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos, enquanto no âmbito da organização curricular da etapa, o artigo 8º define que as propostas curriculares do Ensino Médio devem garantir ações que promovam o protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação (Brasil, 2018b).

Já o Parecer CNE/CEB nº 2, de 17 de fevereiro de 2022, faz referência também às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, salientando que: “os objetivos das DCNs para o contexto vigente igualmente pressupõem a inclusão de habilidades computacionais para que se alcance a ‘formação básica comum nacional’ da qual a BNCC decorre” (Brasil, 2022a, p. 21).

O Parecer também faz referência às DCNs do Ensino Médio, na forma da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, no que tange a currículo e aprendizagem essencial. Por isso, ressalta o papel desse dispositivo no realce que os conteúdos que compõem a Base Nacional Comum e a parte diversificada ganham por meio da organização em áreas do conhecimento, bem como salienta a importância do aporte dos fundamentos da computação para ampliar as possibilidades de conexão entre as áreas.

Como corolário dessa conexão, as DCNs do Ensino Médio definem, em relação à organização curricular, em seu artigo 8, as propostas curriculares do Ensino Médio que garantem o desenvolvimento de competências, garantindo ações que promovam a integração curricular, bem como da cultura e linguagens digitais, possibilitando o protagonismo dos estudantes (Brasil, 2018b).

A materialização desse protagonismo na BNCC se inicia desde o Ensino Fundamental, cuja premissa de investimento da formação é sistematizar, consolidar e aprofundar os conhecimentos. Nesse caso, a inovação é tratada como inovação tecnológica, como se apresenta no 5º ano do Ensino Fundamental, no

Componente Geografia, na Unidade Temática Mundo do Trabalho, por meio do Objeto de Conhecimento “Trabalho e inovação tecnológica”. Nesse objeto, a habilidade está voltada para identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico em diferentes áreas, cuja expectativa é que o estudo da Geografia se constitua em contribuição para o delineamento do projeto de vida a ser consolidado na etapa do Ensino Médio. Essa contribuição também auspicia proporcionar aos estudantes a compreensão da produção social e transformação do espaço e do território (Brasil, 2018a).

Assim, a inovação sob a tutela da tecnologia se constitui como responsável pelas transformações socioespaciais, com reflexos sobre as possibilidades dos projetos de vida dos estudantes para o futuro.

Ainda no Ensino Fundamental – anos finais, também na Unidade Temática Mundo do Trabalho, por meio do Objeto de Conhecimento “Desigualdade social e o trabalho”, a respectiva habilidade está voltada para o estabelecimento de relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do país. Assim, uma vez mais a BNCC focaliza a habilidade dos estudantes a partir da lógica de inovação voltada para o âmbito da tecnologia, orientada para o mercado. Esse direcionamento pode ocasionar outros desdobramentos da política educacional e, em especial, do público do Ensino Médio brasileiro, “com as demandas internacionais globais próprias do setor privado e da lógica neoliberal, com estímulo de inovação, tecnologia e empreendedorismo como meta a ser seguida pela população local” (Vale, 2022, p.111).

Ao chegar no Ensino Médio, a BNCC tem como compromisso de formação dos jovens a educação integral e a construção do projeto de vida dos estudantes dessa etapa de ensino. Com isso, a BNCC se propõe a recontextualizar as finalidades da etapa estabelecidas pela Lei nº. 9.393/96. Nesse caso, estipula como condição para atingir essas finalidades o compromisso da escola em: “estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação” (Brasil, 2018a, p. 465). A justificativa para isso compreende a preparação para o mercado, desenvolvendo competências para se adaptar às novas condições de trabalho. Ressaltando-se aqui a necessidade de o jovem se adaptar ao mercado de trabalho. Entre as possibilidades apontadas para viabilizar esse projeto de vida, estipula como necessidade a estruturação da escola visando:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018a, p. 466).

Nesse contexto, a análise que pautamos se ancora na perspectiva de que a inovação pedagógica não depende unicamente da tecnologia, mas também de uma atitude criativa e crítica, tendo a inovação como algo assertivo. Trata-se de uma perspectiva de inovação concebida para além da prática pedagógica, inserida em um contexto mais amplo, regido pelas interações sociais, que abrange o currículo, a formação docente, as práticas pedagógicas e também o contexto educacional no qual se insere.

Dessa forma, a inovação pode se basear na concepção dialética de que inovar se constitui em colocar a educação a serviço de novas finalidades, a serviço da mudança estrutural da sociedade, e não como sinônimo de retoque superficial ou atrelada à ideia de convencionar-se como “sedutora” ou “enganadora”. Deve voltar-se para o encorajamento de uma análise da inovação, focada nas e a partir das implicações pedagógicas que ocorrem no interior da escola. Ancora-se também na atuação como ruptura que conteste as práticas tradicionais alimentadas pela ideia de que inovação pedagógica é o resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante, ou de que envolve o risco de esbarrar no currículo, uma vez que esta não é induzida de fora, mas é um processo que parte de dentro. Essa inovação implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico, ainda que inspirada ou estimulada por lógicas ou movimentos que extrapolam o âmbito local, sendo sempre uma opção individual, mas também sinônimo de inovação tecnológica.

Assim sendo, a inovação precisa distanciar-se do âmbito da configuração como bandeira de reformas educativas, que a encaram de forma conservadora, como um mecanismo de regulação, e não de transformação.

Considerações finais

Partimos do entendimento de que a inovação pedagógica está intrinsecamente ligada à prática pedagógica ou a estratégias intencionais, com ou sem a utilização de recursos tecnológicos ou outros materiais de apoio, ao passo que está principalmente relacionada à postura do professor durante a aula.

Desse modo, o artigo buscou identificar o significado do alinhamento da concepção de inovação presente na Reforma do Ensino Médio, refletindo sobre o que representa diante da realidade concreta dos jovens que frequentam o Ensino Médio, a partir da aprovação Lei nº 13.415/2017. Consideramos a inovação como alicerçada a partir do horizonte flexível, em que inovar significa mudar as bases, assumir-se revolucionário, ou seja, inovar consiste em opor-se ao que é tomado como estanque, fixo, rígido e hermético.

Ao analisarmos as concepções de inovação presentes na referência legal do que se constitui como normativa para o Ensino Médio, identificamos relações intrínsecas entre a inovação e as práticas de responsabilização que sobrecarregam instituições escolares. No geral, a concepção de inovação que está inserida nas referências acima encontra-se distante da possibilidade de ser concebida em um contexto mais amplo, que promova o estudante a uma posição central, na qual o estudante possa apreender de forma autônoma e criativa. Além disso, os efeitos dessa perspectiva de inovação sobre a gestão pedagógica e administrativa da escola têm pouca evidência tanto nas narrativas oficiais acerca dos fatores socioeconômicos e estruturais, quanto nos resultados que deverão ser refletidos nos testes de desempenho.

O registro dos inúmeros problemas enfrentados por gestores, desde a carência de pessoal e superlotação de turmas à falta de equipamentos e insumos na dinâmica das escolas, indica que, além de serem ignorados fatores que interferem de forma marcante no desempenho dos estudantes, o gerencialismo que vem fundamentando a política educacional coloca para a instituição escolar a responsabilidade por contornar todo tipo de dificuldade e por gerar bons resultados educacionais.

Assim, o formato da inovação em curso na política de formação da juventude brasileira se restringe à destinação de subsídios tecnológicos, sem diálogo com a realidade, o que confirma a falta de comprometimento com a escola real e mostra a ineficiência deste tipo de gestão dos processos formativos, que não reside apenas em flexibilização curricular ou definição de competências e habilidades que contemplem o termo inovação aqui defendido, porque, na realidade, há pouca autonomia aos jovens que frequentam o novo Ensino Médio brasileiro.

Referências

ARAÚJO, U. F. de; CAVALCANTI, C. C.; GARBIN, M. C.; LOYOLLA, W. A formação de professores para inovar a educação brasileira. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 120-123.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf Acesso em 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 27 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 2, de 17 de fevereiro de 2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília,

DF: Ministério da Educação, 2022a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/235511-pceb002-22/file>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 4 de outubro de 2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2022-pdf/241671-rceb001-22/file> Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. PROINFO: Programa Nacional de Informática na Educação. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, [on-line], 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo> Acesso em: 22 nov. 2024.

BROWN, A. Tecnologia Digital e educação: contexto, pedagogia e relações sociais. *In*: COWEN, Robert; KAZAMIAS, A. M. (Org.). **Educação Comparada**. v. 1. Brasília, DF: UNESCO; CAPES, 2012. p. 611-627.

CAMPOS, F. R. Inovação ou renovação educacional? Dilemas, controvérsias e o futuro da escolarização. *In*: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Org.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 1-11.

CANÁRIO, R. Uma inovação apesar das reformas. *In*: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Org.). **Escola da Ponte: um outro caminho para a Educação**. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004. p. 22-29.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE. **Juventudes e a pandemia do coronavírus**: relatório nacional 2021. 2. ed. Brasília, DF: Conjuve, 2021. Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/08/JuventudesEPandemia2_Relatorio_Nacional_20210702.pdf Acesso em 20 out. 2021.

FAZENDA, I. C. A.; GENTILE, F.; MASMO, P. L. Interdisciplinaridade: currículo, didática e inovação. *In*: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (org.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 120-122.

FERREIRA, M. L.; BUENO, J. L. P. O PDE e as salas do PROINFO: análise crítica sobre os projetos compensatórios na educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 57, p. 102-114, 2014.

FERRETTI, C. J. Inovação na perspectiva pedagógica. *In*: GARCIA, Walter E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980. p. 55-82.

FINO, C. N. Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). *In*: MENDONÇA, A.; BENTO, A. (org.). **Educação em tempo de mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008. p. 277-287.

FREITAS, M. T. de A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, M. T. de A. (org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 57-74.

GARCIA, W. E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980.

IANNI, O. **A sociedade global**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MARINELLI, C. R. G. Inovação em Educação e o papel do Estado. In: CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. (Org.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 54-65.

MENDANÃ, D. T. **Representações sociais de alunos, professores e gestores de Ensino Médio sobre inovação pedagógica**. 2023. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2023.

MENDONZA, B. de A. P. **Educação, redes sociais e cultura digital**. São Carlos: Editora Pixel, 2017.

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

NOGARO, A.; BATTESTIN, C. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Holos**, Natal, ano 3, v. 2, p. 357-372, abr. 2016.

PEDROSA, S. M. P. de A.; COSTA, A. V. de F. da; MAMEDE-NEVES, M. A. C. Entre fáusticos e prometeicos: a busca de uma terceira via para a utilização das tecnologias na educação. **Revista UFG**, Goiânia, v. 21, n. 27, p. 1-26, e21.69966, 2021.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980. p. 15-29.

TAVARES, F. G. de O. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, fev. 2019.

VALE, C. **A educação como negócio social na Amazônia brasileira**. 2022. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

VALE, C.; SANTOS, T. F. A. M. dos. Negócios sociais nos projetos de vida do Ensino Médio paraense. **Revista Exitus**, Santarém, v. 14, p. 1-26, e024042, 2024.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo: MENDANÃ, Denise Teberga; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; SANTOS, Émina Márcia Nery dos; PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. Perspectivas de inovação pedagógica na escola básica: problematizando a reforma do Ensino Médio. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11670>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: Esta pesquisa contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico na forma de bolsa de pesquisa.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação e Escrita – Primeira Redação: Denise Teberga Mendanã. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação e Escrita – Revisão e Edição: Edna Maria Querido de Oliveira Chamon. Análise Formal, Contribuições em conceituação, Validação e Escrita – Revisão e Edição: Émina Márcia Nery dos Santos. Contribuições em conceituação, Validação e Escrita – Revisão e Edição: Maria do Socorro Vasconcelos Pereira.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Não foi utilizado conteúdo advindo de Inteligência Artificial neste artigo.

Revisores: Sergio do Espirito Santo Ferreira Junior (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT)

Sobre as autoras:

DENISE TEBERGA MENDANÃ é doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá – UNESA (2023). Atua como professora dos anos iniciais da Educação Básica na rede pública de ensino. Atualmente é bolsista supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com projeto de alfabetização.

EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON é doutora em Psicologia pela Université de Toulouse II (Le Mirail) (1998) e realizou estágio de pós-doutorado em Educação pela UNICAMP (2003). É professora na Universidade de Taubaté (UNITAU) no Programa de pós-graduação Mestrado em Desenvolvimento Humano e colaboradora no Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS/MG). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa nível 2 do CNPq.

ÉMINA MÁRCIA NERY DOS SANTOS Realizou estágio de pós-doutorado na Université de Tours (França). Atualmente é professora Titular da UFPA, onde coordena o Grupo de Estudos em Educação

em Direitos Humanos (GEEDH) vinculado ao Programa de pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB).

MARIA DO SOCORRO VASCONCELOS PEREIRA doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - PPGED/UFPA, docente da Universidade do Estado do Pará.

Recebido em 16 de setembro de 2024
Versão corrigida recebida em 22 de novembro de 2024
Aprovado em 11 de junho de 2025