

Inovações educacionais *versus* cultura escolar: as implicações dos paradigmas de formação docente e da incorporação do uso pedagógico das TICs aos processos escolares

8

Luciene Aparecida da Silva*
Lucília Regina de Souza Machado**

Resumo: Este ensaio aborda as tensões emergentes do antagonismo entre a demanda pelo fomento à disseminação das inovações educacionais e a cultura escolar vigente. Em face da discussão de conceitos e modelos de disseminação das inovações educacionais, são focalizadas as lacunas dos paradigmas de formação docente e suas implicações na conformação da cultura escolar vigente. Nesse contexto, a incorporação do uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aos processos educacionais escolares é problematizada como estratégia promissora à indução da cultura de trabalho docente colaborativo. Num milênio caracterizado por crises que assolam, sobremaneira, as populações globais, o ativo trabalho colaborativo passa a compor, simultaneamente, uma exigência, uma necessidade, um desafio e uma possibilidade de superação da

Abstract: This essay addresses the tensions arising from the antagonism between the demand towards instigating the dissemination of educational innovations and the existing school culture. Given the discussion of concepts and models for dissemination of educational innovations, the latter ones are focused on the gaps in the paradigms of teacher training and their implications for the conformation of the school culture seen nowadays. In this context, the incorporation of pedagogical use of Communication and Information Technologies (ICTs) to the educational process school is problematized as a promising strategy to induce a culture of collaborative teaching. In a millennium characterized by crises that plague greatly in global populations, the active collaborative composes at the same time, a requirement, a necessity, a challenge and an opportunity to overcome the

* Mestranda em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UNA – Belo Horizonte – MG. *E-mail:* lucie@uai.com.br.

** Coordenadora do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA – Belo Horizonte – MG. *E-mail:* lsmachado@uai.com.br.



transitoriedade das soluções até então propostas e aplicadas ao enfrentamento das demandas prementes. No cenário contemporâneo de profusão de redes sociais e digitais, a mediação das TICs apresenta-se como mecanismo estratégico, especialmente, para o campo educacional escolar, no que tange à conformação da cultura do trabalho colaborativo. Como promover ações que viabilizem e deem sustentabilidade às propostas e práticas curriculares e pedagógicas compatíveis com perspectiva de conformação da cultura de trabalho colaborativo docente mediado pelas TICs? Eis um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro para o século XXI.



Palavras-chave: Inovações educacionais. Paradigmas de formação docente. Cultura escolar. Trabalho colaborativo. Tecnologias da Informação e Comunicação.

transience of the solutions hitherto proposed and implemented to cope with pressing demands. In the contemporary scenario of a profusion of social networking and digital mediation of ICTs presents itself as a strategic mechanism, especially for the educational school, when it comes to shaping the culture of collaborative work. How to promote actions that allow and support power proposals and curriculum and pedagogical practices compatible with the prospect of establishing the culture of collaborative teaching mediated by CITs? Here is one of the greatest challenges of brazilian educational system for the twenty-first century.

Keywords: Educational innovations. Paradigms of teachers graduation process. School culture. Collaborative work. Communication and Information Technologies.



Introdução

Na história da educação escolar brasileira, ao se transitar pelas diversas tendências pedagógicas que assinalaram o marco condutor das políticas educacionais de cada época, defronta-se com diretrizes e práticas curriculares acentuadamente direcionadas à homogeneização e universalização dos conhecimentos *supostamente* indispensáveis à formação do educando. Por conseguinte, supõe-se, fundamentais à constituição do modelo padrão e idealizado do perfil de cidadão que se pretende formar e dos aspectos metodológicos mais adequados à transmissão de conhecimentos, então predeterminados, e também *supostamente* indispensáveis à formação desse sujeito idealizado.

Esse modelo verticalizado de organização da estrutura e do funcionamento dos tempos e espaços escolares, embora se mostre



totalmente incompatível com o paradigma emergente e ineficaz para o enfrentamento e a transposição das demandas sociais contemporâneas, ainda teima em se conformar como um dos aspectos delineadores da cultura escolar neste século.

É, portanto, do antagonismo instaurado na lacuna entre os clamores por novas educações, resistências e sofrências docentes diante do novo, que emergem os pontos de tensão em face da necessidade de fomento à disseminação das inovações educacionais e transmutação da cultura escolar vigente.

Constituem grandes desafios do sistema educacional brasileiro, neste século XXI, a tomada de decisões e a adoção de posturas e atitudes que corroborem a elucidação da questão fundamental: *Como promover ações que viabilizem e deem sustentabilidade às propostas e práticas curriculares e pedagógicas compatíveis com a perspectiva de conformação da cultura de trabalho colaborativo docente mediado pelas TICs?*

Tal desafio tem início no processo de formação inicial dos educadores e se estende para além dos muros da escola e por toda sua vida profissional. Sendo, portanto, transversal a toda a sociedade, já que os espaços de formação não se restringem apenas às universidades e demais instâncias da educação formal.

Portanto, conceber a construção de currículos orientados para a inclusão social pressupõe uma orientação didática e metodológica comprometida com o acolhimento da multiplicidade de ideias e práticas potencializadoras do desenvolvimento integral do educando. O que noutras palavras equivale à garantia do direito a um atendimento qualificado dos diferentes ritmos de desenvolvimento das capacidades e aptidões humanas.

Tal concepção curricular, ao se revestir do princípio de equidade, incorpora, inclusive, o uso de múltiplas linguagens, dentre as quais se destacam as midiáticas e tecnológicas, como possibilidade de formação integral do indivíduo cidadão, em especial, dos docentes que compõem as categorias dos denominados *estrangeiros* e *migrantes digitais*.¹

¹ Os termos *estrangeiros*, *migrantes* e *nativos digitais* têm sido amplamente empregados nos estudos relacionados às TICs. O primeiro refere-se à geração de pessoas nascidas no período anterior à proliferação das TICs e que ainda não se apropriaram do seu uso no cotidiano. O segundo diz respeito àquela geração de pessoas que, como as primeiras, nasceram em período anterior à sua proliferação, mas têm, contudo, se apropriado do seu uso no cotidiano. O terceiro designa a geração atual de pessoas nascidas em meio ao apogeu das TICs, sobretudo, os internautas.



Este ensaio focaliza, portanto, as lacunas dos paradigmas de formação docente e suas implicações na conformação da cultura escolar vigente. Constitui uma abordagem problematizadora do significado e dos resultados práticos que a incorporação do uso pedagógico das TICs aos processos educacionais escolares pode gerar. Como possíveis resultados práticos vislumbram-se a indução da cultura de trabalho docente colaborativo e a elevação dos fluxos de capital social entre os profissionais e as instituições do sistema educacional.

Inovações educacionais: conceitos e modelos

Dos escritos de Messina (2001), depreende-se que o conceito de inovação está envolto na fragilidade teórica e no mito de que essa encerraria em si mesma a solução para as complexas demandas dos sistemas educacionais.

A autora (2001, p. 227) citando Fullan (2000), reafirma “a idéia de que a inovação é antes um processo que um acontecimento”. Pode-se, então, conceber a inovação como um processo criativo e coletivo, visto que a palavra *processo* denota o envolvimento de várias pessoas. Por conseguinte, a interconexão de saberes, conhecimentos e práticas experimentados e compartilhados pelos indivíduos durante um dado processo subsidia a elevação dos fluxos de circulação do capital social entre instituições e membros dessas instituições, concorrendo para a culminância de inovações de ordens diversas.

É possível traçar pelo menos três principais origens do conceito de capital social (Baron, Field, Schuller, 2000). A primeira limita-se aos escritos de autores, provenientes das ciências sociais, que cunharam e difundiram expressamente o termo, destacando-se Pierre Bourdieu, James Coleman e Robert Putnam. A segunda trata de elementos-chave, como confiança, coesão social, redes, normas e instituições, em vários contextos e disciplinas, em que o conceito tem sido usado implícita ou explicitamente. A terceira, mais extensa, inclui autores cuja produção contém elementos precursores do conceito de capital social – remonta à sociologia clássica do século XIX, incluindo autores como Émile Durkheim e Max Weber. (ALBAGLI; MACIEL, 2002, p. 4).



As autoras, afirmam que o

capital social contribui para o processo de aprendizado, por meio das interações informais ou deliberadamente estruturadas. O processo de interação e mudança em uma comunidade é também um processo de aprendizado, que simultaneamente resulta de e constrói capital social. Aprendizado e mudança levam a melhores resultados se são capazes de usar o conhecimento e as habilidades dos membros da comunidade de um modo integrado. (p. 15).

Em consonância com as afirmações acima enunciadas, alguns sociólogos como De Masi (2005, p. 26, grifos e negritos do autor) destacam que nos processos criativos “o verdadeiro sujeito histórico da criação não é o homem, mas a sociedade: *a sociedade criativa*”, uma vez que grande parte das produções ou criações humanas não é obra de gênios individuais, e sim, de coletividades sociais.

Farfus e Rocha (2007, p. 17) afirmam que “a inovação é o substrato dos transbordamentos de conhecimentos”, e que essa tem acompanhado desde sempre a trajetória humana sobre o Planeta.

Para Machado (1994),

a capacidade de inovar sintetiza competências adquiridas pelo domínio de conhecimentos e habilidades científico-técnicas, sociais e metodológicas, dentro de um sistema de relações sociais e técnicas, que favoreça o despertar da consciência e dos valores emancipadores do ser humano, tais como autonomia e liberdade. (p. 186).

Nesse sentido, tanto o conceito quanto a prática de inovação se aproximam e se beneficiam da organização estrutural fundamentada na lógica das redes, tanto sociais quanto digitais.

Segundo Martinho (2003, s./p.), o conceito de rede designa uma forma de organização horizontal, coordenada e colaborativa entre elementos distintos, a qual se serve da articulação conjuntural e do compartilhamento de objetivos comuns às instituições e aos seus membros.

Para esse autor, “fazer conexões é o mesmo que construir vias de comunicação”, o que significa afirmar que não há ação colaborativa sem a reciprocidade do compartilhamento de informações relevantes.

O processo sinérgico de troca de informações, embutido nessa forma de organização, constitui um dos ativos impulsionadores do fluxo de capital social entre cada nó ou pontos hiperconectores da rede. E desse



processo podem resultar os substratos dos transbordamentos de conhecimentos decorrentes das relações e dos vínculos de confiança estabelecidos entre os nós (pessoas ou instituições) da rede.

Um ponto hiperconector corresponde a um nóculo da rede com elevado potencial de conectividade que funciona como um atalho, um encurtador de caminhos, conforme esclarece Martinho (2003, s./p.). Portanto, em vez de se desperdiçar tempo e energia para o acionamento de várias conexões entre os diversos nós de uma rede, ao se acionar um ponto hiperconector, sua ação se irradia por toda a rede. Eis por que segundo Martinho, “uma única conexão, entre milhares possíveis, aciona a organização [...] de toda uma rede”. (2003, s./p.).

Em virtude da fragilidade teórica do conceito de inovação, por vezes, são comuns, especialmente no campo educacional, equívocos e confusões acerca dos conceitos de inovação, mudança e reforma, muito embora constituam uma tríade conceitual distinta, porém interdependente.

No cíclico movimento do sistema educacional, muitas vezes procede-se a reformas institucionais, curriculares e pedagógicas que podem ou não apresentar inovações educacionais e vice-versa.

No contexto das reformas educacionais instauradas de maneira verticalizada, é demasiadamente comum haver resistência docente. A resistência docente em si pode assumir múltiplas significações, tais como: temor à mudança, enrijecimento e cristalização da cultura docente, rejeição a imposições que, dentre outros aspectos, podem culminar numa ameaça aos processos de inovação, haja vista a desestabilização do clima organizacional, ocasionada pela desconfiança e pelo temor decorrentes do sentimento de autodefesa.

Na contemporaneidade, dois modelos de disseminação das inovações têm estado em voga nas instituições dos sistemas educacionais: o modelo de difusão de inovações elaborado por Rogers (2003), e o modelo de translação elaborado por Latour (2000).

O modelo de difusão corresponde, segundo Rogers (2003), ao processo mediante o qual são empregados canais diversos de comunicação para promover a veiculação e a expansão da inovação entre os membros da organização ou do sistema.

Dos estudos de Latour (2000) depreende-se que o modelo de translação preconiza a permanente reconstrução coletiva das inovações, de modo que, ao se disseminar entre os membros de uma organização, essa é apropriada por aqueles em virtude de seus interesses. Ao se incorporar uma inovação, essa sofre adaptações aos interesses e às

necessidades da organização e de seus membros. Nota-se, nesse ponto, a convergência entre as afirmações de De Masi (2005) e a teorização de Latour (2000).

Grosso modo, verifica-se, em âmbito geral, uma tendência à adoção associada do modelo de *difusão* ao modelo de *translação* das inovações socioeducacionais pelos órgãos gerenciais e técnicos pedagógicos dos sistemas de ensino, alternando e integrando, em suas ações, elementos verticalizados e hierarquizados aos horizontalizados e isonômicos de um e de outro modelo.

As implicações dos paradigmas de formação docente na conformação da cultura escolar

Em analogia às reflexões de Perrenoud (2002),² há que se assinalar que está findando a primeira década deste século e, no entanto, o cenário cotidiano da grande maioria das escolas revela que antigos problemas educacionais ainda não foram superados, e que a cultura escolar vigente no século XXI muito pouco se diferencia ou se distancia daquela vigente no século passado. Paradoxalmente, o cenário social desta década apresenta diferenças acentuadas em relação à panorâmica do século passado.

Num antagonístico ciclo de ranços e avanços, progressos e retrocessos, apesar de serem contabilizadas e comemoradas inúmeras conquistas no campo educacional, o ideário “Educação para Todos” clama por *novas educações*. (PRETTO; PINTO, 2006). O que, em certa medida, equivale à transposição dos paradigmas de formação docente que circundaram e ainda permeiam o processo de formação inicial e continuada em serviço dos educadores em exercício nas várias esferas do sistema educacional e, não apenas na escola, como é corriqueiro afirmar.

Altet (2001), citando (PAQUAY, 1994), enumera quatro paradigmas ou “modelos diferentes de profissionalismos de ensino” que predominaram na França e que, por conseguinte, ainda que noutra roupagem terminológica, influenciaram também a história da educação brasileira:

² No parágrafo inicial do capítulo “*A formação dos professores no século XXI*”, Perrenoud afirma que “o século XXI está apenas começando, mas por enquanto ele ainda tem a mesma cara do século passado”.

– o professor MAGISTER ou MAGO: modelo intelectual da Antiguidade, que considerava o professor como um MESTRE, um Mago que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa, uma vez que seu carisma e suas competências retóricas são suficientes;

– o professor TÉCNICO: modelo que aparece com as Escolas Normais; a formação para o ofício ocorre por aprendizagem imitativa, com apoio na prática de um ensino, várias vezes experimentado, que transmite o seu *savoir-faire*, os seus “truques”; o formador é um prático experiente e serve como modelo; as competências técnicas dominam;

– o professor ENGENHEIRO ou TECNÓLOGO: esse modelo apóia-se em aportes científicos trazidos pelas ciências humanas; ele racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria; a formação é orientada por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática;

– o professor PROFISSIONAL ou REFLEXIVO: nesse modelo, em nossa opinião, a dialética entre a teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, de inventar estratégias, a formação apóia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição. (p. 25-26, grifo da autora).

O grande dilema, ou ponto de tensão, da escola do século XXI é, talvez, não a ruptura em si, mas a transposição dos velhos paradigmas a fim de se conformar uma cultura escolar consoante as necessidades de cada época, de forma que novas e necessárias práticas e estratégias de ensino se agreguem às antigas e eficazes metodologias de ensino.

De acordo com a definição de Pérez-Gómez (2001), a expressão *cultura escolar* enuncia um conjunto de valores, sentimentos, significados, práticas, rituais, crenças, modos, hábitos, expectativas e concepções compartilhados pelos membros da comunidade escolar.

A aglutinação desses elementos influencia e interage ativamente no modo como se dá o exercício das atribuições de cada membro no âmbito institucional ao qual está vinculado, seu modo de se relacionar, ser, conviver, fazer, de se apropriar e aprimorar os saberes de sua profissão, de se perceber na construção de suas múltiplas identidades, representações sociais, sentimento de pertença, participação nos processos decisórios e de normatização interna da organização.



Nesse contexto, a idealizada e conclamada “Educação para Todos do Século XXI” evoca a transposição da cultura escolar arraigada aos antigos paradigmas, em prol da superação do desafio de educar com os meios e para o uso social sustentado dos meios tecnológicos. Reivindicando, portanto, a abertura da comunidade escolar à experimentação de inovações emanadas do enfrentamento profissional e coletivo dos próprios conflitos e desafios quotidianos vivenciados em seu cerne.

Tal posicionamento favorece a ressignificação dinâmica da cultura escolar. Corrobora a expansão das possibilidades de formação e aprendizado permanentes dos profissionais do sistema educacional, além de favorecer o fortalecimento da autonomia pedagógica escolar e impulsionar a circulação dos fluxos de capital social institucional.



Noutras palavras, esse posicionamento denota o protagonismo da comunidade escolar em face das supostas inovações educacionais disseminadas em pacotes, na forma de meros repasses verticalizados, empurrados aos docentes e discentes em suas salas de aula como soluções mágicas para os complexos dilemas enfrentados no seu dia a dia. A validação da ação protagonista da escola tem sua real concretização no combate às diversas formas de exclusão social, muitas das quais ainda estão diretamente relacionadas às altas taxas de evasão e distorção, idade, série, mapeadas anualmente pelo censo escolar.



Ao deflagrar, no âmbito escolar, o processo de transposição da unicidade cultural para o transcultural, novo posicionamento passa a permear as práticas educativas efetivadas no interior da escola. Em consequência, eleva-se o grau de profissionalismo e cidadania dos agentes envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, as ações pedagógicas rompem com o modelo verticalizado, racional burocrático de gestão das instituições escolares, marcado pela fragmentação, hierarquização e enrijecimento disciplinar dos seus currículos.

Assim, o trabalho colaborativo passa a se constituir numa promissora estratégia de formação continuada em serviço e em condição imprescindível ao fomento das inovações educacionais emanadas do lócus da profissionalização docente, a sala de aula.

Num milênio caracterizado por crises que assolam, sobremaneira, as populações globais, o ativo trabalho colaborativo passa a compor, simultaneamente, uma exigência, uma necessidade, um desafio e uma possibilidade de superação da transitoriedade das soluções até então propostas e aplicadas no enfrentamento das demandas sociais prementes.

Neste século, a profusão de redes sociais e digitais constitui a tônica das relações globais e locais. Em decorrência, a mediação das TICs apresenta-se como mecanismo estratégico, especialmente para o campo educacional escolar, no que tange à institucionalização da cultura do trabalho colaborativo docente.

Então, cabe indagar: *Como promover ações que viabilizem e deem sustentabilidade às propostas e práticas curriculares e pedagógicas compatíveis com a perspectiva de conformação da cultura de trabalho colaborativo docente mediado pelas TICs?*

O uso pedagógico das TICs e as inovações educacionais

Há que se salientar que a cultura do trabalho colaborativo docente mediado por TICs refere-se a um conjunto de concepções, conhecimentos, competências e padrões comportamentais que distinguem os docentes que empregam essas tecnologias dos que não as utilizam.

Ela nasce e se desenvolve no âmbito de um processo intrinsecamente vinculado ao projeto político-pedagógico institucional, sustentado pela reciprocidade, mutualidade, cooperação e colaboração via emprego das TICs, conformando uma inteligência docente coletiva, contextualizada para além dos muros escolares, estando em permanente expansão no ciberespaço.³

A incorporação do uso pedagógico das TICs à ação docente se configura como mais um aporte à prática reflexiva, colaborativa e engajada no compartilhamento e na construção de saberes e fazeres coletivos necessários ao exercício profissional docente.

A cultura do trabalho colaborativo docente mediado por TICs não depende diretamente das decisões governamentais ou de quaisquer órgãos secretariados de educação. Depende, antes de tudo, da tomada de decisão coletiva de cada unidade componente do sistema educacional, na medida em que a própria gestão da unidade empenha-se em elevar a participação comunitária na política institucional interna, explicitada nos seus planejamentos, projetos, regimentos e planos de ação.

³ O ciberespaço é constituído pela interconexão em tempo real de todos os computadores do Planeta. Dele provém, então, a inteligência coletiva, que, por sua vez, representa a “condição de possibilidade das soluções práticas para os problemas de orientação e aprendizado no universo do saber em fluxo” e se constitui no principal elemento de fomento à cibercultura. (LÉVY, 1994, p. 7).



A tomada de decisão sobre como se efetua ou se efetivará o uso do laboratório de informática da escola, de quais projetos de informática educacional a comunidade anseia, como se processará a gestão e o aprimoramento do processo de incorporação pedagógico das mídias disponíveis na escola ao seu processo educacional, como se efetivará a exploração *com e pelos* alunos das potencialidades da metodologia *webquest*, dos *blogs*, dos correios eletrônicos, dos dispositivos móveis, etc. constituem decisões que competem, em primeira instância, à própria comunidade escolar.



Cabe, em primeiro lugar, à escola, como comunidade aprendente que é, a tomada de decisão em termos de elaboração do seu planejamento estratégico de incorporação do uso pedagógico das TICs às suas atividades. Isso implica a aceitação da escola e de alguns de seus profissionais em se perceberem estrangeiros no uso das TICs. Implica também a necessidade de perceber a grande maioria do alunado como nativa digital. E, em decorrência, decidir pela adoção da estratégia de migração digital como um processo possível, tanto possível quanto favorável ao aprendizado colaborativo das múltiplas linguagens necessárias ao diálogo constante e profícuo entre todos os seus membros.



Políticas públicas de inclusão digital são necessárias e têm sido ainda insuficientes, mas não bastam por si. Portanto, no que se refere à promoção de ações que viabilizem e deem sustentabilidade às propostas e práticas curriculares e pedagógicas, compatíveis com a perspectiva de conformação da cultura de trabalho colaborativo docente, mediado pelas TICs, o lócus e os sujeitos de decisão, de direito e de ação estão na escola. Não há receitas prontas.

Há, sim, algumas boas práticas sistematizadas e disseminadas no âmbito das pesquisas acadêmicas. Tais experiências reforçam o argumento de que a inovação na gestão do uso pedagógico dos recursos didáticos e tecnológicos disponíveis na escola está no âmbito, na competência e no desejo de cada instituição em fazer acontecer a sua própria revolução interna.

Nessa perspectiva, as mudanças desencadeadas resultam na indução de inovações educacionais. Essas, ao se constituírem no âmbito de cada instituição escolar, minimizam as tensões comuns ao processo de mudança, além de favorecerem o uso combinado das modernas e velhas tecnologias aos saberes e fazeres pedagógicos em prol da oferta de ensino de qualidade. Ensino comprometido, dentre outros aspectos, com o combate aos cruéis índices de distorção, idade, série e evasão escolar.

Considerações finais

A efetivação de ações que viabilizem e deem sustentabilidade às propostas e práticas curriculares e pedagógicas, compatíveis com a perspectiva de conformação da cultura de trabalho colaborativo docente, mediado pelas TICs, exige mudança de postura de todos os profissionais da educação.

Nessa perspectiva, a incorporação do uso pedagógico das TICs aos processos educativos formais deve se constituir em pauta latente e permanente das discussões e decisões de cada instituição de ensino, passando a figurar como ponto estratégico do eixo organizador das propostas e práticas curriculares no âmbito institucional escolar.

Portanto, além de compor um dos fios condutores da formulação do projeto político-pedagógico, do currículo institucional e do regimento interno passa, de fato e, sobretudo, a figurar como um dos eixos orientadores da capacidade de autogestão e regulação do projeto pessoal de formação continuada e do currículo oculto de cada educador.

A adoção de tal posicionamento assinala uma predisposição do educador em não ser indiferente a tal questão, em se portar como agente problematizador do desdobramento da própria prática no contexto escolar e de sala de aula. E, também, em se corresponsabilizar pela gradativa construção do currículo escolar ancorada no ideário da produtividade e do desenvolvimento do potencial criativo de educadores e educandos.

Assim, a discussão coletiva em torno da concepção de avaliação da aprendizagem escolar torna-se também crucial e inadiável, uma vez que conceber a construção de currículo orientado pela multiplicidade e diferenças, como possibilidades de expansão do potencial criativo e inovador, exige e requer do professor, do aluno e dos demais agentes educativos, mudança de olhar e de posturas, sobretudo, no que diz respeito à individualidade e à multiplicidade de modalidades e de ritmos de aprendizagem, aspecto intrinsecamente ligado à avaliação da aprendizagem escolar.

Recebido em 11 de fevereiro de 2010 e aprovado em 12 de abril de 2010.

Referências

- ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lúcia. Capital social e empreendedorismo local. In: AL BAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lúcia et al. (Org.). Proposição de políticas para a promoção de sistemas produtivos locais de micro, pequenas e médias empresas: Rede de Pesquisa em Sistemas Produtivos e Inovativos Locais, set. 2002. p. 1-29. Disponível em: <www.ie.ufrj.br/redesist>. Acesso em: 16 nov. 2008.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias?* Quais competências? 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- DE MASI, Domenico. *Criatividade e grupos criativos: descoberta e invenção*. Rio de Janeiro: Sextante, 2005. v. 1.
- FARFUS, Daniele; ROCHA, Maria Cristhina de Souza (Org.); CARON, Antoninho... et al. *Inovações Sociais*. Curitiba: Sesi/Senai/IEL/Unindus, 2007. (Coleção Inova, 2).
- LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: Edunesp, 2000.
- LÉVY, Pierre. *Cybercultura*. São Paulo: Editora 34, 1994.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARTINHO, Cássio. *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*. Brasília: WWF Brasil, 2003.
- MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. Trad. de Isolina Rodriguez Rodriguez. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Phillippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Phillippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Trad. de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PRETTO, Nelson de Luca; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.
- ROGERS, Everett M. *Diffusion of innovations*. 5. ed. Nova York: Free Press, 2003.