



Antonio Francisco Marques¹
Eliana Marques Zanata²

Resumo

Este estudo tem como objetivo refletir sobre a qualidade da escola e aspectos psicossociais envolvidos na assimilação de inovações educacionais pelos professores nas suas práticas pedagógicas. As inovações, em geral, suscitam resistências que colocam em risco os objetivos de melhoria dos resultados do ensino, sobretudo, levando ao fracasso as possibilidades da escolarização básica contribuir para as transformações das condições de vida das classes populares.

Palavras-chave: Inovação educacional. Transformação social. Resistência a mudança.

Abstract

The purpose of this essay is to reflect on the quality of the school and psychosocial aspects involved in the assimilation of educational innovations by teachers in their teaching practices. Innovations cause resistance which endanger the goals of improving education outcomes. This makes the possibilities of basic schooling fail, preventing contribute to the transformation of living conditions of the working classes.

Keywords: Educational Innovation. Social transformation. Resistance to change.

Introdução

Ao analisar o processo de introdução de inovações pedagógicas nós devemos entendê-lo como:

[...] a produção de inovações como a criação de respostas novas aos desafios oferecidos por um dado contexto, a partir da análise crítica do mesmo e das contribuições efetivas que tais respostas podem oferecer para enfrentar os desafios e produzir melhorias no objeto que é alvo de inovação. (FERRETTI, 1980, p.76).

¹ Graduado em Bacharelado em Psicologia pela Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras de Lorena (1983), graduado em Formação de Psicólogo pela Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras de Lorena (1983), graduado em Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Salesiana de Filosofia Ciências e Letras de Lorena (1978), mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993) e doutorado em Educação (Marília) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998). Professor assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho exercendo atividade de docência nas licenciaturas e Mestrado em Docência Para a Educação Básica.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), Mestre em Educação Para Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2004). Atualmente é professora em regime de RDIDP na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Docência para Educação Básica.



Perspectivas Em Diálogo

Revista de Educação e Sociedade

O atual momento histórico de nosso país tem colocado desafios imensos, principalmente para a democratização da educação básica. Os números estatísticos mostram a universalização do acesso a esse nível de ensino, porém o país está longe oferecer uma educação escolar com qualidade social, entendendo como tal, o acesso, a permanência e a aprendizagem de conteúdos curriculares que atendam os interesses e as necessidades de todos os grupos sociais. O maior obstáculo está, sobretudo, para a escola pública, pois ela é a única a que as crianças das camadas populares têm condições de acesso, dada a sua gratuidade. Dados estatísticos do censo escolar de 2013 apontam que o país tem 50,04 milhões de crianças e adolescentes matriculados na educação básica, sendo que 82,5% estão nas escolas públicas (O GLOBO, 2014).

Os resultados das inovações educacionais para uma prática pedagógica, que se coloque à altura dos desafios educativos apresentados, não traz muito otimismo para uma análise mais acurada do processo de escolarização. Esse quadro poderá levar a “opção do derrotismo e da amargura. Em oposição a ela, está a alternativa de ir ao encontro das transformações sociais e incorporar-se ao processo de mudança” (MARCHESI e MARTÍN, 2003, p. 17).

O fracasso destas inovações já em décadas passadas e presente nos dias atuais, é, em boa parte, resultante do processo de adoção acrítica de respostas dadas a desafios de ensino de outras realidades sócio-culturais, sem levar em conta que os contextos escolares para o qual estão sendo transpostas possuem suas peculiaridades. Este fenômeno se dá, sobretudo, na escola pública, na qual essas adoções se fazem, predominantemente, no nível psicopedagógico (FERRETTI, 1980).

Ferretti (1980) questiona se a submissão acrítica a um processo de modernização educacional, não estaria levando, apesar das melhores intenções dos educadores, a colaborar através de inovações técnicas à um processo de discriminação. Ele mesmo responde que receia, em mais de uma oportunidade, que a resposta deve ser afirmativa. Aponta, porém, saídas: não nega o valor e a necessidade das contribuições de modelos e ideologias educacionais e pedagogias estranhas, mas adotadas de maneira crítica e respeitando um espaço no qual possam ser criadas e desenvolvidas funções educacionais específicas para as condições e necessidades da realidade social onde está sendo implantadas. No caso brasileiro, de uma sociedade necessitada de superar uma herança histórica de privação de direitos da maioria da sua população, formada pelos segmentos sociais populares. A exclusão dos bens materiais e culturais não é de minorias, mas sim da maioria. Um exemplo dessas funções seria o conceito de conscientização de Paulo Freire (2005).

Aliás, é a visão acrítica do próprio fazer educativo que nos leva a reproduzir as condições sociais, quando o oposto nos leva à consciência de que as inovações, como técnicas, não são neutras, bem como sua difusão em contexto determinados. Consciência esta imprescindível para uma ação pedagógica transformadora.

A escola, ainda, continua tendo um papel vital na vida das sociedades modernas. Dadas as exigências educacionais imensas que sobre as instituições escolares recaem, resultantes da evolução rápida de novos conhecimentos e de novas técnicas de produção e, paradoxalmente, diante dos resultados ínfimos por elas proporcionados, principalmente no caso brasileiro, a formação, a atualização e a formação continuada dos profissionais de ensino assumem uma importância social cada vez maior. E assumem uma função essencial, talvez para as mudanças serem compreendidas como



renovação de comportamentos ou criação de novos comportamentos, quer ao nível da evolução das sociedades humanas, quer num contexto cultural específico (GATTI et al 1972).

A utilização e a aplicação consciente de conhecimentos, como instrumentos para modificar padrões e formas de ação, está presente no trabalho de inovação. Mostra que uma inovação introduzida na prática educacional, visando sua melhoria ou aperfeiçoamento, pode ser de caráter tecnológico ou comportamental (GATTI et al 1972). Um exemplo de mudança tecnológica pode ser a introdução de tecnologias de comunicação informação (TIC) com fins de dar à educação formal mais eficiência e economia.

Estudos mais recentes sobre as o impacto educacional das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) tem mostrado o uso limitado que professores e alunos fazem desses instrumentos nos espaços escolares; há, ainda, “a limitada capacidade que parecem ter essas tecnologias para impulsionar e promover processos de inovação e melhora das práticas educacionais”. Há a constatação de que não é nem nas TIC e nem nas suas características próprias e específicas que se deve procurar as chaves para compreender e avaliar o impacto das TIC sobre a educação escolar, incluindo o efeito sobre os resultados da aprendizagem, mas nas atividades que desenvolvem professores e estudantes graças às possibilidades de comunicação, troca de informação e conhecimento, acesso e processamento de informação que essas tecnologias oferecem (COOL, MAURI e ONRUBIA, 2010, p.70-71).

Mesmo em países onde as TIC foram introduzidas, desde o início de sua disseminação, como o caso dos Estados Unidos, há limitação de uso e exploração do potencial deste instrumento na sala de aula. Ainda que seja relevante a formação técnica dos professores para o uso desse instrumental “e, principalmente, pedagógica que receberam neste campo e suas idéias e concepções prévias sobre a utilidade educacional das tecnologias”. Não é a simples introdução das TIC que pode trazer inovações profundas, “essa incorporação se traduz, em geral, em mais um reforço das posturas e práticas já existentes do que na mudança ou transformação destas (COOL, MAURI e ONRUBIA, 2010, p. 70-75).

A introdução de novas tecnologias gera ansiedade e conflitos, barreiras interpessoais etc. Por outro lado, elas apontam que o conhecimento introduzido pode ser de natureza comportamental (conhecimento sobre aprendizagem participante, sobre mudanças de atitudes, sobre relações nas comunidades, sobre habilidades cognitivas, necessárias às novas carreiras, etc.) que podem sugerir mudanças na estrutura relacional da escola, nas relações entre professores e alunos, nas práticas de orientação etc. Nota-se que as inovações tecnológicas também interferem nestas práticas e nas relações.

Diante da colocação feita acima, de que a introdução de inovações no ensino gera ansiedades, conflitos, barreiras interpessoais de comunicação etc., vemos que, com a introdução de inovações, pode haver estranhamento e, mesmo, incompreensão à primeira abordagem. Este fenômeno pode ser ampliado para todas as atividades criativas e produtivas. As reações não estariam, especificamente, em torno da mudança técnica em si, mas sim nas mudanças sociais e humanas que seguem as inovações tecnológicas.



Resistência à mudança

Na análise das inovações educacionais no Brasil, no estudo já citado de Ferretti, ele afirma que devido a uma série de condições adversas ao exercício profissional, os professores tendem a recusar os procedimentos inovadores.

A dificuldade dos professores à assimilação de novas práticas em seu fazer educativo tem constituído desafio aos responsáveis pelos sistemas educacionais. Recursos humanos imensos têm sido gastos em projetos de inovação, sem obterem os resultados mínimos esperados. Esses fracassos parecem, em boa parte, resultarem de programas de formação e treinamento dos profissionais do ensino que não levam em conta que estão colocando em curso um processo de inovação que não é simples. A este respeito, Gatti et al (1972) já colocavam que não podemos ignorar a importância e a complexidade, das resistências que os programas de reciclagem, em particular no ensino, podem encontrar. Entre as várias considerações que fazem sobre o assunto, está a de que qualquer processo de ensino conceitual ou prático “encontrará sempre um público de adultos com sistemas pré-existentes de crenças, de representações, de postulados e de formas de ação sobre a realidade com a qual opera” (p.6).

Portanto, a educação sistemática não se dá em um espaço neutro, mas num contexto histórico-social determinado, onde se articulam as ações dos vários grupos sociais e onde pessoas concretas enunciam essas ações. A formação inicial e continuada está marcada pelo contexto onde está situada, a introdução de inovações, também. Assim, a escola, como espaço de ação psicossocial, traz as marcas dos antagonismos sócio-culturais da sociedade na qual está inserida, e suas resistências, sua tendência à conservação. Porque, conforme Schaff (1968, p.82) coloca “as relações sociais, via consciência social predominante, formam o indivíduo que nasce e vive no meio de uma sociedade dada”.

No mesmo sentido de Schaff estão as colocações de Freire (1973), segundo as quais o profissional docente está inserido numa estrutura social que possui dinamismo e estabilidade. A determinação social exige uma opção do homem frente às contradições constitutivas da estrutura da sociedade. Ele pode optar pela mudança ou pela anti-mudança. Se a sua opção for pela última, “sua ação e seus métodos e orientarão no sentido de frear as transformações”. Se, porém, a pessoa tem consciência de que a sociedade na qual está inserida é obra dos homens e opta por ser sujeito de sua transformação, sua ação sobre a realidade exigirá “um aprofundamento da tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la” (p.48).

Nesta mesma perspectiva, Fernandes (1966) escreve que se pretendemos ter uma educação transformadora e não simplesmente uma ação educativa reprodutora de dominação e desigualdades na sociedade brasileira, “teremos de aprender a situar claramente os problemas no próprio cerne de nossas opções políticas individuais e coletivas” (p.99). Por outro lado, a questão de opções se situa no nível de pessoas. Sob o ângulo da psicologia, a ótica é que, uma educação transformadora se faz com pessoas – os professores, os alunos, os diretores, os pais, etc. Ou seja, faz-se no agir cotidiano de indivíduos, das identidades.

O processo de assimilação de inovações



Entretanto, pelas colocações anteriores, percebemos que o processo de inovação não é simples. A criação e a implantação de inovações educacionais significam aperfeiçoar os modos de trabalhar dos professores. Este processo envolve mudança dos conhecimentos, habilidades e atitudes desses profissionais, não sendo pela simples apresentação das inovações que elas serão aceitas e assimiladas. Antigas práticas encontram-se firmemente estabelecidas sobre bases cognitivas e emocionais (COCH e FRENCH, 1975; GATTI et alii., 1972).

Os novos conhecimentos pedagógicos introduzido na escola subvertem as representações de educação e, conseqüentemente, as práticas estabelecidas dos docentes. Assim, por exemplo, a proposta construtivista do processo de alfabetização revoluciona as concepções dominantes do processo de ensino-aprendizagem. A posição do professor, de transmissor de conhecimentos elaborados e prontos e mesmo de “dono” do saber, passa a ser de mediador do processo de interação do aluno com o conhecimento da leitura e da escrita, que é construída pelo aprendiz com base em suas aprendizagens anteriores. Portanto, as novas práticas exigem do professor um esforço de estudo para a aquisição de nossos esquemas cognitivos, exigidos para a compreensão dos novos conteúdos teóricos de aprendizagem e ensino. Há todo um processo de reavaliação e reformulação dos conhecimentos e práticas antigas com base nos novos conceitos, processo este que não é fácil para a pessoa adulta (BARBICHON, 1972).

Olson e Bruner (2000, p. 22) apontam que “nossas interações como outros são profundamente afetadas por nossas teorias intuitivas cotidianas sobre como nossas próprias mentes e as mentes dos outros funcionam”. Os professores não são guiados apenas por essas teorias, denominadas “psicologia popular”; nas suas práticas pedagógicas são guiados, também, pela “pedagogia popular”, que constitui um conjunto de suposições sobre como as pessoas aprendem. Assim, “quaisquer inovações terão de competir com as teorias populares, substituí-las ou, de outra maneira, modificar essas teorias que já guiam tanto os professores quanto os alunos”.

Outro fator que condiciona as práticas dos professores é a formação desses profissionais. A respeito da formação desses profissionais não estamos apenas falando das limitações da formação profissional, mas, sobretudo, da formação escolar básica, pois achados (AUSUBEL et al, 1980) corroboram a influência das variáveis cognitivas sobre as aprendizagens novas. Assim, pessoas de maior conhecimento, independente de suas atitudes a respeito de novos métodos de ensino, têm mais capacidade de aprender o material novo. Estas constatações nos mostram como pode ser pernicioso uma escola deficiente, que não dá a seus alunos condições de desenvolvimento cognitivo adequado, tendo em conta que num mundo de mudanças culturais rápidas, a atualização profissional tem que ser uma constante.

É comum na escola pública ver as reações contrárias dos professores aos cursos de formação continuada e mesmo nas horas de estudo coletivo, simplesmente se fazem presente com uma rigidez de atitudes, sem disposição para ouvir, falar ou ler sobre mudanças propostas e sem fazer esforços para conciliar as ideias existentes com as novas.

Essa evasiva de participação em atualização pedagógica se explicaria pela recusa de se submeter a situações de aprendizagem, vista na nossa estrutura social como incompatível como status de adulto, fase mais de posse de conhecimentos que de



aquisição. E, essa escapatória não se expressa apenas nas reações apontadas no parágrafo anterior, mas, ainda, nas posturas de participantes de cursos que não têm dúvidas, não perguntando por terem medo de revelar a ignorância. Aliás, esse tipo de atitude é introjetada nas escolas desde as primeiras fases de aprendizagem, nas quais as crianças acabam sendo educadas para a passividade, pois a curiosidade, o questionar dos conhecimentos significa ameaça para a segurança de muitos professores. Além disso, os próprios métodos de ensino mecânicos e repetitivos não estimulam a criatividade do aluno. Se este quadro pode estar, em parte, mudando nos dias de hoje, entretanto, temos gerações sucessivas educadas para a passividade e a conformidade. Basta ver a organização das crianças predominante nas salas de aula: carteiras e cadeiras enfileiradas uma atrás da outra, espaço em que as interações entre os alunos, e, mesmo, com o professor são reduzidas ao mínimo e nem sempre desejáveis. Esse processo educativo de domesticação acaba se reproduzindo como um círculo vicioso interminável. Atitudes e comportamentos que refletem na vida pessoal e profissional posterior das pessoas.

Das colocações acima, é possível perceber que essas práticas educacionais têm como resultados levar o educando a assimilar atitudes de submissão que contrapõem à construção de uma cultura democrática para a sociedade brasileira. Assim, é importante num programa de reciclagem de professores, não reduzir à discussão dos aspectos técnico-pedagógicos das práticas estabelecidas e das inovações, mas do impacto social e político que elas têm ou terão para a existência dos alunos e da sociedade, suscitando a consciência da responsabilidade social dos docentes. Sem compromisso não é possível levar os indivíduos a se envolverem com as novas ideias que o levarão a mudar as suas práticas.

Mesmo não levando em conta as pessoas em suas condições concretas de vida (condições históricas, de classe), a psicologia social tradicional, há muito, percebeu a influência do pequeno grupo na mudança de atitude do indivíduo. O conhecimento e as técnicas de trabalho em grupo em tempos passados despertaram muito interesse nos meios educacionais. Inclusive, a dinâmica de grupo se faz presente como disciplina nas faculdades de educação, mas nem sempre as suas contribuições têm sido levadas em conta na formação e reciclagem de professores.

Da generalização de que a mudança de atitude, de comportamento será mais bem sucedida se trabalhada pelo grupo ao invés de isoladamente um ou outro indivíduo, leva-nos a acreditar que a mudança do modo de trabalhar dos professores será mais efetiva e eficaz na medida em que for preconizada e realizada por todo grupo com quem trabalha.

Interligada à generalização anterior está aquela de que a participação nas decisões leva as pessoas a terem menos resistência à mudança, a qual nos encaminha a preconizar que os professores resistiriam menos em aceitar mudança em seu saber pedagógico na medida em que participem das decisões. Em geral, as inovações são colocadas como “pacotes” prontos aos professores. A discussão dá possibilidade de participação a todos, tornando mais viável as mudanças assumidas pelo grupo, pois possibilitaria que as metas estabelecidas em conjunto se integrassem melhor com as de cada membro participante. Para Marchesi e Martín “Os bons professores (...) manifestam-se com mais clareza nas escolas que dispõem das condições adequadas para



apoiar o esforço de cada professor e criar um ambiente de trabalho em equipe” (2003, p. 112).

Entretanto, se pretendermos realizar um processo educativo transformador, na busca de aperfeiçoar o fazer educativo dos professores, não basta levar em conta apenas as formas da aprendizagem humana, há que considerar as condições sociais que afetam e condicionam o comportamento das pessoas e o significado que alocam a tais circunstâncias.

O professor, imerso na cotidianidade das escolas, é um agente educativo influenciado e condicionado na sua ação pelas estruturas sócio-culturais mais amplas. Ele está envolto pela trama das relações sociais: sentindo, pensando e agindo como sujeito social (KOSIK, 1976, p. 74).

Destas colocações, somos levados a considerar que para conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo-professor, levando ou não atuar enquanto agente de transformação, faz-se imprescindível estudar seu comportamento em situações grupais.

A ação do grupo pode exercer a função de manter ou transformar as relações sociais resultantes das relações de produção dominantes na sociedade. Tanto na sua organização, como na sua ação de grupo, ele produz e reproduz a ideologia, que só pode ser captada através de um enfoque histórico (LANE, 1988). Assim, é necessário que a formação e atualização dos professores se dê dentro de um processo que os conscientiza da função histórica que, como grupo, acabam exercendo.

O sistema social em que o professor está inserido gera alienação das determinações concretas que definem suas relações sociais (LANE, 1988). Estes estados de alienação, embora possam assumir formas e graus diferentes, podem ser observados nas representações dos professores quanto a sua prática quando estes, utilizando-se de método e técnicas que são impostos e assimilados por eles, de maneira acrítica, não são condizentes com as necessidades e as condições cognitivas, sócio-culturais e materiais reais de seus alunos. Se os resultados obtidos pelo educando são insatisfatórios, o educador não percebe que estes decorrem também da forma como age. Daí colocar a culpa no aluno: preguiçoso, pouco inteligente, sem interesse, etc. Sua responsabilidade no fracasso dos alunos é omitida.

O professor encontra-se alienado não apenas das suas atividades, mas, também, face aos outros seres humanos. Não percebe que o educando que está sob sua responsabilidade educativa, vive as suas mesmas condições concretas de vida, partilha do mesmo destino de classe. Às vezes, este alheamento é tanto que o aluno passa a ser visto pelo professor como um adversário a ser eliminado da escola. Deixa de perceber que tanto ele, o educador, como o educando, estão sujeitos a condições objetivas concretas, frequentemente precárias, que refletem, de maneira negativa, tanto na forma como ensina como na aprendizagem do aluno. Aí, podemos incluir os problemas existentes na formação recebida pelo professor para o exercício do magistério, a desvalorização salarial, as condições precárias das escolas, as condições de vida dos alunos etc.

Consequentemente, as representações, a consciência de si e de outro que o professor tem são desconstruídas das condições concretas que as produzem (LANE, 1988). Ao operar sobre o nível da vivência subjetiva, ele representa a si e ao aluno como pessoas livres, capazes de autodeterminar suas vidas. Por isso, se o aluno não aprende, é



porque ele não quer. As massas marginais vivem na pobreza e miséria por escolha, porque no nosso sistema eles têm possibilidades de ascender socialmente, pela educação e pelo trabalho. Para sustentar esse discurso ideológico, até a falácia da democratização quantitativa do ensino tem contribuído. Só não se diz que para uma minoria de privilegiados existe uma educação de qualidade e, para a maioria, uma escola precária e deficiente, e que a ascensão social é para uns poucos e se assenta na precariedade da situação social da maioria.

Ou, então, os mesmos são lançados num processo de inculpação e desmoralização. “Os professores, sobretudo aqueles que ensinam nos estabelecimentos mais afetados, vivenciam de forma tanto pior as dificuldades que encontram porque o insuficiente conhecimento das causas destas dificuldades deixam a possibilidade de que seja a eles atribuída a responsabilidade e a culpa por elas” (BROCCOLICHI e OUEVRARD, 1999, p. 523).

Formar pessoal de ensino numa perspectiva de educação transformadora passa por operar em dois níveis de análise: o da vivência subjetiva e o da realidade objetiva. À medida que os professores se tornam capazes de perceber as determinações concretas a que estão sujeitos, suas ações começam a romper as representações ideológicas dominantes (LANE, 1988). Para isso, é preciso levar em conta cognições pessoais, sentimentos, atitudes e valores personalizados.

É bom esclarecer que uma ação social enquanto práxis transformadora não se pode dar ao nível de discurso. Deve dar-se na prática cotidiana, numa relação dinâmica e interativa, enfim, um processo educativo onde o formador e o professor aprendem um com o outro. Assim, a ação deles não é a de indivíduos isolados, mas, sim, de indivíduos inseridos num processo grupal. Visto que, a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1997, p. 23).

Pensar em inovação num sentido transformador significa que agentes de transformações precisam apropriar-se e conscientizar-se do impacto que as inovações trazem aos envolvidos neste processo, onde, oposição/conflito são partes inerentes que, não obstante, pode desembocar em acréscimos e contribuições, pela participação, quesito indispensável à mudança concreta.

Epílogo

Está cada vez mais patente, que a busca de implementação de inovações educacionais que contribua para garantir qualidade num sistema escolar está apenas marcado pela quantidade, pode passar pela criação e desenvolvimento de programas permanentes de aperfeiçoamento dos profissionais de ensino com a assimilação, no cotidiano, dos princípios da educação continuada, por parte das pessoas e das organizações escolares. Tais programas poderiam estar fundamentados em dois núcleos centrais: a discussão coletiva e a articulação teoria-prática. Acreditamos que estes núcleos possam criar um processo de formação de professores que efetivamente os instrumentalize para uma reflexão sistemática acerca da prática docente – O que faço? Como faço? Porque eu faço.

A articulação teoria-prática imbrica-se com a discussão coletiva, na medida em que realça a necessidade do conhecimento sistematizado, assim como aponta para a



riqueza dos fazeres. Sobretudo, para a reflexão dos fazeres. É o confronto entre o instituído e o instituinte que revigora posturas, altera posicionamentos, possibilita que os envolvidos no contexto educacional participem de forma crítica e consistente das propostas de inovações educacionais, criando novas formas de atuação.

Referências

AUSUBEL, D. et alii. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBICHON, G. La diffusion de connaissances scientifiques e techniques: aspectos psychosociaux. In: MOSCOVICI, S. *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse, 1972, p.68-93, v.2.

BROCCOLICHI, S. e OUEVRARD, F. A engrenagem. In: Bourdieu, P. *A miséria do mundo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: VOZES, 1999, p. 523-531.

COLL, C., MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. In: COOL, C. e MONEREO, C. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias de informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66-93.

FERRETTI, C. *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1980.

COCH, L. e FRENCH, J. Superação de resistência à mudança. In: CARTWRI, D. e FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus:EDUSP, 1966.

GATTI, B. et alii. Algumas considerações sobre o treinamento de pessoal do ensino. *Cadernos de pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (30) 3-8, out., 1972.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LANE, S. O processo grupal. In: LANE, S. e CODO, W. *Psicologia social: o homem em movimento*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MARCHESI, A. e MARTÍN, E. *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLSON, D. e BRUNER, J. Psicologia popular e pedagogia popular. In: OLSON, D. e TORRANCE, N. *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 21-35.



Perspectivas Em Diálogo

Revista de Educação e Sociedade

O GLOBO. *Os números do Censo da Educação Básica 2013*. <http://infograficos.oglobo.globo.com/educacao/os-numeros-do-censo-da-educacao-basica-2013.html>, acessado em 4/06/2014.

SCHAFF, A. *A concepção marxista do indivíduo*. Rio de Janeiro: Civilização, 1967. Brasileira, 1967.

THURLER, M. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.