

# DA INSTRUMENTALIZAÇÃO À EMANCIPAÇÃO: UMA ABORDAGEM DA INOVAÇÃO EM POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL PELA TEORIA CRÍTICA

*From Instrumentalization To Emancipation:  
An Approach To Innovation In Politics And Educational Management  
Through The Critical Theory*

*De la instrumentalización a la emancipación: una aproximación sobre  
la innovación en la gestión educativa y política desde la teoría crítica*

DARLAN MARCELO DELGADO  
CEETEPS-UFSCar  
darlandelgado@terra.com.br

**RESUMO** O presente ensaio aborda o tema da inovação em política e gestão educacional, fazendo um breve resgate histórico do surgimento da inovação no campo da educação. Verifica-se que o fenômeno da inovação nas políticas e nos instrumentos de gestão educacional foi condicionado por determinantes de natureza econômica e sob a tutela do tecnicismo pedagógico. O objetivo central do estudo é discutir a migração da inovação do mundo da produção e do campo da economia para a dimensão da cultura e campo da educação para, então, oferecer uma proposta de compreensão da inovação educacional a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória. Tal proposta está fundamentada nas contribuições teórico-metodológicas da primeira geração da Teoria Crítica da Sociedade e inspirada no mito de Prometeu, a partir da tragédia grega de Ésquilo. Para tanto, adota-se o tradicional formato ensaístico e as contribuições de Theodor Adorno e de Max Horkheimer para realizar a crítica imanente à concepção economicista de inovação educacional e esboçar os pressupostos de inovações educacionais voltadas à emancipação e à autonomia intelectual do indivíduo.

**PALAVRAS-CHAVE:** POLÍTICA EDUCACIONAL; ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR; INOVAÇÃO; TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE.

**ABSTRACT** This study approaches innovation in politics and educational management subjects, giving a historical review of the emergence of innovation in the field of education. It can be seen that the phenomenon of innovation in politics and the instruments of educational management was conditioned by determinants of economical nature and under the tutelage of pedagogical technicality. The main purpose of this study is to discuss the migration from the world of production and the field of economy to the scope of culture and the field of education and, then, to show a proposal of educational innovation understanding from a critical-emancipatory perspective. Such a proposal is based on the theoretical-methodological contributions from the first generation of the Critical Theory of Society and inspired

by the myth of Prometheus, from the Greek tragedy of Aeschylus. Therefore, it adopts the traditional essayistic format and the contributions of Theodor Adorno and Max Horkheimer to perform the immanent critic to the economicist conception of educational innovation and sketch the assumptions of educational innovations for the emancipation and intellectual autonomy of the individual.

**KEYWORDS:** Educational Politics; Administration of School Education; Innovation; Critical Social Theory.

**RESUMEN** El presente ensayo aborda el tema de la innovación en la política educativa y su administración, haciendo un breve rescate histórico del surgimiento de la innovación en el campo de la educación. El fenómeno de la innovación en las políticas e instrumentos de gestión educativa estuvo condicionado por factores determinantes de naturaleza económica y bajo el amparo del tecnicismo pedagógico. El principal objetivo de este estudio es discutir la migración de la innovación en el mundo de la producción y el campo económico hacia la dimensión de la educación y la cultura, teniendo como resultado una propuesta de comprensión de la innovación educativa desde una perspectiva emancipatoria. Dicha propuesta se basa en los aportes teórico-metodológicos de la primera generación de la Teoría Crítica de la sociedad y se inspira en el mito de Prometeo, a partir de la tragedia griega de Esquilo. Para ello se adopta el formato tradicional ensayístico y las contribuciones de Theodor Adorno y Max Horkheimer para realizar la crítica inmanente de la concepción economicista de la innovación educativa y esbozar los presupuestos de innovaciones educativas orientadas a la emancipación y la autonomía intelectual del individuo.

**PALABRAS CLAVE:** POLÍTICA EDUCATIVA; ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR; INNOVACIÓN; TEORÍA CRÍTICA DE LA SOCIEDAD.

*O Novo é a nostalgia do Novo, a custo ele próprio;  
disso enferma tudo que é novo  
Teoria Estética (ADORNO, 2006, p. 45).*

*Nenhuma teoria escapa mais ao mercado  
Dialética Negativa (ADORNO, 2009, p. 12).*

## INTRODUÇÃO

A *inovação* é, metaforicamente, um mantra<sup>1</sup> entoado fervorosamente em praticamente todas as esferas da sociedade na contemporaneidade e, como tal, ele evoca os valores tidos como mais sagrados pela lógica de mercado. Dos livros de teoria econômica a inovação partiu, migrando e se difundindo para praticamente todas as instituições e também para

---

<sup>1</sup> Conforme o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa “na cultura indiana, sílaba, palavra ou verso pronunciados segundo prescrições ritualísticas e musicais, tendo em vista uma finalidade mágica ou o estabelecimento de um estado contemplativo [Um mantra pode simbolizar ou evocar uma filosofia mística (*dársana*), um livro sagrado ou um deus; é amplamente utilizado no ritualismo hinduísta e no budista, nas práticas psicofísicas da *toga* e no *tantrismo*]”.

algumas áreas do saber que, sob o imperativo legitimador da necessidade premente do *melhorismo* – a busca perene por eficiência e produtividade, pautadas na competitividade – não tinham opção senão render-se à sua encantadora sedução, a qual, paradoxalmente, manifesta ares da mais formal racionalidade. A ciência e a educação também foram alcançadas pelas melodias de tal mantra e passaram a entoá-lo, além de incensar<sup>2</sup> os mesmos valores sacros do liberalismo econômico.

Este ensaio apresenta um estudo sobre o tema da inovação em educação, particularmente no campo da política e gestão educacional, no atual cenário em que a inovação é crescentemente valorizada tanto pela economia liberal globalizada e, portanto, sob a égide da lógica de mercado, quanto em parte do próprio campo da educação, dadas as pressões sofridas para promover mudanças demandadas pela racionalidade instrumental inerente ao sistema capitalista. Trata-se do contexto das inauditas transformações técnico-científicas que marcam o fim do século XX e início do XXI, e produziram relevantes impactos e desdobramentos nas dimensões econômica, cultural, política e social nas sociedades mundial e brasileira. Período no qual o gradativo e inexorável predomínio da tecnologia e das inovações daí decorrentes propaga-se para todas as dimensões da vida humana. Não se trata apenas de computadores, mas de um inestimável número de aparatos e complexos instrumentos tangíveis e intangíveis produzidos a cada novo dia e que perpassam a sociabilidade, criando novas formas de mediação entre o ser humano e a natureza e a sociedade que se constrói. A inovação é convertida pelo setor produtivo e pelo mercado na metáfora do motor ou mola do progresso tecnológico e do “desenvolvimento econômico sustentável” (CNI, 2005) nesse estágio do capitalismo, sendo privilegiada a racionalidade de que produtos e processos inovadores são portadores não só de vantagens competitivas como também do poder de sedução de consumidores ávidos por novidades nesta *sociedade da sensação*, expressão empregada por Türcke (2010) em *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*. Quando ciência e educação passam a ser vistas pela sociedade e pela academia (ou parte delas) apenas como *loci* produtores de técnica aplicada, de inovação e de produtos (mercadorias), no caso da primeira, e como mero sinônimo de estrita qualificação profissional, no caso da segunda, corre-se o risco de se perder aquela compreensão mais ampla de ambas, a saber, como manifestação original do gênio humano na busca pela verdade ou pelo conhecimento em si, ou seja, a noção kantiana de esclarecimento enquanto potencial do uso da razão para libertar o homem de seu estado de menoridade, empossando-o de autonomia intelectual.

O escopo central deste ensaio é, portanto, localizar historicamente, apresentar e distinguir a concepção de inovação educacional amalgamada no cadinho da “ciência tradicional” (HORKHEIMER, 1983) – leia-se positivista, com aportes da psicologia behaviorista e da pedagogia tecnicista – em obras traduzidas e/ou produzidas no Brasil de uma plausível concepção de inovação educacional crítico-emancipatória, a última fundada sobre as bases

---

<sup>2</sup> A metáfora ganha mais força semântica ao associar o “incenso” ao “mantra”, pois, de acordo com o mesmo dicionário incensar pode tanto significar “queimar incenso em honra de; turibular, turificar” quanto, em sentido figurado, “cumular lisonjas, elogiar excessivamente; adular, bajular, lisonjear”, e adicionalmente “ludibriar, enganar (com elogios, promessas etc.); iludir”.

da Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nas obras de Theodor Adorno e de Max Horkheimer.

Pretendo argumentar que as primeiras obras sobre inovação educacional no Brasil surgiram na década de 1970. Trata-se do período do “milagre econômico” (1968-1973), logo após a reforma universitária de 1968 (Lei nº. 5.540/68) e a promulgação da LDB do regime civil-militar, a Lei nº. 5.692/71. As obras sobre o tema específico da inovação no campo da educação desse período constituem-se como significativo material do qual se pode extrair a concepção de inovação educacional pelo prisma de “ciência tradicional”, preocupada em se dirigir à melhoria ou aperfeiçoamento do *sistema* (educacional), tomado como protagonista e objeto da *mudança* proporcionada pelas *inovações*, sob os auspícios da neutralidade e da legitimidade conferidas pela ciência de orientação positivista.

Na primeira seção, abordo o entendimento de inovação no campo da teoria econômica pela perspectiva de Joseph Schumpeter. Na seção seguinte, busco mostrar o momento histórico e o contexto do surgimento das primeiras ações deliberadas de inovação educacional, bem como sua abordagem teórica original já marcada pela razão instrumental, configurando-se como constructo teórico-prático orientado às exigências utilitaristas do mercado, balizado pelos princípios que regem a “teoria tradicional”. Ainda nessa seção intento fazer uma crítica imanente desse conceito, além de esboçar um entendimento do que poderia nomear de *inovação crítico-emancipatória*, trazendo à cena as fecundas contribuições de Adorno e Horkheimer. Por fim, teço algumas considerações, a título de encerramento do ensaio, resgatando os principais aspectos discutidos.

## DA INOVAÇÃO NA CIÊNCIA ECONÔMICA E DE SEU PAPEL NO MUNDO ADMINISTRADO

Quando se aborda o tema da inovação pela perspectiva da ciência econômica, pode-se afirmar que existem diversas (e muito distintas) compreensões da inovação e de seus efeitos econômicos e sociais. Parte significativa da literatura sobre a inovação no campo da economia é tributária das concepções originalmente concebidas pelo economista austríaco Joseph Alois Schumpeter (1883-1950). A inovação foi alvo do seu interesse de análise e sistematização na compreensão dos fatores determinantes para o desenvolvimento econômico. Ele escreveu a obra *Teoria do Desenvolvimento Econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico*,<sup>3</sup> publicada em 1911, considerada clássica por se constituir como um dos significativos marcos teóricos acerca da compreensão econômica do fenômeno da inovação. É nela que aparecem pela primeira vez os conceitos que permitem compreender os efeitos das inovações (que ele chama de *novas combinações* dos fatores de produção) sobre as trajetórias de desenvolvimento. Para Schumpeter, a economia de troca é tão-somente o que nomeia de fluxo circular e não contempla o desenvolvimento econômico. As inovações surgiriam exatamente a partir das *novas combinações* dos fatores de produção (os fatores naturais e o trabalho), as quais, por sua vez, produzem como resul-

<sup>3</sup> A obra *Theorie der Wirtschaftlichen Entwicklung* (título original, em alemão) foi traduzida por Maria Sílvia Possas e publicada no Brasil pela Abril Cultural na coleção “Os economistas” (SCHUMPETER, 1982). Doravante, empregarei apenas o seu título principal em português, sem o subtítulo.

tado o desenvolvimento econômico, uma mudança, portanto, daquilo que ocorre no fluxo circular da economia. E as mudanças às quais ele se refere não são simples incrementos ou melhorias pontuais, ou seja, não são inovações incrementais, mas ao contrário, inovações radicais. A mudança revolucionária visualizada por ele é justamente o conceito de desenvolvimento econômico, assim definido:

O desenvolvimento, no sentido em que o tomamos, é um fenômeno distinto, inteiramente estranho ao que pode ser observado no fluxo circular ou na tendência para o equilíbrio. É uma *mudança espontânea e descontínua* nos canais do fluxo, perturbação do equilíbrio, que *altera e desloca para sempre* o estado de equilíbrio previamente existente (SCHUMPETER, 1982, p. 47, grifos do autor).

A questão que poderia ser feita, então, é: de onde surge a dinâmica para essas mudanças revolucionárias? O intelectual responde a essa indagação da seguinte forma:

Essas mudanças espontâneas e descontínuas no canal do fluxo circular e essas perturbações do centro do equilíbrio aparecem na esfera da vida industrial e comercial, não na esfera das necessidades dos consumidores de produtos finais (SCHUMPETER, 1982, p. 48).

Essa colocação é relevante para os fins deste ensaio, pois fica evidente que já no início do século XX,<sup>4</sup> quando a obra foi concebida, Schumpeter fornece a percepção de que as inovações produzidas na esfera do mundo da produção industrial e comercial não são respostas às necessidades do consumidor, as quais são assumidas como dadas, mas exatamente do impulso obsessivo do próprio empresário capitalista que se vê imerso *na* e à mercê *da* agressiva lógica da competição na arena do mercado, a instituição *par excellence* do sistema do capital como relação social de produção. Agindo de acordo com a esperada astúcia da autoconservação inerente (e esperada) ao espírito burguês, nessa primeira obra de Schumpeter sobre a inovação verifica-se que a última é o fruto da “perseguição implacável do interesse atomístico”, conforme Adorno e Horkheimer (1986, p. 66), por parte do empresário. É dessa tessitura que emana a essência da razão instrumental que coordena todas as dimensões da vida humana, fazendo da mudança constante a chave para compreender a dinâmica da sociedade pautada por tal lógica. Inovar, nesse sentido, está associado a romper com as tradições<sup>5</sup> ou com o estabelecido em busca de uma vantagem competitiva que diferencie o seu portador dos demais competidores. Está implícita nessa concepção a noção de que o novo produto, ou o novo processo de produção, comercialização e/ou distribuição, ou o novo mercado criado, ou os novos materiais ou ainda a nova organização<sup>6</sup> obtida seriam qualitativamente melhores em relação aos seus predecessores.

<sup>4</sup> A obra foi publicada em 1911, porém o autor, no prefácio à edição inglesa de 1934, afirma que as ideias ali contidas procedem do ano de 1907 e todas já estavam formuladas e consolidadas em 1909 (SCHUMPETER, 1982).

<sup>5</sup> A forma como a racionalidade capitalista rompe com processos e ações tradicionais também pode ser observada na abordagem de Max Weber em *A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo* (WEBER, 2004).

<sup>6</sup> Foram aqui sumarizadas as cinco tipologias de “novas combinações” apontadas por Schumpeter (1982).

Estão implícitas ainda as noções de que tais inovações, por se constituírem como algo qualitativamente melhor, também promoveriam a melhoria do sistema econômico como um todo, o qual se encontraria em um novo patamar, mais eficiente e produtivo. O próprio sistema garantiria, por meio da sua razão instrumental e tecnológica, a dinâmica interna de sua perpetuação, porém aperfeiçoada, melhorada pelas mudanças que se caracterizam como pontos de descontinuidade. Para essa noção se converter em norma prescritiva, através dos cânones das diversas áreas alcançadas pela ciência tradicional positivista, seria apenas um breve passo. Vale lembrar que Adorno e Horkheimer chamam a atenção de seus leitores (especialmente na *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*,<sup>7</sup> na *Dialética Negativa* e no texto *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*) para a centralidade assumida em suas análises sobre a noção de sistema. A própria razão formal é, para Adorno (2009), na obra *Dialética Negativa*, um sistema, mas também o próprio esclarecimento sob o enrijecimento proporcionado pela mesma razão formal e, dessa maneira, pelo positivismo (leia-se ciência tradicional), assim como a indústria cultural são sistemas.

Se a sociedade fosse compreendida enquanto sistema fechado e, com isso, irreconciliável com os sujeitos, ela se tornaria por demais penosa para os sujeitos, se eles ainda se mostrassem como algo desse gênero. A pretensa angústia existencial exprime a *claustrofobia da sociedade que se transformou em sistema* (ADORNO, 2009, p. 29, grifos do autor).

No interior do sistema que se tornou a sociedade administrada<sup>8</sup> há também o sistema administrativo, o sistema educacional, entre outros; o que se deve reter e enfatizar é que os sistemas são coordenados pela racionalidade já mencionada e simultaneamente coordenam as ações para a sua perpetuidade e aperfeiçoamento. Aqui, apresento a tese de que as inovações, bem como o progresso técnico-científico sob a tutela da “teoria tradicional” (ciência tradicional, positivista, na acepção empregada por Horkheimer), no mundo administrado estão a serviço do que poderíamos nomear pelo neologismo de *melhorismo*. Tentarei mostrar que a inovação educacional foi forjada e marcada a fogo por essa noção.

## DA INOVAÇÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO: A VISÃO INSTRUMENTAL E SUA CRÍTICA

De acordo com Hernández et al. (2000), é possível localizar o momento histórico do surgimento da temática da inovação no discurso pedagógico em fins da década de 1950, ocorrendo uma proliferação de inovações na educação escolar em meados dos anos de 1960, nos Estados Unidos. Ainda de acordo com esses autores, com o lançamento do Sputnik, em 1957, pelos russos, houve uma situação de pânico nos Estados Unidos em termos da corrida científico-tecnológica e bélica, disputada entre esses dois centros ideológicos e

<sup>7</sup> Doravante, empregarei apenas *Dialética do Esclarecimento*.

<sup>8</sup> Adorno volta a empregar o termo *claustrofobia*, destacado na citação anterior, no texto *Educação após Auschwitz*: “É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada” (ADORNO, 1995, p. 122).

políticos. A educação torna-se alvo privilegiado das mudanças que pudessem impulsionar uma formação escolar promotora da criatividade e interesse pela ciência nas crianças e jovens. Se, antes desse período, as observações de inovações em educação eram típicas da atuação pontual de escolas e professores, a partir de então elas passam a ser conduzidas por especialistas, e pela administração do sistema educacional, portanto assumindo uma forma deliberada, planejada e sistematizada. Eram as demandas de uma sociedade crescentemente tecnologicizada ou tecnicizada. Nesse contexto, segundo os autores, a inovação educacional, de modo geral, consistiu em substituir o enfoque conteudista, ou seja, de ensinar um *corpus* de conhecimentos científicos por outro, direcionado à busca e descoberta por meio da experimentação. Objetivava-se com isso a preparação de estudantes para o ingresso em carreiras técnicas, promover uma *alfabetização científica* e preparar os indivíduos para atuarem de modo mais efetivo nessa sociedade pautada pela razão técnica.

Esse momento de introdução da inovação no seio do campo educacional, ou seja, no contexto do pós-guerra, também é coetâneo de alguns fatos relevantes que forjam o novo paradigma da ciência e da educação em termos das expectativas dos papéis econômicos e sociais a elas atribuídos. Vale lembrar que um ano antes do término da Segunda Guerra, em fins de 1944, o presidente norte-americano Franklin D. Roosevelt encomenda a Vannevar Bush, então diretor do *Office of Scientific Research Development*, que buscasse prever qual seria o papel da ciência em tempos de paz no pós-guerra. O relatório produzido por Bush, intitulado *Science, the Endless Frontier*, evidencia quais seriam as tendências de investimento na pesquisa científica a ser realizada nos Estados Unidos quando a guerra e suas exigências de tecnologia aplicada tivessem terminado. Conforme pode ser lido na obra de Stokes (2005, p. 17), “[m]eia década mais tarde, a visão da ciência básica e de sua relação com a inovação tecnológica apresentada por Bush tornou-se o alicerce da política científica nacional para as décadas posteriores à guerra”.

Para Bush a pesquisa básica, termo por ele criado nesse relatório, é precursora do progresso tecnológico. A dinâmica por ele imaginada é o conhecido esquema do *modelo linear* que tem início na pesquisa básica e cujos resultados alimentam a realização de pesquisa aplicada, daí extraindo-se aplicações na produção e operações, dependendo das inovações localizarem-se em produtos ou em processos. Contudo, essa não é a única construção intelectual desse período de cunho funcionalista e pragmático sobre a ciência, ou seja, sobre o saber como sinônimo de poder, ao estilo de Bacon. Tem-se, nesse contexto de subsunção do conhecimento à lógica econômica, o aparecimento da Teoria do Capital Humano no início da década de 1960, com os trabalhos de Theodor W. Schultz e Gary S. Becker.<sup>9</sup> Além disso, complementa o cenário de um novo paradigma societal iniciado no pós-guerra e que tem

<sup>9</sup> As obras notórias são *Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, de Gary S. Becker (1964) e *The Economic Value of Education*, de Theodore Schultz (1963). Eles foram laureados com o prêmio Nobel em Economia, sendo Becker em 1992 e Schultz em 1979. Apesar de a noção de educação compulsória e universal ser uma constante na economia clássica desde Adam Smith (1776) e de já aparecer de forma mais clara a relação entre investimento em educação e vantagens econômicas para a nação na obra *Princípios de Economia Política*, de 1890, de Alfred Marshall, a sistematização teórica baseada em modelos econômicos que relacionam investimentos em capital humano e retornos econômicos ganharia seu formato atual com as obras de Becker, Schultz e economistas posteriores.

fortes pretensões de influenciar a educação – propriamente, as inovações educacionais – o computador, ou de forma mais precisa, os *sistemas de computador*, como aponta MacBride (1967),<sup>10</sup> autor da obra *The Automated State: computer systems as a new force in society*, para quem esses compõem uma organização, difusa, complexa, constituindo-se como meios a fins. É parte integrante, portanto, do sistema capitalista e de sua razão tecnológica, sua manifestação em máquina organizacional. Todas essas mudanças na ciência, na tecnologia e na educação formam o cenário a partir do qual se observam as profundas transformações econômicas que se sentirão intensamente a partir dos anos de 1970 e confluem na direção de também atender às exigências do setor produtivo que passa pelo questionamento ou mesmo ruptura do paradigma de produção taylorista-fordista, cedendo lugar ao chamado padrão flexível de produção, cuja maior expressão é o toyotismo.

A partir desse momento histórico, fica nítido que se passou a pensar a escola (a educação formal) como plataforma de abordagem dos novos problemas postos à sociedade, como a alfabetização científica orientada à formação de egressos capazes de produzir e reproduzirem a competitividade econômica, daí se demandando uma série de reformas na educação. É interessante notar que Adorno escreve a *Teoria da Semiformação* justamente em 1959, asseverando que reformas educacionais pontuais são incapazes de produzir contribuições substanciais para os problemas (e os sintomas) da crise (ou colapso) da formação cultural. Veremos, adiante, que as inovações educacionais e as mudanças reformadoras a elas associadas, de fato, não estão sequer a mirar os problemas de fundo da formação cultural, mas a serviço do aprimoramento dos sistemas, em geral, da sociedade administrada e, particularmente, do sistema educacional.

No início dos anos de 1970, período do “milagre econômico”, é traduzida para a língua portuguesa uma das primeiras obras sobre o tema da inovação em educação. Trata-se de *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*, de Alan Michael Huberman, da Escola de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, a qual foi traduzida por *Como se Realizam as Mudanças em Educação: subsídios para o estudo da inovação*. A partir de uma matriz teórica assentada na psicologia comportamental e de uma visão sistêmica da organização escolar, as inovações eram tomadas como algo novo enxertado no velho, a partir de fora, portanto, de modo imposto. Huberman (1973) forneceu à comunidade acadêmica do campo da educação uma noção teleológica de inovação muito semelhante ao conceito de função de produção da teoria da firma na ciência econômica:<sup>11</sup> “a inovação nos conduz, no domínio da tecnologia social, à

---

10 “Este livro é sobre uma força nova e poderosa nas relações humanas. Essa força não é propriamente o computador digital, pois ele não é novo nem especialmente poderoso em si. Como a máquina a vapor, é interessante e potencialmente útil e um tributo à engenhosidade humana, mas torna-se uma força e passa a contar apenas enquanto parte integrante de uma entidade maior: uma organização dirigida por homens para uma meta ou finalidade específica” (MACBRIDE, 1967, p. xi, tradução do autor).

11 Sobre a função de produção, veja-se este exemplo: “As empresas podem transformar os insumos em produtos de várias maneiras, usando várias combinações de mão-de-obra, matérias-primas e capital. Podemos descrever a relação entre os insumos do processo produtivo e o produto resultante como uma *função de produção*. [Esta] indica o produto máximo (volume de produção) [...] que uma empresa produz para cada combinação específica de insumos” (PINDYCK e RUBINFELD, 2005, grifos do original).

descoberta da combinação mais eficaz de meios visando a alcançar fins específicos” (HUBERMAN, 1973, p. 16).

Justamente devido a essa tomada de posição sua definição de inovação seria a de “uma operação completa em si mesma cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança” (HUBERMAN, 1973, p. 17). Como se observa, o autor coloca em campos distintos o planejador e o executor (assimilador)<sup>12</sup> da inovação, além de tornar explícita a noção operacional e funcional da hipotética mudança que se queira “instalar”. O objetivo último das inovações<sup>13</sup> é o de determinar “uma melhora contínua do sistema” (HUBERMAN, 1973, p. 17). Contribuição relevante é fornecida quando o autor afirma que a ideia de planificar de modo deliberado e sistematizado a mudança tecnológica em aspectos de sistemas e de instituições sociais, dirigindo o processo através do qual conhecimentos teóricos se convertem em conhecimentos práticos, tem origem nos laboratórios de pesquisa da indústria química alemã de fins do século XIX. Huberman (1973), com isso, está indicando que a noção de instaurar processos de mudança no campo social com fins claramente estabelecidos fica desde a origem marcada como algo que não somente é externo ao campo social, mas tem origem no setor produtivo e suas demandas.

No final dos anos de 1970, Maria Amélia A. Goldberg e Maria Laura P. B. Franco conduziam trabalho sobre a inovação educacional a serviço do Departamento de Ensino Médio do Ministério de Educação e Cultura, vindo a publicar, em 1980, o livro *Inovação Educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa*. No livro *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas* (GARCIA, 1995), há um capítulo de Maria Amélia A. Goldberg, no qual ela intenta repensar sua própria conceituação de inovação educacional. A partir dos conteúdos desse capítulo e do livro já mencionado, é possível compreender o entendimento dessas autoras sobre a inovação em educação. Vejamos inicialmente a definição de inovação educacional proposta: “*processo planejado e científico de desenvolver e implantar no Sistema Educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema*” (GOLDBERG, 1995, p. 198, grifos do original).

As autoras inspiraram-se na obra supracitada de Alan Huberman, e adotaram a teoria dos sistemas, contudo elas foram um passo além, deixando cristalino o *télos* da ação inovativa: a melhoria ou aperfeiçoamento não *do* mas *para* o sistema educacional. Uma concepção similar havia sido disseminada pela Oficina para a Cooperação e Desenvolvimento Europeu, atual Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) num seminário organizado em 1969. A inovação seria definida como “a busca de mudanças que, de forma consciente e direta, têm como objetivo a melhoria do sistema educativo” (HERNÁNDEZ et al., 2000, p. 21).

---

<sup>12</sup> Huberman (1973) argumenta que a execução do processo de mudança é evolutivo, no qual tanto o “sistema inovador” como o “sistema receptor” são modificados. É tornado explícito que a própria inovação configura-se como um “sistema”, portanto constituindo-se em instrumento da administração educacional, a qual, por seu turno, está alicerçada sobre as noções da Escola Sistêmica de Administração.

<sup>13</sup> Alguns exemplos de inovações citadas: introdução de novo manual escolar, melhor preparação profissional dos docentes, novos métodos de teste e de diagnóstico, estudo independente, classes sem níveis, auxiliares de ensino, ensino por equipe, emprego de tempo adaptável, emprego de tempo por computador.

Não se toma o homem (o aluno) como finalidade última do processo formativo, mas sim o órgão administrativo e burocrático da educação. Há quatro pressupostos inerentes à definição apresentada por Maria Amélia Goldberg. O primeiro é a *raridade*, significando isso que deve ser um processo de mudança incomum, isto é, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas. Dito de outra forma, as autoras preconizam as inovações radicais, não as incrementais. O segundo é a *positividade*, cujo sentido está assentado no entendimento de que a mudança seja capaz de contribuir para o “progresso ou melhoria do sistema educacional” (GOLDBERG, 1995, p. 201), implicando que “seus efeitos deverão representar ‘um real aperfeiçoamento para o sistema’” (GOLDBERG, 1995, p. 201). No meio o terceiro pressuposto de *extensividade*, pois acarreta que a mudança deva beneficiar um número significativo de indivíduos no sistema, requerendo que a inovação seja implantada<sup>14</sup> no mesmo. Finalmente, o quarto pressuposto é a *racionalização científica*, pois conforme argumentação da autora, “deve ser um processo planejado e científico de produzir mudança” (GOLDBERG, 1995, p. 201).

Todos os processos teriam em comum a origem (processo de produção), o objeto (uma mudança) e o alvo (sistema educacional). É preciso notar que a postura teórico-metodológica dessa abordagem permanece ancorada na perspectiva da “teoria tradicional”, na acepção empregada por Horkheimer (1983). Uma das marcas patentes disso reside na ênfase dada ao sistema em assumir o protagonismo, seja da ação propriamente dita, seja como sujeito da ação inovadora. A inovação, enquanto categoria social, dado essa ser uma ação humana e, portanto, essencialmente política e contextualizada social e historicamente, é reduzida a ação instrumental orientada aos interesses de adaptação dos indivíduos à lógica econômica do sistema capitalista e de suas necessidades e demandas. Temos, assim, a inovação como “categoria coisificada”, a-histórica e, portanto, “ideológica” (HORKHEIMER, 1983, p. 121), como puro instrumento do pensamento mecânico de operação e manejo administrativo, o qual é legitimado pela sua pretensão a constructo científico neutro, posto como verdade universal, tornando-se dominante.

Tomando-se a questão originalmente formulada por Theodor Adorno no debate radiofônico *Educação – para quê?*, realizado com Helmut Becker, em 1966, “para onde a educação deve conduzir?” (ADORNO, 1995, p. 139), se poderia convertê-la também na seguinte nova questão: para onde essa concepção de inovação educacional deve conduzir? Pode-se notar, inspirando-se na *Teoria da Semiformação*, que nessa abordagem de inovação educacional já descrita, há a absolutização da inovação e da mudança como valores *per se*, convertendo-se, de tal modo, em manifestação da semiformação (ADORNO, 2010). A inovação e a mudança educacional a ela associadas não estariam pensadas e conduzidas para uma significativa experiência formativa, mirando-se o horizonte da busca por autonomia intelectual, liberdade de pensar e emancipação dos indivíduos, ficando restrita

<sup>14</sup> Goldberg (1995) distingue os termos implantar de implementar. Enquanto o último indicaria uma aplicação restrita e controlada de uma dada inovação, o primeiro seria referente a uma aplicação extensiva, abrangendo todo o sistema educacional. Carbonell (2002) faz uma distinção entre as expressões inovação e reforma em termos da magnitude das mudanças. Assim, a mudança extensiva, no que diz respeito à estrutura do sistema educativo em seu conjunto, seria uma reforma enquanto as mudanças nas escolas e nas classes seriam entendidas como inovações.

ao conformar-se à vida real, destacando e potencializando unilateralmente o momento da adaptação, promovendo apenas uma “formação regressiva” (ADORNO, 2010, p. 11).

O próprio vocabulário presente no livro, desde sua introdução, já adianta a perspectiva que lhe dá o tom, sendo aquele próprio da esfera da produção. Marca disso é referir-se ao *processo produtivo* planejado dos programas instrucionais, os quais, por seu turno, já remetem a uma noção de treinamento. Uma das soluções aos problemas relacionados ao processo de mudança em educação diagnosticados naquele momento e proposto por especialistas é a adoção de modelos para os projetos de desenvolvimento de materiais instrucionais. O termo *modelo* é explicado em nota: “representação analógica de uma realidade, à qual geralmente se dá um valor prescritivo” (GOLDBERG e FRANCO, 1980, p. 31). Percebe-se, assim, que a afiliação à “teoria tradicional” assume também a característica do compromisso pragmatista de servir à prescrição de ideais legitimados por uma hipotética ação científica, planejada e controlada rigorosamente, à imagem das ciências naturais, como discute Horkheimer (1983).

Ao discutirem o ponto de vista de autores que abordavam o assunto, em meados dos anos de 1970, as autoras comentam que avaliação e pesquisa são concebidas como formas de controle da qualidade das decisões do processo de planejamento de programas instrucionais inovadores. Goldberg e Franco (1980, p. 34) propõem um projeto de programa instrucional inovador (projeto Eureka) no qual a relação entre avaliação, pesquisa e planejamento tomam outro sentido, sendo privilegiadas as duas primeiras dimensões ou instâncias. Devido a isso, elas afirmam que o projeto de sua autoria poderia ser considerado como sincrônico e científico, pois todas as etapas de planejamento estariam sob o controle simultâneo de um programa de avaliação e de um programa de pesquisa. Colocado sob outra roupagem, o processo de planejamento da ação pedagógica inovadora estaria sendo controlado por avaliação e pesquisa. Uma das funções alegadas deste trabalho é “contribuir para aumentar o estoque de conhecimentos científicos na área de inovação educacional” (GOLDBERG e FRANCO, 1980, p. 22). O objetivo central do programa instrucional é desenvolver habilidade de solução científica de problemas em alunos da 4ª. série do 1º. grau (atual ensino fundamental), através de dez unidades moduladas. Alguns conteúdos desse projeto, aplicado na região metropolitana de São Paulo, valem ser descritos e brevemente analisados, pois podem revelar as racionalidades e os fins aos quais tais inovações estariam vinculadas.

Apesar de as autoras explicarem que o caderno do aluno (no Teste de Solução de Problemas, TSP<sup>15</sup>), o qual é semi-individualizado, procura orientá-lo a seguir numa dada trajetória, “dentro do seu próprio ritmo” (GOLDBERG e FRANCO, 1980, p. 64) na ilustração presente na mesma página é solicitado ao aluno completar um desenho e escrever seu nome logo abaixo da figura, tendo para tanto “cinco minutos para fazer tudo isso” (GOLDBERG e FRANCO, 1980, p. 64). Fica evidente a contradição e se verifica a necessidade de adequação das tarefas ao tempo estabelecido. Não é o tempo do indivíduo, tempo existencial, a ser respeitado (o tempo de Kairós) e sim o tempo cronológico, cronometrado (o de Chronos). Além disso, as autoras parecem ignorar as condições socioeconômicas e a

---

<sup>15</sup> Há o Caderno do Aplicador também. O TSP é um teste situacional que apresenta ao sujeito uma situação de vida diária que pode ser problemática para as crianças em idade escolar, segundo as autoras.

realidade concreta do alunado (e de suas desigualdades), ou partem do pressuposto de total igualdade de condições favoráveis entre os alunos, pois na atividade referente às férias escolares pede-se que imaginem encontrar um envelope no “jardim de sua casa” (GOLDBERG e FRANCO, 1980, p. 65), ao retornar da escola para a sua residência no último dia de aula antes das férias, como se todos vivessem em casas, e, pior, que as mesmas dispusessem de jardim. O grupo imaginário que hipoteticamente animaria por três dias as “férias inesquecíveis” (GOLDBERG e FRANCO, 1980, p. 65), na atividade proposta, tem um chefe, revelando uma hierarquia empresarial transplantada artificialmente ao mundo da imaginação infantil. As situações problematizadoras (uma para cada dia) são: as mágicas (problemas do tipo cognitivo), a caça ao tesouro (problemas do tipo operacional) e os trabalhos (problemas do tipo normativo). A ilustração quanto ao último dia se refere à proposta do chefe do grupo em colocar a casa sede desse grupo em condições de receber a visita do grupo de outro bairro, sendo necessário para tanto “limpar, arrumar e pintar tudo até o meio dia” (GOLDBERG e FRANCO, 1980, p. 67).

São apresentadas tarefas pelo chefe, as quais devem ser concluídas até o horário limite apontado, sendo esse o momento marcado da visita. Cada criança ficaria responsável por um cômodo da casa, tendo-se três horas para o término da tarefa e tendo disponibilizados os materiais para a devida consecução de seus objetivos individuais. As crianças precisariam escolher entre cinco maneiras quais seriam viáveis de distribuição ao longo do tempo estabelecido. Verifica-se, então, essa atividade como sendo a representação metafórica de um processo de produção, aliás sem oportunidades para a manifestação da criatividade, pois tudo foi previamente estipulado pelo chefe: tarefa, materiais, recursos e tempo. O produto esperado é a sede pronta, adequadamente preparada para receber as visitas a partir de padrões estéticos e de higiene preestabelecidos.

Pode-se observar que nessas propostas ditas inovadoras não está presente nenhum traço de cultura, em sentido lato, e não se pode dizer haver alguma experiência formativa que não seja aquela própria à lógica industrial, do taylorismo-fordismo que dita a organização e o ritmo do trabalho desde o chão de fábrica. A formação, por meio dessas atividades propostas, se reduz ao momento de adaptação, “produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas” (ADORNO, 1995, p. 143). Essa concepção de inovação em educação com ares formais de ciência pode ser resumida pelas palavras de Adorno e Horkheimer (1986, p. 11) na *Dialética do Esclarecimento*: “[...] na atividade científica moderna, o preço das grandes invenções é a ruína progressiva da cultura teórica”. São produtos de um conhecimento instrumentalizador, que reifica a criança como sujeito no processo educacional relegando a ela a tarefa de aprender a se adaptar aos usos racionais e eficientes dos recursos que lhe são disponibilizados e a partir dos quais se espera um produto com o seu trabalho. Sua imaginação durante a brincadeira proposta se vê constringida aos limites das atividades consideradas úteis e produtivas. Devido a isso, Horkheimer argumenta, em *Eclipse da Razão*, que sob a razão formalizada, típica da ciência tradicional positivista, uma atividade somente pode ser considerada racional quando serve a outro propósito inerente à produção (HORKHEIMER, 2007).

A razão instrumental inerente à inovação no campo da educação, apesar de todo o debate crítico, de diversos matizes e orientações teóricas, ocorrido ao longo da década de 1970 e seguintes, sobreviveu e se mostra vívida em publicações da virada do milênio e contemporâneas entoando seu mantra e evocando aqueles valores mais sagrados cultivados por tal lógica, continuando devota do *melhorismo*. Exemplo disso é o artigo de Graciela Messina, pesquisadora e consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)/Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC), o qual é parte do “Projeto Inovações Educacionais na América Latina”. A autora resgata a noção de *melhorismo* associada (forçosamente) à inovação em educação, ao afirmar que “desde os anos setenta, a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional, empregada para *melhorar* o estado de coisas vigente” (MESSINA, 2001, p. 226, grifo da autora).

Na sequência, ela afirma que tanto o conceito quanto a prática da inovação transformaram-se de modo significativo. Para ela, a passagem do entendimento da visão de inovação como plano de gestão pensado e elaborado (centralmente) pela Administração e recebido, executado e, portanto implantado nas escolas (localmente), dentro da noção hierárquica da administração para a visão de inovação de caráter autogerado, autônomo e diverso se constituiria na transformação por ela assinalada. Apesar de Messina (2001, p. 227) ponderar que a inovação é algo “importado pelo mundo da produção e da administração”, assim podendo estar submetida à racionalidade instrumental e ainda que, historicamente, quando foi adotada por “grupos que definem as políticas do campo da educação” (MESSINA, 2001, p. 228), a inovação teria se tornado conservadora, ela não consegue ultrapassar a noção central aqui discutida de que a inovação em educação acaba por estar sob a égide da razão que coordena o sistema de produção e reprodução societal capitalista e dentro do qual há o sistema educacional. Isso fica evidente quando ela apresenta o conceito de inovação e, como se pode verificar, volta-se a ter o sistema educacional como *télos* da ação inovativa:

[...] enfatiza-se que atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere. Destaca-se, igualmente, que a inovação não é um fim em si mesma, mas um *meio para transformar os sistemas educacionais* (MESSINA, 2001, p. 226, grafos da autora).

O fator legitimador da mudança perene dos sistemas educacionais, segundo a autora, seria dar respostas ao processo social de mudança acelerada, sendo este impelido pela globalização, o que exigira, assim, “sistemas flexíveis e abertos a mudanças” (MESSINA, 2001, p. 229-230), incluindo-se o sistema educacional, que necessitaria ser compatível com esse processo. E a mudança que se espera na forma de inovações se dá, antes de mais nada, sobre o planejamento educacional. Carbonell (2002), ao abordar a noção de mudança, traz à tona o entendimento de que a melhoria da escola dependeria da compreensão do problema que implicaria a mudança na prática e no desenvolvimento de estratégias para produzir

reformas vantajosas. Poderíamos questionar: reformas vantajosas para quem? Direcionadas e orientadas por quais valores?

Ao que tudo indica, na própria literatura abordada ao longo do presente ensaio, fica patente a presença do discurso de que não apenas a educação como também a ciência precisam ser flexíveis e moldáveis às necessidades da sociedade em acelerada marcha de mudança. Ficam, contudo, ocultos os elementos determinantes e os ditames organizadores de todas as dimensões da vida social. Nesse sentido, as inovações no campo da educação não podem, objetivamente, possibilitar ao seu destinatário real – os alunos – uma experiência formativa por meio do contato com a cultura (*Bildung*), posto que podem ser vistas apenas como *bens culturais*, produtos isolados e dissociados das questões humanas significativas, servindo essa escolarização tão-somente – como elemento adicional na engrenagem sistêmica da indústria cultural – do processo sociológico de *integração*, como discute Adorno (2010, p. 16) em *Teoria da Semiformação*. Ficam comprometidas quaisquer visualizações, mesmo que oníricas, de mudanças compromissadas com a autonomia, a liberdade e a emancipação, em sentido adorniano. O fenômeno da onda de inovações e mudanças e sua finalidade no sistema (capitalista, educacional, científico) é tomado por Andreas Gruschka sob o seguinte prisma:

A presença do imperativo econômico nos organismos educacionais significa, além de tudo e principalmente, o contingente efetivo dos recursos financeiros. O programa seria o seguinte: em tempo mais curto, o *sistema* deve *lançar mais, melhores e renovados produtos*, ainda que segundo a tendência da economia de meios. A indústria fica sob a permanente pressão desse imperativo, e os empreendimentos de sucesso mostram que isso é possível. Aquilo que vale para a indústria também deve ter valor para a Ciência e para a Educação (GRUSCHKA, 2008, p. 176, grifos do autor).

Tomando-se as palavras de Adorno na obra *Dialética Negativa*, pensar a inovação instrumentalizada no campo da educação, por si só, já é uma forma de negá-la, de a ela resistir. Acrescentem-se a isso as potencialidades inerentes às obras de arte, dado que Adorno e também Horkheimer apresentam em seus textos a arte como domínio próprio e como fonte do conhecimento humano, fértil em possibilidades emancipatórias e como modelo à própria ciência. Isso fica evidente na *Dialética do Esclarecimento*, pois tomam de Schelling a compreensão de que quando o saber desampara os homens a arte entra em ação. Ao se tomar o texto *Prometeu Acorrentado*, peça clássica da tragédia grega, de Ésquilo, encontraremos seu protagonista, o titã Prometeu, sob os suplícios das cadeias que lhe são impostas e lhe prendem aos rochedos da região da Cítia (o Cáucaso), além de ter o fígado diariamente devorado por um abutre. Tais sofrimentos lhe são impostos por Júpiter (Zeus) como forma de punição pelo seu ato de roubar uma centelha do fogo celeste – metáfora do conhecimento em sua forma mais ampla – para entregá-la à humanidade, dotando o homem de *razão* e, assim, da possibilidade de expandir progressivamente a inteligência, as ciências e as artes. Prometeu, que ajudou Júpiter a vencer o pai, Saturno, precipitando-o “nos negros e

profundos abismos do Tártaro” (ÉSQUILO, 1998, p. 118), foi o único deus a se posicionar em defesa da humanidade, a qual Júpiter pensou em aniquilar, criando uma nova raça.

Prometeu forneceu aos homens “uma esperança infinita no futuro” (ÉSQUILO, 1998, p. 119), tornando-os “inventivos e engenhosos” (ÉSQUILO, 1998, p. 133), arquitetando para eles “a mais bela ciência, a dos números” (ÉSQUILO, 1998, p. 123), formando o sistema do alfabeto, e lhes proporcionando “a memória, a mãe de todas as ciências, a alma da vida” (ÉSQUILO, 1998, p. 123), também presenteando a humanidade com o dom das “artes e indústrias” (ÉSQUILO, 1998, p. 123). Mesmo conhecendo o futuro e podendo visualizar antecipadamente o seu castigo, Prometeu presenteia o conhecimento à humanidade, acenando que todas as invenções e benesses proporcionadas pelas artes e técnicas teriam como *télos* o bem dos homens em sua totalidade. Prometeu é punido por Júpiter através do *Poder* e da *Violência* (seus representantes diretos enquanto personagens), executores de suas ordens, presentes durante o agrilhoamento do titã ao rochedo, ação feita por Vulcano sob as ameaças do *Poder*.<sup>16</sup> As metáforas presentes nessa peça clássica subsidiam a possibilidade de erigir uma concepção crítica de inovação em educação a partir do referencial teórico e epistemológico da Teoria Crítica da Sociedade, a saber, o que nomeio de inovação educacional crítico-emancipatória. A base dessa perspectiva é que toda inovação é um ato político. Dito de outra forma, toda ação inovadora, como ato humano contextualizado social e historicamente, é necessariamente intencional, processual e visa a determinados fins carregados de valores e, portanto, é política. A consequência primeira disso é – tendo-se em tela a obra *Prometeu Acorrentado* – que tanto a ciência quanto a educação precisariam estar a serviço do homem. Pensar criticamente – resistir e negar, portanto – a subordinação de ambas à razão instrumental é condição basal. Compreender os determinantes econômicos e suas mediações de poder na sociedade administrada, que coordenam todos os outros sistemas, incluindo-se os sistemas responsáveis pela elaboração de políticas públicas de ciência e de educação, e também de seus sistemas burocráticos de administração, configura o alicerce de uma concepção crítico-emancipatória para a educação.

É parte integrante dessa perspectiva perceber que inovações educacionais crítico-emancipatórias só podem ser pensadas, discutidas e elaboradas em termos de planejamento de políticas e posteriormente geridas nas escolas tendo como referencial não as teorias importadas da ciência econômica e da administração empresarial, como historicamente se deu no campo educacional, mas empregando os saberes, meios e instrumentos (técnicas) de política e gestão pautados pela busca perene da experiência formativa que entenda a semiformação e seus efeitos e dela procure se afastar. Isso implica tomar a tensão dialética entre *adaptação* e *emancipação* como algo inerente ao processo formativo, atentando para a análise de Theodor Adorno de que hipostasiar algum desses dois momentos engendra a semiformação.

No texto *Teoria da Semiformação* Adorno (2010, p. 20-21) afirma que “a formação tem como condições a autonomia e a liberdade”. Contudo, a verdadeira consciência, fruto da emancipação, a autonomia (ou maioridade, *Mündigkeit*, “o falar com a própria boca”, como apresenta Kant<sup>17</sup>) e a liberdade enquanto devires na formação, ou seja, em processo

<sup>16</sup> A *Violência* é muda, mas obviamente sua presença intensifica o terror da cena.

<sup>17</sup> No texto *Resposta à Pergunta: que é “Esclarecimento”?* (KANT, 1985).

dinâmico inerente à experiência formativa, enfrentam desde a partida, para a sua consecução, o penoso obstáculo de se defrontar com todas as estruturas deformadas, enrijecidas e eclipsadas pela razão instrumental, pelos elementos e produtos característicos da sociedade da indústria cultural, além das próprias armadilhas da semiformação. Estas são estruturas “previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se” (ADORNO, 2010, p. 21). Devido a isso, recusar o imediato e imergir no pensamento crítico (insistente e rigoroso, como emprega o autor) para a devida compreensão das relações de mediação presentes na própria concepção de formação cultural deve ser a tônica das preocupações iniciais para qualquer proposta de inovação educacional crítico-emancipatória.

O necessário resgate da formação cultural ampla – como conteúdo prioritário das propostas inovadoras por um ponto de vista crítico-emancipatório – em sua concepção não deformada pela semiformação, portanto, essente da concepção de ciência enquanto possibilidade efetiva do ideal do esclarecimento, tendo a razão como força libertadora do estado de menoridade do homem, na perspectiva de Kant em seu texto *Resposta à Pergunta: que é “esclarecimento”?*, então, precisa levar em conta o alerta dado por Adorno sobre esse obstáculo de sabor amaríssimo das estruturas previamente colocadas ante o indivíduo.

Inovar em educação poderia compor uma constelação de proposições, a partir da própria constelação de categorias e suas respectivas frutificações oriundas da Teoria Crítica da Sociedade. Vou tomar duas asserções de Adorno no texto *Educação após Auschwitz*, por servirem de orientação geral e ao mesmo tempo evidenciarem valores inalienáveis a uma tomada de posição educacional crítica, o que vale para o estabelecimento de um entendimento do que seriam hipotéticas inovações educacionais crítico-emancipatórias. A primeira é “A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119) e a segunda é “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121).

Assim, pode-se argumentar que inovar do ponto de vista crítico-emancipatório seria a busca de novas concepções educacionais capazes de proporcionar ao alunado (na educação formal), desde a infância, as experiências formativas dirigidas a pensar a realidade concreta posta ao indivíduo – o existente – o que significa, de fato, negá-lo. Juntamente a isso procurar o discernimento e a compreensão do quanto essa tarefa é difícilima diante da necessidade premente de autopreservação dos indivíduos nessa sociedade administrada, sob a pressão do processo civilizatório e de sua cultura como produto, a qual já apresentaria os germens da barbárie. Entender os mecanismos e determinantes que levam à barbárie, à raiva contra a civilização e de como os indivíduos podem aderir ao ódio cego e tomar partido da violência é a condição primeira dessa noção de inovação crítico-emancipatória.

Além dessa condição de partida, seria possível pensar, adicionalmente, em oferecer uma educação orientada à autonomia no lugar da educação pautada pela heteronomia, pelo conformismo, pela resignação e, assim, dedicada à mera adaptação que a reduz a sinônimo de qualificação profissional; propor experiências formativas que valorizem a espontaneidade no lugar das prescrições; estimular a liberdade de pensar e questionar

no lugar de esquemas didáticos prontos e engessados, os quais transformam o momento da aula em *scripts* inalteráveis; fomentar ações formativas que resgatem a aptidão à experiência no lugar de processos de ensino artificialmente elaborados para dar conta de fins considerados úteis (com valor) para os fins do sistema educacional ou estritamente para o mercado de trabalho; motivar a prática do comportamento intelectual crítico, ou seja, do pensamento capaz de fazer a crítica imanente de todos os conteúdos no lugar dos conteúdos repletos de positividade, de imediatidade e da pretensa pseudoneutralidade científica desses conteúdos; estimular os alunos a perceberem o caráter plural, errático e contraditório do humano no lugar das certezas, do universalismo e da linearidade típicas das aplicações extraídas (de modo deformado) das ciências naturais, da ciência econômica e da administração e transplantadas às ciências humanas e sociais, incluindo-se a própria fundamentação de certas políticas educacionais e especialmente os instrumentos da administração educacional; promover a possibilidade de a escola ser um local de aprendizado da colaboração e da solidariedade humana no lugar da competição e do individualismo atomista defendidos pela abordagem psicologizante do liberalismo econômico, o qual preconiza a atitude egoica como móvel da ação humana no mercado, sendo este tomado como a instituição social *par excellence* sob este prisma, posto que as relações contratuais (de troca) seriam a ação social modelar. E, adicionalmente, empregar a tecnologia – especialmente as Tecnologias de Informação e Comunicação, os computadores e aquilo que ainda está por vir – como meio e instrumento colocado a serviço das necessidades efetivamente educacionais e culturais e não como fim em si mesma.

Essas possibilidades precisam ser ativadas no *locus* da escola – não do sistema educacional, tomado como instância da administração burocrática da educação sob o domínio da razão instrumental –, pois assim se poderia, talvez, resgatar a autonomia e a lógica interna da formação e da educação, fortalecendo-as como as legítimas ordenadoras da cultura. É sobre as contribuições de Gruschka (2008) que me alicerço para apresentar esta ideia e para afirmar que a proposta de inovação educacional crítico-emancipatória deve ser um fenômeno intrínseco ao espaço escolar se quiser se colocar de início como uma crítica imanente à aceção de inovação educacional corrente, a qual está subsumida aos interesses econômicos, e portanto, à razão instrumental, extrínseca e artificial ao campo da cultura e da educação.

Todas essas colocações estão longe de esgotar as potenciais e plausíveis propostas inovativas pelo matiz da Teoria Crítica da Sociedade, tampouco se tem a pretensão de apresentar um plano de política e gestão educacional, sistematizado e acabado, pois esse não é o objetivo deste ensaio. Aliás, deve-se ter em mente que por esse arcabouço teórico-metodológico a formação é um processo em perene elaboração e suas frutificações como a emancipação, a autonomia, a liberdade, a formação da consciência verdadeira e o resgate da razão, naquela noção kantiana e como a metaforizada no presente de Prometeu à humanidade, são um *vir a ser*, um *dever* e, assim, não possuem ponto de chegada. É o processo que importa e este deve mirar o homem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pretendeu apresentar neste ensaio foi o caminho trilhado pelo conhecimento sistematizado sobre a inovação desde seu útero, a dimensão da produção e da gestão e, portanto, tendo a ciência econômica como campo do saber interessado nesse fenômeno, nos seus efeitos e especialmente nas suas hipotéticas aplicações em termos de prescrição a partir de uma noção de ciência normativa, portanto, positivista. Como argumentei, o interesse por ela e a crescente valorização da inovação como fator estratégico em diversas políticas – industrial, científica, tecnológica, educacional – estão ancorados em seu caráter instrumentalizado, como fértil e frutífero fenômeno a ser estudado e dominado para a aplicação prática nas atividades econômicas de todos os setores convertendo-se, dessa forma, em produtos, processos e organizações, enfim, em *novas combinações dos fatores de produção*, como apontado por Schumpeter (1982), prenes de vantagens competitivas.

A inovação migrou para o campo da educação a partir do período que se segue à Segunda Guerra Mundial, nos anos de 1950, quando as necessidades impostas pelo novo cenário de reorganização do capital e a disputa científica e tecnológica entre os blocos em disputa na Guerra Fria se traduzem, pelo lado dos norte-americanos, na necessidade de uma dada concepção de *alfabetização científica*, capaz de preparar os futuros egressos para uma sociedade cada vez mais pautada pela competitividade de base tecnológica. Também é o período de surgimento dos computadores e dos sistemas de computação, da guinada japonesa à reestruturação de seu parque industrial que iria desembocar, já nos anos de 1970, no padrão flexível de produção (*toyotismo*) com todas as consequências para o acirramento da concorrência globalizada, as mudanças no mundo do trabalho e as novas exigências de formação e qualificação profissional dos trabalhadores. Nesse contexto, ciência e educação passam a se encontrar ainda mais subordinadas às demandas e caprichos econômicos, intensificando o fenômeno da tecnologização da ciência, dado o discurso legitimador emanado do próprio campo científico, ou para ser mais preciso, da comunidade científica compromissada com a lógica do sistema que torna os frutos do conhecimento em mercadorias e, ao mesmo tempo, em forma de poder econômico.

Emerge daí a preocupação de atendimento das necessidades de mercado, entendendo-se a própria sociedade como um grande sistema composto de seus subsistemas, como o sistema educacional. É a ele e não ao homem que as inovações são pensadas, criadas e aplicadas para o seu perpetuamento, mas de forma melhorada. O *melhorismo* que está impregnado no discurso da *mudança-sem-fim* torna o indivíduo um ser eternamente anacrônico em relação ao contexto social.

Há, assim, uma dupla instrumentalização – da ciência e da educação –, as quais passam a estar sob a coordenação da inovação, que foi alçada ao *status* de variável estratégica da Política Industrial, metaforizada como motor ou mola do progresso tecnológico e do desenvolvimento econômico (CNI, 2005) e forma de adequação à dinâmica de perene mudança imposta pela pressão competitiva de mercado. Intentou-se desvelar as mediações presentes nas complexas relações entre inovação, ciência e educação e nas suas políticas,

particularmente no campo da educação, através das contribuições dos autores da primeira geração da Teoria Crítica, particularmente Adorno e Horkheimer.

Pensar uma concepção alternativa de inovação educacional crítico-emancipatória torna-se salutar como forma de enfrentamento da semiformação – a própria regressão da cultura –, à compreensão dos efeitos nefastos da indústria cultural e às contradições que marcam a sociedade administrada, refém da razão instrumental que impregna o fazer ciência – pela perspectiva da “teoria tradicional” –, tendo forte apelo legitimador, e o formar e educar. Tomar o homem como *télos* da ciência e da educação, e possibilitar experiências formativas que coloquem o existente em estado de suspeição, por meio de uma perspectiva educacional e formativa que tem como eixo principal o comportamento crítico e a orientação à emancipação, em sentido adorniano, compõem a tônica do entendimento de uma concepção de inovação crítico-emancipatória.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Soares; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: nas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova; Revisão técnica de Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

\_\_\_\_\_. **Teoria estética**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos, 2. ed. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI (Brasil). **Mapa estratégico da indústria**: 2007-2015. Brasília: CNI, 2005, 121 p.

ÉSQUILO. Prometeu acorrentado. In: SÓFOCLES; ÉSQUILO. **Rei Édipo. Antígone. Prometeu acorrentado**: tragédias gregas. Prefácio, tradução e notas de J. B. Mello e Souza. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. (Coleção universidade de bolso).

GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas, 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995 (Coleção educação contemporânea).

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas, 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995 (Coleção educação contemporânea).

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Inovação educacional**: um projeto controlado por avaliação e pesquisa. São Paulo: Cortez & Moraes: Fundação Carlos Chagas, 1980 (Coleção educação universitária).

GRUSCHKA, Andreas. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, Fabio Akcelrud; ZUIN, Antonio; VAZ, Alexandre Fernandez (Org.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**, 7. ed. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2007.

\_\_\_\_\_. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, Walter et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os pensadores).

HUBERMAN, Alan Michael. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo do problema da inovação, 2. ed. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1973.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**: edição bilíngue, 2. ed. Tradução de Raimundo Vier, Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

MACBRIDE, Robert. **The automated state**: computer systems as a new force in society. Philadelphia: Chilton Book Company, 1967.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. Tradução de Isolina Rodriguez Rodriguez. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, nov./2001.

PINDYCK, Robert S.; RUBINFELD, Daniel L. **Microeconomia**, 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. Tradução de Maria Silvia Possas. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (Os economistas).

STOKES, Donald E. **O quadrante de Pasteur**: a ciência básica e a inovação tecnológica. Tradução de José Emílio Maiorino. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005 (Clássicos da Inovação).

TÜRCKE, C. **Sociedade excitada**: filosofia da sensação. Tradução de Antonio A. S. Zuin, Fábio A. Durão, Francisco C. Fontanela e Mário Frungillo. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo; revisão técnica, edição de texto, apresentação, glossário, correspondência vocabular e índice remissivo de Antônio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Submetido em: 12-2-2015

Aceito em: 1-9-2015