



INVARIANTE CULTURAL, SENSO COMUM E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

CULTURAL INVARIANT, COMMON SENSE AND PEDAGOGICAL INNOVATION

INVARIANTE CULTURAL, SENTIDO COMÚN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Carlos Nogueira Fino¹

Resumo: A partir de uma descrição sumária do paradigma fabril, em torno do qual as escolas se foram configurando a partir do séc. XIX, o artigo revê os conceitos de Invariante Cultural e de Inovação Pedagógica, com um viés crítico, procurando mostrar como o conceito de Inovação Pedagógica tem pouco a ver, na perspectiva do autor, com o senso comum.

Palavras-chave: Pedagogia. Invariante Cultural. Inovação Pedagógica

Abstract: From a summary description of the industrial paradigm, around which schools were configured from the century. XIX, the article reviews the concepts of Cultural Invariant and Pedagogical Innovation, with a critical bias, trying to show how the concept of Pedagogical Innovation has little to do, in the author's perspective, with common sense.

Keywords: Pedagogy. Cultural Invariant. Pedagogical Innovation

Resumen: De una descripción resumida del paradigma industrial, alrededor del cual se configuraron las escuelas a partir del siglo. XIX, el artículo revisa los conceptos de Innovación Pedagógica y de Invariante Cultural, con un sesgo crítico, tratando de mostrar cómo el concepto de Innovación Pedagógica tiene poco que ver, en la perspectiva del autor, con sentido común.

Palabras clave: Pedagogía. Invariante cultural. Innovación pedagógica

Submetido 05/05/2020

Aceito 28/06/2020

Publicado 29/06/2020

¹ Professor Catedrático da Universidade da Madeira (Portugal). <http://orcid.org/0000-0003-3835-6224>
Email: cfino@staff.uma.pt



Da escola popular ao paradigma fabril

Como sabemos, as velhas práticas escolares do séc. XVIII foram sendo desafiadas e substituídas ao longo da primeira metade do século seguinte. Primeiro, pelo ensino monitorial, ou ensino mútuo, de Joseph Lancaster, depois, pela instrução simultânea e, logo em seguida, pelo taylorismo, o qual conferiu ao currículo a estrutura fragmentada, que hoje conhecemos. Essas mudanças de paradigma educacional foram provocadas por duas ordens de razões:

Em primeiro lugar, a necessidade de dar substância à ideia de escolaridade para todos e ao serviço da formação do cidadão, como se pode compreender pela leitura do *Rapport et projet de décrets sur l'organisation générale de l'instruction publique*, apresentado por Condorcet e seus companheiros do comité de instrução pública na Assembleia Nacional francesa, em abril de 1771.

Em segundo lugar, para que as escolas passassem a adotar uma configuração de tipo fabril, na qual os alunos pudessem antecipar a vivência dos novos ambientes típicos da revolução industrial. Uma configuração que permitisse a comutação para o mundo do trabalho sem sobressaltos, uma vez que nesse mundo continuaria vigente a mesma burocracia industrial já vivenciada anteriormente.

Este mega movimento, que deu à escola, e aos seus procedimentos de ensinar, aprender e testar, as características que ainda hoje são amplamente maioritárias, ocorreu num período de tempo relativamente curto, atendendo à amplitude e à profundidade das modificações ocorridas. Mudanças revolucionárias, típicas de tempos verdadeiramente revolucionários. Mudanças disruptivas, que mudaram as instituições escolares de alto a baixo, ao mesmo tempo que as tornaram capazes de enfrentar um futuro a longo prazo. Longo, mas não para sempre, bem entendido.

É claro que esse prazo de validade não decorreu isento de crítica. Que o diga o movimento da Escola Nova, esse movimento pedagógico plural, verdadeira federação de pedagogias de autor, que criticou áspera e fundamentadamente os métodos adotados pela escola fabril, logo a partir do início do século XX, quando a ideia de escolaridade universal ainda era um sonho em boa parte do planeta.

Como sabemos, Decroly, Montessori, Freinet, Claparède, Dewey, Ferrière, Cousinet e os seus companheiros da Escola Nova reclamavam uma “revolução copernicana” na



educação, que recolocasse criança no centro das atenções e dos procedimentos, em detrimento da transmissão do “conhecimento” acadêmico. Propunham uma reforma completa, baseada no conhecimento da criança, adaptada às suas necessidades, e promotora da aprendizagem através da experiência.

Seja como for, nem o movimento da Escola Nova, nem nenhuma outra perspectiva contemporânea ou posterior, lograram, até ao presente, fazer substituir a escola modelada no paradigma fabril por outro modelo qualquer.

O problema é que, na escola fabril, passado o breve período revolucionário, instalou-se a mesmice e a indiferenciação, as quais continuam vigentes. Entretanto, começámos, há já algumas décadas, a migrar para outro tipo de economia e, apesar de as necessidades da velha economia terem sido responsáveis, em grande medida, pela configuração da escola fabril, de cuja atividade colheu dividendos em termos de exércitos de trabalhadores com perfil adequado, o novo tipo de economia ainda não conseguiu obter a instituição escolar de que precisa.

No passado, eram marcas identitárias dos procedimentos escolares: a pontualidade, a disciplina, a obediência, a diligência, o respeito pela hierarquia. Qualquer futuro trabalhador, equipado com essas qualidades – e a esmagadora maioria tê-las-ia – conquistaria o agrado de qualquer empregador. E hoje em dia? Se eu quiser elencar indicadores de pedagogias suscetíveis de conduzirem a aptidões com potencial de serem apreciadas na vida após a escolarização, quais escolheria?

Quais serão mesmo os resultados escolares que contam? Os que se expressam em termos quantitativos, relacionados com a percentagem que dominam do programa de cada disciplina, na escala de 0 a 10, de 0 a 20 ou de A a F? Ou serão muitíssimo mais verdadeiros os indicadores da aquisição de aptidões diferentes daquelas em que continua a insistir a escola fabril, como a autonomia, a criatividade, a iniciativa, a empatia, a disponibilidade para trabalhar em equipa, etc., todos eles apenas verificáveis ao longo da vida?

Se é certo que os processos fabris foram calculados para conduzirem à aquisição de atitudes e de aptidões típicas da industrialização, a inovação pedagógica, tal como a entendo, implica práticas pedagógicas que contrariem esses processos, ao mesmo tempo que estimulem toda uma nova série de novas aptidões, que só por milagre poderiam ser adquiridas no interior do paradigma fabril e dos seus procedimentos didático-pedagógicos. Dizendo de outra

maneira, só uma rutura paradigmática permitirá à escola desenvolver nos seus alunos as novas aptidões já reclamadas e a reclamar pela nova economia.

E é por tudo isto que não creio que se possa falar de inovação pedagógica, dentro da escola fabril, a menos que seja em termos de disrupção das suas práticas pedagógicas fabris. Outro problema é se cogitável que tal venha a acontecer, em prazo útil.

Estabilidade e invariante

Foi por observar a diferença abismal que existe entre o discurso da inovação pedagógica (e expressões tidas por equivalentes, como inovação educativa, inovação educacional, etc.) e as práticas docentes e discentes, quase nunca descolando das que estão tradicionalmente consagradas, que comecei a compreender que o que determina a inovação não é propriamente a tecnologia, mas fatores bem mais poderosos do que ela.

O principal desses fatores é, sem sombra de dúvida, o currículo, entendido no seu sentido mais amplo, o qual determina o que se ensina, quando se ensina e como se ensina. O *quê* e o *quando* são determinados pela organização das sucessivas grades curriculares e respetivos programas (ementas) das disciplinas, e dependem das políticas educativas supranacionais, nacionais e regionais (incluindo nesta designação os estados federados). O *como* é determinado a vários níveis: pelo estado, onde existe legislação e inspeção a regular a forma e o conteúdo da formação de professores, pelas universidades e escolas de formação, através da seleção de candidatos a professores e da organização dos cursos que lhes são destinados, e pelas comunidades dos professores, nomeadamente nos locais onde decorre a indução à prática profissional dos professores em formação.

A estes fatores gostaria de acrescentar um outro, muito menos visível e muitíssimo mais insidioso, que designarei por invariante cultural (Fino, 2009), e que consiste

Numa representação comum de escola, profundamente enraizada dentro e fora dela, socialmente partilhada de modo a incluir a generalidade dos estratos da sociedade, e as várias gerações presentes, e com força suficiente para contrariar propósitos, deliberados ou não, de mudança. Um invariante cuja presença se manifestará um pouco por todo o lado, existindo mesmo na mente dos que não foram submetidos a nenhum processo de escolaridade formal, e que sugere formas sub-reptícias de organização do espaço lectivo e dos papéis que devem ser desempenhados pelos professores e pelos alunos,



chegando a interferir na definição do que será, eventualmente, uma boa arquitetura a serviço educação.

Um invariante que, até certo ponto, se poderá confundir com o currículo oculto, mas que o extravasa. Que se alimenta dele, em boa medida, mas que continua a actuar fora do lugar onde se desenrola directamente o currículo (a escola), ocupando todo o espaço restante, que é onde se movimentam os seus portadores (a generalidade das pessoas) com carácter de permanência (pp. 259-260).

Esta representação é complexa, deriva de uma série de fatores que são identitários da escola da modernidade, a que emergiu da confluência da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, e a sua existência pode ser detetada facilmente, inclusive nas nossas mentes de professor, manifestando-se, neste caso, nas nossas práticas docentes.

Estão na origem do invariante:

- a) a matriz cultural comum das escolas,
- b) a circunstância de as escolaridades obrigatórias terem a sua origem na reivindicação revolucionária da criação da École Populaire,
- c) o facto de a generalidade das escolas ter e manter a mesma filiação no paradigma fabril ou industrial (tal como esse paradigma é descrito por Toffler, 1970, e por Gimeno Sacristán, 1985),
- d) terem desenvolvido uma crescente preocupação obsessiva com a “qualidade” a partir da grande crise curricular de 1957, relacionada com o lançamento do Sputnik pela União Soviética,
- e) por partilharem um currículo oculto (Kelly, 1980), e
- f) por existir nelas um conflito crónico entre a atividade autêntica e a atividade escolar (Newmann, Griffin e Cole, 1989; Lave, 1988; Lave e Wenger, 1991; Brown, Collins e Duguid, 1997).

Na generalidade das escolas do presente, a sinergia dos fatores que acabei de elencar - o currículo e a sua normatividade e o invariante cultural e seus diversos componentes - é o obstáculo principal à diferenciação das pedagogias, logo, o grande desafio à inovação pedagógica. E é por isso que, nesses espaços colonizados pelo currículo, os intuídos de inovação pedagógica esbarram, invariavelmente, contra ele. Além disso, os entusiastas pela diferença são frequentemente alvo de comentários depreciativos da parte os seus colegas mais



conformados com a ortodoxia, o que não deixa de ter um efeito penalizador ou, mesmo, dissuasor.

Se, a tudo isto, acrescentarmos a pressão do senso comum, cuja imagem de escola corresponde à da escola tradicional, compreendemos por que razão inovar pedagogicamente, ou seja, avançar com pedagogias “de autor” é tão difícil e tão pouco popular. É que, além da necessidade de exorcizarmos o invariante na nossa própria cabeça, para podermos imaginar modelos menos rígidos de organização dos contextos de aprendizagem para os nossos alunos, às vezes parece que termos de fazer isso contra tudo e contra todos.

Problemas lexicais e semânticos amigos do invariante

Outro problema que nos aguarda, quando tentamos refletir e comunicar sobre inovação pedagógica, é o próprio significado da palavra pedagogia, que parece ter adquirido uma espécie de polissemia reducionista. Hamilton (1999) explicou uma das razões dessa polissemia. Segundo ele, a palavra didática adquiriu uma conotação negativa na cultura anglo-americana, porremeter para práticas educativas formais, dogmáticas e aborrecidas. O mesmo não aconteceu com a palavra *pedagogy*, que, tendo permanecido eclipsada desde a Primeira Guerra Mundial, reentrou no léxico educacional anglo-americano nos anos 1970, mas com um novo significado. Atualmente, na cultura anglo-saxónica, a palavra *pedagogy* tem um significado muito semelhante ao significado europeu da palavra didática².

Não sei se será esse o caso no Brasil, mas esta redução do significado da palavra pedagogia, até ser apenas didática, também existe em Portugal, muito por conta da nossa receptividade às influências anglo-saxónicas e por sermos estimulados a ler e a escrever artigos científicos em língua inglesa. Mas não apenas por isso, é evidente. Talvez até a razão mais importante seja a da redução do papel dos professores ao de meros técnicos de ensino, que aplicam determinadas metodologias, desenvolvidas e endossadas por “especialistas”, e usam, para tal, uma parafernália de recursos mais ou menos tecnológicos.

²By contrast, *pedagogics* is not an alien notion to Anglo-American educationalists. It re-entered the Anglo-American educational lexicon after 1970, having lain dormant since the First World War (cf. Cruikshank, 1998). The 1970s revival, however, was not a restatement of earlier assumptions. Rather, fresh meanings arose that, paradoxically, have hindered transatlantic dialogue. The European discourse of didactics is, I suggest, very close to the Anglo-American discourse of *pedagogics*. Only their language divides them. (Hamilton 1999, p. 138).



Como é evidente, reduzir o significado de pedagogia a isto é o melhor caminho para aniquilar as pedagogias de autor e tornar inconcebível a própria ideia de inovação pedagógica, uma vez que, para aquela concepção tão redutora de pedagogia, inovar seria, apenas, melhorar as competências didáticas dos professores. Ora, como tenho afirmado diversas vezes,

Uma pedagogia não prescreveria o mesmo programa de ensino a muitos, independentemente das suas diferenças, impondo-lhes metas idênticas de aprendizagem, ainda que sem esperar, e provavelmente sem desejar, que essas metas sejam todas atingidas por todos, ou no mesmo grau. (Fino, 2018, p. 8)

Ou, referindo-me à didática como uma espécie de braço armado do currículo e do desenvolvimento curricular,

Uma pedagogia consideraria cada pessoa como ponto de partida do que vem a seguir, enquanto o desenvolvimento curricular visa conduzir todos ao mesmo ponto de chegada, independentemente das diferenças existentes à partida. E é por isso que costumo pensar que, enquanto o desenvolvimento curricular se vincula a um (único) currículo de ensino, uma pedagogia estaria muito mais preocupada em garantir a cada um o direito de percorrer o próprio caminho de aprendizagem. Como se cada um pudesse ter o seu currículo pessoal, ideia herética, porque absolutamente antagônica à que subjaz à definição de currículo. A pedagogia, portanto, teria a ver com a maneira, e respetiva fundamentação ética, política e científica, como os intervenientes, os que percorrem e os que acompanham, se relacionam entre si na instituição dos contextos onde a aprendizagem pode acontecer. (Fino, 2016, p. 17).

7

E, sobre a natureza da pedagogia, esta, tal como a entendo,

longe de ser da mesma natureza, terá de equivaler a uma crítica implícita à normatividade unificadora, centrípeta, burocrática e despersonalizante do currículo. Um pedagogo, como qualquer outro cidadão, precisa de ser permanentemente consciente e crítico, diria Freire. E a inovação pedagógica terá de passar pela crítica do próprio exercício da pedagogia, como única maneira de garantir a não cristalização dos processos em meras liturgias, cujo significado se vai perdendo à medida que cresce o rebanho dos acólitos e aumenta a agressividade dos prosélitos. Ou seja, na minha perspetiva, sempre que uma nova pedagogia se constitui em movimento, tende a cristalizar-se e a reproduzir-se, tornando-se "curricular". (Fino, Idem, Ibidem)

A este propósito da diferença entre pedagogia e didática, da fusão de ambos os conceitos no conceito de didática típica da escola fabril, e da conseqüente evaporação do



significado mais nobre de pedagogia, permitam-me recordar uma pequena experiência com dezena e meia de alunos de pós-graduação, que realizei recentemente. No âmbito da primeira aula de uma disciplina intitulada *Pedagogia e Inovação*, pedi aos presentes que escrevessem, numa folha de papel que me pudessem entregar, uma definição de pedagogia. Ninguém manifestou grande surpresa pelo meu pedido e todos anuíram com grande zelo. No final, não logrei duas respostas iguais, e praticamente todas reduziam, implícita ou explicitamente, em maior ou menor grau, pedagogia a didática.

Se com esse público especialmente qualificado o resultado foi esse, podemos imaginar o que seria, se eu estivesse a inquirir o senso comum.

Fastfood, inclusão e pedagogias de autor

Devo confessar que também eu, nos já longínquos anos 1980 e antes de refletir melhor na questão, cheguei a relacionar inovação pedagógica com o uso de tecnologias digitais pelos professores na sua prática docente. E cada vez é mais claro de quanto estava equivocado: se é verdade que os computadores entraram em força no campo da educação formal há já várias décadas, também é verdade que as “pedagogias” escolares, com ou sem tecnologias digitais, continuam idênticas às que se foram cristalizando pelo menos a partir do início do século XX, ou mesmo antes.

Na realidade, aquilo que se pratica habitualmente na escola, que o senso comum denomina de pedagogia, mais não é que um conjunto de procedimentos mais ou menos padronizados, que estão para a verdadeira pedagogia como os *Habib's*, os *McDonald's*, e a *fastfood*, em geral, estão para a cozinha de autor.

E a razão mais óbvia pela qual eu estava equivocado era a seguinte: não havendo pedagogia verdadeira, como é que poderia haver inovação pedagógica?

Por outro lado, também há quem considere que, se conseguirmos que a escola se abra a toda a gente, removendo barreiras arquitetónicas que dificultem o acesso físico ao seu interior, ou integrando nas suas turmas pessoas especiais, conseguiremos que a seja escola inclusiva.

O problema é que, não sendo bem pedagogia o conjunto de procedimentos padronizados que os professores utilizam para ensinar os alunos, os quais costumam ser de mera natureza didática, a inclusão, para ser mesmo inclusiva, teria de ir muito além da



simples remoção de barreiras físicas, ou da mera abertura de turmas, que se pretendem “homogêneas”, a pessoas especiais. Isto é, eu não posso praticar a mesmice e anunciar a inovação pedagógica, nem reduzir a questão da inclusão a fatores que, sendo importantes, não são decisivos.

Além disso, a própria insinuação de que haverá pessoas especiais, que carecem de inclusão, é, na minha opinião, também problemática, uma vez que pode reforçar a ideia de desvio ou de distância em relação a uma norma qualquer de pessoa.

Ou seja, quando falamos de inovação pedagógica e de inclusão, corremos riscos substanciais de reforçar a ortodoxia escolar, que é a que precisaria de ser desmantelada para que pudessem triunfar a inovação e a inclusão. No entanto, admito que, se não colocarmos abertamente a questão da inovação pedagógica, como essencial e a necessidade da escola inclusiva como imperativo, não conseguiremos, nem uma coisa, nem outra.

Seja como for, sinto necessidade de reafirmar que a insistência na problemática da inclusão, relativamente a um modelo de escola que exclui pela sua própria natureza, me parece absurda em si mesma. Verdadeiramente estratégico seria pensar em como construir uma escola de raiz, fundada sobre um conjunto de pressupostos diferentes dos da escola fabril, do qual a inclusão fosse parte integrante.

E elenco cinco razões para essa preferência:

Em primeiro lugar, acredito que uma coisa é o direito universal à educação, na qual cada um possa interagir com todos, sem barreiras, físicas ou de outra índole, intransponíveis para as minorias, e sem estigmas com base em preconceitos de cor e de etnia, de gênero e de identidade, de classe social, etc.. Outra coisa é pensar que, no caso de logarmos que todos frequentem a escola fabril, isso fará com que ela passe a ser inclusiva.

Em segundo lugar, atrevo-me a considerar que, embora possa parecer impossível, não deveria existir um currículo único, de ensino, independentemente de sermos todos diferentes uns dos outros, e apenas iguais em dignidade e direitos. Acredito que o currículo de uma escola inclusiva deve ser plural, não podendo ser algo especificado *a priori*, o mesmo para todos, que permanece no interior do sistema, de tocaia, à espera da entrada de alunos diferentes, que processará com o objetivo de lograr transformar a diferença em mesmice. Uma

escola verdadeiramente inclusiva deveria respeitar e encorajar a diversidade, não impondo a todos algo que deveria negociar com cada um.

Em terceiro lugar, uma escola inclusiva não segregaria os alunos por idade, nem os separaria em turmas “homogêneas”, quer essa “homogeneidade” se fundamente na idade cronológica, na ordem alfabética dos nomes dos alunos, na situação social e financeira das famílias de onde provêm, ou noutro arranjo qualquer, intencional ou de natureza aleatória.

Em quarto lugar, numa época em que a diversidade cultural passou a ser um valor em si mesma, a escola tem poucos argumentos para continuar a ser um lugar de reprodução da cultura dominante, muito menos para continuar a ser reprodutora das desigualdades que já existem na sociedade. Não creio que se possa denominar de inclusão a imposição a todos da mesma cultura, por muito maioritária que seja. Nessa cultura veiculada pelo currículo, os seus nativos, isto é, os que são provenientes dos estratos sociais mais influentes, têm toda a vantagem, como eloquentemente demonstraram Bourdieu e Passeron (1992).

Em quinto lugar, nenhuma escola inclusiva admitiria que, no seu interior, a relação pedagógica se resumisse à aplicação de um conjunto de procedimentos didáticos padronizados, seguidos da verificação das “aprendizagens” feita de forma burocrática. Tais procedimentos, organizados em torno da abstração do “aluno médio”, são flagrantemente excludentes: excluem os extremos mais afastados da mediania, como bem mostrava a clássica invocação da insuspeita curva de Gauss como modelo para a dispersão “ótima” dos resultados escolares.

Processos e resultados

Quem reflete maduramente sobre o que será pedagogia, só pode concluir que ela se define muitíssimo mais pelos processos que adota, e respetiva legitimação, do que pelos seus resultados imediatos. Como sabemos, o êxito da educação só é verificável a longo prazo e remete para algo muito mais decisivo do que a aprovação em exames escolares feitos no final de cada ano letivo ou de cada curso.

Se pensarmos a longo prazo, não nos é possível relativizar os processos pedagógicos envolvidos ao longo do percurso. Por exemplo, quando, em plena Revolução Industrial, era necessário preparar os futuros operários para a pontualidade, a obediência e a disponibilidade para executarem tarefas repetitivas, portas adentro, em ambientes ruidosos e superpovoados,

faziam sentido as turmas enormes, as “pedagogias” magistrais centradas nos professores, cujos processos conduziram à aquisição daquelas competências. Muitas décadas depois da Revolução Industrial, parece claro que o mundo do trabalho mais progressista e inovador passou a valorizar outras aptidões, como autonomia, curiosidade, criatividade, espírito de iniciativa, pensamento crítico, disponibilidade para trabalhar em equipa, etc. Não querendo estabelecer uma relação linear entre processos pedagógicos e aquisição de habilidades específicas, não há dúvida de que dificilmente estas últimas aptidões poderão ser desenvolvidas em ambientes escolares modelados no paradigma fabril. Como é evidente, é impossível educar para a liberdade encarcerando as pessoas, uma vez que a liberdade se aprende exercendo-a, vivendo-a, respirando-a. Portanto, se pretendo educar para a autonomia e para a criatividade, a primeira coisa de que tenho de cuidar é dos contextos onde essas qualidades podem ser verdadeiramente aprendidas.

No entanto, se o que se pretende é, afinal, aprovação no exame que se realizará dentro de poucos meses, o qual dará acesso ao curso pretendido na universidade desejada, talvez a questão da pedagogia envolvida seja indiferente, ou talvez mesmo os processos mais eficazes sejam os tradicionais. Com efeito, o exame é tão a curto prazo, que talvez os fins acabem por justificar os meios.

Por outro lado, aquilo que as instâncias supranacionais comparam, como a OCDE, através dos seus testes PISA, por exemplo, são resultados e não processos pedagógicos. E é pela comparação dos resultados que os países ficam a saber o seu lugar nos rankings do desempenho escolar, o que lhes serve para alimentar pequenas ou grandes rivalidades regionais e para justificar ou ajustar políticas de investimento público na educação.

Dizendo de outra maneira, essas instâncias internacionais, guiadas invariavelmente pela economia, estão nem aí para a pedagogia. Aliás, nos seus relatórios, livros-brancos, e documentos análogos, o que se fala é de resultados e de como esses resultados podem melhorar através da aplicação de “boas práticas” codificadas em recomendações de natureza didática. Nem aí para a pedagogia, nem, muito menos, para pedagogias de autor. Os professores são implicitamente considerados nesses documentos como funcionários que se limitam a aplicar técnicas codificadas e testadas por outros, do mesmo modo que são contratados para lecionarem unidades de ensino sobre as quais não foram nem nunca serão consultados.



Essas agências, portanto, ou atuam para preservar as velhas ortodoxias ou, quando se distanciam delas, invocando interesses ou necessidades do mercado, fazem-no substituindo as velhas ortodoxias por novas ortodoxias. Ora, ou muito me engano, ou qualquer pedagogia só o será se for heterodoxa, sendo esse o sentido geral da inovação pedagógica.

Referências

- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977
- BROWN, J., COLLINS, A. e DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. In *Educational Researcher*, 1, 18, pp. 32-42, 1988
- FINO, C. N. Inovação e invariante (cultural). In RODRIGUES, L.&BRAZÃO, P.(Org.). *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp.259-278). Funchal:Grafimadeira. 2009.
- _____ Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 18, p. 13-22, jan./abr. 2016.
- _____ A revolução digital e a sua “pedagogia” hegemónica. in FRAGA, N.(Org.). *O Professor do Século XXI em Perspetiva Comparada: Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis* (pp. 57-69). Funchal: CIE-Uma, 2019
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata, 1985.
- HAMILTON, D. The pedagogic paradox (or why no didactics in England?), in *Pedagogy, Culture & Society*, 7:1, 135-152., 1999.
- KELLY, A. *O currículo: teoria e prática*. S. Paulo: Harbra, 1980.
- LAVE, J. *Cognition in Practice*. Cambridge MA: Cambridge University Press 1988.
- LAVE, J. e WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge USA: Cambridge University Press, 1991.
- TOFFLER A. *Future shock*. New York: Random House, 1970.