

INOVAÇÃO EDUCACIONAL E REGIME DE COLABORAÇÃO

EDUCATIONAL INNOVATION AND COLLABORATION REGIME

Antonio Carlos Will Ludwig*
Roque Lúcio**

RESUMO

Este artigo trata do Regime de Colaboração como uma das inovações mais recentes da área educacional de nosso país. Inicialmente ele aborda o conceito de inovação como elemento destacado da esfera econômica da sociedade. Posteriormente ele versa sobre a inovação no setor educacional e finaliza com uma análise a respeito da origem, desenvolvimento e estágio atual da proposta relativa ao Regime de Colaboração.

Palavras-chave: Inovação. Inovações Educacionais. Regime de Colaboração.

ABSTRACT

This article deals with the Collaboration Regime as one of the most recent innovations in the educational area of our country. Initially he approaches the concept of innovation as a prominent element of the economic sphere of society. Subsequently it deals with innovation in the educational sector and ends with an analysis regarding the origin, development and current stage of the proposal regarding the Collaboration Regime.

Keywords: Innovation. Educational Innovations. Collaboration Regime.

O vocábulo “inovação” pode apresentar vários sentidos se for levado em conta a sua aplicabilidade. Por sua vez, o termo inovar é oriundo do latim “innovatione”, e significa tornar novo, renovar. Assim sendo podemos dizer que a inovação traduz-se pelo ato de inovar, o qual se circunscreve a uma ideia, a uma prática e a um material utilizável num determinado processo. Portanto sua característica marcante é a de sedução, uma vez que ela sugere aperfeiçoamento e progresso. De modo objetivo compreende-se que a inovação é um aprimoramento deliberado, de duração relativamente extensa, possível de ser mensurado e pouco susceptível de produzir-se com frequência.

A inovação é uma palavra intimamente associada ao setor econômico da sociedade. Com efeito, ela começou a ganhar destaque a partir do século dezoito com

* Professor Universitário aposentado. Membro do Laboratório de Gestão Educacional da Unicamp.
emil@linkway.com.br

** roquelucio13@gmail.com

Adam Smith no momento em que ele estudava a relação entre acumulação e manufatura e examinava os conceitos de mudança tecnológica, divisão do trabalho e competição.

Na década trinta do século dezenove Joseph Schumpeter consolidou este destaque em sua obra intitulada “Teoria do Desenvolvimento Econômico”. Nela ele apresentou uma correlação entre tal desenvolvimento e a inovação. Sua teoria da “destruição criativa” afirma que o modo de produção capitalista avança paulatinamente através da revolução constante de sua estrutura por meio da introdução de um novo bem, de uma nova qualidade de um determinado bem, de uma nova maneira de produzir e pela conquista de uma nova fonte de suprimento de matéria-prima bem como pelo surgimento de uma nova forma de organização de um setor. Em fins do século passado e primórdios do século presente apareceram diversos autores denominados neoschumpeterianos os quais reforçaram e complementaram o pensamento de Schumpeter quanto à importância da inovação para o desenvolvimento econômico atual (SANTOS; FAZION; MEROE, 2011).

Eles propuseram categorias da inovação tais como a incremental, a radical, as alterações do sistema tecnológico e as alterações no paradigma tecno-econômico. Apresentaram três formas de inovação, a de produtos a de processos e a simultânea de produtos e processos. Acrescentaram que a inovação é algo incerto, pois não é possível saber de antemão quais resultados serão obtidos e nem ter a confiança da garantia do sucesso. Sugeriram ainda outras áreas para a inovação: novos serviços, abertura para novos mercados, novas fontes de fornecimento e novas maneiras de se organizar.

Ao contrário do que acontecia num passado não muito remoto, a inovação, nos dias atuais revela-se algo extremamente importante. O grande interesse por ela deve-se às mudanças ocorridas no contexto social. Dentre tais mudanças mencionamos duas que são muito marcantes: o advento e a consolidação do estágio pós-fordista e a crescimento acelerado da globalização.

O pós-fordismo é o novo estágio do modo de produção capitalista. Ele é bem diferente de seu antecessor, o estágio fordista. Agora a produção em série encontra-se reduzida e a diversidade de novos produtos cresce exponencialmente. O estilo administrativo taylorista próprio do estágio fordista também é deixado de lado. Acontece nele uma sensível diminuição dos níveis hierárquicos e o trabalhador deixa de ser um indivíduo totalmente controlado e mero seguidor de ordens. Este novo estágio possibilita a ele criticar, sugerir, tomar iniciativas e criar. Ocorre também o crescimento da automação e a qualidade dos produtos torna-se o principal objetivo a ser alcançado.

Embora seja uma ocorrência bastante antiga, a globalização é um fenômeno predominantemente recente, pois a criação de mecanismos diplomáticos e comerciais destinados a aproximar os países, após a Segunda Guerra Mundial, constitui um marco fundamental de seu desenvolvimento. Entendemos que ela possui dois sentidos. Um deles, o mais amplo, diz respeito à constante interdependência entre as nações, o intercâmbio cada vez maior entre os povos graças aos atuais meios de comunicação e transporte. O outro, mais reduzido, refere-se ao incessante movimento de internacionalização do capital financeiro especulativo.

A queda de fronteiras provocou uma expansão do capitalismo, traduzida no avanço dos negócios para mercados cada vez mais distantes. Por sua vez, a transição acelerada do dinheiro para várias partes do mundo afetou o mercado de bens, de matérias primas e de serviços. Outra consequência diz respeito ao fato da acirrada concorrência entre empresas importantes quanto aos produtos colocados no mercado internacional. Tal concorrência tem exigido que as mesmas tornem-se extremamente competitivas em termos do valor do objeto oferecido bem como de sua qualidade.

Destaque-se também a exuberante disponibilidade de informações atualizadas em todas as áreas, as quais podem ser acessadas instantaneamente de maneira relativamente fácil e transformadas em conhecimentos aplicáveis. Esta transmutação de saberes por pessoas capazes de realizá-la caracteriza a denominada Sociedade do Conhecimento onde nos encontramos inseridos atualmente.

Neste novo momento da civilização o processamento e a transmissão da informação possível de ser transformada em conhecimento, são as fontes primordiais da produtividade e do poder. Assim sendo, é indubitável que o domínio do saber constitui o elemento mais relevante da atualidade porque é capaz de criar a inovação, produto mais desejado pelo mercado e pelo governo de todos os países do mundo. Com efeito, uma inovação tem a capacidade de gerar vantagens competitivas porque agrega valor aos produtos de uma empresa, diferenciando-a no contexto competitivo. Num ambiente de elevada competitividade, cujos produtos ofertados são equivalentes, as empresas que inovam ficam em posição de vantagem em relação às demais. Por sua vez, os governantes têm plena consciência a respeito do crescimento da arrecadação gerado por tais empresas e pela projeção do país no cenário internacional.

Embora a inovação seja o elemento mais destacado da esfera econômica da sociedade ela também faz parte de outros setores da vida social, particularmente da educação que é o objeto principal deste escrito. Observe-se que a educação e o mercado

de trabalho encontram-se intimamente ligados desde muito tempo. Assim sendo, pode ser dito que determinadas inovações educacionais apresentam-se importantes para ele, pois qualificam a mão de obra empregada ou a empregar.

A inovação educacional pode ser entendida como a produção e/ou adoção de uma alternativa original destinada a transformar para melhor aquilo que está sendo feito na área da educação. Percebe-se então que ela não acontece ao acaso, de maneira despreziosa, e sim responde a certas intenções, atende a determinados objetivos. Assim sendo, ela nasce de um exame e de um diagnóstico a respeito de uma dada situação as quais possibilitam colocar em prática alternativas de enfrentamento do problema ou do desafio que é colocado num certo local e tempo em determinadas condições históricas.

É importante lembrar que a inovação educacional é um procedimento de alteração da prática pedagógica e como tal é capaz de provocar ocorrências imprevisíveis. Estas ocorrências podem emergir então como barreiras que possivelmente dificultarão ou até impedirão a sua devida concretização. Entretanto, toda intenção de inovar com vistas a produzir resultados palpáveis tem que atingir os conceitos, os princípios, os valores, os métodos e os procedimentos que são rotineiramente praticados em um determinado ambiente educativo.

Quem tem em mente realizar uma inovação efetiva no setor educacional deve estar ciente a respeito dos fatores que são favoráveis e desfavoráveis a ela. Dentre os favoráveis, um dos mais importantes refere-se ao fato de estarmos vivendo no interior de uma sociedade que se caracteriza pela constante e acelerada transformação. Assim sendo, tendemos a nos acostumar com as novidades e com a exigência de mudar nossa maneira de pensar, sentir e agir. Outro fator destacado diz respeito à necessidade de sermos inventivos e curiosos, de corrigirmos as práticas que nos sejam agradáveis, de produzirmos novas ideias e de fazermos o que anteriormente nunca fizemos.

O anseio geral por uma educação de qualidade talvez seja o fator mais importante no momento. Com efeito, este anseio está em vigor desde fins do século passado. Dois motivos o causaram. Um deles diz respeito à universalização do ensino fundamental, pois sabemos que nos dias atuais quase cem por cento das crianças em idade escolar encontram vaga na escola pública. O outro se refere ao neoliberalismo decadente, à globalização e ao pós-fordismo. Esta tríade se apresenta como o novo cenário onde a educação encontra-se inserida. A ideologia neoliberal valoriza as competências pessoais como recurso de sustentação do indivíduo em contendas sociais relacionadas à sua sobrevivência. A globalização exige a capacidade de comunicação entre diversas pessoas de diversos

países. O pós-fordismo, por sua vez, requer um profissional que saiba atuar em diversos setores ocupacionais.

Embora a tríade em questão tenha trazido muitos problemas para a vida em sociedade ela está sendo capaz de estimular a criação de novidades que contribuem para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Por conta dela, atualmente, políticos, empresários, intelectuais, educadores e pais de alunos estão reivindicando a instauração dessa educação. A autonomia relativa da esfera educacional, por sua vez, possui os requerimentos necessários para reagir às pressões advindas da tríade em questão e apresentar propostas alternativas de formação que não sejam meros reflexos de influências externas.

Quanto aos fatores que dificultam a inovação, estes situam-se tanto no interior quanto fora das instituições educativas. Um deles que cabe mencionar inicialmente diz respeito às atividades rotineiras da escola. Todo educador sabe que as instituições educativas, no desenrolar das semanas, meses e anos, colocam em prática tarefas e relações repetitivas. Sobra pouco tempo para se refletir a respeito da necessidade e importância da inovação e conseqüentemente da seleção e do planejamento delas para serem postas em ação.

A maioria dos professores também costuma exibir uma atitude hostil em relação a mudanças que se pretendam implantar nas escolas, principalmente se elas forem oriundas de instâncias superiores, pois nesse caso eles encontram-se excluídos de todo o processo de tomada de decisão. Sabem que serão apenas agentes executores. Assim sendo tenderão a ver tais mudanças como possíveis ameaças ao regular funcionamento da escola.

Parece mais evidente nos dias atuais que o bom funcionamento da escola depende de sua integração na comunidade e principalmente da participação dos pais dos alunos em seu interior. Sabemos, entretanto, que a maior parte dos pais bem como muitos membros da sociedade local não sabem quase nada a respeito do processo ensino aprendizagem, ou pelo menos pensam assim. Em decorrência fica difícil para eles emitirem qualquer juízo a respeito da inovação ou a apoiarem e a incentivarem.

Ainda em relação aos fatores que dificultam podemos citar os posicionamentos contraditórios entre os educadores, ou seja, alguns que apoiam a inovação e outros que a combatem, a ausência de um esquema de recompensas destinadas aos professores inovadores e a escassez de programas voltados para o preparo dos integrantes do quadro do magistério para colocarem em prática propostas inovadoras.

Quanto ao referencial teórico clarificador da inovação educacional entendemos que são as necessidades progressivas de ampliação das forças produtivas no interior do modo de produção capitalista que pressionam o seu surgimento. Por sua vez, as inovações educacionais tendem a atuar como fatores determinantes na gênese de novas descobertas e invenções (WANDERLEY, 1995).

Sob o ângulo da tipologia podemos dizer que a inovação educacional apresenta-se em duas formas básicas. Uma delas, de caráter duplo, faz referência à inserção de pequenas modificações superficiais sem alterar as finalidades educativas, ou a introdução de mudanças mais profundas destinadas a superar as práticas pedagógicas tradicionais. Como pode ser notado esta forma encontra-se comprometida com o conservadorismo social. A outra consiste em fazer mudanças nas próprias finalidades da educação e conseqüentemente buscar os meios mais adequados e eficazes para se alcançar as novas metas. Neste caso a inovação volta-se para a realização de um salto qualitativo destinado a provocar mudanças profundas na estrutura social (SAVIANI, 1995).

Esses tipos de inovação educacional podem originar-se de outros países ou serem produzidos internamente. Se for de origem externa existe a possibilidade da ocorrência de uma submissão acrítica por parte dos educadores, uma vez que eles podem ser impostos ou ser uma mera resposta a modismos. Assim sendo as inovações vindas de fora precisam ser assimiladas criticamente. Caso sejam produzidas internamente é bem melhor para evitar a situação de dependência.

A produção interna de inovações educacionais depende da existência de educadores acostumados a pensar o cotidiano da vida docente. Tais educadores são aqueles que receberam a denominação de profissionais reflexivos. Esta denominação começou a ganhar evidência a partir da última década do século passado quando importantes editoras de nosso país começaram a divulgar obras relativas à formação de professores voltadas para o tema da reflexão.

Talvez o primeiro autor a tratar deste tema tenha sido Dewey. Sua abordagem identifica o ato de refletir com a Filosofia. Entendeu que a reflexão é provocada por uma incerteza e tem por objetivo eliminar uma determinada perturbação. Portanto, ao indicar que alguma atividade tem que ser concretizada ele fez a defesa da unidade entre a teoria e a prática. Segundo ele, a educação é um laboratório bastante apropriado para colocar em prática os resultados da reflexão filosófica. Baseado no fato da ocorrência de transformações na vida social, conseqüentes da revolução industrial e desenvolvimento da democracia, Dewey asseverou que as autoridades educacionais, particularmente os

professores devem colocar em prática a atividade reflexiva com vistas a manter constante o processo de renovação do ato educativo (DEWEY, 1979).

Furter (1972) também foi um dos primeiros a estudar o tema. Para ele a reflexão é uma qualidade imprescindível ao educador, principalmente quando ele assume uma atitude de procura rigorosa, de investigação, de julgamento e de aperfeiçoamento constante. Segundo Furter (1972), a tarefa de reflexão envolve a autocrítica que possibilita dirimir as dúvidas e as justificações e representações enganosas. Inclui ainda uma dimensão criativa, além de conferir segurança na atividade de escolha e permitir maiores possibilidades de realizações.

Em tempo mais recente Kincheloe (1997) propôs que a atividade reflexiva constitui o cerne da reconceitualização crítica da educação. Como defensor da pós-modernidade, ele disse que a reflexão docente constitui um meio adequado de transformar as práticas pedagógicas vistas como certas, bem como de abalar as crenças e os pressupostos de ensino em vigor. Ela permite a exploração e a crítica do pensamento tácito do professor, de suas experiências escolares e de suas crenças relativas ao ato de ensinar e aprender. Mais importante ainda é a capacidade da reflexão em fazer com que o professor perceba a dimensão política do ato pedagógico, fato que pode conduzi-lo a desenvolver julgamentos éticos e a realizar ações emancipatórias (KINCHELOE, 1997).

Giroux (1997), de modo semelhante a Kincheloe, associa a atividade reflexiva do professor com a tarefa de transformação da sociedade. Enquanto expoente da Teoria Crítica ele considera que as escolas são locais públicos onde os alunos devem aprender as competências necessárias para viverem numa democracia autêntica. Como intelectuais transformadores cabe aos docentes colocar a reflexão e a ação a serviço da formação de pessoas críticas, atuantes, inconformadas com as desigualdades e injustiças, além de comprometidas com a emergência de uma sociedade livre de opressão e de exploração.

Entendemos que a concepção da cidadania ativa enquadra-se muito bem no pensamento desses dois intelectuais. Com efeito, o cidadão ativo caracteriza-se como uma pessoa que se mostra exigente na concretização de seus direitos legais, que realiza seus deveres para com o Estado e, principalmente, pratica ações individuais e grupais beneficiadoras da coletividade, especialmente dos conjuntos humanos desprivilegiados que constituem a maioria da sociedade. O cidadão ativo utiliza a esfera pública para se manifestar. Esta esfera diz respeito aos espaços existentes na sociedade onde os indivíduos e grupos constituídos debatem e fazem reivindicações, tais como as ruas e as praças. É o local apropriado da sociedade civil e da democracia participativa. Ele é então

o oposto do cidadão passivo, o qual diz respeito a uma pessoa que por determinados motivos prefere realizar sua existência, predominantemente, no âmbito da esfera privada que é composta pelo local de trabalho, pela vida doméstica e pelas atividades religiosas e de lazer. É, portanto, um indivíduo que não revela ou raramente exhibe comportamentos próprios do cidadão ativo.

Os professores que são acostumados a refletir tanto individualmente quanto em grupo podem perceber os limites da atividade reflexiva durante a busca por soluções alternativas aos desafios cotidianos existentes nas escolas. Esta percepção tem o poder de conduzi-los à realização de pesquisas específicas as quais após concluídas possivelmente serão capazes de oferecer as respostas que necessitam para resolver seus problemas pedagógicos.

A figura do professor reflexivo e pesquisador emerge então como um novo modelo de atuação docente. Ele se apresenta como um substituto de qualidade superior ao tradicional modelo tecnicista que concedeu aos educadores uma visão limitada do ato de ensinar, incutiu neles os hábitos de seguir normas sem questioná-las e ler textos padronizados norteadores de ações, além de estimular a conduta de consumir conhecimentos, a atitude conformista, a postura individualista e a colocação em prática de uma concepção bancária de educação. O professor reflexivo e pesquisador é o profissional mais competente para selecionar criteriosamente as inovações educacionais mais adequadas, concretizá-las, e, principalmente, produzir aquelas que são consoantes à realidade pedagógica vivenciada. Esta competência criativa pode ser considerada a mais importante pois nos países mais atrasados como o nosso tem sido comum desde há muito tempo importar as novidades educacionais surgidas em outros países.

Com efeito, muitos sabemos que diversas inovações pedagógicas que chegaram aos países subdesenvolvidos, inclusive o nosso, foram produzidas em nações europeias. Dentre as mais destacadas no desenrolar da história podemos citar em primeiro lugar a proposta educacional elaborada pelos padres jesuítas. Ela foi criada por eles em fins da idade média como uma reação da igreja católica ao movimento da Reforma patrocinado pelos protestantes.

Para evitar o avanço do movimento da Reforma liderado por Lutero que almejava entre outros objetivos retirar o controle da igreja católica sobre as escolas e passá-lo para o Estado, os integrantes do clero, tendo em vista perpetuar o papel de controle espiritual das pessoas e da educação resolveram criar instituições de ensino em todas as partes do mundo. Coube a Ignácio de Loyola produzir um programa pedagógico padronizado para

ser utilizado em todas elas e liderar o grupo responsável pelas atividades. Este programa recebeu o nome de *Ratio Studiorum* cujos componentes incluíam o ensino religioso diário, a aplicação de castigos corporais em casos graves, a repetição, a memorização, a revisão, a lista de exercícios, a competição entre os alunos, a preleção, a aula expositiva e a aprendizagem do grego, latim, filosofia, matemática e ciências. Este programa pedagógico espalhou-se para vários continentes e permaneceu em prática durante séculos.

Nesta mesma época apareceu outra inovação tão importante quanto a *Ratio Studiorum*, ou seja, a *Didática Magna* de Comenius, uma obra que orientou o ensino protestante de então e possuía um subtítulo bastante ambicioso: *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. Seu conteúdo tentou dar conta desta ambição pois continha capítulos destinados ao ensino de ciências, das artes e das línguas. Havia, também, um capítulo voltado para o que ele chamou de método geral, um modo de atuar em sala de aula que agregava várias regras e valia para qualquer professor, qualquer área do conhecimento e qualquer nível de ensino.

Também, em data próxima a esta, nasceu Pestalozzi, um dos principais educadores já conhecidos. Sua proposta pedagógica baseava-se nos interesses da criança e nas impressões dos sentidos como recurso da aprendizagem. Assentado em tais ideais ele criou os denominados *Jardins de Infância*, os quais foram progressivamente implantados em diversos países tais como a França, Rússia, Suíça e Estados Unidos da América do Norte.

Em fins do século dezoito e primórdios do século dezenove emergiram os sistemas nacionais de educação baseados na ideia de que a escolaridade e os estudos devem ter por objetivo o bem comum sem distinção de classe social. O destaque nesta área coube à França. Neste país a organização de tal sistema teve por finalidade preparar o cidadão para a nova sociedade republicana. Na Alemanha visou a renovação moral e política do país e na Rússia erigiu-se como um instrumento de controle e manutenção da ordem social (GILES, 1992).

Ainda, no início do século dezenove surgiu a escola democrática. Sua origem encontra-se atrelada à proposta pedagógica anarquista que é baseada no antiautoritarismo. Segundo esta concepção os alunos tem que ser donos de sua própria vida, não devem aceitar a opressão e a exploração e nem obedecer cegamente aos professores e as autoridades escolares e sociais. Em consonância à ideia educacional de Rousseau, os anarquistas sustentam que o antiautoritarismo exige o respeito ao processo de desenvolvimento da criança. Fundamentadas nesta concepção antiautoritária surgiram as

denominadas *Escola Moderna* na Espanha que funcionou de 1901 a 1905 e a *Colmeia* na França que se desenvolveu no período de 1904 a 1917. Em 1921 apareceu *Summerhill* na Inglaterra a qual permaneceu ativa até a década de sessenta. Embora seus criadores não fossem adeptos da ideologia anarquista fundaram uma escola assentada no princípio de que a educação dos jovens não precisa ser feita por meio da disciplina, do direcionamento, da sugestão, dos preceitos morais e da instrução religiosa e sim através da liberdade de serem eles próprios. A escola democrática encontrou campo fértil nos Estados Unidos da América do Norte, e em nosso país a partir de fins do século passado e começo do atual a gestão educacional democrática tornou-se preponderante tanto no discurso quanto na prática.

Dois destacados psicólogos, Vygotsky e Piaget, em meados do século passado apresentaram contribuições importantíssimas à educação. A teoria histórico-cultural de Vygotsky assenta-se nas concepções de que a criança nasce com a potencialidade de aprender potencialidades, a aptidão para aprender aptidões e uma capacidade ilimitada para aprender. Nesta teoria destacam-se as ideias de que o processo de desenvolvimento é resultante do processo de aprendizagem e da zona de desenvolvimento proximal que se refere à capacidade da criança em fazer determinada atividade com o auxílio de alguém mais experiente, o que sozinha não seria capaz (MELLO, 2004). Quanto a Piaget cabe dizer que ele desenvolveu profundas pesquisas na área da lógica-matemática, do conhecimento físico, dos conhecimentos sociais e culturais, da linguagem e do desenvolvimento moral (MONTROYA, 2004). Escolas das mais diversas partes do mundo utilizaram e continuam utilizando as teorias de ambos no processo educativos de jovens e crianças.

Embora a grande maioria das inovações educacionais tenham se originado no continente europeu não podemos esquecer que em outros locais também foram produzidas determinadas inovações. A esse respeito lembremo-nos dos Estados Unidos da América do Norte, um país de referência neste setor em período mais recente. Apenas para ilustrar mencionemos as contribuições de Skinner, eminente psicólogo comportamental criador de uma tecnologia educacional denominada instrução programada, que leva em conta entre outros componentes a especificação de objetivos operacionais e a aplicação de reforçadores positivos. Esta inovação foi muito utilizada em vários países durante um bom tempo, inclusive no Brasil.

Em nosso país também foram produzidas algumas inovações no setor educacional, apesar de sermos um tradicional importador e consumidor de invenções alheias. Uma

dessas inovações ocorreu na área da Educação a Distância. Com efeito, a partir de fins da década de sessenta do século passado apareceram experiências nesta área, sem que houvesse, entretanto, um projeto destinado a consolidar esta modalidade de ensino. Surgiram programas voltados à formação geral, à preparação de professores e à educação profissional.

No que diz respeito à formação geral, tivemos o denominado *Projeto Minerva*, que resultou de uma parceria entre os Ministérios da Educação e das Comunicações. Ela estabeleceu que a transmissão do referido projeto seria feita por todos os rádios e televisões durante cinco horas semanais. Em termos de conteúdo incluía um curso de qualificação para o ensino de segundo grau, um curso de *Madureza*, um curso de *Moral e Civismo* e um curso dotado de conteúdos básicos para o ensino de primeiro grau. O *Projeto Minerva* entrou no lugar de um outro programa elaborado pelo Movimento de Educação de Base que tinha por objetivo o desenvolvimento social e a conscientização dos conjuntos populacionais desprivilegiados localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Apesar de destinados a estas localidades ele alcançou também o Sul e o Sudeste através da Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta.

Quanto à formação de professores tivemos o *Projeto Logos*, também nascido na década de setenta do século passado. O Ministério da Educação e Cultura planejou e financiou este projeto e os Estados e Prefeituras arcaram com os custos de seu funcionamento. Ele foi dividido em dois, sendo que o primeiro constituiu uma etapa experimental com vistas a verificar a eficácia dos meios e materiais que seriam utilizados no curso. O segundo foi implantado através de parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação e era composto de dois módulos. Um deles voltado à formação geral e o outro destinado à formação específica. A partir da década de noventa o Logos II foi substituído pelo *Programa de Valorização do Magistério*.

Pertinente à formação profissional foi oferecido na década de oitenta pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas um *Curso de Tutoria a Distância em Elaboração e Análise de Projetos*. Com duração de trezentos e sessenta horas foi endereçado a profissionais portadores de curso universitário que atuavam em instituições públicas e privadas. Também nesta época o Sistema Aberto de Educação a Distância da Sociedade Israelita Brasileira ofereceu cursos de qualificação profissional a pessoas que possuíam níveis inferiores de escolarização. Ainda, em tal período, a Universidade de Brasília

inaugurou o *Centro de Educação Aberta a Distância*, destinado a oferecer cursos de extensão universitária.

Em relação à formação profissional, em fins da década de noventa, o Decreto 2.208 inseriu mudanças significativas nesta área. Ele a definiu como uma modalidade de ensino que se apresenta como um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho com o objetivo de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores que possuem qualquer nível de escolaridade. Tal decreto estabeleceu três níveis de educação profissional: o básico, para adultos e jovens portadores de qualquer escolaridade; o técnico destinado aos que concluíram o ensino médio e o tecnológico, concesso de formação universitária seja na graduação ou na pós-graduação. Este é o modelo de formação profissional que vem sendo concretizado em nosso país desde a referida data.

Embora não seja uma inovação totalmente original, haja vista que já vinha sendo praticada em outros países, a avaliação de nosso sistema educacional iniciado nos primórdios da década de noventa, em moldes próprios, evidenciou-se como uma novidade que simultaneamente agradou muitos educadores e provocou diversas críticas disparadas por outros. Ela iniciou-se com a implantação do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* resultante de uma articulação entre as Secretarias Estaduais de Educação e o Ministério da Educação. A partir de então passou a ser realizada anualmente com base na Teoria da Resposta ao Item. Posteriormente foi instituída a *Prova Brasil*, a qual se agregou ao Sistema de Avaliação da Educação Básica e passou a ser aplicada em todos os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Na sequência foi instituído no ensino superior o *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas.

Uma inovação educacional de caráter bastante original que conseguiu até ser exportada para outros países foi o método de alfabetização de adultos elaborado por Paulo Freire na década de sessenta o qual continha três etapas e cinco fases. Tal método pressupunha a inserção do aluno iletrado no seu contexto social e político com vistas a despertá-lo para o exercício da cidadania e da luta pela transformação da sociedade. Ele foi utilizado por Freire, inicialmente, em um centro de cultura popular do Estado de Recife. Com sua aplicação ele conseguiu fazer com que algumas pessoas aprendessem a ler e a escrever em apenas trinta horas.

Na área das políticas públicas foram criadas duas inovações que provocaram um grande impacto na educação nacional. Uma delas foi o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério*. Ele foi instituído

através de uma Emenda Constitucional em setembro de 1996 e regulamentado por uma Lei em dezembro do mesmo ano e por um Decreto em junho do ano seguinte. A partir de então tornou-se o responsável pela distribuição dos recursos ao Ensino Fundamental. A novidade do fundo em questão consistiu na mudança da estrutura de financiamento desse nível de ensino através da subvinculação de uma parcela dos recursos financeiros constitucionalmente destinados à educação. Definiu também as regras para a distribuição e utilização de quinze por cento dos principais impostos de Estados e Municípios de acordo com o número de alunos atendidos nas respectivas redes de ensino.

Outra inovação relevante foi o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*. Tal fundo também foi criado por uma Emenda Constitucional em 2006, uma Lei e um Decreto no ano de 2007. Ele substituiu seu antecessor, o FUNDEF. Em termos de financiamento ele foi além, pois passou a contemplar não só o ensino fundamental uma vez que incluiu a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. Previsto para vigorar até o ano de 2020 agrega recursos provenientes de impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios ligados à educação por força de disposições constitucionais. Uma parcela advinda da União integra este fundo de modo complementar.

Uma inovação tão importante quanto estas duas diz respeito ao denominado Regime de Colaboração. Sabemos que seu entendimento ainda é nebuloso. Ele tem se apresentado mais como um constructo, ou seja, um conceito genérico e abstrato tais como o de energia escura utilizado na física e o de clima organizacional empregado na ciência da administração. Vários autores já ofereceram contribuições sobre o seu sentido. O Conselho Nacional de Educação, através de um parecer já se pronunciou a respeito de seu significado. Entretanto, até o momento não foi exibida nenhuma definição oficial capaz de nortear os empreendimentos educacionais. Apesar dessa indefinição, temos ciência de que este regime está sendo construído de forma gradual e contínua nas várias regiões brasileiras.

A construção do Regime de Colaboração em diversos locais de nosso país tem encontrado amparo em alguns documentos legais pertinentes à esfera federal, os quais revelam a sua proveniência, desenvolvimento e estágio atual.

Em relação à origem do Regime de Colaboração precisamos levar em conta a Constituinte 1987/1988 e colocar para exame os seguintes textos que foram votados em 1.º e 2.º turno pela Assembleia Nacional Constituinte (ANC).

- Substitutivo 1 do Relator da Comissão de Sistematização do Projeto de Constituição de 26 de agosto de 1987;
- Substitutivo 2 do Relator da Comissão de Sistematização do Projeto de Constituição de 18 de setembro de 1987;
- Projeto A (início do 1.º turno em Plenário de 24 de novembro de 1987);
- Projeto B (final do 1.º turno e início do 2.º turno em Plenário de 05 de julho de 1988);
- Projeto C (final do 2.º turno em 15 de setembro de 1988) e
- Projeto D (redação final, de 21 de setembro de 1988). A referência de todos os textos da Constituinte 1987/1988 encontramos em Lima, Passos e Nicola (2013).

O nascimento do Regime de Colaboração é o nosso foco principal, por isso, vamos nos deter na gênese do Artigo 23 da Constituição de 1988 (porque é o artigo da Carta Magna que determina em seu Parágrafo Único que: “Lei complementar fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem estar em âmbito nacional”) e, no artigo 211, da mesma Constituição, que diz: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

Nossa lei maior começa a confundir conceitos quando no Artigo 23 diz sobre *normas de cooperação*; no *caput* do artigo 211 aponta para o *regime de colaboração* e no § 4.º (incluído pela Emenda Constitucional n. 14, de 1996) indica *formas de colaboração*.

O artigo 23 de Constituição Federal de 1988, no Substitutivo 1 da Comissão de Sistematização da Constituinte levou o número 33 e teve a seguinte redação: “É competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios”: [...]; “V- proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e a ciência”.

Este artigo levou o número 22 no Substitutivo 2 da Comissão de Sistematização da Constituinte com a seguinte redação: “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”: [...]; “V- proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”.

No Projeto A (24 de novembro de 1987 – Plenário – início do 1.º turno) passou a ser o Artigo 25 com a mesma redação do Substitutivo 2. No Projeto B (05 de julho de

1988 – Plenário – início do 2.º turno), levou o número 23 repetindo a redação do Substitutivo 2 e Projeto A. No Projeto C (15 de setembro de 1988 – Plenário final do 2.º turno) recebeu o número 22, com a mesma redação do Substitutivo 2, Projetos A e B. No Projeto D (21 de setembro de 1988 – Comissão de Redação Final) passou a ser o Artigo 23 tendo a mesma redação dos anteriores com exceção da redação do Substitutivo 1. No texto promulgado manteve-se como Artigo 23: “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”: [...]; “V- proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”. Este artigo teve 10 incisos do substitutivo I até o Projeto A (24 de novembro de 1987), passando a ter 12 incisos a partir do Projeto B (05 de julho de 1988).

O Parágrafo único do Artigo 23 aparece pela primeira vez no Projeto B (5 de julho de 1988 – Plenário – início do 2.º turno) com a seguinte redação: “Lei complementar fixará normas para a cooperação entre as pessoas político-administrativas, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar, em âmbito nacional”.

No Projeto C, este Parágrafo Único fez parte do Artigo 22, com a seguinte redação: “Lei complementar fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados, Distrito Federal e Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional”. No Projeto D (21 de setembro de 1988 – comissão de Redação Final) o Parágrafo Único fez parte do Artigo 23 com a seguinte redação: “Lei complementar fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional”, neste artigo foram acrescentados os artigos definidos antes dos quatro entes federativos.

No texto promulgado (05 de outubro de 1988) o número do artigo foi mantido (23) e a redação do Parágrafo Único foi a mesma da Comissão de Redação Final, ficando assim: “Lei complementar fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional”.

Como podemos observar a regulamentação do regime de colaboração passou a ser gestada no Projeto B de Constituição a partir de 5 de julho de 1988.

O Artigo 211 da Constituição Federal de 1988, promulgada em 05 de outubro de 1988, que trata do regime de colaboração foi o Artigo 279, no Substitutivo 1 do Relator da Comissão de Sistematização do Projeto de Constituição de 26 de agosto de 1987; Artigo 237 no Substitutivo 2 do Relator da Comissão de Sistematização do Projeto de

Constituição de 18 de setembro de 1987; Artigo 244 no Projeto A (24 de novembro de 1987); e o Artigo 214 no Projeto B (5 de julho de 1988), foi o Artigo 210 no Projeto C (15 de setembro de 1988); e, no Projeto D (Comissão de Redação Final) levou o número 211.

O Artigo 279, do Substitutivo 1 do Relator da Comissão de Sistematização do Projeto de Constituição de 26 de agosto de 1987 teve a seguinte redação: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino”. Esta redação foi mantida no Artigo 237 do Substitutivo 2 e artigo 244 do Projeto A. No Projeto B passou a ser o Artigo 214 com a seguinte redação: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, desaparecendo as duas últimas vírgulas e o artigo definido plural antes de “seus sistemas de ensino”. No Projeto C passou a ser o Artigo 210, com a mesma redação do Projeto B; e no Projeto D (Comissão de Redação Final) passou a ser o Artigo 211, com a mesma redação dos Projetos B e C. No texto promulgado (5 de outubro de 1988) permaneceu como Artigo 211 e a mesma redação da Comissão de Redação Final, ficando assim: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”.

O regime de colaboração nos remete ao federalismo de cooperação que busca a repartição de poderes de forma equilibrada entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laços de colaboração na distribuição das múltiplas competências concorrentes e comuns por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, buscando fins comuns, que no caso do Artigo 211, está ligado à organização dos seus sistemas de ensino. A Constituição Federal de 1988 está impregnada desse federalismo político e cooperativo e que além dos Estados-membros mantém relações de cooperação com o Distrito Federal e os Municípios.

Nosso país é uma República Federativa em que as quatro esferas do poder político: União, Estados, Distrito Federal e Municípios têm a mesma dignidade e suas relações devem estar alicerçadas na ideia de igualdade, não havendo subordinação, mas o que se deseja e espera nos intercâmbios deve ser a de colaboração, posto que subordinação é característica entre desiguais, enquanto colaboração é feita entre iguais.

A partir da gênese do termo regime de colaboração vemos como a Carta Magna de 1988 destacou os termos colaboração, cooperação e regime de colaboração.

A Constituição de 1988 em seu artigo 4.º traz a cooperação como um princípio: - A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

- I - [...]; II - [...]; III - [...]; IV - [...]; V - [...]; VI - [...]; VII - [...]; VIII - [...];
- IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;

O Art. 19 - veda à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: “I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;”

É o Art. 23 da C.F. de 1988 que estabelece em seu parágrafo único a necessidade da edição de leis complementares que fixarão normas para cooperação entre União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, buscando o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.

A Constituição Federal de 1988 ao tratar da organização dos municípios no inciso XII do Art. 29 elenca um princípio de cooperação, conforme veremos abaixo:

- Art. 29. O Município reger-se-á por lei orgânica, votada em dois turnos, com o interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços dos membros da Câmara Municipal, que a promulgará, atendidos os princípios estabelecidos nesta Constituição, na Constituição do respectivo Estado e os seguintes preceitos:
- XII - cooperação das associações representativas no planejamento municipal; (Renumerado do inciso X, pela Emenda Constitucional nº 1, de 1992)

Esta Constituição ao estabelecer as competências dos municípios nos inciso VI e VII do Art. 30, inscreve princípios de cooperação, a saber:[...];

- VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VII - prestar, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população.

Ao tratar da Educação, o artigo 205 da C.F. de 1988 diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Neste artigo a Constituição busca até a colaboração da sociedade.

No Artigo 211 encontramos dois termos importantes: regime de colaboração e formas de colaboração que no contexto da lei ficaram assim:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

O Art.214 indica que o Plano Nacional de Educação tem como um dos seus objetivos articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração, além de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2009).

Ainda sobre colaboração a C.F. de 1988 ao tratar do patrimônio cultural brasileiro estabeleceu no Art. 216 que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:[...]. § 1º - O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

O Art. 216-A, complementa normas em que devem ser estabelecidos o regime de colaboração na área de Cultura conforme texto abaixo:

O Sistema Nacional de Cultura, organizado em regime de colaboração, de forma descentralizada e participativa, institui um processo de gestão e promoção conjunta de políticas públicas de cultura, democráticas e permanentes, pactuadas entre os entes da Federação e a sociedade, tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico com pleno exercício dos direitos culturais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012)

§ 1º O Sistema Nacional de Cultura fundamenta-se na política nacional de cultura e nas suas diretrizes, estabelecidas no Plano Nacional de Cultura, e rege-se pelos seguintes princípios: Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012

I – [...]; II – [...]; III –

IV - cooperação entre os entes federados, os agentes públicos e privados atuantes na área cultural; Incluído pela Emenda Constitucional nº 71, de 2012

O Art. 241 abre a possibilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios disciplinarem por meio de lei os consórcios públicos e os convênios de cooperação entre os entes federados, autorizando a gestão associada de serviços públicos,

bem como a transferência total ou parcial de encargos, serviços, pessoal e bens essenciais à continuidade dos serviços transferidos (BRASIL, 1998).

Vejamos agora o que está contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) a respeito do regime de colaboração.

A LDB, no artigo 8.º, determina, entre outras ações, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

O Art. 9.º também da LDB, quando relaciona as obrigações da União, determina:

[...] a elaboração do Plano Nacional de Educação; prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; o estabelecimento de competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum e assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; também, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (BRASIL, 1996).

O Art. 10 da LDB, quando relaciona as obrigações dos Estados determina que esse ente federativo deve definir, com os Municípios, “formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público”.

O § 1.º do Artigo 62 da LDB estabelece que: A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

O Art. 74 também da LDB determina que: “União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade”.

O Art.78 da LBD determina que: “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...]”.

Em data menos remota o Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer no. 11/2012 apresentou um conceito de Regime de Colaboração para ser empregado na área da educação. Este Parecer estabeleceu que ele trata das relações entre os sistemas de ensino dos entes federados, constituindo-se o método de atuação desses sistemas com vistas a tornar efetivas suas competências, de modo articulado, e tendo em mira alcançar objetivos comuns.

O regime de colaboração, até dezembro de 2014, não havia sido regulamentado por nenhuma lei complementar, embora o Congresso Nacional, em 2006, por força da Emenda Constitucional n.º 53, que entre outras modificações alterou o Art. 23 da Constituição Federal, preconizava para regulamentar este regime, a aprovação de leis complementares. Não obstante a não aprovação destas leis complementares, como forma paliativa e provavelmente para atender lobbies empresariais (ARAUJO, 2012) foram aprovados a lei n.º 11.107, de 6 de abril de 2005, que dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos, o Parecer CNE/CEB n.9, de 30 de agosto de 2011, que analisa proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação e Resolução CNE/CEB n.º 1 que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação.

Discutindo sobre consórcios públicos Oliveira e Ganzeli (2013) enfatizam que os consórcios públicos:

[...] revelam-se eficazes no enfrentamento de problemas que ultrapassam a capacidade de atuação de um único ente federado. Sua institucionalização jurídica pode concorrer para uma ação duradoura. Por estar circunscrito territorialmente e em relação ao atendimento regionalizado, não concorre para o estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação.

Com relação aos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) os dois autores acima referidos (OLIVEIRA; GANZELI, 2013) consideram que os ADE:

[...] privilegiam a integração de municípios agrupados em um mesmo território. A influência da concepção gerencial que perpassa a proposta acaba por despolitizar a discussão sobre regime de colaboração e, ao mesmo tempo, reforça a ingerência de interesses do setor privado localizados regionalmente na educação pública.

Em relação ao regime de colaboração a esperança é de que a meta 20.9 do Plano Nacional de Educação se efetive e em 2 anos , a partir de junho de 2014, este regime

esteja regulamentado e que esta regulamentação leve em conta a produção bibliográfica a respeito, que tem mostrado os atalhos interesseiros do empresariado brasileiro e até mesmo do empresariado internacional.

Referências

ARAÚJO, G. C. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: atalho silencioso do empresariado para definição e regulamentação do regime de colaboração. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 28, n. 2, p. 515-531, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 out. 2014.

_____. Lei nº. 11.107, de abril de 2005. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111107.htm>. Acesso em: 21 jul. 2014.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:
<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 11 dez. 2014.

_____. CNE. Parecer CNE/CP n.º 11/2012 Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Aprovado em 04 de junho de 2012. Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino. Aguardando homologação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jul. 2014.

_____. CNE. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 23 de janeiro 2012. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 nov. 2014.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FURTER, P. **Educação e Reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1972.

- GARCIA, W. Estado, política educacional e inovação pedagógica. **O Público e o Privado**, n. 5, p. 61-74, jan./jun. 2005.
- _____. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- GILES, T. **História da educação**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1992.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artemed, 1997.
- LIMA, J. A. de O.; PASSOS, E.; NICOLA, J. R. **A gênese do texto da Constituição de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2013. V. 1.
- LUCIO, R.; LUDWIG, A. C. Os Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Campinas e o Regime de Colaboração. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPAE SUDESTE, IX., **Anais...** São Paulo, 2014.
- LUDWIG, A. Reflexão e Prática Docente. **Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v. 1, n.1, p. 8-22, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume1/1.pdf>>. Acesso: 15 jun. 2017.
- MELLO, S. A Escola de Vygotsky. In: CARRRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 135-154.
- MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, UNESCO, n. 114, nov. 2011.
- MONTOYA, A. Contribuições da Psicologia e Epistemologia Genéticas para a Educação. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 157-183
- OLIVEIRA, C.; GANZELI, P. Relações intergovernamentais na educação: fundos, convênios, consórcios públicos e arranjos de desenvolvimento da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1031-1047, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jul. 2017.
- SANTOS, A.; FAZION, C.; MEROE, G. Inovação: um estudo sobre a evolução do conceito de Schumpeter. **Caderno de Administração**, São Paulo, v. 5, n. 1, 2011.
- SAVIANI, D. A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação. In: GARCIA, W. (Org.) **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 15-29.
- WANDERLEY, L. Parâmetros Sociológicos da Inovação. In: GARCIA, W. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 34-54.