

**SOB A ÉGIDE DA INOVAÇÃO: OS REFLEXOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**UNDER THE AUSPICES OF INNOVATION: THE REFLEXES OF INNOVATION IN EDUCATIONAL POLICIES IN ELEMENTARY SCHOOL**

**BAJO LA ÉGIDE DE LA INNOVACIÓN: LOS REFLEJOS DE LA INNOVACIÓN EN LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES EN LA ESCUELA BÁSICA**

**Ana Cristina Ghisleni<sup>1</sup>**  
**Caterine Fagundes<sup>2</sup>**  
**Luiza Cristina Nogueira de Araújo<sup>3</sup>**

**Resumo**

Aproxima conceitualmente políticas educacionais e noções de inovação, confrontando esses preceitos com elementos considerados inovadores, tomando como base de análise as manifestações advindas de profissionais responsáveis por duas escolas brasileiras de Educação Básica. Apresenta conceitos e construções baseados em Apple (2002), Imbernón (2011), Lima (2012) e Veiga (2003) acerca de inovação, Projeto Político-Pedagógico e controle técnico, considerando-os dentro das premissas das políticas educacionais. Trabalha com excertos de entrevistas feitas com equipes diretivas de duas escolas privadas, analisando-os qualitativamente com base nos extratos produzidos pelo *software NVivo*. Traz como resultados a fragilidade das posturas inovadoras nos contextos escolares investigados, evidenciando a necessidade de avanço a partir de uma compreensão político-pedagógica dos processos de inovação.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Inovação; Projeto Político-Pedagógico.

**Abstract**

The article conceptually approximates educational policies to notions of innovation, confronting these precepts with elements considered innovative, based on perceptions from two professionals responsible for two Brazilian schools of elementary education. It presents concepts and constructions based on Apple (2002), Imbernón (2011), Lima (2012), and Veiga (2003) about innovation, Political-Pedagogical Project and technical control, regarding them within the assumptions of educational policies. The article analyzes data collected from interviews with management teams of the two schools, analyzing them qualitatively

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Em Gestão Educacional - Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos. Coordenadora do projeto "Inovação na Gestão Educacional: Contextos e Possibilidades do Trabalho Pedagógico". Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1877-8182> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6448185346010413> E-mail: [ACGHISLENI@unisinos.br](mailto:ACGHISLENI@unisinos.br)

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona em Métodos de Pesquisa e Diagnóstico em Educação. Diretora do Aluno na Ânima Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6270092372749402> E-mail: [caterine.fagundes@gmail.com](mailto:caterine.fagundes@gmail.com)

<sup>3</sup>Doutora em Psicanálise, Saúde e Sociedade. Docente da Universidade Veiga de Almeida. <https://orcid.org/0000-0002-0084-9296>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8765993193502023> E-mail: [luziacnaraujo19@gmail.com](mailto:luziacnaraujo19@gmail.com)

according to extracts produced by NVivo software. As a result, it shows the fragility of the innovative positions in the researched school contexts, signaling the need to advance from a political-pedagogical understanding of the processes of innovation.

**Keywords:** Educational policies; Innovation; Political-Pedagogical Project.

### Resumen

Aproxima conceptualmente políticas educativas y nociones de innovación, enfrentando estos preceptos con elementos considerados innovadores por dos escuelas de Educación Básica brasileñas. Presenta conceptos y construcciones fundamentados em Apple (2002), Imbernón (2011), Lima (2012) y Veiga (2003) sobre innovación, Proyecto Político-Pedagógico y control técnico, considerados dentro de las premisas de las políticas educativas. Trabaja con datos recogidos de entrevistas realizadas con equipos directivos de dos escuelas privadas, analizando cualitativamente sobre la base de los extractos producidos por el *software NVivo*. Trae como resultados la fragilidad de las posturas innovadoras en los contextos escolares investigados, señalando para la necesidad de avance a partir de una comprensión político-pedagógica de los procesos de innovación.

**Palabras clave:** Políticas educativas; Innovación; Proyecto Político-Pedagógico.

### Introdução

A discussão acerca das políticas públicas educacionais normalmente vincula-se a duas perspectivas: uma voltada ao campo das políticas enquanto diretrizes e normativas que definem e regulam a atuação educacional e outra direcionada à análise das possibilidades educacionais a partir dos cenários políticos que estão colocados. Uma outra vertente, no entanto, mostra-se interessante de ser focalizada: os direcionamentos político-econômicos — que normalmente aparecem travestidos de preceitos pedagógicos — presentes nas escolhas educacionais vinculadas à inovação. É isso que este artigo pretende analisar, tendo como campo empírico duas escolas privadas, uma localizada em Porto Alegre (Rio Grande do Sul) e outra na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de duas instituições do sistema privado que possuem características semelhantes em termos organizativos e em termos de público atendido. Além disso, a semelhança entre elas passa também pelo desafio da inovação, pauta muito explicitada pelas duas instituições, dentre um conjunto de escolas pesquisadas, como uma preocupação para o estabelecimento de diferenciais frente ao trabalho educacional ali desenvolvido.

O campo empírico escolhido para este trabalho constitui-se de um recorte de uma investigação que versa sobre a inovação na gestão educacional, abordando diferentes contextos e possibilidades do trabalho pedagógico. Em sua versão final de abordagem, a pesquisa acabou por definir um conjunto de seis instituições públicas a serem pesquisadas. Nesse contexto, as duas instituições privadas aqui referidas foram

escolhidas como dispositivos de verificação de como o conceito de inovação estava sendo processado em tais escolas.

O enfoque de inovação que se pretende garantir nessa escrita vincula-se a duas premissas. A primeira delas - e a mais importante - refere-se ao próprio conceito de inovação com que trabalhamos neste artigo. Inovação é entendida aqui como um conjunto de possibilidades, criadas pelas escolas, capaz de superar limitações ou necessidades, de forma a viabilizar ou qualificar o trabalho docente e pedagógico realizado pelas instituições. Tem-se, dessa forma, um conceito de inovação “a partir de dentro” (Imbernón, 2011), ou seja, a partir das concepções dos sujeitos envolvidos no processo educacional como busca e construção de novas práticas educativas para dar conta de insuficiências ou de situações problemáticas. Desse modo, o estudo configura-se a partir dos elementos de inovação constituídos pelas concepções dos sujeitos escolares quanto a essa temática, o que também fomenta e reforça as práticas de pesquisa constituídas a partir das instituições escolares.

A formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa significa realizar uma “inovação a partir de dentro”. É a interiorização do processo de inovação, o que implica uma descentralização e um controle autônomo em condições adequadas. Mas a “formação baseada nas instituições educativas” supõe manter uma constante pesquisa colaborativa e obter um consenso para o desenvolvimento da organização, com uma confrontação e uma tensão que não permitem relaxar ou baixar a guarda ante as condições socioprofissionais (Imbernón, 2011, p. 22-23).

Outra premissa diz respeito às facetas assumidas pela noção de inovação dentro de contextos de políticas educacionais experimentados em instituições privadas. Pensar sob essa perspectiva, cabe retomar, diz respeito aos direcionamentos político-econômicos vivenciados por essas escolas em um cenário que alia diferenciais pedagógicos (na maior parte das vezes compreendidos como curriculares), competições de mercado e bons resultados obtidos pelos alunos em contextos de avaliação de seus desempenhos.

Dessa forma, propõe-se neste artigo uma discussão que, em grande medida, supera o falacioso debate entre a técnica e a política. As situações aqui analisadas, sob uma premissa inicial que reúne inovação e possibilidades pedagógicas, avançam em

direção a questões de ainda maior complexidade. Trata-se de um conjunto de atuações que se originam e que se estruturam em torno de ditames econômicos e com configurações políticas muito variadas.

### **Amarrações teóricas: políticas educacionais e a inovação na Educação Básica**

A premissa da inovação vinculada ao estabelecimento de diferenciais de funcionamento ou de qualidade, em uma lógica de sobrevivência nas disputas estabelecidas pelo mercado educacional das instituições privadas, vem se configurando como um elemento cada vez mais forte nas escolas. Trata-se da busca de soluções frente a situações consideradas problemáticas quanto ao desempenho dos alunos e quanto à atualização da instituição frente ao que vem sendo oferecido por outras escolas. Neste sentido, as duas instituições aqui analisadas demonstram características muito próprias dessas duas situações: em uma delas, a vinculação a um sistema de ensino como forma de melhorar o desempenho da escola aumenta a competitividade de seus egressos; em outra, a intensa vinculação a ações multifacetadas envolve desde o ensino bilíngue até a estruturação do processo de planejamento em torno de elementos considerados multidisciplinares.

Tal cenário insere-se, em termos de política educacional, em uma lógica de extrema centralização do trabalho e naquilo que Apple (2002) denominou “controle técnico”. Essa configuração tem um impacto muito direto na construção curricular proposta pela escola e consolida uma “incorporação codificada do controle técnico à própria forma do currículo” (Apple, 2002, p. 163-164). A lógica do controle é uma faceta que nos parece a mais reveladora das intenções políticas que coordenam as construções propostas e que acabam por definir as possibilidades e as escolhas inovadoras das instituições escolares.

Nas palavras de Apple (2002, p. 157), “o controle técnico e a desqualificação tendem a andar juntos”. Nos casos aqui analisados, a desqualificação atinge tanto o trabalho docente, na medida em que enfraquece a perspectiva da autonomia da atuação do professor, quanto a possibilidade de uma atuação pedagógica mais consistente, que consiga tangenciar o enfoque centrado nos resultados e nas aprendizagens finais dos alunos.

Tal cenário aproxima-se do que Lima (2012, p. 33) caracterizou de performatividade, acarretando a “transição do conceito de *educação* para o conceito de *aprendizagem*” (Lima, Licínio C. 2010).

Ora, é exatamente o reducionismo que marca os objetivos da educação e da escolarização, concentrando-os de forma estreita na esfera econômica capitalista, que revela as concepções subordinadas de educação e de aprendizagem: todo-poderosas na promoção da adaptação ao mundo e no desenvolvimento de um certo tipo de sociedade, mas aparentemente incapazes de se engajarem na transformação do mundo, e de contribuírem para mudanças sociais não apenas funcionais e cirúrgicas (Lima, 2012, p. 18).

De acordo com Souza (2003), quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações que reconhecem que analisar a política pública é, por definição, estudar o governo em ação. No entanto, as políticas educacionais, nessa perspectiva, podem expressar multidimensionalidades dos fazeres e saberes educacionais em um dado momento histórico. Surgem no bojo desse contexto as discussões e as transformações que dizem respeito a intervenções educacionais, como uma possibilidade de se falar em políticas de educação básica e demais níveis de escolarização, em que cada uma delas pode se desdobrar em outras. Percebe-se, como já destacado, que esses movimentos não são banais ou isolados dentro do contexto social, mas precisam ser enxergados em suas facetas e nas implicações políticas para si mesmas e em movimentos de reprodução.

Veiga (2003) se posiciona frente a esses processos de forma muito interessante ao conceber o próprio PPP como produto de um processo que pode ser inovador. Ou seja, se é falacioso o descolamento da política e da técnica, é igualmente falaciosa a construção da inovação em bases isoladas ou até mesmo isolacionistas, retirando de uma suposta condução pedagógica as premissas políticas que a sustentam.

Sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final é não só um processo consolidado de inovação metodológica na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas (Veiga, 2003, p. 267).

Trabalha-se, dessa forma, com duas possibilidades: a inovação e o Projeto Político-Pedagógico como ação regulatória ou técnica, ou como ação emancipatória ou edificante (Veiga, 2003, p. 268). A primeira dimensão baseia-se na rearticulação do sistema e tem lógica eminentemente regulatória. Dentro de um quadro de inovação pautado por padronização, uniformidade, controle burocrático e planejamento centralizado, a inovação acaba sendo absorvida pela lógica já existente, com primazia da técnica e da racionalidade científica. A inovação regulatória ou técnica apenas produz o mesmo resultado, modificado. Por sua vez, a ação emancipatória ou edificante está “ética e socialmente comprometida com o impacto da aplicação” (Veiga, 2003, p. 274). A inovação luta contra formas instituídas, ultrapassando a técnica sem prescindir dela, opondo-se à racionalidade conservadora.

Aproximando-se do que afirma Apple (2002), Veiga (2003) ressaltou que:

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado (Veiga, 2003, p. 277).

Atualmente, as políticas educacionais estão pautadas na reflexão sobre o processo educativo e sobre as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade, ratificando, nos seus referenciais curriculares, ideais que contemplam o aluno como construtor do conhecimento, a escola como um ambiente propiciador de novas descobertas, e o professor como mediador da aprendizagem.

Tudo isso [mudança nas estruturas profissionais e sociais] implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de *tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinados e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas* (Costa, D. E., & de Moraes, M. S. F., 2017), situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (Imbernón, 2011, p. 22).

Nessa perspectiva, a escola é reconhecida como espaço privilegiado de formação para o exercício da cidadania e deve construir conhecimentos que sejam significativos para suprir as necessidades educacionais. É necessário que os sujeitos aprendam a

pensar e não sejam vistos apenas como receptores de conteúdos, mas que sejam capazes de transformar informações em conhecimento para a vida, conforme nos apresenta o art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao apontar que a Educação Básica “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil,1996).

Educar, tendo em vista todos os elementos preconizados pela LDB, é aspirar a uma escola que prepare as pessoas não apenas para o trabalho, mas para participar no mundo globalizado e tecnológico na sociedade pós-moderna, de forma crítica, reflexiva e emancipatória. Para que seja, de fato, de qualidade, a educação deve primar pela formação integral do ser humano, tendo como ponte os valores éticos e morais que constituem o cerne do desenvolvimento de um ser social autônomo. Nos termos da Base Nacional Comum Curricular, as preocupações concernentes à sistematização dos conhecimentos e à maneira como eles convergem nas organizações curriculares, igualmente, promovem o avanço da inovação residente no campo do mero *how do to* para o campo da episteme.

Desse modo, estando ciente da importância da educação para a formação integral do ser humano, o sistema educacional deve levar em conta a complexidade humana e todo o contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. Nesse âmbito, a política educacional pode ser entendida como um processo, mais do que um produto, que pode envolver negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação (Ozga, 2000). A escola deve ser entendida como um *locus* de formação no qual podemos encontrar condições privilegiadas para constituirmo-nos como sujeitos históricos e socioculturais. Enfatiza-se assim que, implícita ou explicitamente, a política em educação pode-se encontrar em qualquer nível, não apenas no nível das legislações, como já anteriormente mencionado (Ozga, 2000). É sob essa perspectiva que buscamos analisar a inovação e a construção de seus entendimentos na comunidade escolar.

### **Procedimentos metodológicos**

Para a realização deste trabalho, apoiamo-nos na pesquisa qualitativa, abordada por Denzin e Lincoln (2006) como um método que envolve interpretação do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo esse raciocínio, foi utilizada entrevista não estruturada, que possibilita aos entrevistados a decisão sobre a construção de suas respostas, viabilizando a obtenção de respostas mais espontâneas. Assim, à luz das análises das entrevistas realizadas com três integrantes da equipe pedagógica de uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro, RJ (escola A) e com outros três integrantes de equipe com o mesmo *status* em uma escola particular da cidade de Porto Alegre, RS (escola B), foi possível desenvolver uma análise do significado das falas transmitidas pelos entrevistados sobre a temática desenvolvida.

Fazer o retorno a esse campo das políticas educacionais a partir da análise dos dados advindos das duas instituições observadas é o que se pretende neste artigo, reforçando a perspectiva de a política ser observada a partir de cenários concretos e com atuações possíveis dentro da autonomia permitida à escola. A inserção das escolas particulares na pesquisa concerne também ao entendimento de que, historicamente, as políticas educacionais destinadas às escolas regulares supõem responsabilidades comuns quanto ao direito ao ensino de qualidade e à sua regulação, tanto no que concerne às escolas públicas quanto às privadas.

[...]a escola regular, como gênero, se subdivide em duas espécies: as públicas e as privadas. As primeiras são oficiais por sua natureza jurídica já que advém do próprio Estado. Além da educação escolar regular ser dever (*officium* em latim, donde *oficial*) do Estado (art. 205 da Constituição Federal), ela promana da autoridade do mesmo e possui larga história em nosso ordenamento jurídico. As segundas tornam-se oficializadas na medida em que se submetem aos parâmetros legais necessários para a consecução de uma validade oficial de sua presença nesta oferta e de seus certificados e diplomas. **Embora tais escolas não se transformem em oficiais, a elas são atribuídas às mesmas características das oficiais no que se refere ao ensino e aos certificados e diplomas, obedecidas as diretrizes e bases da educação** (Cury, 2016, p.5, grifo nosso).

Agrega-se a esse contexto o art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 1988), que, dentre seus princípios, dispõe, no inciso III, a coexistência de instituições públicas e

privadas. No entanto, Jamil Cury (2016, p. 3) advertiu para o fato de que “trata-se, pois, do reconhecimento das instituições privadas coexistentes com as públicas, porém dentro de condições postas na legislação e não um *laissez-faire*”. Como exemplo disso, pode-se destacar o art.209 da Constituição, que dispõe sobre o ensino ofertado pelas instituições privadas, estabelecendo as seguintes condições: “I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (Brasil,1988).

Resguardados tais posicionamentos, torna-se relevante para a pesquisa considerar as políticas educacionais enquanto constituintes e constituídas pelos saberes e fazeres pedagógicos nas escolas regulares de ensino. O interesse foi verificar como o processo de inovação foi concebido nas escolas, ou seja, verificar como a noção de inovação, tão premente em nossa sociedade, é manifestada nas atividades, nos procedimentos metodológicos e nas interações cotidianas nesse espaço educativo. No estudo sobre as políticas educacionais, são identificados alguns processos relacionados à emergência de novas concepções relativas à educação que se vinculam substancialmente às práticas educacionais realizadas no interior das escolas.

Após a aplicação das entrevistas nas instituições, sua transcrição e leitura, essas entrevistas foram tratadas a partir de uma análise de conteúdo, auxiliada pelo *software NVivo 10*®. Com ele, é possível, por meio de busca e codificação, identificar padrões recorrentes e sistematizar os dados em unidades menores para serem analisadas mediante a criação de categorias e conceitos derivados do conjunto de dados. A busca de uma ferramenta para auxiliar no processo analítico deu-se pela compreensão da importância de fortalecer a característica qualitativa deste estudo, sofisticando e robustecendo a fidedignidade das categorias elencadas durante a trajetória analítica.

Importa salientar (ainda que o presente estudo seja apenas um exercício muito inicial disso, principalmente em termos de amostras analisadas) a convicção existente acerca da necessidade de uma revitalização das análises qualitativas. Tal posição advém da percepção de que as pesquisas no campo educacional mostram-se muito vinculadas apenas à etapa de formulação das políticas, “limitando-se a discutir a validade social dos seus pressupostos” (Barreto, 2008, p.10). Tal posição é herdada de um período em que a ruptura com a tradição quantitativa de pesquisa representava a afirmação da importância

dos estudos qualitativos para a compreensão de um cenário social que vinha sendo subestimado em suas nuances, interferências e heterogeneidades. A retomada de estudos em que o quantitativo se alia à perspectiva qualitativa de maneira convergente pode significar o reforço de análises e de argumentos vinculados a tal percurso analítico.

Nesta pesquisa, as entrevistas foram o objeto de codificação de categorias. Conforme afirmou Lockyer (2004, p.137), “a codificação facilita a organização, a busca e a interpretação dos dados e conduz a conclusões baseadas nessa interpretação”. Inicialmente, foram definidas três dimensões que orientaram a categorização do conteúdo:

1. Políticas educacionais;
2. Conceito de inovação;
3. Concepção de projetos inovadores.

Em seguida, procedeu-se à categorização do conteúdo. Para cada categoria, analisamos a constância das palavras, definindo as mais frequentes. Nesse processo, utilizamos o critério semântico, adequado à análise das categorias definidas.

Posteriormente, realizamos uma descrição da frequência das palavras, que foi depurada e revelou: o “nó” (termo atribuído no vocabulário do programa para as unidades agregadoras da estrutura de codificação) de maior importância em cada questão; uma figura que mostra similaridade de codificação, e outra que identifica a similaridade de palavras. Os “nós” criados foram: (1) Sistema; (2) Regimento; (3) Avaliação; (4) Formação; (5) Gestão e (6) Política. O material das entrevistas foi classificado, codificado e colocado em cada “nó” correspondente. Foi gerado um relatório das fontes codificadas e da percentagem de cobertura em cada “nó” (frequência relacionada ao total de conteúdo codificado de todo o arquivo). Com a utilização de uma ferramenta eletrônica para criação de planilhas, foram referidas as porcentagens para cada “nó” correspondente ao número de referências codificadas. Com base no material codificado, foram analisadas a frequência das palavras e o mapa de palavras, e foi configurada uma seleção de parágrafos a partir desse conteúdo. Formaram-se seis nós que, juntos, somam 75,65% de material codificado em relação ao texto total das duas entrevistas. Esses 75,65% indicam que, do texto geral da questão, foi codificado nas referências das seis subcategorias um total de 75,65%.

### **Sistematização e análise dos dados**

Exporemos, na sequência, os exemplos mais significativos das respostas às três dimensões selecionadas nas duas entrevistas realizadas.

### **Políticas educacionais**

A rapidez nas inovações se processa em todos os campos e com impactos significativos na educação escolar, provocando a busca de reflexões para novas formas de interações, intervenções e produções pedagógicas. Partindo dessas assertivas, os entrevistados consideram, de modo e com enfoque distintos, a importância das políticas educacionais para a inovação, e expõem:

Escola A:

[...] Para a gente programar as inovações de 2018 a gente se baseou em seis grandes desafios, um que foi o momento da longevidade, o outro foi a entrada de sistemas inteligentes no mercado, o outro foi a grande influência do mundo computacional, a entrada dessas novas mídias onipresentes no mercado, as organizações que hoje estão extremamente colaborativas e a conectividade global.

[...] Uma outra ferramenta que a gente tá implantando é a gente extinguir o teste vocacional, porque, no futuro, você não tem mais as profissões predeterminadas, as profissões estão mudando, a gente não sabe quais serão 35% das profissões em 2020, 2020 é amanhã, então a gente precisa se adaptar, então a gente tá implantando uma plataforma que ela avalia um teste de habilidades, ela avalia quais são suas habilidades e competências pra você poder desenvolver senso de urgência, se você tem tomada de decisão, se você consegue comunicação, como é sua habilidade de negociação. Então, a plataforma onde você vai identificando essas habilidades e competências trabalhando junto com o aluno, que é o que ele precisa desenvolver para o futuro ao invés de ficar focando ele, o botando ele dentro caixa determinando o que vai acontecer.

Escola B:

[...] A [assessora] tá terminando aí a pedagogia dela, e a gente tem discutido as questões de como é importante a fundamentação teórica e o quanto essas universidades precisam investir e trazer pro mercado profissionais cada vez mais qualificados em termos de neurociência, neuropedagogia, psicopedagogia, porque é lá que tu tens que trabalhar. Não posso ser mais daquele tempo que eu pegava uma menina de curso normal, um profissional só com normal, e botava ali pra alfabetizar até o quarto ano, e esses tempos não têm mais. Então, pra não me perder muito nesse histórico, eu também não queria que o [sistema] virasse o nosso modelo e que talvez a demarcação do nosso projeto político-pedagógico, desse histórico da associação, até pra demonstrar pra secretaria geral que nós temos condição.

[...] A [escola] ela vem desde o tempo que a gente estava aqui ainda como professor, sem função administrativa de gestão. A gente sempre observa que o colégio, ele vem sempre numa luta para se justificar. A sensação que eu tenho que nós temos que estar sempre tentando provar ou mostrar que nós somos necessários dentro da instituição, sensação de que, se fosse botar numa balança, a escola seria dispensada, por exemplo, não sei se é um termo meio forte que eu estou usando?

### **Conceito de inovação**

Esse conceito é entendido como um conjunto de possibilidades, criadas pelas escolas, capaz de superar limitações ou necessidades, de forma a viabilizar ou qualificar o trabalho docente e pedagógico realizado pelas instituições. Tem-se, dessa forma, um conceito de inovação com a primazia do protagonismo institucional, ou seja, das concepções dos sujeitos envolvidos no processo educacional, como busca e construção de novas práticas educativas para dar conta de insuficiências ou de situações problemáticas.

Escola A:

[...] a gente estudou bastante uma série de teses, né? E buscou algumas ferramentas no mercado de inovação, não só na parte de tecnologia como na parte pedagógica. Na parte pedagógica, a gente tá entrando com inovação do bilinguismo. Por conta do mundo global e das organizações cada vez mais colaborativas, você tem que ter uma linguagem onde todo mundo possa entender é ter uma intercessão. Então, a gente acredita que o inglês tenha essa força, e por isso a gente entrou no bilinguismo. A gente implantou aqui na escola para que nossos alunos estejam preparados para conversar com todas essas nacionalidades.

[...] Um outro ponto que a gente entendeu de inovação é a questão do equilíbrio emocional. Então, a escola antigamente tinha uma função muito cognitiva, então a gente investia muito na inteligência cognitiva, e agora, a partir de 2018, a gente tá investindo na inteligência cognitiva, inteligência emocional e inteligência social por conta desse mundo globalizado.

Escola B

[...] nós temos/talvez a necessidade de ter demarcado muito fortemente a questão institucional, até para que o nosso responsável, o pai, a família, que contrata nosso serviço, tivesse a certeza de que nós não vamos tornar seus filhos maquininhas de receber conteúdo, mas sim que teria uma formação dentro dos intercâmbios. Dentro desses momentos, desde uma gincana até uma alma, corpo e mente da [escola] tem que, sim, ser introjetada no aluno de modo que ele ao mesmo tempo/a gente tenha uma garantia de qualidade de ensino.

### **Concepção de projetos inovadores**

Vivenciamos uma sociedade marcada por constantes transformações; contemplamos uma crise de verdades plurais; sentimo-nos lançados ao mundo de

dúvidas e incertezas. Com esses elementos, coexiste quase que estranhamente uma perspectiva instrumental de aprendizagem, com respostas únicas e utilizações certas para os conhecimentos escolares. É nesse contexto que os alunos encontram-se admoestados pelas demandas da sociedade, em que há um presente enormemente dilatado, cheio de fatos, de elementos, de ofertas que vêm de todos os lados.

O sistema educacional, para que atenda à qualidade educacional, deve levar em conta a complexidade humana e todo o contexto sociocultural no qual os sujeitos estão inseridos. Questionamentos sobre os sujeitos da aprendizagem e quais práticas pedagógicas são significativas para eles devem estar presentes na base de todo e qualquer sistema educacional que pretende buscar práticas inovadoras no processo de ensino e aprendizagem.

#### Escola A:

[...] Amarrando hoje a escola, a gente determinou uma mandala para qualquer projeto que a gente venha a desenvolver. Ele tem que cobrir oito áreas: pensamento crítico, ele tem que desenvolver o pensamento crítico do aluno; ele tem que desenvolver a inteligência social. Então, tem que ter algum tipo de colaboração. Ele tem que ter um pensamento adaptativo, então tem que ter mudanças de cenários [para] que ele aprenda que o mundo vai se adaptar. Competência "crosscultural", entender como funciona no Brasil e em outro lugar do mundo. Pensamento computacional. É onde a tecnologia entra para facilitar a transdisciplinaridade. Não tem só mais trabalhos de matemática, não tem mais trabalhos só de Geografia, hoje as coisas têm que conversar.

[...] Na inteligência emocional, buscando esse equilíbrio a gente tá trabalhando, trazendo como inovação um projeto que chama "SteamLab". É um projeto que tem nos Estados Unidos, que é a sigla Steam, "S" é para Ciência (Science), "T" é technology, "E" é Engenharia, "A" é Artes, e "M" é Matemática. O que é isso? Ele precisa pesquisar como um cientista, desenvolver com tecnologia, construir com a engenharia, ter um design de um artista, com alógica de um matemático.

[...] A gente precisa que no mundo, que nas próximas profissões, eles vão precisar entender o problema do mundo e ser criativo para gerar a solução, e essa solução, ela tem que ter lógica, tem que ter tecnologia, tem que ser atrativa. No mundo, as pessoas não estão buscando as necessidades básicas, e sim os desejos. Então, vem essa metodologia "SteamLab", a gente vai ter um laboratório computacional, tem um laboratório de ciências com experimentos de física, química, tem o laboratório de matemática, e as oficinas de artes. Então, a gente vai trabalhar essas questões.

#### Escola B:

[...] Então... Eu acho que isso vai ser uma coisa muito legal, eu estou muito ansioso para o ano que vem começar a trabalhar nesse sistema de ensino, até pra ver como vai ser a discussão dos professores. Isso é uma coisa que acontece muito na discussão em sala de aula, é (e os professores), como que consegue trabalhar com tal aluno, essa migração,

ela vem muito no sentido de tentar atualizar um sistema de avaliação que seria ideal se a nossa escola fosse uma linha mais construtivista, se nós trabalhássemos com projetos de trabalho, grupos de estudo, não turmas massificadas e sala modelo tradicional.

A intenção aqui é oferecer, de imediato, mais uma alternativa à reflexão sobre o conceito de inovação e sobre como a sua concepção é efetivada nas práticas escolares na Educação Básica. Também tem a ver com a convicção da pesquisa em mostrar que as metodologias e a sistematização de práticas inovadoras ainda se confundem com a ideia de que a inovação está implícita e/ou explicitamente relacionada à inovação tecnológica e a elementos externos, como é o caso da adoção de modelos laboratoriais ou de sistemas de ensino.

### **Discutindo resultados e possibilidades**

Faz-se pertinente analisar o conteúdo das entrevistas à luz da discussão de Veiga (2003), cujo texto aborda duas concepções de inovação e Projeto Político-Pedagógico: a regulatória e a emancipatória. Como já sinalizado, em seu texto, a autora argumenta e assume a relação entre inovação e Projeto Político-Pedagógico emancipatório como sendo a luta dos processos inovadores “contra as formas instituídas e os mecanismos de poder” (2003, p. 274). Assim como Imbernón (2011), coloca a inovação como “um processo de dentro para fora” (Veiga, 2003, p. 274). Em contraponto a essa noção, traz a ideia de relação regulatória entre inovação e Projeto Político-Pedagógico, na qual “a introdução do novo implica mudança do todo pela mudança das partes” (Veiga, 2003, p. 269). Sobre a relação regulatória, coloca:

Os processos inovadores continuam a orientar-se por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado. Se a inovação é instituída, há fortes riscos de que seja absorvida pelas lógicas preexistentes, pelos quadros de referência reguladores.

E complementa essa ideia dizendo que: “[...] A estratégia do gestor para inovar pode ser de natureza empírico-racional ou político-administrativa, onde a lógica e a racionalidade de uma inovação justificariam sua difusão e aceitação no sistema” (Veiga, 2003, p. 269-270).

Sendo assim, para que a aplicação das propostas de inovação não seja técnica, as ideias devem ser construídas de modo coletivo e afetar a todos os atores envolvidos, inclusive e fundamentalmente os que propõem a inovação e que, de acordo a noção regulatória tratada por Veiga (2003), não são afetados pela inovação.

A escola A tem uma relação notadamente regulatória no que se refere à inovação e ao PPP. A fala dos entrevistados revela, como observamos anteriormente, nas três categorias aqui tratadas (políticas educacionais, conceito de inovação e concepção de projetos inovadores), que “os processos inovadores continuam a orientar-se por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático, de planejamento centralizado” (Veiga, 2003, p. 269). Sobretudo o planejamento centralizado é evidenciado na fala inicial da diretora da escola, exposta acima e aqui repetida:

[...] Para a gente programar as inovações de 2018 a gente se baseou em seis grandes desafios, um que foi o momento da longevidade, o outro foi a entrada de sistemas inteligentes no mercado, o outro foi a grande influência do mundo computacional, a entrada dessas novas mídias onipresentes no mercado, as organizações que hoje estão extremamente colaborativas e a conectividade global.

Nessa entrevista, o termo Projeto Político-Pedagógico não foi mencionado nem uma vez pela equipe entrevistada. Isso revela o descolamento da escola com os atores envolvidos no processo. Temos aí, como colocou Veiga (2003), um processo de inovação regulatório, em que há separação entre os fins e os meios, pois, como pontuou Santos (1989, como citado em Veiga, 2003, p. 274), “os fins só se concretizam na medida em que discutem os meios adequados à situação concreta”.

Por outro lado, trazemos uma escola da rede privada de Porto Alegre (escola B), que acaba de adotar um sistema de ensino e que conta com uma equipe pedagógica comprometida com o Projeto Político-Pedagógico em primeiro plano. Aqui, a inovação está atrelada ao PPP e vai ao encontro da perspectiva emancipatória trazida por Veiga (2003):

A inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. A ciência emergente opõe-se às clássicas dicotomias entre ciências naturais/ciências

sociais, teoria/prática, sujeito/objeto, conhecimento/realidade. Trata-se, portanto, de buscar a superação da fragmentação das ciências e suas implicações para a vida do homem e da sociedade. Neste sentido, a inovação emancipatória ou edificante tem sempre [...] lugar numa situação concreta em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação' (Santos, 1989, p. 158). Não há separação entre fins e meios, uma vez que a ação incide sobre ambos, pois [...] os fins só se concretizam na medida em que discutem os meios adequados à situação concreta' (Veiga, 2003, p. 274).

Os participantes da escola B, durante toda a entrevista, falaram de ações relacionadas ao PPP. Por outro lado, o termo “inovação” não foi mencionado nem uma vez na entrevista. Nesse caso, as ações entendidas como inovadoras foram evidenciadas na fala exposta acima e aqui replicada: “[...] nós temos/talvez a necessidade de ter demarcado muito fortemente a questão institucional, até para que o nosso responsável, o pai, a família, que contrata nosso serviço, tivesse a certeza de que nós não vamos tornar seus filhos maquininhas de receber conteúdo [...]”.

Embora a escola B tenha adotado um sistema de ensino, busca legitimar-se pelo PPP, o que podemos evidenciar a partir da fala de um dos participantes: “[...] eu também não queria que o [sistema] virasse o nosso modelo, e que talvez a demarcação do nosso Projeto Político-Pedagógico, desse histórico da associação, até pra demonstrar pra secretaria geral de que nós temos condição [...]”.

As escolas A e B concebem a inovação de modo bastante diferente. Observa-se, inclusive, que os responsáveis pedagógicos da escola B não têm noção do conceito inovação, embora estejam trilhando o que Veiga (2003) considerou “o bom caminho” da inovação. Em contrapartida, a escola A tem o conceito “na ponta da língua” e, no entanto, não menciona inseri-lo em seu Projeto Político-Pedagógico, ou melhor, não menciona o próprio PPP.

### Considerações finais

As situações de ambas as instituições analisadas, embora se distingam nos aspectos ressaltados por Veiga (2003), aproximam-se dos enunciados de Apple (2002) e Lima (2012). A essência da preocupação evidenciada pelas duas escolas investigadas remete à melhora no desempenho e a diferenciais que precisam ser construídos frente a outras instituições privadas, numa lógica que não pode desconsiderar fatores de

mercado e de quantitativo de alunos. Notadamente, esses diferenciais sempre estão vinculados ao desempenho dos alunos frente às avaliações de larga escala e ao que se aproxima da noção de sucesso profissional e de boa inserção no mercado de trabalho.

Para que isso seja alcançado, os percursos passam pelo controle do currículo (algo constantemente marcado pelas duas escolas) e pelo controle técnico da atuação dos professores, conforme assinalado por Apple (2002). A lógica da transição da educação para a sociedade da aprendizagem (Lima, 2012) também aparece com recorrência. Isso se evidencia, igualmente, no apelo constante aos bons desempenhos.

Falar de inovação na educação significa entrar em uma seara de múltiplas leituras. Por essa razão, não ousamos elaborar uma conclusão. Entretanto, em análise, o epicentro da pesquisa é contextualizar e compreender como as escolas A e B entendem o conceito de inovação e como este é materializado nas práticas educativas, uma vez que a análise estruturada demonstra concepções divergentes. Também se percebe que algumas falas tornam-se deficitárias no que tange a algumas das categorias supracitadas. Tal fato evidencia-se, por exemplo, na fala de uma entrevistada da escola A, que justifica e compromete suas noções de inovação com práticas de outros países, mas em nenhum momento aborda as características da educação brasileira. Ainda complementa, como exemplo do conceito de inovação, que a escola está investindo em inteligência cognitiva, inteligência emocional e inteligência social, sem mencionar os projetos previamente definidos, o perfil de aluno ou o PPP da escola.

A adoção do sistema de ensino por parte da outra escola investigada, a escola B, por sua vez, revela a tentativa de resolução de problemas a partir de soluções externas. Nessa situação, observa-se, na fala dos entrevistados, a recorrência a uma busca de identidade institucional que possa fazer frente a alguns encaminhamentos por parte do sistema adotado. O raciocínio mais utilizado diz respeito à autonomia dos professores frente a alguns ditames do material e dos encaminhamentos pedagógicos ali estabelecidos.

Como nos lembra Apple (2002), as resistências com relação ao controle externo, principalmente por parte dos professores, são conhecidas e exercem uma importante função no estabelecimento de alguns limites. No caso da escola B, essa resistência, como pudemos verificar, vem da equipe que coordenará o projeto frente aos

professores. Talvez isso possa estabelecer diferenciais mais significativos no processo, mas que dificilmente conseguirão se manter no caso de os resultados não atingirem os patamares esperados pela métrica da empresa contratada, que equaciona os bons desempenhos a partir da total obediência ao trabalho prescrito.

Bons resultados é o que se espera do trabalho educativo. O questionamento aqui colocado reside justamente no fato de esses resultados estarem vinculados tão somente a modelos externos e a reproduções de critérios de sucesso, sem a sua necessária problematização. Veiga (2003) novamente nos auxiliou nessa compreensão ao vincular a educação a uma tríplice finalidade: pessoa, cidadania e trabalho. Parece-nos que, sob a égide da inovação, alguns desses elementos não vêm sendo considerados nos processos educativos escolares.

Em síntese, tem-se, por parte dos autores que sustentam esta escrita, um movimento que considerou rupturas (Veiga, 2003), controle pontuado por resistências (Apple, 2002) e subordinação da educação à performatividade (Lima, 2012). Como construir, em meio a esses entendimentos, o protagonismo institucional pretendido por Imbernón (2011)? A resposta para esse questionamento parece seguir localizada nas premissas político-pedagógicas que regem os ditames educacionais e os trabalhos escolares. Resistir e inovar parece ser a ordenação vigente. A resistência é não só pontuada por determinadas rupturas, mas pelas necessárias permanências que sustentam a identidade e o trabalho coletivo e a inovação regida pela lógica da qualificação do trabalho e dos processos – e não somente por mudanças externas que tornam a oferta mais atraente, porém não mais significativa.

As premissas do político também merecem ser marcadas ao final deste texto. O ideal é que o pedagógico não esteja totalmente sujeito às intencionalidades políticas que definem e determinam determinados movimentos, mas em vários momentos assim o estará, e o fundamental é que haja essa percepção por parte dos atores envolvidos no processo. Ter clareza sobre isso pode ajudar na melhor compreensão de muitas decisões, fazendo com que elas não se desvançam em ações pontuais que não se articulam com o conjunto das ações educativas. É assim que as políticas educacionais se revelam nos microcosmos escolares, e é dentro desses contextos que elas precisam ser compreendidas e problematizadas.

## Referências

- Apple, M. W. (2002). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed.
- Barreto, E. S. S. (2008). Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. In *Anais do Seminário de Avaliação do PDE – Educação Básica e Intercâmbio de Pesquisa Científica*. Brasília, DF.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1998*. Brasília: Assembleia Nacional Constituinte.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República.
- Cury, C. R. J. (2016). A educação escolar e a rede privada: concessão e autorização. *Movimento Revista de Educação*, 3(5), 108-40.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Orgs.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (p. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir*. São Paulo: Cortez.
- Lockyer, S. (2004). Coding qualitative data. In M. S. Lewis-Beck; A. Bryman, & T. F. Liao (Orgs.), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* (p. 137-138). Thousand Oaks: Sage.
- Ozga, J. (2002). *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos CEDES*, 23(61), 267-281. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-326220030061000>.

Recebido: 10/07/2020

Aceito: 18/08/2020

Publicado: 22/03/2022

### NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.