

NOTAS SOBRE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR: REFORMAS E CRISES EDUCACIONAIS EM CONTEXTO

Erika Caroline de Oliveira Cavalcanti¹

RESUMO

Este estudo sobre intervenções na educação escolar visando mudanças, inclusive em contexto de crises educacionais, propõe realizar a distinção, equivalência e reflexão sobre os fundamentos da inovação pedagógica e reforma educacional, partindo do desenvolvimento de uma pesquisa maior já realizada. A partir de uma análise crítica sobre os termos em questão, este estudo configura-se como uma investigação explicativa, cujo procedimento metodológico é embasado pela técnica de pesquisa bibliográfica que estabelece relações e confronto de ideias visando contribuir para novas reflexões sobre o tema. Os resultados apontam, dentre as reflexões e análises conceituais, a relevância da participação docente e da comunidade escolar no processo de intervenções na educação para não comprometer o alcance das inovações pedagógicas e reformas educacionais ou promover resistências, obtendo, assim, as mudanças e melhorias de progresso esperadas.

Palavras-chave: Inovação Pedagógica. Reforma Educacional. Crise na Educação.

NOTES ON PEDAGOGICAL INNOVATIONS FOR SCHOOL EDUCATION: EDUCATIONAL REFORMS AND CRISES IN CONTEXT

ABSTRACT

This study on interventions in school education aimed at changes, including in the context of educational crises, proposes to make the distinction, equivalence and reflection on the foundations of pedagogical innovation and educational reform, starting from the development of a larger research already done. Based on a critical analysis of the terms in question, this study is an explanatory investigation, whose methodological procedure is based on the bibliographic research technique that establishes relationships and confrontation of ideas aiming to contribute to new reflections on the subject. The results point out, among the reflections and conceptual analyzes, the relevance of teacher participation and the school community in the process of interventions in education so as not to compromise the reach of pedagogical innovations and educational reforms or to promote resistance, thus obtaining changes and improvements of expected progress.

Keywords: Pedagogical Innovation. Educational Reform. Crisis in Education.

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: erikacaroli@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A educação escolar em nossa sociedade, com sua função social de formação e preparação para o mundo do trabalho e práticas sociais, é composta por um processo de ensino e aprendizagem que utiliza, por vezes, das inovações pedagógicas como suportes orientadores de estabilidade, por serem estas inovações tanto indicadoras de novas necessidades para seu desenvolvimento quanto de resolução para enfrentamento das crises educacionais.

No entanto, as inovações pedagógicas são comumente vinculadas ao processo de mudança, reformas e crises na educação escolar mediante discussões e conceituações sobre o tema, o que aponta estes termos como sinônimos no contexto educacional; nesse sentido, propomos realizar a distinção, equivalência e reflexão sobre os fundamentos de cada um dos termos, partindo do desenvolvimento de uma pesquisa maior já realizada.

Com a referida investigação, buscamos analisar, criticamente, o debate sobre inovação pedagógica, reformas e crises educacionais; bem como compreender a relação entre estas intervenções na educação que visam mudanças.

Para alcançar estes objetivos, pautamos este estudo em uma pesquisa explicativa e como procedimentos metodológicos utilizamos a técnica de pesquisa bibliográfica que nos permite alcançar conceituações e reflexões sobre o tema, buscando, assim, além de simplificar o entendimento sobre essas intervenções, que de modo recorrente altera o cotidiano das escolas na contemporaneidade, contribuir para novas ponderações sobre o assunto.

O presente estudo, portanto, após explanação sobre material e métodos, apresenta uma discussão teórica e resultados conjugados, divididos em três partes, discorridos a seguir.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta investigação, diante dos objetivos elencados, caracteriza-se como explicativa, pois visa elucidar os porquês das coisas e suas motivações utilizando-se de registro, análise, classificação e interpretação dos elementos observados para melhor compreensão e aprofundamento da realidade, cuja preocupação central é identificar o que lhes determina (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para tanto, como delineamento de pesquisa definimos a técnica de estudo bibliográfico que é constituída pela temática trabalhada em investigação anterior, voltada a contextos passados, para que, mediante a organização das informações, alcancemos uma análise crítica sobre os fundamentos conceituais dos termos em questão com a realidade contemporânea.

Desse material, cuja pesquisa é datada de 2013, abordando referências diversas com debates que permanecem atuais – o que explica essa seleção; destacamos alguns autores sobre inovação pedagógica, reforma e crise educacional para desenvolvermos uma análise sobre as diferenças e equivalências entre os termos que são relacionados, também, às mudanças na educação.

Os autores do levantamento bibliográfico, Barroso (1995), Brayner (1995), Farias (2006), Ferretti (1995), Goldberg (1995), Jorge (1996), Langouet (1985) e Werebe (1995) abordam a presente temática. Sarmiento (2009) explana o desenvolvimento da educação e sua organização em sistemas de ensino, com esclarecimentos sobre medidas de intervenção nas escolas do país, e Arendt (2011) em suas críticas e reflexões dá embasamento teórico sobre crises educacionais.

A partir deste levantamento bibliográfico e formulação do problema que consiste no trabalho com a(s) fonte(s) mediante leitura do material, consideramos como procedimento metodológico em etapas para a realização deste estudo, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), o fichamento, a organização lógica do assunto e, como conclusão do método, a redação do texto; procedimentos estes a partir de uma leitura crítica/analítica e interpretativa estabelecendo relações e confronto de ideias para refutação de opiniões de acordo com os objetivos da presente investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na presente análise, discorreremos sobre o termo inovação pedagógica e o vínculo que é estabelecido entre este e o termo reforma educacional, assim como o sentido de mudança de conceitos e classificações destas iniciativas em meio às crises e resistências educacionais.

Inovação e Reforma para a Educação em conceitos e classificações

Ao buscamos analisar o termo inovação, logo somos remetidos à definição do senso comum de que inovar significa novidade, algo novo; ideia esta que não está dissociada de seu conceito, cujo sentido faz parte do que se espera de alguma obra que vise mudança.

A inovação, quando é pedagógica, faz referência a uma medida de intervenção em resposta às necessidades educacionais vigentes no que se refere ao funcionamento escolar desde os métodos e as técnicas de ensino às relações entre os sujeitos envolvidos.

No entanto, trata-se de um termo considerado complexo pelos autores que o discutem, cuja definição faz parte de cautelosas reflexões a respeito de sua utilização e em diferenciações ao termo reforma, bem como sua relação com o sentido de mudança.

Na área de educação, os termos “inovação” e “reforma” são confundidos como sinônimos, mas há que se reconhecer que a dimensão de cada um deles apresenta particularidades.

Reformas e Inovações, segundo Jorge (1996), caminham juntas por estarem relacionadas às necessidades educacionais de mudança, no entanto, diferenciam-se porque a primeira, inserindo-se no mundo das ideias e sofrendo o impacto de problemas políticos ou econômicos, incide em uma reflexão precedente sobre os objetivos e fins da educação, bem como o papel de suas instituições; ao passo que as inovações em domínio da política educativa, cujos objetivos esperados são questionados ou modificam-se, buscam em uma visão de futuro solucionar os problemas de maneira concreta para o desenvolvimento e progresso no campo da educação.

Farias (2006) também esclarece que os termos “inovação” e “reforma” não são sinônimos, embora estejam imbricados, e afirma que a reforma escolar surge de uma relação que permeia o quadro de iniciativas ideológicas, políticas e sociais mais amplas relacionadas a um processo sociohistórico, ou seja, refere-se a uma alteração de caráter macro, materializada por diretrizes políticas sobre objetivos, organização e funcionamento das instituições escolares, alteração esta que afeta todo um sistema como resposta planejada para situações de crise.

Contudo, o que tem levado o desenvolvimento de reformas ao fracasso, inclusive no Brasil, segundo a supracitada autora, tem sido a ênfase no plano gerencial e operacional de interesse político e econômico do processo, como centralidade, isto em detrimento das forças internas das instituições que vivenciam as propostas das reformas na prática e que revelam dificuldades também relacionadas ao desenvolvimento das inovações pelos conflitos evidenciados nas práticas escolares.

Nesse sentido, Ferretti (1995) aponta que o termo “inovar” significando mudança planejada para promover melhoria de fato deve orientar, em uma perspectiva pedagógica, o procedimento inovador considerando os elementos rotineiros que a concretizam, elementos esses que inseridos em um tempo e espaço apontarão com a concepção de educação vigente, a adequação ou não da inovação em questão a curto, médio e longo prazo.

As inovações pedagógicas que correspondem a transformações ou desenvolvimentos de macrossistemas à microssistemas educacionais, segundo o referido autor, resultam ou de ações planejadas para atender a determinadas necessidades de um sistema educacional ou de modismos em busca de novos procedimentos considerados modernos, atuais ou de renovação, assumindo, assim, se, além disso, não for levado em consideração o contexto e momento dessas mudanças vivenciadas, a característica de “folclore pedagógico”, como cita o autor que ainda ressalta ser a inovação, também, idealizada como sinônimo de êxito pelo destaque que lhe é dado no contexto em que é gestada.

Assim também afirma Jorge (1996) quando explica que uma inovação é determinada e dirigida com o intuito de estabelecer algo novo para melhoria dos processos escolares visando êxito para sua função social e em uma perspectiva multidimensional (técnico, político e cultural) reconhece sua iniciativa e destaca suas implicações no âmbito da prática.

Goldberg (1995, p. 198), por exemplo, tratando do termo como inovação educacional explicitamente relacionado ao grau de implantação e de operacionalização, afirma ser a inovação um “[...] processo planejado e científico de desenvolver e implantar no Sistema Educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema”, a partir de programas instrucionais que contemplam ensino e currículo.

Conjunturas como estas, quando as inovações são tomadas a título de intervenção já dita como um êxito ou real aperfeiçoamento, podem gerar sérios problemas na realidade educacional, visto que o meio de onde uma intervenção parta nunca será igual ao que ela é destinada porque cada realidade possui uma cultura escolar específica, com características e necessidades próprias, o que implica considerar essas particularidades.

A partir dessa compreensão, é interessante observar o que nos esclarece Farias (2006) quando define o termo “inovação” como algo que não é original, mas novo onde for introduzido, visto que, muitas vezes, este “novo” já está em uso em outro lugar. Daí a necessidade de se compreender o contexto alvo dessas inovações para que elas estejam adequadas em seus objetivos e sejam desenvolvidas como um processo para que se alcance o êxito esperado.

Por este motivo, Brayner (1995) explica que uma inovação não se trata, simplesmente, de uma substituição de um modelo educacional por outro, mas algo pela qual se tenha convicção de sua validade e viabilidade prática mesmo em longo prazo; sem a estranheza de parecer um

objeto importado desprovido de sentido para o qual se dirige e muito menos como um ato de autoritarismo.

Vale ressaltar, segundo Langouet (1985), que o conceito de inovação no campo educacional foi introduzido por volta dos anos de 1960 na América do Norte como resultado de pesquisas na área das técnicas industriais que partia de um ritmo acelerado de mudanças sociais visando efetuar progressos decisivos e baseados no princípio econômico de criar em novas necessidades para a venda de novos produtos; situação esta que inspirou com suas estratégias, o que veio a ser a definição de “inovação pedagógica”.

A inovação, desse modo, não só parte do sentido de criar necessidades para novas experimentações, mas também de criar essas necessidades para o progresso interno partindo também de modelos externos, como soluções mais viáveis em suas finalidades.

Diante desses conceitos, o referido autor enfatiza que diante da precisão de que a inovação pedagógica teve como inspiração direta o modelo de inovação industrial, seu esquema de desenvolvimento dá-se do mesmo modo que seu modelo, tratando-se primeiramente de realizar pesquisas prévias sobre necessidades e tipos de investimento, e em seguida o desenvolvimento dos objetivos almejados garantindo por fim a difusão do novo produto para a indústria e da inovação pedagógica no campo da educação, onde cada fase é complementar a que a precede e a que a sucede reciprocamente.

Em outras palavras, uma inovação no sistema educacional a partir dessa compreensão, qualquer que seja o nível em que se situe, supõe como etapas, não necessariamente de forma linear: primeiramente, a elaboração de um projeto em conjunto que corresponda às intenções e objetivos definidos previamente; em seguida, a condução de pesquisas necessárias para o desenvolvimento do trabalho projetado; depois, a experimentação e avaliação da inovação e, por fim, sua generalização, dependendo da recepção que apresente; isto considerando objetivar o desenvolvimento da inovação como um processo contínuo de reformulação (LANGOUET, 1985).

Em complemento à compreensão de que etapas estão presentes para o desenvolvimento das inovações, destacamos Ferretti (1995), que apresenta, entre os diferentes momentos, alguns elementos mais comumente enfocados nas inovações do Brasil que são a organização curricular e os métodos e técnicas de ensino, estes relacionados aos materiais instrucionais, relação professor-aluno e avaliação.

Os citados elementos, segundo o referido autor, estão fortemente ligados entre si, visto que qualquer intervenção em um deles alterará ou influenciará uma mudança nos demais mediante a filosofia educacional em que se baseie e ao contexto em que estiver inserido; contextos estes que tanto podem embasar uma inovação com objetivos políticos quanto objetivos pedagógicos de caráter mais operacional.

As inovações, portanto, correspondem ou as iniciativas da política educacional, seja ela estadual, municipal, do Ministério da Educação com programas, procedimentos etc.; ou as inovações educacionais internamente geradas que dizem respeito às ações produzidas na escola a partir do envolvimento de seus próprios agentes educativos para atender e solucionar necessidades internas (FARIAS, 2006).

É interessante observar que o autor francês Langouet (1985), em sua década de debates sobre este tema, além de apresentar informações que correspondem a uma compreensão das origens e percurso em objetivos e etapas pelas quais as inovações têm seguido até os dias atuais, como explanam os demais autores, ainda aponta que as inovações efetuam-se a partir de seu objeto, acentuando em sua estrutura, por exemplo: a reorganização do ensino em sua duração; os conteúdos ensinados como a renovação do ensino e de alguma disciplina; os métodos de ensino com a utilização de novas tecnologias, entre outros que podem ser organizados pelo poder central, pelas organizações nacionais ou até mesmo pelas iniciativas locais.

Desse modo, o que caracteriza, essencialmente, uma inovação pedagógica para o supracitado autor é a sua diversidade, visto ser necessário considerar vários critérios especialmente quanto aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos, aos meios de realização do trabalho, aos seus agentes e público em geral, aos meios de avaliação e difusão questionando: quem propõe ou decide uma inovação? Quem inova? Onde? Por quê? Quais os objetivos anunciados e reais? Quais os meios materiais, financeiros, humanos reais no processo de inovação? Quais as bases teóricas? Existe uma avaliação interna, externa e os resultados são comunicados?

Este autor, quando destaca que uma inovação não é em si boa ou má, mas que pode ser considerada pela função do alcance dos objetivos sobre os quais se baseia, ponderando que a maneira de seu alcance também tem importância mediante a avaliação dos objetivos; encaminha para maiores esclarecimentos o valor da avaliação sobre o modo pelo qual uma ação educativa é conduzida.

Entre alguns autores que discorrem sobre avaliação das inovações para o alcance de situações e realidades das instituições escolares nesses contextos, Barroso (1995) orienta que uma avaliação deve adequar-se ao nível de abrangência e ao tipo e objetivos da inovação e que esta pode ser classificada em administrativa ou pedagógica.

Se a inovação for pedagógica, explica o citado autor, a avaliação deve voltar-se em geral ao currículo, métodos de ensino e à própria avaliação dos alunos, com enfoque nas diferenças entre condições para efetivação das inovações e situações vivenciadas a partir destas.

Werebe (1995), ao destacar que uma inovação pressupõe conhecer os recursos disponíveis, dificuldades e limitações para a situação que se pretende mudar, afirma que uma avaliação para aferir o alcance de uma inovação pedagógica só pode ocorrer de acordo com a problemática a solucionar e que esteja inserida no contexto global da sociedade em questão.

Assim, diante das explanações sobre inovação e reforma em conceitos, classificações e o valor da avaliação para compreender a dimensão dessas experiências em seus respectivos contextos, podemos afirmar que uma reforma pode ser considerada uma inovação onde for instituída, mas nem toda inovação consiste em uma reforma educacional.

Para esta compreensão, partimos do exemplo do Ciclo de Alfabetização que surgiu como modalidade da educação escolar na década de 1980 em algumas redes de ensino do país e que pode ser considerado como uma inovação nas diferentes realidades em que foi instituído, mas não como reforma educacional porque não estava regendo o funcionamento das instituições escolares brasileiras.

Uma inovação pedagógica como intervenção de uma reforma ou não, para ser efetivada, não basta ser instituída de acordo com os contextos políticos, sociais e necessidades educacionais, mas por continuidade e aperfeiçoamentos de acordo com as distintas realidades em que estiver inserida visando uma renovação para de fato mudar, como debatido a seguir.

Inovações pedagógicas como mudança ou mudanças com inovação pedagógica?

Diante da necessidade de questionamentos sobre a realidade de uma inovação, é possível avaliar se de fato existem mudanças de acordo com os objetivos definidos e que tipo de mudanças, se são edificantes e, verdadeiramente, exitosas ou prejudiciais para o momento e condições de trabalho.

Nesse sentido, torna-se fundamental estabelecer a diferenciação entre o termo “inovação” e “mudança”, embora o primeiro remeta à ideia de que, automaticamente, terá como

consequência o segundo de maneira positiva, mas no que corresponde à prática, aos resultados, isso é questionável, embora sejam termos associados pela ideia de progresso na educação.

Para Farias (2006), “inovação” e “mudança” são termos complexos e polissêmicos que formam uma rede de significados devendo ser considerados de acordo com o processo ao qual estão sendo relacionados.

O termo “mudança”, para a autora, implica posturas ambivalentes diante de uma prática a ser experimentada com novos sentidos, mas que não está restrita à dimensão técnica de reorganização administrativa que visa, por exemplo, um melhor funcionamento institucional. Ela ultrapassa esse objetivo, visto que a dimensão humana deve ser considerada em seus diferentes aspectos políticos, sociais, éticos, o que suscita a compreensão de que não há mudança de uma hora para outra, pois é um processo de redefinição quanto aos modos de pensar e agir.

Em outras palavras, a autora nos faz refletir que mudança é uma ressignificação da prática caracterizando-se como experiência social em uma construção individual, coletiva e interativa, revendo crenças e teorias que referenciam a ação, e ainda pondera que uma mudança não necessariamente pode melhorar uma situação ou acarretar progresso, pois o desenvolvimento do senso comum e crítico mediante o conhecimento é que promove gradativamente transformações no modo de agir e de pensar de todos os envolvidos em seus respectivos contextos, ocorrendo a partir daí as almejadas mudanças.

Os esclarecimentos e as reflexões debatidos sobre o tema indicam, portanto, que os termos “inovação” e “mudança” não são sinônimos e que um não necessariamente ocorre a partir do outro; é necessário um processo de consolidação de uma inovação para a mudança ocorra.

Desse modo, a ideia de “novo” que uma inovação suscita como mudança para a educação, muitas vezes, não altera as práticas do meio em que a inovação é inserida para revolucionar o original pedagógico, o que nos leva a considerar a necessidade de se ponderar que educação é um processo cultural construído a ser desenvolvido para um porvir e não uma quebra entre o passado referenciado e o futuro almejado, como se o presente não fizesse parte dessa interseção.

É possível considerar, então, a lacuna que vivenciamos na contemporaneidade em relação ao que fazemos na educação e com a educação a partir das inovações tecnológicas, curriculares, entre outras, ao perguntarmos sobre a mudança planejada questionando, por

exemplo: qual o lugar do conhecimento em meio às cobranças sociais quanto ao saber-fazer?

Mesmo de seu contexto da década de 1980, Langouet (1985) afirma (o que ainda permanece atual) que a inovação não pode ser reduzida a uma simples mudança ou a qualquer improvisação, visto que o ensino de um novo manual, novos instrumentos e métodos pedagógicos, assim como a aposta no trabalho e na aplicação de uma ampla reforma marcam, sem dúvida, alterações; mas, por este motivo, são aptos a melhorar o sistema? E melhorar em benefício de quem?

Assim conceituado, conforme o autor citado, a inovação pode ser avaliada sem que sejam negligenciados os processos pelos quais é elaborada, no entanto, sua validade resulta de suas possibilidades de generalização, o que torna importante seu papel em função dos fins que são suscetíveis de gerar, ou seja, se com uma inovação ocorrem mudanças que correspondam aos objetivos educacionais para as práticas escolares.

A partir das análises e reflexões, não considerando o termo “mudança” aleatoriamente, como se qualquer impacto referente a algo inovador, por si só, provocasse o efeito esperado, visto que um mínimo de estranhamento é desencadeado no cotidiano, ponderamos que o sentido de ressignificação das práticas é o mais adequado para um processo que exige adaptações, gradativamente, por parte de qualquer intervenção, seja ela pedagógica ou não.

Daí o cuidado em estabelecermos uma relação de similaridade entre inovação e mudança, pois apesar de fazerem parte de expectativas para maiores desenvolvimentos, não correspondem às mesmas etapas de um processo educacional e não são, necessariamente, consequência um do outro.

Na sociedade atual que nos impulsiona para a ideia de desenvolvimento crescente, questionando qual o papel da educação escolar para a formação dos educandos em contexto de avançada tecnologia como suporte pedagógico, não podemos deixar de indagar que toda inovação apresentada, por ser raramente construída com aqueles que a colocarão em prática, seja ressignificada para validar as possibilidades que favoreçam a mudança para uma educação escolar de qualidade.

Por esse motivo, compreendemos, no conceito de inovação pedagógica, o sentido também de mudança para o funcionamento escolar e práticas docentes, se houver uma ressignificação do trabalho desenvolvido para que não ocorram impasses e descaracterização dessas inovações que visam um progresso educacional; considerando, ainda, que nem sempre uma mudança advém de uma inovação, assim como nem toda inovação traz mudança em seus

contextos. O que nos leva a considerar quanto a este segundo pensamento de inovação sem mudança, que tipo de conseqüências ela pode causar a uma cultura escolar já estabelecida.

Vale ressaltar que muitas inovações nem sempre vigoram quando, por exemplo, o imediatismo desses processos é desconsiderado em suas iniciativas, tornando-se motivo significativo para resistências nas práticas escolares, em especial pelos professores, resultando no fracasso dessas experiências.

Os objetivos de uma inovação, quando não são alcançados, apontam, como um termômetro, o grau de tensão experienciada. Essas tensões ou crises marcam períodos históricos quando nos deparamos com um futuro incerto diante da promessa de êxito de uma inovação, em meio a uma condição que destoa da realidade.

Em suma, uma inovação pedagógica não é mudança ou reforma educacional, ela se utiliza dos objetivos de mudança para sua implementação em alguma realidade escolar e tem outra dimensão, segundo os autores aqui elencados, em relação a um processo de reforma.

Ambos os processos, inovação e reforma, objetivando mudanças, geralmente, são considerados em situações de crises educacionais sobre o qual discorreremos a seguir.

De Crises a Resistências Educacionais: inovações e reformas como mudanças

As inovações pedagógicas são medidas de intervenção em resposta às necessidades educacionais vigentes quando suscitam mudanças na formação dos alunos; intervenção esta motivada por justificativas diversas para sua constituição que parte de uma crise educacional ou até mesmo gerando uma crise, na tentativa de sua superação para o bom funcionamento escolar.

As circunstâncias de crises educacionais e a possibilidade de identificá-las para a tomada de decisões mediante essa justificativa de implementar uma inovação pedagógica notam-se em meio às transformações sociais, políticas e econômicas que buscam dos sistemas educacionais o acompanhamento a essas mudanças a partir de estruturas, conteúdos e estratégias pedagógicas.

No entanto, com tais mudanças na sociedade, o ritmo das instituições escolares pode não alcançar os objetivos esperados e perceber-se distante dos processos de desenvolvimento

em que esteja inserido, ocasionando dificuldades em seus contextos, e que em grande extensão desencadeiam crises identificadas, geralmente, em nível de rede e sistemas de ensino.

Desse modo, compreendemos que as inovações não são propostas apenas diante de necessidades educacionais por situações próprias do ensino e da aprendizagem, mas a partir do vínculo com as transformações sociais que motivam essas novas necessidades para a educação, e também diante das crises educacionais provocadas pelas próprias transformações na sociedade ou até mesmo pelas inovações quando impostas ou alheias à realidade vivenciada nas escolas causando, assim, resistências e retrocessos.

Além dessas considerações já apontadas anteriormente, a crise educacional em si também é abordada na discussão do tema, e de maneira mais específica buscamos na pensadora Hannah Arendt esse entendimento.

Primeiramente, procuramos a origem da palavra “crise” e uma definição acerca de como o termo é tratado por Hannah Arendt (2011) que o discute no âmbito educacional em uma perspectiva filosófica, dando-nos embasamento para as interpretações de seu uso em relação as nossas discussões sobre inovação pedagógica que foram embasadas até aqui por diversos autores, permitindo-nos refletir sob um conjunto de ideias a respeito da temática.

Assim, ao tratarmos do termo “crise” de derivação do latim *crisis* que significa, entre outros sentidos, separação, intervalo e risco, percebemos sua relação com a ideia de uma conjuntura perigosa, de difícil manutenção no curso de determinado contexto, cuja alternativa de superação do problema é voltar-se às medidas emergenciais.

Com esta compreensão é possível identificar que uma situação de risco para determinado sistema alerta para a necessidade de intervenções que não se restringem a uma realidade isolada, visto que a dimensão de uma crise parte de uma conjuntura que se explica por uma rede de influências proveniente de causas mais amplas.

Nesse sentido, Arendt (2011, p. 223) explica que uma crise na educação, apesar de parecer um fenômeno local, não pode ser considerada apenas de dentro de suas fronteiras, sem conexão com as mudanças que a circundam. De acordo com a autora, compreender uma crise envolve a análise de tudo o que ela expõe investigando a essência da questão.

Diante da necessidade de dar respostas às crises na educação e aos envolvidos nesses contextos, em especial os alunos, Arendt (2011) afirma que para tal situação que nos obriga retomar as mesmas questões básicas de desenvolvimento, independe que as respostas sejam

velhas ou novas, o que importa para que não haja seu agravamento são os julgamentos diretos sem basear-se em preconceitos, visto que estes anulam a possibilidade de reflexão oportunizada.

A educação escolar, almejada para o desenvolvimento das funções sociais, ainda tem estado distanciada do conjunto de objetivos pedagógicos voltados à formação humana em seu aspecto social, intelectual e cultural, por objetivar mudanças urgentes que supram as necessidades apontadas por altas taxas de reprovação e evasão, por exemplo.

As expectativas decorrentes de tais medidas emergenciais, ainda recorrentes, são exemplos que nos levam a indagações sobre a constituição de uma inovação pedagógica, em especial mediante crises que extraíam ou reinventem um “novo” pela necessidade de mudança.

Em relação às urgentes intervenções educacionais no contexto de crises, Arendt (2011), a partir de exemplos, alerta para as consequências de uma revolução radical em um sistema educativo, onde seja visado de um momento para outro o fim de tradições e procedimentos escolares estabelecidos. Com essa compreensão a autora define crise:

Sempre que, em questões políticas, o juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos individuais estão adaptados a um único mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos. O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento (ARENDR, 2011, p. 227).

A definição de Arendt, muito contemporânea, aponta-nos para a necessidade de compreensão das diversas instâncias sociais na tomada de decisões que venham a afetar coletividades, respeitando a relevância do senso comum no processo inovador, visto que ele rege e é regido pelas práticas definindo valores e comportamentos, desde a elaboração até a sua efetivação; isso a título de trabalho com todos os agentes envolvidos, em especial a quem se destina esse processo, com o cuidado de considerar ainda que o nível de inovação para quem elabora, intermedia e a recebe oscila de acordo com os objetivos almejados e com a forma de mediação que deve, portanto, ser alvo de constantes avaliações e reestruturações.

No entanto, é interessante o que esclarece Langouet (1985) sobre a inovação quando afirma não ser esta em si a panacéia, visto que se privada das finalidades correspondentes a uma real democratização, em muitos casos, é abandonada, esquecida, distorcida; tanto no campo educacional quanto no campo geral da sociedade.

Outro cuidado importante a ser ressaltado, refere-se às medidas educacionais que advêm da importação das inovações pedagógicas, por estarem presentes em países de referência econômica e social.

Mais do que encontrar um modelo, filosofia ou técnica educacional progressista, é necessário considerar o processo pelo qual se deu essa inovação em seu lugar de referência e se apresenta pertinência em relação à realidade local porque muitas vezes as medidas educacionais são simples experiências em seu local de origem e nos países interessados ou necessitados por renovação são assimilados como o futuro, desencadeando, assim, crises ou o agravamento das crises.

O exemplo dado por Arendt (2011) relacionado à educação escolar da América bem descreve fatos assim, visto que a citada educação escolar adotou teorias educacionais europeias experimentais desconsiderando sua tradição escolar de vinte e cinco anos.

A esse respeito, encontramos um exemplo na própria história da educação brasileira quando no estágio inicial da República em 1890 foi instituído o Sistema Seriado de ensino como tentativa de modernizar a educação de acordo com os padrões internacionais da época, visando acompanhar a sociedade em desenvolvimento daquele período (SARMENTO, 2009).

No trajeto que a educação escolar percorreu ao longo das décadas seguintes, aqui no Brasil, podemos observar que transportar um modelo educacional ou qualquer outra intervenção pedagógica como inovação para determinados contextos sem considerar sua real situação, apenas, prolonga ou, simplesmente, provoca conflitos nas práticas educativas.

Em relação ao agravamento de crises, Arendt (2011), ainda retratando a experiência americana em sua constituição escolar, leva-nos a refletir sobre outra justificativa para a adoção de uma inovação que não sejam avanços educacionais em si, ou como temos discutido aqui, as situações de crises: igualdade de direitos à educação visando atender à população de massa.

Quando experiências dessa natureza ocorrem e não dão certo à primeira vista, explica a autora, pode parecer que essa irregularidade pertence ao próprio grupo social e que a educação não é privilégio de classes abastadas; mas, mecanismos como o da meritocracia na Inglaterra daquele período retratado por Arendt, por exemplo, ao provocarem protestos mostram que ela “[...] contradiz, tanto quanto qualquer outra oligarquia, o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária” (ARENDR, 2011, p. 229).

Desse modo, não se trata do objetivo de igualdade em atender à população de massa, por exemplo, mas do meio pelo qual esse objetivo é conduzido e do tipo de sociedade em que

é inserido, e isso inclui considerar também a concepção de aprendizagem e aluno em seu processo educativo; a concepção de ensino e formação dos professores (mais voltada aos conteúdos, às técnicas etc.), a relação entre professores e alunos e alunos entre si; os princípios educativos e suas práticas no desenvolvimento e produção do conhecimento.

Com relação à responsabilidade do educador em sua qualificação e autoridade nesses contextos, Arendt (2011) nos esclarece que ambas não são a mesma coisa, mas que estão interligadas, ou seja, embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

É interessante observar que o compromisso escolar em educar visando um porvir assegurado em sua continuidade relaciona-se com um processo conservador, como necessário a esse equilíbrio e manutenção do meio social, afirma Arendt (2011). O que nos leva a relacioná-lo às decisões inovadoras, pois, como explica a autora, o novo em educação torna-se velho e obsoleto do ponto de vista das gerações seguintes, seja a partir da criança, sejam pelas decisões de inovação ou de quaisquer medidas visando um futuro, onde encontramos a interseção e os embates entre as experiências passadas e as expectativas da posteridade.

Mas, segundo Arendt (2011), manter esse conservadorismo na educação torna-se difícil pela crise da autoridade e da tradição que o sustentam, dificultando para o educador em sua responsabilidade a mediação entre o velho e o novo, ou seja, entre as práticas estabelecidas e as inovações, visto que as tradições educativas que davam respaldo para a concretização da autoridade já não mais apresentam essa função pela quebra dessas referências ao serem consideradas um retrocesso diante de necessidades de mudança.

A educação não pode, por sua natureza, segundo a autora, abrir mão “[...] nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido pela tradição” (ARENDR, 2011, p. 245), visto a necessidade de um final previsível que a caracteriza em sua natureza e que em nossa civilização é concretizada pelos diplomas.

Entretanto, as responsabilidades quanto às decisões educacionais inovadoras não estão a cargo apenas da escola e de seus docentes, mas de todos os que fazem parte do processo educacional e, em especial, dos idealizadores das inovações que se pautam, necessariamente, nas referências políticas de seu contexto.

Nesse sentido, Arendt (2011) discute a relação entre educação e políticas ao exemplificar a América que se utilizou da educação para a instituição da política e da própria atividade política como forma de educação visando à construção de uma nova ordem, por constituir uma terra de imigrantes no princípio de sua organização.

A relação do novo com a política e a educação, em termos de criação, ocorre só para quem entra nesse processo como imigrante, como no exemplo americano citado pela autora, porque quem já faz parte de um meio que se insere em uma inovação, na verdade, faz parte de uma velha ordem que seleciona o que lhe é pertinente para as novas necessidades, onde percebemos o constante embate entre passado e futuro que é o que justifica os estranhamentos e resistências de quem o vivencia.

Assim temos a seguinte compreensão relacionando inovação ao campo pedagógico: se criar um novo é simplesmente considerar outros procedimentos mesclados aos que já estão construídos, ou seja, é trazer para uma determinada realidade algo que ainda não foi realizado nela. Uma inovação pedagógica terá este sentido de “novo” muito mais para quem está fora do processo de elaboração e criação, como imigrantes de uma situação, do que aqueles que estão inseridos nesse meio inovador de organização; o que indica as práticas como um termômetro em que se possa aferir o nível de inovação pedagógica a partir das vivências e da necessidade de ressignificação dessas práticas.

A partir dessas considerações compreendemos o quão complexo é o processo de uma inovação e de sua efetivação para que se possa evitar ou sanar uma crise educacional, visto que a educação, segundo Arendt (2011), renova-se continuamente e apresenta duplo aspecto para o educador que de um lado é seu relacionamento com o mundo e de outro, seu relacionamento com a vida.

Esse duplo aspecto apontado pela autora traz para a família (quanto à constituição do espaço educativo privado) e para os educadores (quanto à sua qualificação e autoridade no aspecto público da educação) a preocupação em educar as crianças para o mundo diante da responsabilidade que elas terão em conduzi-lo e prepará-lo para as gerações subsequentes, além de educá-las contra o mundo no sentido de preservação até o momento em que elas possam intervir em seu desenvolvimento. O que suscita reflexões sobre as escolhas realizadas nos processos educativos mediante as inovações e diante de crises considerando suas consequências para a estrutura educacional.

CONCLUSÃO

As inovações pedagógicas são experiências locais que ultrapassam fronteiras com expectativas de avanços mediante novos modelos ou filosofias para a educação visando acompanhar o desenvolvimento econômico, político e social das sociedades vigentes, por isso diferenciam-se de uma reforma educacional que, ao contrário da primeira, rege o funcionamento de todas as instituições de ensino de um país.

Desse modo, uma reforma pode ser considerada uma inovação onde for instituída, mas nem toda inovação consiste uma reforma educacional e, de acordo com o modo pelo qual essas experiências são organizadas, pode haver ou não mudanças na educação.

Consideramos, portanto, que se em experiências de intervenção educacional não houver participação docente e da comunidade escolar em sua elaboração ou desenvolvimento para apreender seus objetivos e funcionamento para o cotidiano, pode ocorrer uma não aceitação das novas diretrizes e experiências inovadoras limitando e controlando o seu alcance por meio de resistências, o que agrava ou mesmo provoca crises educacionais.

Diante disso, é necessário repensar o papel docente e a participação popular nos movimentos educacionais, não os tratando como meros executores e agentes passivos, visto que uma inovação ou reforma de qualquer natureza é motivada por valores que, em geral, não tem o mesmo sentido para quem a promove, põe em prática ou vivência em seu cotidiano.

Assim, para que a educação não seja vazia de sentido em meio às novas ideias de curta ou longa extensão, como as reformas e inovações, a prioridade para superação de crises educacionais ou simples busca de melhorias é enfatizar o progresso escolar conhecendo todos os seus aspectos, condições de trabalho e necessidades reais do cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BARROSO, Carmen Lúcia de Melo. Introdução às Metodologias de Avaliação de Inovações Educacionais. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- BRAYNER, F. **Ensaio de crítica pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

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

JORGE, Leila. **Inovação curricular: além da mudança dos conteúdos**. 3. ed. Piracicaba: Ed. da Unimep, 1996.

LANGOUET, Gabriel. **Suffit-il d'innover?** Paris: Presses Universitaires de France, 1985.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARMENTO, Diva C. Criação dos Sistemas Municipais de Ensino. In: YAZBECK, Dalva C. de Menezes; SARMENTO, Diva C. (Orgs.) **Escola e sistemas de ensino: memória, gestão e saberes**. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2009.

WEREBE, Maria José Garcia. Alcance e Limitações da Inovação Educacionais. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

Recebido em 01 de junho de 2017.

Aprovado em 16 de junho de 2017.