

A INOVAÇÃO EDUCATIVA DO COLÉGIO DE UMA UNIVERSIDADE CATARINENSE: QUESTÕES SOBRE CONTINUIDADE

Tainá Silva Candido¹
Antonio Serafim Pereira²

Resumo: O presente trabalho descreve a pesquisa realizada no colégio de uma universidade catarinense, que visou compreender o processo de consolidação e continuidade do Ensino por Problematização e Pesquisa (EPP), construído e implementado coletivamente de 2003 a 2010. O texto destaca as perspectivas teóricas da inovação educativa; as questões de continuidade e não continuidade relativas ao processo inovador, articulando-as ao EPP. Finalmente, apresenta e discute os dados obtidos que possibilitaram concluir de que a continuidade da inovação analisada não se evidencia na atualidade, em vista dos seguintes fatores: rotatividade da equipe de professores e coordenação, e a cessação do investimento financeiro que subsidiava a formação docente.

Palavras-chave: Ensino por Problematização e Pesquisa. Inovação. Continuidade.

The educational innovation of the college of a catarinian university: continuity issues

Abstract: This paper describes the study carried out at the school of a university in Santa Catarina with the purpose of understanding, from the perspective of the main stakeholders, the process of consolidation and continuity of “Teaching by Problematization and Research” (EPP), built collectively and implemented from 2003 to 2010. The text highlights the theoretical perspectives of educational innovation; it then addresses the issues of continuity and non-continuity related to the innovative process, linked to the EPP. Finally, it reviews the methodology and presents an analysis of the data obtained, which enabled us to conclude that the continuity of the innovation analyzed is not currently evident as a pedagogical proposal, given the following factors: teacher team turnover and coordination, and cessation of the financial investment that subsidized teacher education.

Keywords: Teaching by Problematization and Research. Innovation. Continuity.

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense. (tainacandido1@hotmail.com)

² Universidade do Extremo Sul Catarinense. (asp@unescc.net)

INTRODUÇÃO



O tema deste artigo é originário do projeto desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Gestão na Educação Básica – FORGESB que se propôs a resgatar e descrever a memória escrita e discursiva do Ensino por Problemáticação e Pesquisa (EPP), inovação empreendida pelo colégio de uma universidade catarinense no período de 2003-2010.

Considerando o ineditismo da proposta de inovação do colégio, em vista da sua construção e implementação coletiva (professores do Ensino Fundamental, equipe gestora e assessoria pedagógica), vimo-nos instigados a compreender seu processo de consolidação e continuidade, a partir da seguinte indagação: qual a visão dos professores e equipe gestora do colégio pesquisado em relação ao processo de continuidade da inovação empreendida?

Os dados, em particular os que se referem aos fatores de continuidade e não continuidade do EPP, foram tomados das entrevistas semiestruturadas realizadas com a equipe gestora/pedagógica e professores do Ensino Fundamental do colégio pesquisado, analisados à luz de autores, entre eles: Hernández et al. (2000), Huberman (1973), Escudero e Botia (1994), Pereira (2014) e Thurler (2001).

De início, o trabalho destaca as perspectivas teóricas da inovação educativa. Na sequência, aborda as questões de continuidade e não continuidade relativas ao processo inovador mencionado, articulando-as ao EPP e à visão dos professores e gestores participantes da pesquisa relativa à proposta mencionada.

INOVAÇÃO EDUCATIVA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

O termo inovação tem se prestado a diferentes definições, considerando-se os diferentes contextos, temáticas e circunstâncias a que se refere. A inovação que nos interessa neste artigo é a educativa que, por sua natureza, constitui-se em um “fenômeno complexo, aberto a múltiplas [...] interpretações, modulado por uma intrincada rede de dimensões políticas, sociais, pessoais, estruturais e simbólicas.” (PEREIRA, 2007, p. 16).

Para efeito de análise dos dados descritos neste trabalho, tomamos como base teórica as concepções sintetizadas por Pereira (2014), a saber: enfoque técnico-prescritivo, cultural, sociopolítico e transdimensional. Cabe ressaltar que essas perspectivas teóricas segundo o autor “são dominantes em certos momentos, entre mesclam-se em outros, e afetam com maior ou menor intensidade, nossos modos de pensar a vida, a sociedade e a educação.” (PEREIRA, 2014, p. 185).

A ótica técnico-prescritiva defende a ideia de que a inovação deve seguir os objetivos e ações planejadas, visando a alcançar os resultados desejados, normalmente, restrito ao seu caráter técnico e operacional (PEREIRA, 2014). Nessa lógica, Huberman (1973, p. 17) salienta que o sistema de ensino comumente é tentado a “mudar as aparências para não alterar a essência.” Cabe, aqui, muito bem as considerações de Castillo (2011):

O que vejo todos os países latinos fazendo é investir em estratégias somente para melhorar. Eles investem um pouco mais, capacitam um pouco mais, melhoram a infraestrutura um pouco mais, compram computadores um pouco mais, aumentam o salário dos professores um pouco mais.

Assim, Pereira (2014, p. 186) afirma que o que predomina nesse tipo de inovação é o controle técnico, visto que seus propositores se preocupam mais em “prescrever programas que supõem ser os mais adequados à realidade educacional para os professores executarem.”

São iniciativas, segundo Messina (2001), muitas vezes, vindas de cima, que não levam em consideração as demandas dos professores, além da diversidade social e cultural existente em sala de aula e na escola como um todo. Nesse caso, a inovação, sob disfarce, tem sido utilizada para legitimar “propostas conservadoras, homogeneizando políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais.” (MESSINA, 2001, p. 226).

O enfoque cultural, por sua vez, na crítica à visão descontextualizada do enfoque técnico-prescritivo, que se vale da “racionalidade técnica para explicar e resolver os problemas da prática social e educativa” (PEREIRA, 2014, p. 193), defende o protagonismo da escola e do professor no processo inovador.

Thurler (2001, p. 13) argumenta que “a sorte de uma inovação educativa depende do que os professores pensam e fazem dela.” Isto é, a qualidade de uma inovação dependerá da compreensão e da interação que o professor estabelece com a mesma. Sendo assim, é indispensável a concepção de inovação dos principais envolvidos nesse processo, ou seja, as “pessoas que constroem a cultura da escola.” (PEREIRA, 2014, p. 189).

A perspectiva cultural resgata o protagonismo do professor e da escola na proposta de inovação, contrapondo-se aos modelos de inovação impostos de fora como forma de regulação social e pedagógica. Nesse enfoque, o conhecimento do cotidiano escolar, de sua organização, dos seus valores e desejos torna-se imprescindível. De outra forma, a inovação de espaço para a experimentação da autonomia, passa a ser espaço de invasão (PEREIRA, 2014).

Todavia, é imprescindível que o enfoque cultural transcenda a visão da inovação como simples mudança nos procedimentos pedagógicos considerados mais eficazes. Não podemos esquecer que uma inovação significativa “não se constrói no âmbito da certeza técnica, nem no espaço restrito e particular da instituição escolar.” (PEREIRA, 2014, p. 195).

É, portanto, esse questionamento impetrado ao enfoque cultural que dá origem à perspectiva sociopolítica ou sociocrítica. A inovação educativa, entendida como modelo “alternativo conflitual e emancipatório” (PEREIRA, 2014, p. 203) está interessada na reflexão crítica a respeito da prática e da formação docente. Busca repensar as contradições e incoerências da prática escolar, refletindo sobre o significativo papel que vem desempenhando na sociedade como um todo. Isso demanda uma formação dos profissionais da escola desenvolvida no contexto do próprio processo inovador, em vez de tomar a escola como espaço receptor de propostas “novas e alheias.” (ESCUDERO; BOTIA, 1994, p. 100).

É necessário, pois, considerar a inovação educativa como espaço conflitual permeado de relações de poder. Isso significa que a compreensão das práticas inovadoras pressupõe que se leve em conta as “condições históricas, práticas institucionais e epistemologias, mais do que aos discursos e textos em si.” (POPKEWITZ, 1997, p. 13). Dizendo de outra forma, na análise do processo de mudança, se deve considerar as “percepções individuais, normas de processo de grupos, estruturas orgânicas, pressões da comunidade e do agente, códigos culturais.” (HUBERMAN, 1973, p. 31).

Tal posição implica que o estudo da inovação educativa não pode se restringir apenas a como as coisas funcionam, mas buscar compreender *como* e *por que* as coisas estão acontecendo, a partir de consistente referência filosófica, histórica e pedagógica (PEREIRA, 2014), capaz de apreender os interesses culturais, políticos e ideológicos de grupos e classes sociais, muitas vezes, subjacentes na instituição considerada.

Ressaltamos, no entanto, a pertinência de se considerar a inovação educativa numa visão de globalidade, que transcenda os enfoques técnico-prescritivo, cultural e sociopolítico, considerados isoladamente. Nesse caso, defendemos o caráter transdimensional da inovação que, segundo Pereira (2014, p. 209), configura-se como uma “teia de relações que a faz uma e múltipla, simultaneamente”, ou seja, um processo construído a partir de “múltiplas condições ideológicas, sociais, históricas e culturais.” (ESCUDERO; BOTIA, 1994, p. 105).

Pensar na inovação a partir de uma perspectiva transdimensional, envolve pensar no contexto escolar em sua totalidade, levando em conta as múltiplas determinações e implicações que o constitui. O que faz da inovação um fenômeno complexo, uma vez que, como afirma Leite; Genro e Braga. (2011, p. 33), “acontece com gente, com seres humanos em relação”, isto é, não ocorre distante do epistemológico e do ontológico, do social e do político. Isso significa considerar que o contexto das inovações educativas

não pertence ao domínio do técnico, da atualização de novos métodos, da reorganização do sistema educativo e da reestruturação do currículo. Antes de mais, trata-se de um âmbito da nossa realidade social, cultural e educativa em que nos questionamos sobre que tipo de sociedade e cidadãos queremos, que tipo de escola, que tipo de professores e, por isso mesmo, temos de esclarecer, argumentar e legitimar os valores subjacentes a tudo isto. (ESCUDERO; BOTIA, 1994, p. 108).

Pelo exposto, fica evidenciado a importância de se conceber a inovação como processo que se constitui na prática das relações sociais e sua análise, por conseguinte, precisa esforçar-se em perceber as qualidades e as limitações das contribuições e regulações que, muitas vezes, estão ocultas, para que se possa observar o que encoraja ou, do contrário, dificulta, as mudanças pensadas (PEREIRA, 2014).

Os fatores que influenciam ou não a consolidação da inovação educativa serão objeto de discussão no tópico seguinte.



INOVAÇÃO EDUCATIVA: QUESTÕES DE CONTINUIDADE E NÃO CONTINUIDADE

Em virtude de sua complexidade, são muitos os fatores que envolvem a continuidade ou não continuidade de um processo inovador, uma vez que, as inovações podem se sustentar sobre instabilidades e continuidades. Segundo Huberman (1973), há uma tendência natural dos sistemas sociais não mudarem a si mesmos. Na maioria das vezes, as organizações se mantêm em estado de equilíbrio no sentido de preservarem sua identidade cultural. Aplicando essa teoria às instituições escolares, pode-se dizer que as escolas tendem a ser “estáveis e homeostáticas” (HUBERMAN, 1973, p. 40). Mudar significa transitar de uma situação para outra e essa mudança pode ser tanto animadora quanto ameaçante para os professores. No momento em que ocorre uma mudança, ocorre também a mudança de hábito, de rotina, de métodos, etc. (THURLER, 2001).

Na visão de Huberman (1973), as categorias de fatores que impedem a mudança são: exógenos/endógenos de resistência e fatores de limitação. Nos fatores exógenos (externos), pode-se incluir a resistência dos professores às inovações introduzidas na escola de cima para baixo. Conforme Hernández et al. (2000, p. 30), “em geral, é se mais contrário a aceitar uma mudança imposta do que participar na promoção da mesma.” Esse fator, segundo Pereira (2007, p. 20), será diminuído à medida que os articuladores da mudança contribuirão “para que os envolvidos busquem sentidos que redirijam a mudança pretendida, ressituem suas rotinas, alterem significados por novas linguagens e identidades e se conscientizem de que cada um representa o propósito da mudança a partir da sua ótica.”

Tal argumento faz sentido, visto que a inovação, por abranger também uma construção ideológica e social, demanda a necessidade da reconstrução pessoal dos sujeitos envolvidos. Portanto, o futuro de qualquer inovação e sua consequente consolidação, depende das “condições que sejamos capazes de criar, conjuntamente, para facilitar, apoiar e estimular a capacidade e o

compromisso pessoal e coletivo” (ESCUDERO; BOTIA, 1944, p. 108) com o processo inovador.



As mudanças na rotina de trabalho do professor incluem-se entre os fatores endógenos (internos) de resistência. Quanto a isso, Thurler (2001, p. 18) adverte: “a mudança tem um custo. Ela supõe novas aprendizagens, riscos de fracasso, uma perda provisória de rotinas e de referências, o luto de certos hábitos, uma fase de mínima eficiência.” Além disso, como acrescentam Escudero e Botia (1994, p. 108), “a mudança educativa não pertence ao domínio das certezas técnicas mas ao âmbito humano da indeterminação, da imprevisibilidade, da conflituosidade de opções morais.”

Ademais, o que dificulta, é que comumente os profissionais estão sobrecarregados de trabalho e se dispõem de pouco tempo para investir na mudança (HUBERMAN, 1973). Também, além de sua pesada rotina, normalmente, um processo inovador necessita de um maior esforço na compreensão de sua teoria, além do confronto que gera com as práticas e visões pessoais do docente, exigindo, por conseguinte, “elaborações intelectuais mais complexas do que o profissional está habituado.” (PEREIRA, 2010, p. 18).

Segundo Huberman (1973), é preciso prever ações de valorização ao professor, visando a amenizar os efeitos da possível resistência nesse sentido, que podem corresponder desde a ampliação da carga horária de trabalho do professor, à possibilidade de se promover sua carreira profissional por meio de remuneração e/ou publicações e participações em eventos, entre outros. Para Hernández et al. (2000), a valorização faz com que os professores percebam que há sentido em envolver-se na inovação, dedicar-lhe tempo e esforço na sua implementação.

A formação do professor, que deveria ser um dos componentes essenciais para a efetivação da inovação, pode ser um dos fatores limitantes nesse processo. Via de regra, “os sistemas escolares consagram pequena parte de seus recursos à formação de seu pessoal.” (HUBERMAN, 1973, p. 45). Além disso, dificilmente, os professores têm à disposição, na instituição onde atuam, programas que possibilitem a reflexão crítica e coletiva das suas práticas capaz de transformar a escolar em unidade de mudança educativa a partir da reconstrução de suas práticas, ao invés de transformá-la em objeto a ser colonizado com propostas impostas a partir do exterior (ESCUDERO; BOTIA, 1994).


Desse modo se pode pensar mais numa formação centrada no professor e na escola como totalidade, ao invés de simplesmente capacitá-lo para implementar uma inovação pensada por outros (formação centrada na inovação). Segundo Escudero e Botia (1994), a pertinência da primeira perspectiva está no fato de que por este prisma a inovação é vista para além da aplicação de conhecimentos externos, mas “um fenômeno que pode nascer da reflexão partilhada pelos professores sobre a sua prática e sobre os esforços para compreender, questionar e melhorar” (ESCUDERO; BOTIA, 1994, p. 122) o contexto em que estão inseridos. Esse, a nosso ver, é o contexto da inovação educativa empreendida pelo colégio em apreço, contextualizada no próximo tópico do presente estudo.

CONTEXTUALIZANDO A INOVAÇÃO EDUCATIVA EM ANÁLISE

Distinta de outras inovações, o Ensino por Problematização e Pesquisa inclui-se entre as propostas inovadoras constituída e implementada no próprio contexto do colégio, entre 2003 e 2010, por meio do Grupo Pesquisa-Formação (GPF) do qual participavam professores do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), coordenação e assessoria pedagógica.

Nesse sentido, referido grupo assumia uma postura crítica e reflexiva diante da prática pedagógica do colégio, considerando a inovação como resultante e “promotora da reflexão-ação docente” (OLIVEIRA; COURELA, 2013, p. 97), que tinha por objetivo principal enfraquecer/superar o ensino informativo e reprodutivo que se fazia marcante no processo pedagógico da instituição. Pela disposição em discutir, criticamente, as condições pedagógicas, culturais, sociopolíticas, internas e externas para tal superação, pode-se afirmar que a inovação se afina com a perspectiva transdimensional definida neste trabalho.

Para cumprir tal intenção, o Grupo contava com encontros semanais, contabilizados na carga horária de trabalho de seus participantes, constituindo-se em espaço de comunicação aberto, o que lhes permitia pensar e discutir a inovação, seus fundamentos e organização, a partir de diferentes pontos de vista (HERNÁNDEZ et al., 2000), possibilitando-lhes maior apropriação e vinculação à experiência inovadora. Isso porque as reflexões fundamentadas



teoricamente, no questionamento da prática e no trabalho colaborativo, favoreciam a apropriação do conhecimento por parte do Grupo (OLIVEIRA; COURELA, 2013). Tal iniciativa encontra fundamento em Canário (1999, p. 70) para quem “a transformação da realidade educativa não decorre de um simples processo de adoção de ideias “boas”, mas sim, de um processo de reconstrução das representações, das atitudes, dos projetos, e dos valores dos atores.

É na experiência desses encontros que o Grupo passa a apostar na problematização e na pesquisa como uma das formas metodológicas para enfrentar o processo de superação da prática docente baseada no simples repasse de conhecimentos. Desde então, a pesquisa e a problematização tornaram-se pressupostos essenciais do processo inovador empreendido no colégio.

Seus participantes passam a defender que o ensino deve objetivar o “desenvolvimento dos processos mentais superiores para que o aluno se aproprie dos conhecimentos escolares e lide com eles de modo a estabelecer a ponte entre o pensar e o agir de forma consciente e crítica.” (CARDOSO; PEREIRA, 2010, p. 346).

Segundo os autores acima citados, há um grande desafio para o professor em fazer com que os alunos, inclusive ele próprio, mudem a condição de meros receptores de informações e saiam da postura reprodutiva. É importante que ambos, aluno e professor, entendam o conhecimento e sua apropriação, para além da informação, possibilitando-lhes desenvolver a consciência crítica acerca do mundo local e global. É nesse sentido que a pesquisa, tanto para o professor quanto para o aluno, passou a ser utilizada como forma de atingir tal objetivo.

A pesquisa, na proposta do EPP, possibilitou ao professor a reflexão sobre sua prática, além da apropriação de conhecimentos que possibilitavam “aos alunos estratégias para desenvolverem o espírito investigativo como uma das formas de superação do conhecimento reprodutivo.” (CARDOSO; PEREIRA, 2010, p. 346).

O GPF, caracterizado pela abordagem crítico-reflexiva de formação docente, no sentido de sistematizar as referências teóricas para o desenvolvimento da pesquisa como prática de ensino, definiu como estratégia os seguintes critérios:

delimitação do tema a ser estudado; definição da problematização preliminar; construção do contexto teórico delimitado pelo problema ou questão inicial; discussão do referencial teórico elaborado; mobilização dos alunos para questionarem o tema estudado com base no referencial teórico elaborado; definição do tipo de pesquisa a ser realizada; produção textual a partir dos resultados e aprendizagens realizadas; socialização dos dados/comunicação dos resultados; avaliação. (CARDOSO; PEREIRA, 2010, p. 348).

É nesse sentido que a prática pedagógica alicerçada na pesquisa, buscava “respostas às problematizações formuladas; interpretar, compreender, aprofundar e reconstruir os conhecimentos delas decorrentes; promover diálogos e discussões críticas; introduzir formas alternativas de avaliação” (CARDOSO; PEREIRA, 2010, p. 347).

Pelas evidências empíricas, o EPP enquanto inovação desenvolveu-se “como possibilidade de produzir novos conhecimentos, novas inter-relações, novas histórias e abordagens.” (PEREIRA, 2014, p. 211). Fez-se como proposta significativa de inovação, porque possuía um grupo de referência que o impulsionava e contribuía para que o processo inovador se desenvolvesse de forma mais ou menos organizada e sistemática (HERNÁNDEZ et al., 2000), tendo os próprios professores, coordenação e assessoria pedagógica como seus coautores, inclusive alunos, pais e funcionários. É por meio dessa relação dialética que a teoria se faz prática “através da sua reconstrução e validação pelos sujeitos que educam em contextos específicos e particulares e a prática deste faz-se teórica, reflexiva, consciente e crítica.” (ESCUDERO; BOTIA, 1994, p. 125).

Dito isso, passamos à análise dos dados que respondem à questão do estudo desenvolvido, que tem como ponto básico a visão dos professores e equipe gestora sobre o processo de continuidade do EPP.

METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS



Como se afirmou anteriormente, utilizamos os dados relativos à continuidade e não continuidade do EPP, que emergiram da entrevista semiestruturada realizada pelo PIBIC/UNESC com nove profissionais de um colégio inserido no contexto universitário da região sul de Santa Catarina. Dos sujeitos entrevistados, três são professores que participaram do processo inovador e quatro que dele não participaram diretamente, além da coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental e a gestora escolar atual³.

Os dados fornecidos pelos participantes da pesquisa nos permitem inferir que o EPP foi interrompido e, portanto, não se faz presente como proposta regular e sistemática. As seguintes falas ilustram a afirmação: “Não ouvi falar mais” (P6); “eu acredito que da forma como ele estava estruturado e como vinha sendo conduzido, realmente, não existe mais.” (G1).

Os fatores mencionados que, segundo os participantes, motivaram a não continuidade do processo inovador são: rotatividade da equipe de professores e coordenação e a cessação do investimento financeiro que subsidiava a formação docente.

Em relação à rotatividade da equipe de professores e coordenação⁴ são representativas as seguintes afirmações: “[...] tiveram muitas mudanças de 2010 para cá; na coordenação tivemos quatro mudanças e cada gestor que vem tem a sua metodologia.” (P3); “Talvez ele tenha se perdido, na mudança de uma gestão e outra; eu acredito que esse possa ter sido o motivo.” (P4). A confirmar a posição dos entrevistados está o fato de que, na oportunidade da pesquisa, identificamos que dos dez professores do Ensino Fundamental que participaram diretamente do EPP apenas três permanecem no colégio. É importante salientar que, no contexto desta questão, dois dos entrevistados se referiram, especificamente, à dissolução da equipe de coordenação do EPP⁵, consideradas por eles como um aspecto desencadeador da sua interrupção, como segue: passou-se a não se ter uma pessoa “que, realmente, estava por dentro disso, coordenando este grupo de professores.” (G1); “para trabalhar

³ A fim de resguardar a privacidade dos entrevistados, serão utilizados P1, P2 e P3 para os professores que participaram do processo inovador, P4, P5, P6 e P7 para os professores que não participaram diretamente e G1, G2 para as gestoras.

⁴ Ocasionalmente por fatores de ordem pessoal, profissional e/ou institucional.

⁵ Motivada mais por questões de ordem profissional dos integrantes da equipe.

dessa forma, realmente, tinha que ter um suporte de alguém que desse uma assessoria e orientação.” (G2).


t.

Desse modo, como se vê, a rotatividade, na visão dos entrevistados, constituiu-se em um dos fatores limitantes da consolidação e permanência do EPP no colégio. Aspecto reconhecido pelos autores que se ocupam do estudo da inovação educativa, entre eles, Hernández et al. (2000), que consideram a permanência dos envolvidos no contexto inovador como um dos elementos favorecedores da sua continuidade.

Sabe-se, que a rotatividade de professores, gestores, funcionários e alunos é inerente ao contexto escolar, considerando a natureza do processo educativo. Esse fato, por conseguinte, demanda que se tenha uma equipe gestora com habilidade para construir espaços de intercomunicação entre os saberes dos que estão inseridos na inovação e dos que chegam para integrá-la, como forma de amenizar os efeitos da possível descontinuidade do processo inovador (PEREIRA, 2010). Essa possibilidade, no caso do EPP, entretanto, ficou prejudicada em sua configuração, tendo em vista que no processo de rotatividade, expresso pelos entrevistados, se somou a dissolução da equipe que vinha coordenando o processo. Ou seja, além da rotatividade presumível e aceitável, o EPP sofreu os efeitos de uma rotatividade drástica ou abrupta em sua continuidade. As pessoas que permaneceram no colégio careciam de força suficiente para favorecer a apropriação do processo inovador por parte dos profissionais que chegavam.

É significativo sublinhar que, ao lado da rotatividade, há a questão da *mobilidade dispersante*, constatada por Pereira (2010), decorrente do fato de que os professores envolvidos, na sua maioria, desenvolviam trabalho paralelo em outras instituições, o que produzia, conseqüentemente, uma vinculação também dispersante, que influenciava, de certo modo, na assunção, compreensão, apropriação, culturalização e consolidação da proposta inovadora da qual faziam parte.

A cessação do investimento financeiro para a formação docente, também foi lembrada pelos entrevistados como causa da não continuidade do EPP, representada pelos depoimentos, a saber: “[...] o investimento financeiro para o encontro dos professores. Não acontece mais.” (P1); “não havia mais subsídio de horas para os professores se reunirem e trabalharem; então, foram os pontos que, realmente, desestruturou esse grupo de estudo.” (G1). Os subsídios destacados pelos entrevistados correspondem à carga horária dos encontros, que de acordo com Pereira (2010), garantia a presença regular e a permanência



dos envolvidos no processo pesquisa-formação. Afinal, as chances de continuidade de um projeto inovador dependem dos recursos financeiros disponibilizados para tal (THURLER, 2001). Isso demonstra que a compreensão e o comprometimento dos envolvidos em uma inovação educativa reveste-se de extremo significado, mas tais elementos não se sustentam na disposição voluntária dos mesmos, como demonstram as evidências empíricas.

Nesse sentido, nos vem à memória, algumas reformas/ inovações pouco sucedidas, entre elas o Sistema de Avanços Progressivos implantado no Estado de Santa Catarina nos anos de 1970/1980, cujo fracasso se deve ao fato de que a questão econômica - diga-se contensão de gastos - preponderou sobre o caráter político e pedagógico da reforma implantada (KOCH, 1995), com repercussões negativas para a formação de professores e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos, agravadas pelo fato de se tratar de uma reforma educacional imposta de cima para baixo, diferente do encaminhamento do EPP.

Tais considerações confirmam que, embora não se possa qualificar a falta de subsídios financeiros como vilã principal da continuidade de uma inovação, não se pode negar que, no caso do EPP, o financiamento foi componente indispensável para a garantia do espaço sistemático de formação dos professores, necessário à potencialização do processo inovador no seu desenvolvimento (PEREIRA, 2010).

Necessidade destacada também por Rios e Sopelsa (2013) ao advertirem que, em um processo de inovação é necessário pensar em professores inovadores, o que requer formação contínua para que, com autonomia, repensem, criticamente, suas práticas. Nesse sentido, dizem, ainda, as autoras: é imprescindível “criar espaços de diálogo e participação nos processos formativos de modo que favoreça ao professor compreender a realidade, buscando transformá-la, a partir de uma postura dialética.” (RIOS, SOPELSA, 2013, p. 63). Como assevera Canário (1999, p. 74), “a análise e o debate coletivo das práticas educativas emergem como uma condição necessária para um processo de reconstrução da cultura e identidade profissionais”. Além disso, é nesses espaços, em que a possibilidade de emergir a crítica e a divergência, que a inovação toma forma e pode se estabelecer; se consolidar (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 37).

A pertinência do espaço de formação no processo de implementação do EPP se pode evidenciar na fala de P1 quando menciona que a parte positiva era que “a gente vivia estudando”, corroborada por G1 ao afirmar que:

Na época isso era muito intenso, porque tinha todo um estudo, tinha toda uma discussão, tinha o grupo de professores que, semanalmente, se reunia para conversar sobre..., estudar, produzir [...]; pra mim existe aquilo que ficou no professor, que é condição de formação, a partir do momento que o professor tem uma formação dada, isso ninguém tira dele (G1).

Nesse sentido, representativa também é a fala de P3:

Nas minhas aulas, como eu venho com aquela cultura de estudar e de refletir, e fazer a pergunta... eu acho que aquilo ficou comigo, porque eu aprendi daquela forma [...], então acho que aquilo vai ficar sempre com os professores que trabalharam, que participaram daquela fase.

Podemos, pelas narrativas apresentadas, autorizarmo-nos a afirmar que a proposta inovadora em questão oportunizou uma formação protagonizada pelos professores a partir do seu contexto sociopolítico cultural, cujos conteúdos e processos formativos foram gerados no contexto da própria inovação (HUBERMAN, 1973; ESCUDERO; BOTIA, 1994). Afinal, a inovação educativa em questão resultou do exercício coletivo da autonomia por parte da instituição escolar e seus agentes, e não os submeteu a “uma lógica única aceita como natural” (MESSINA, 2001, p. 227), proposta e/ou imposta de fora.

Pelo exposto, fica evidente o caráter transdimensional do EPP, tanto pela sua constituição, continuidade, descontinuidade e, principalmente, pela sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inovação desenvolvida no colégio pesquisado, por seu ineditismo e marcas deixadas nos protagonistas que nele permanecem, difundidas aos docentes atuais que dela não participaram direta ou indiretamente, nos instigou

a compreender as questões relacionadas a sua não continuidade, como mencionado na introdução deste trabalho.

t.

Nesse sentido, o processo de pesquisa desenvolvido revelou que os fatores principais, responsáveis pela não continuidade da inovação, conforme os participantes da pesquisa, foram: a cessação do investimento financeiro que subsidiava a formação docente e a rotatividade da equipe de professores/coordenação.

No que se refere à cessação do subsídio financeiro para a formação docente, embora a literatura não o qualifique como elemento determinante do sucesso/consolidação da inovação educativa, no caso do colégio investigado, pode-se afirmar que ele se constituiu em suporte fundamental à continuidade da inovação, tendo em vista sua incidência sobre o regime de trabalho dos professores. A inovação, por esse dispositivo, não ficava à mercê da disposição voluntária dos docentes protagonistas. Sabe-se, pelas evidências, que inovação nenhuma se sustenta somente pela compreensão e o comprometimento dos envolvidos.

A rotatividade da equipe de professores e coordenação já se constituía em ameaça/preocupação com a continuidade do processo inovador, pelas razões apontadas anteriormente. No entanto, evidenciou-se, no quadro dos docentes⁶ e entrevistas, que a partir de 2011 essa questão se mostra, de certa forma, agravada. Pode-se dizer que esse fator aliado à cessação do subsídio à formação docente, contribuiu para a configuração de um contexto pouco favorável à inovação, em vista da falta de conhecimento dos ingressantes em relação ao EPP, segundo os entrevistados.

Considerando que o EPP, apesar das saídas, tenha deixado marcas na cultura do colégio, nos vemos provocados a perguntar: não tinham conhecimento ou foram convocados a aderir a uma nova configuração pedagógica mais segura e econômica? Em nosso entender, segura e econômica, como forma de livrar-se da desacomodação inerente ao processo de produção coletiva demandado pelo EPP, tanto no que se refere ao currículo/ensino, como à formação docente, que exigiu a reconfiguração do regime de trabalho dos professores, com incidência direta no desembolso orçamentário, em vista da ampliação da disponibilidade de tempo dos docentes envolvidos no processo da inovação. A apostila para o Ensino Fundamental citada pelos entrevistados, não

⁶ Documento fornecido pelo colégio.

teria sido adotada pelo colégio seguindo estes critérios? Eis uma boa razão para o aprofundamento de nossas análises, junto aos atores sociais da instituição.

t.

Uma outra questão que afligia a coordenação do processo inovador referia-se à mobilidade dispersante, decorrente do fato de que os professores, na sua maioria, desenvolviam trabalho paralelo em outras instituições, o que produzia, conseqüentemente, uma vinculação, também dispersante, em relação a escola e ao EPP. Fato que continua persistente nesse contexto educacional, confirmado pela dificuldade que tivemos em conciliar os horários com os professores, apesar dos esforços da gestão, para realizar as entrevistas e proceder à devolução dos dados da pesquisa. Assim, questionamos: é possível, considerando as condições atuais de trabalho dos professores do colégio em questão, encaminhar e desenvolver uma proposta pedagógica de forma sistemática e consistente?

Por fim, concluímos este estudo com a certeza da complexidade que implica desenvolver uma proposta significativa de inovação, posto que o contexto escolar é constituído por múltiplas questões - conflitantes e contraditórias - de cunho ideológico, político, social, histórico, cultural, entre outros. São esses aspectos que tornam a pesquisa sobre a inovação educativa, também complexa, desafiando o pesquisador a pensá-la e desenvolvê-la com os principais envolvidos, não só no sentido de acesso às informações, mas de permitir-lhes acesso às interpretações para que se possa validá-las e aprofundá-las, visando a produzir novas informações e avançar nas interpretações relativas ao tema de estudo. Afinal, em se tratando das inovações, especialmente as educativas, não basta apenas nos perguntarmos quais as tradições cotidianas que relutamos ou temos dificuldade de romper. Precisamos nos perguntar: por que relutamos ou temos dificuldade de romper com as tradições educativas?

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: _____. BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 3).

CARDOSO, E. F. M.; PEREIRA, A. S. Problematização e pesquisa no ensino fundamental: critérios e interrogações. **Roteiro**: Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 343-362, jul. /dez. 2010.

CASTILLO, R. M. T. del. Entrevista realizada por Rita Trevisan. 2011. **Nova Escola**: <https://novaescola.org.br/conteudo/892/entrevista-com-rosa-maria-torres-del-castillo> Acesso em: 20/03/2017.

ESCUADERO, J. M.; BOTIA, B. Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. In: _____. AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui. (Org.) **Escolas e mudança**: o papel dos centros de formação. Lisboa: Educa, 1994.

HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação**: subsídios para o estudo da inovação. São Paulo: Cultrix, 1973.

LEITE, D. GENRO, M. E. H. BRAGA, A. M. S. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In: _____. LEITE, D. GENRO, M. E. H. BRAGA, A. M. S. (Org.) **Inovação e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

KOCH, Z. M. Sistema de avanços progressivos: a política educacional dos anos 70/80 em Santa Catarina. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 13, n. 23, p.27-45, 1995.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, nov. /2001. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 04 de ago. 2016.

OLIVEIRA, I; COURELA, C. Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores. **Interacções**, Universidade de Lisboa, v. 9, n. 27, p. 97-117, ago. 2013. Anual. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes>. Acesso em: 04 de ago. 2016.

PEREIRA, A. S. **Análise de um processo de inovação educativa numa escola gaúcha**: a interdisciplinaridade como princípio inovador. 2007. 517 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2007. Cap. 2.

_____. Pesquisa-Formação: dois estudos, dois contextos, mesmos desafios. In: PEREIRA, Antonio S. (org.) **Pesquisa, formação e autoria**. Criciúma,SC: Editora UNESC, 2010. p. 13-39.

_____. **E por falar em educação...** Ensino, formação e gestão. - Criciúma: EDITORA UNESC, 2014.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional:** uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIOS, M. P. G; SOPELSA, O. Implicações das inovações curriculares do curso de pedagogia na educação básica. **E-curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 01, p.55-76, abr. 2013. Disponível em: revistas.pucsc.br. Acesso em: 04 de ago. 2016.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Trad. Jeni Wolf. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Recebido em 22/05/2018
Aprovado em 20/11/2018