



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL

MARIÂNGELA RISÉRIO D'ALMEIDA

**INOVAÇÃO EDUCACIONAL DISRUPTIVA:
A EXPERIÊNCIA DA CATALUNHA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL**

**São Leopoldo
2018**

MARIÂNGELA RISÉRIO D'ALMEIDA

**INOVAÇÃO EDUCACIONAL DISRUPTIVA:
A EXPERIÊNCIA DA CATALUNHA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus

**São Leopoldo
2018**

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Grácia Jaqueline de Moura Torres- CRB-5/1165.

D9991 D'Almeida, Mariângela Risério

Inovação educacional disruptiva: a experiência da Catalunha como um caminho possível / Mariângela Risério D'Almeida. – São Leopoldo, 2018.

112 f.

Orientador: Dr. Artur Eugenio Jacobus.

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2018.

1. Inovação educacional. 2. Gestão educacional. 3. Educação básica. 4. Gestão de redes. I. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). II. Jacobus, Artur Eugenio. III. Título.

CDD: 370.11

MARIÂNGELA RISÉRIO D'ALMEIDA

**INOVAÇÃO EDUCACIONAL DISRUPTIVA:
A EXPERIÊNCIA DA CATALUNHA COMO UM CAMINHO POSSÍVEL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus
UNISINOS

Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni
UNISINOS

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha
UFPEL

DEDICATÓRIA

A Tiago, Clara, Paula e Ana Luísa por sempre me incentivarem a novos voos!

A Beatriz, Pedro e Isabel, criadores do futuro, celebrações de esperança!

A todos os alunos do presente e do futuro que mobilizam em mim o compromisso por uma escola de qualidade, inovadora.

Ao Pe. Pedro Arrupe, SJ, refundador dos colégios da Companhia de Jesus, inspiração sempre presente!

AGRADECIMENTOS

À Rede Jesuíta de Educação pelo incentivo e parceria em meu projeto de formação profissional.

À Fundació Jesuites Educació na Catalunha, que generosamente acolheu e favoreceu esta investigação, proporcionando-me inúmeras aprendizagens!

À comunidade educativa do Colégio Antônio Vieira, rede de saberes, onde conhecimento, aprendizagem e afetividade são tecidas cotidianamente, em um grande companheirismo criativo.

Ao Prof. Dr. José Teixeira Neto, mestre, amigo e irmão nos caminhos da educação, na partilha dos ideais, na busca do Magis.

Ao Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus, grande mestre, pela competência, estímulo e paciência na caminhada.

“Nossa maior esperança é criar um novo modelo de escola para educar em um novo nível da existência humana.”

(Calvo)

RESUMO

A investigação tem como objetivo compreender o processo de inovação disruptiva desenvolvido pela rede de escolas Jesuites Educació na Catalunha, através do Projeto Horitzó 2020, e verificar como ele pode inspirar a Rede Jesuíta de Educação no Brasil. O Projeto Horitzó 2020 foi analisado quanto à sua origem, concepção, estratégias utilizadas, nível de participação, envolvimento da comunidade educativa e seus resultados. A revisão de literatura aborda conceitos de inovação, redes, gestão educacional e gestão da inovação educacional. Foram efetuadas entrevistas junto a nove membros da Jesuites Educació (professores, diretores e pais) e a três membros (diretores) da Rede Jesuíta de Educação. A consulta a fontes documentais assim como a análise das entrevistas esclarece que o âmbito da inovação implementada nas escolas jesuítas da Catalunha tem os seus pilares em um novo desenho curricular, na formação dos professores e na reforma dos espaços arquitetônicos. A análise dos dados revela o diferencial que caracteriza esse projeto por promover a inovação em uma rede de escolas. A rede desempenha um papel estratégico por atuar como um ecossistema que alavanca e sustenta a inovação. Como resultado, sugere-se um conjunto de ações à Rede Jesuíta de Educação do Brasil para fortalecer sua atuação em rede, explorar todo o seu potencial estratégico, superar a fragmentação e assim poder implantar as inovações. A experiência da Jesuites Educació abre amplas perspectivas de aprendizagem em rede e entre redes, de compartilhamento de recursos, de políticas de formação docente, de intercâmbios.

Palavras-chave: inovação, educação básica, gestão de redes, gestão educacional.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the disruptive process of innovation known as the Horitzó 2020 project, developed by the Jesuites Educació network of schools in Catalonia, and to ask how it could inspire the Rede Jesuíta de Educação (Jesuit Education Network) in Brazil. The Horitzó 2020 project was analysed in terms of its origin, conception, the strategies used, the level of participation and the involvement of the educational community, as well as its results. The literature review covers concepts of innovation, networks, school administration and the management of educational innovation. Interviews were conducted with nine members of the Jesuites Educació, including teachers, directors and parents, and with three directors of the Jesuit Education Network. Examination of the source documents and analysis of the interviews show clearly that the scope of the implemented innovation is based on the three pillars of a newly designed curriculum, teacher training and the renovation of architectural structures. Documentary analysis reveals the differences which characterize this project as innovative for a network of schools. The network plays a strategic role by acting as an ecosystem which promotes and sustains innovation. As a result, a series of actions are suggested for the Jesuit Education Network in Brazil to strengthen itself and explore its strategic potential, overcoming its fragmentation in order to introduce innovation. The experience of the Jesuites Educació opens ample opportunities for learning within and between networks, for sharing resources, teacher training policies and exchange programs.

Keywords: innovation, basic education, network management, educational administration.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIP	Agentes Impulsores da Participação
APA	Atividade de Participação do Alunado
CAV	Colégio Antônio Vieira
CECJ	Características da Educação da Companhia de Jesus
CETEI	Centro de Tecnologias Ituarte
EDUCSJ	Setor de Educação da Nova Província da Espanha
EUA	Estados Unidos da América
FJE	Fundació Jesuites Educació
FLACSI	Federação Latino-Americana dos Colégios Jesuítas
GT	Grupo de Trabalho
ICAJE	International Commission on the Apostolate for Jesuit Education
JE	Jesuit Education
JECSE	Jesuit European Committee for Primary and Secondary Education
MCEFE	Modelo del Cambio de Espacio Físico de las Escuelas
MEG	Modelo Estratégico de Gestión
MEJE	Modelo Educativo Jesuites Educació
MENA	Modelo de Enseñanza y Aprendizaje
MOPI	Model Pedagógic a l'etapa Infantil
NEI	Nueva Etapa Intermedia
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PEC	Projeto Educativo Comum
PIEP	Programa de Incorporación a la Experiencia Piloto (Programa de Incorporação à Experiência Piloto)
PISA	Programme for International Student Assessment
PIX	Proyectos de Innovación en Red
PMEs	Pequenas e Médias Empresas
PPP	Projeto Político e Pedagógico
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SIPEI	Seminário Internacional de Pedagogia e Espiritualidade Inaciana
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UBP	Unidades Básicas de Participação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONTEXTO.....	20
2.1	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA COMPANHIA DE JESUS	20
2.2	A FUNDACIÓ JESUITES EDUCACIÓ.....	22
2.3	A REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	23
3	REDES: CONCEITUAÇÃO E COMPLEXIDADE.....	26
3.1	SURGIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DAS REDES.....	26
3.2	GESTÃO DE REDES INTERORGANIZACIONAIS	28
4	GESTÃO DA INOVAÇÃO	34
5	GESTÃO EDUCACIONAL	41
6	GESTÃO DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL.....	48
6.1	A GESTÃO DA INOVAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	50
6.2	A GESTÃO DA INOVAÇÃO NA ESCOLA	52
6.3	O IMPACTO DO CLIMA E DA CULTURA ORGANIZACIONAL PARA A GESTÃO DA INOVAÇÃO ESCOLAR.....	55
6.4	A LÓGICA DA PARTICIPAÇÃO/COOPERAÇÃO COMO PRINCIPAL INSUMO PARA A INOVAÇÃO	57
6.5	INOVAÇÃO EDUCACIONAL E TECNOLOGIA	58
6.6	GESTÃO DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL E REDES	60
7	METODOLOGIA.....	62
7.1	PARADIGMA DE PESQUISA.....	62
7.2	OPÇÃO EPISTEMOLÓGICA.....	64
7.3	O MÉTODO DE PESQUISA: O ESTUDO DE CASO	65
7.4	MÉTODOS DE COLETA DE DADOS.....	66
7.5	ANÁLISE DE CONTEÚDO	69
8	PROJETO HORITZÓ 2020: DESCRIÇÃO E ANÁLISE.....	70
8.1	CONTEXTO.....	70
8.2	A ESTRATÉGIA DA FUNDACIÓ JESUITES EDUCACIÓ: DE UMA REDE DE ESCOLAS A ESCOLAS EM REDE (2008-2012)	72

8.3	PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO HORIZÓ 2020.....	80
8.4	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: UM MOVIMENTO EM VÁRIAS DIREÇÕES.....	82
8.5	LIÇÕES APRENDIDAS	95
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
	REFERÊNCIAS.....	102
	APÊNDICE 1 – ROTEIROS DE ENTREVISTA.....	106

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos, com o advento da internet, temos assistido a um crescente desinteresse do aluno pelo processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na maioria das escolas de educação básica. À medida em que os alunos se conectam às redes virtuais, desconectam-se do tradicional processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma revolução que vem desconstruindo a escola a partir de dentro, da sua essência, desvelando o seu desencaixe da contemporaneidade. Segundo Sibilia (2012, p. 10), o desmoronamento em curso é doloroso e desconcertante, mas, a partir dessa abertura, a visão se expande para outras direções.

Esse é um processo mobilizador, potencializador de muitas indagações, de contextos fomentadores de angústia, perplexidade. Mas, por outro lado, tem tirado a escola do seu lugar, ou melhor, do lugar que sempre ocupou com relativa tranquilidade, de detentora do conhecimento. Esse lugar já não lhe cabe. A escola está em busca de si mesma, de reinventar-se, de descobrir-se, de tornar-se significativa nesse mundo em redes.

Com o advento do século XXI, a escassa profissionalização que marcava a gestão da maioria das escolas até o século passado tem sido superada por uma crescente profissionalização da gestão educacional. Para Lück (2008, p. 23), a gestão educacional assume um papel determinante a partir de uma visão de conjunto e orientação estratégica de futuro. Cada vez mais se impõe a necessidade de uma gestão que enfrente com competência os desafios do presente, as mudanças culturais, organizacionais, de sistema, e em redes. Nesse aspecto, as escolas jesuítas do Brasil, a partir de uma nova configuração em Rede, têm sido provocadas a buscar uma gestão de qualidade que leia os sinais dos tempos, promova mudanças, avanços e inovações sustentadas por novos conceitos de ensino e aprendizagem. São novas epistemologias que se impõem, novas formas de conceber a gestão.

Para uma aprendizagem com sentido e significado, faz-se necessário uma gestão que compreenda as alteridades que convivem nos espaços, que tecem redes e que configuram sistemas de ensino. Podemos falar de uma gestão da complexidade, de pessoas, pedagogias, currículos. Para Perrenoud (2008, p. 46), reconhecer a complexidade significa aceitar questionar constantemente os problemas e suas

soluções, aceitar uma mudança periódica de paradigma, de maneira de pensar, para integrar novas perspectivas. Tal objetivo configura-se em um instigante desafio. Outro ponto a ser considerado é que a escola tem sido acusada, ao longo do tempo, por sua lentidão em efetuar mudanças, quase como se fosse uma alienada. Como gestar inovação em contextos tão contraditórios? A escola vive intensamente o fenômeno nomeado por Bauman (1998, p. 7) de “mal-estar da pós-modernidade”. O desconforto está presente no seu cotidiano e se manifesta através das tensões, ambivalências, conflitos. Convivemos com metodologias muitas vezes ultrapassadas, que estão centradas no paradigma do ensino, ao mesmo tempo em que convivemos com tecnologias avançadas, com portais que possibilitam a escola ir além dos seus muros. Um certo hibridismo já se faz presente. Como promover mudanças, inovação, sem a formação de professores para a inovação?

Vale ressaltar que, desde 2012, a Companhia de Jesus, através do seu Secretariado Educativo, tem liderado e convocado a todos os que estão engajados na missão educativa a uma reflexão sobre o sentido da educação hoje, no século XXI, buscando responder a si mesmos qual o sentido de atuar nessa área.

Para isso, promoveu em Boston, em 2012, a 1ª Conferência Mundial das Escolas Jesuítas, inaugurando assim um tempo favorável, de abertura de novos horizontes, de diálogos multi e transdisciplinares, em redes continentais. Neste mundo que experimenta a transformação radical do analógico em digital, fazem-se necessárias várias indagações: O que é educar? Para quem educar? Quem são os novos sujeitos da educação?

Nessa onda de reflexão e inquietação, a Companhia, em finais de 2014, promoveu em Manresa, Espanha, o SIPEI – Seminário Internacional de Pedagogia e Espiritualidade Inaciana. Instigados pelas provocações, os jesuítas de Barcelona anteciparam-se na busca de respostas e propostas que significassem saídas do contexto atual. Empreenderam, desde então, um grande movimento de reflexão envolvendo suas oito escolas, convocando a participação de todos – pais, alunos, professores e gestores – para responderem, com ousadia e criatividade, a um novo projeto, intitulado Horitzó 2020, cuja implantação se iniciou em 2014. Trata-se de um processo mobilizador, de transformação profunda do atual modelo, uma “inovação disruptiva”, assim cunhada por eles. Esse projeto não se limita à aula, mas deseja transformar a escola.

Segundo a apresentação desse projeto, em seu site, “um salto adiante é radical, tem que reenfocar sem limitações tudo o que tem que mudar e criar ao mesmo tempo um novo contexto para avançar até uma educação diferente” (HORITZÓ 2020). O projeto visa a uma inovação que rompe com o modelo passado e se conecta com o projeto vital do aluno, com o seu mundo. Uma inovação em que o aluno é o protagonista do seu processo de aprendizagem. Uma inovação na gestão que tem a rede como estratégia primordial do processo, fomentando a participação, a cooperação, a interatividade e a implicação conjunta, sem a qual esse projeto seria inviável. Isso é um novo paradigma, que se revela como uma luz, como possibilidade de inovação para tantas escolas. Para os jesuítas de Barcelona (HORITZÓ 2020), seguindo o espírito da Companhia de Jesus,

temos que colher as inovações científicas e metodológicas existentes, para, com possibilidades e ecletismo, levar a cabo mais uma vez uma profunda transformação do modelo educativo. Dito de outro modo, hoje provavelmente, temos que atualizar, voltar a formular uma Ratio Studiorum para o século XXI.

Na América Latina, presenciamos, desde 2008, o trabalho desenvolvido pela FLACSI – Federação Latino-Americana dos Colégios Jesuítas, na busca de desenvolver um sistema de qualidade baseado nos princípios da Pedagogia e Espiritualidade Inacianas, com o objetivo de inaugurar, em cada escola, um ciclo virtuoso de melhoria na gestão, que tem como foco a aprendizagem integral. O dinamismo da educação exige o dinamismo da gestão. Gestão de um mundo complexo, de uma sociedade complexa e de uma escola, portanto, complexa. Morin (1977 apud PERRENOUD, 2001, p. 31), referindo-se ao mundo escolar, esclarece sobre três pontos:

- a complexidade está na base, constitui a natureza das coisas, do pensamento, da ação, da organização, o que significa que não podemos fazer com que desapareça;
- é feita da irrupção dos antagonismos no centro dos fenômenos organizados;
- para dominar a complexidade, devemos conseguir pensar essas contradições de forma conjunta.

É sobre essa complexidade, permeada de contradições, que se desenrola a gestão. Perrenoud (2001) cita algumas delas: entre a pessoa e a sociedade, a unidade e a diversidade, a dependência e a autonomia, a invariância e a mudança, a abertura e o fechamento, a harmonia e o conflito, a igualdade e a diferença. Eu poderia

acrescentar outras que estão presentes no ecossistema escolar: entre as forças de inércia e de inovação, entre as diversas culturas que habitam a escola.

O processo de renovação educativa, iniciado e desenvolvido pelo Pe. Pedro Arrupe, em seu generalato (1965-1983), ainda é a semente que, no fundo, germina e mobiliza a Companhia de Jesus, junto com seus colaboradores leigos, a empreender um caminho frutífero de renovação/inovação contínua. Como ele dizia tão sabiamente:

Uma comunidade que é levada a julgar que seu colégio não necessita de mudança, está ameaçando, a prazo fixo, a agonia do próprio colégio. É questão de uma geração. Por mais doloroso que seja, é mister podar a árvore para que recobre as forças. São indispensáveis a adaptação das estruturas e a formação permanente às novas gerações. (ARRUPE, 1998, p. 25).

Analisando todas as transformações sofridas pela educação jesuíta desde seus primórdios, percebemos com clareza que ela tem passado por ciclos, ondas de renovação, na tentativa de adaptar-se aos “tempos e lugares”, como dizia Santo Inácio. Observar a trajetória da educação na Companhia de Jesus faz emergir o questionamento: estaremos diante de uma nova onda?

É possível inferir que é preciso romper, irromper, provocar rupturas, fomentar uma inovação disruptiva com coragem e criatividade. Nessa perspectiva, o resultado da pesquisa sobre a experiência de Barcelona pode atuar como inspiração, suscitar desejos, inquietações, provocar deslocamentos, em busca de um novo lugar para a escola no século XXI, já que oferecerá informações para profissionais e/ou interessados na área de educação, bem como servirá como embasamento para outros trabalhos.

Esta pesquisa é inspirada pela seguinte questão: Em que medida a experiência de inovação disruptiva da Rede de Colégios Jesuítas da Catalunha – Horitzó 2020 – pode inspirar a Rede de Escolas Jesuítas do Brasil a promover a sua transformação?

Diante dessa pergunta, a pesquisa tem como objetivo geral analisar se o projeto de inovação disruptiva em desenvolvimento pelos colégios jesuítas na Catalunha se configura como um modelo de inovação em rede para as escolas da Rede Jesuíta de Educação no Brasil. Para atender a esse objetivo, definiu-se como objetivos específicos:

- a) descrever o projeto Horitzó 2020;
- b) analisar, no Projeto Horitzó 2020, as estratégias de inovação adotadas a partir da rede;
- c) evidenciar a importância estratégica da rede para a gestão da inovação;

- d) oferecer à rede um conjunto de recomendações para a gestão da inovação educacional.

Para investigar esse processo, realizei um estudo de caso sobre a transformação educacional realizada nas escolas jesuítas de Barcelona, a partir do projeto Horitzó 2020. Segundo Yin (2015, p. 17) o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real.

Aqui, o contexto adquire uma relevância, já que, em se tratando de escolas jesuítas, que têm na Pedagogia Inaciana a sua espinha dorsal, o seu paradigma pedagógico, o contexto é o ponto de partida de todo processo de conhecimento. A valorização do contexto já se faz presente desde o primeiro documento educativo da Ordem Jesuíta: a *Ratio Studiorum*. Nela encontramos a seguinte citação: “(...) Dizemos somente que esse tratado deve adaptar-se às circunstâncias de lugares e pessoas...” (KLEIN, 2015, p. 103).

Portanto, o estudo de caso buscou compreender o fenômeno de inovação educacional a partir da perspectiva de gestão empreendida pela Red de Escuelas Jesuites Educació na condução e liderança do projeto intitulado Horitzó 2020, cujo objetivo é transformar em profundidade o processo de ensino e aprendizagem e criar uma nova escola para o século XXI.

Após esta introdução, segue-se o segundo capítulo, denominado Contexto, que tem como objetivo situar historicamente o objeto desta pesquisa. Apresenta uma visão geral sobre a história da educação na Companhia de Jesus até a atualidade, desde a origem do primeiro documento educativo da Ordem, a *Ratio Studiorum*, até a sua sistematização como Pedagogia Inaciana. Em seguida, apresenta a Fundació Jesuites Educació, da Catalunha, e a Rede Jesuíta de Educação no Brasil.

No terceiro capítulo, intitulado Redes e Complexidade, abordo a complexidade de uma sociedade em redes no mundo contemporâneo, através de um viés sociológico e filosófico e o impacto que tem provocado nas organizações de maneira geral, e em especial nas redes interorganizacionais. Nesse capítulo, evidencia-se como a revolução tecnológica em curso tem transformado as relações com o conhecimento, com as aprendizagens, com os modos de produção. Enfatiza-se a importância das redes interorganizacionais que requerem aprendizado contínuo, adaptação permanente e

inovação como um campo para a meta da aprendizagem.

O quarto capítulo, nomeado Gestão da Inovação, tem como objetivo demonstrar a importância e o status que a inovação adquiriu na sociedade. Para alguns autores, ela é a principal arma competitiva, mas, ao mesmo tempo, constitui-se em um grande desafio para as organizações. A inovação supõe aprendizagem corporativa e passa por ciclos, níveis e graus de novidade. Hoje ela se constitui em um dos atributos mais poderosos para as organizações. Analisar a sua relevância para as transformações implementadas na Red de Escuelas Jesuites Educació será fundamental para esta pesquisa.

O quinto capítulo, intitulado Gestão Educacional, apresenta a evolução do campo da administração escolar, conceito restrito ao âmbito técnico, para o campo da gestão escolar, onde se articulam pessoas, processos e sistemas. Analisa o impacto da globalização e do neoliberalismo sobre a gestão educacional, fazendo com que os modelos de gestão transcendam fronteiras. Esse capítulo oferece subsídios para analisar as influências sofridas pela Red de Escuelas Jesuites Educació no seu modelo de gestão.

O sexto capítulo, denominado Gestão da Inovação Educacional, aborda a inovação da perspectiva da gestão educacional a partir da visão de diversos autores. Perpassa a diversidade de concepções, entendimentos e modelos de inovação escolar e desvela como esta é condicionada pela ideologia, contextos socioculturais, conjunturas econômicas e políticas. O capítulo aborda a gestão da inovação educacional na perspectiva das políticas educacionais, dos sistemas e como ela se efetiva nas escolas possibilitando a ruptura de modelos tradicionais. Apresenta o impacto do clima e da cultura organizacional para a gestão da inovação escolar e a importância da participação como principal insumo para efetivá-la. Trata também da tecnologia como meio de inovação e como aliada para vencer o desinteresse dos alunos, e finaliza com a abordagem sobre gestão da inovação e redes. Esse capítulo possibilitará elementos que permitirão uma análise ampla e profunda do processo de inovação nas escolas da Red de Escuelas Jesuites Educació.

O sétimo capítulo apresenta a Metodologia aplicada para analisar de forma sistemática o tema da inovação educacional. Apresenta a escolha pela pesquisa qualitativa e o estudo de caso como possibilidade de compreensão do fenômeno da inovação disruptiva a partir da perspectiva de gestão empreendida pela Red de

Escuelas Jesuites Educació. Para a coleta de dados, foram utilizadas a consulta a fontes documentais e entrevistas semiestruturadas.

O oitavo capítulo descreve e analisa o Projeto Horizó 2020, desde a sua concepção, origem, influências, implantação e avaliação. Descreve o contexto da Catalunha como elemento favorável à inovação. Enumera as estratégias da participação, da rede, o desenho curricular proposto, o envolvimento dos diversos atores da comunidade, pais, alunos, professores, funcionários. Destaca a formação e a participação dos professores como aspecto fundamental para a inovação. Analisa o discurso dos entrevistados buscando as suas compreensões e percepções sobre o projeto e os seus resultados. Por fim, enumera as lições aprendidas a partir dessa investigação e tece as considerações finais.

O capítulo que trata das considerações finais traça o percurso da investigação realizada, expõe o objetivo do trabalho, seu contexto e princípios. Enfatiza a construção da rede Jesuites Educació como o lugar da investigação, da possibilidade de aprendizagem profissional permanente. Por fim, apresenta a inovação sob o olhar de dois Padres Gerais da Companhia de Jesus, Arrupe e Sosa, em um intervalo de quarenta anos, como um alerta a não se deixar vencer pela inércia, mas tornar a escola um ambiente potencializador de inovações.

2 CONTEXTO

O presente capítulo, dividido em três seções, tem como objetivo contextualizar a Educação da Companhia de Jesus, a partir da sua tradição educativa até os dias atuais, numa perspectiva evolutiva através dos séculos. A primeira secção apresenta uma visão geral da história da educação na Companhia de Jesus desde a origem do primeiro documento educativo da Ordem, a *Ratio Studiorum*, até a sua sistematização como Pedagogia Inaciana. É essa tradição educativa que, na contemporaneidade, possibilita e sustenta o desenvolvimento de iniciativas inovadoras como a criação da Red de Escuelas Jesuites Educació, na Catalunha e a Rede Jesuíta de Educação no Brasil. Na segunda seção, apresenta-se a Fundación Jesuites Educació, da Catalunha, que sustenta e promove a grande transformação implantada nas escolas da Red de Escuelas Jesuites Educació. E, por fim, na terceira secção, apresenta-se a Rede Jesuíta de Educação no Brasil, desde a sua constituição, suas ações de direcionamento e reposicionamento do trabalho educativo através do PEC – Projeto Educativo Comum.

2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA COMPANHIA DE JESUS

Quinhentos anos nos separam da experiência de Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, que deu origem ao projeto educativo que se expandiu pelo mundo e atravessou o tempo até os nossos dias. Uma tradição educativa marcada pelos princípios espirituais e pedagógicos da Ordem, que, segundo Margenat (2011, p. 82), desde o início, tinha como objetivo o desenvolvimento e a transmissão de um autêntico humanismo cristão.

O peregrino, o aprendiz, o pedagogo são aspectos que emergem e se mesclam na personalidade de Inácio de Loyola, que o levaram com ousadia e coragem a buscar, através da educação, um meio para dialogar com a cultura da época, “em favor das forças da modernidade que, sob as formas mais diversas, germinavam ao seu redor” (LACOUTURE, 1994), e, assim, poder servir melhor a Deus.

O primeiro documento pedagógico da Ordem, a *Ratio Studiorum*, é caracterizado

por um conjunto coerente de diretrizes e conselhos que, segundo Klein (1997, p. 38), tinha como objetivo assegurar a unidade de mente e de coração dos diretores, alunos e educadores dos colégios jesuítas, através de normas que, bem aceitas e implementadas, favorecessem a consecução dos objetivos pretendidos. O documento atravessou os séculos e imprimiu, até a primeira metade do século XIX, uma identidade aos colégios da Companhia. A possibilidade de adaptação do texto deu-lhe fôlego para, através dos séculos, resistir até à supressão da Ordem (1773-1814).

No início do século XX, época marcada por grandes mudanças políticas, sociais culturais e econômicas, a *Ratio Studiorum* já não atendia mais às novas exigências educacionais. De acordo com o documento PPP/CAV (COLÉGIO, 2015, p. 8), a Companhia convocou, então, a 25ª Congregação Geral (1906) e reconheceu, através dela, a ampla diversidade de legislações educacionais, autorizando as províncias a elaborar um plano de estudos a ser promulgado com a autorização do superior geral. Essa medida assegurou o lugar dos colégios jesuítas entre as instituições congêneres de excelência, de modo a deixar intactos os invioláveis princípios educativos da Ordem, mas combinando-os com os métodos modernos aprovados, de tal modo que o padrão pudesse ser igual aos melhores do país.

Um salto no tempo nos levará ao início dos anos 60, quando o vento da novidade varria a Igreja Católica através do Concílio Ecumênico Vaticano II, inaugurando uma nova fase em sua história. Logo em seguida, a Companhia convoca a 31ª Congregação Geral, que reafirma com a Igreja “a grandíssima importância da educação e a sua influência cada vez maior no progresso social do nosso tempo” (COMPANHIA, 1967, d. 28, n. 2). Essa Congregação terá importância capital para a Companhia pela releitura dos temas fundamentais da espiritualidade e dos princípios pedagógicos da Ordem, além da eleição do Pe. Pedro Arrupe para superior geral. Seu firme posicionamento contribuiu para a abertura e renovação das instituições educativas da Companhia de Jesus e para colocar a justiça e a opção pelos pobres como orientação central do trabalho educativo jesuítico. Segundo Klein (1997, p. 59), nos diversos pronunciamentos educativos à Companhia de Jesus, Pe. Arrupe não tratou especificamente dos métodos de ensino e aprendizagem, mas perguntou pelas implicações pedagógicas que deveriam decorrer necessariamente de uma opção formativa de homens e mulheres para os demais. Os colégios são exortados a serem agentes de transformação e mudança social. De acordo com Klein (1997, p. 48), a

escola passa então a ser vista pelos jesuítas de modo inédito, ou seja, como um centro de irradiação na sociedade, junto às famílias dos alunos, como um instrumento para promover a síntese entre a fé e a cultura.

Num esforço permanente de adaptação, a Companhia publica, em 1986, após um longo trabalho de consulta, o documento *Características da Educação da Companhia de Jesus (CECJ)*, que se constitui numa atualização dos seus princípios pedagógicos. Para operacionalizar as *Características*, é lançada, em 1993, a diretriz *Pedagogia Inaciana – Uma proposta prática*, que propõe o paradigma como modelo pedagógico apto a lograr o objetivo de formar homens e mulheres para e com os demais. Segundo Klein (2015, p. 187), o Paradigma Pedagógico Inaciano “contexto, experiência, reflexão, ação, avaliação” sugere uma diversidade de caminhos pelos quais os professores poderiam acompanhar seus alunos e facilitar-lhes a aprendizagem e o amadurecimento, fazendo-os encarar a verdade e o sentido da vida.

2.2 A FUNDACIÓ JESUITES EDUCACIÓ

A educação compartilhada pela Companhia de Jesus, neste momento, chega a mais de 3 milhões de alunos em todos os continentes, com escolas muito diferentes, desde os grandes edifícios até as que se desenvolvem à sombra de árvores em alguns países. Essa quantidade de escolas se organiza através de redes – nacionais, continentais – até chegar à grande rede mundial de colégios da Companhia. De acordo com o site *Horitzó 2020*, a *Fundació Jesuites Educació* faz parte dessa grande rede. Integra também a *EDUCSJ* (setor de educação da nova província da Espanha) e participa ativamente dos novos projetos e desafios a que o setor se propôs. A *EDUCSJ*, por sua vez, é coordenada pelo *JECSE* (Jesuit European Committee for Primary and Secondary Education), que coordena todos os colégios da Europa. Integrando todas elas, por último, há o *ICAJE* (International Commission on the Apostolate for Jesuit Education), que reúne os coordenadores das redes continentais.

A partir do *ICAJE*, organizou-se o Congresso Mundial das Escolas Jesuítas em Boston, em 2012, com o objetivo de criar uma consciência de rede global, com capacidade de influenciar em diversos âmbitos – políticos, sociais e culturais –, que podemos aproveitar mais e melhor. Por isso, é necessário que seja potencializada a

comunicação e participação nas redes que já existem e em novas que vão se formando.

A Fundació Jesuites Educació é uma parte muito importante e muito viva dessa rede, com capacidade de sonhar, realizar projetos e contribuir com uma grande vitalidade e riqueza para o trabalho que a Companhia necessita hoje. Segundo o site Horitzó 2020, o padre Luis Magrina, SJ, Provincial da Companhia de Jesus na Cataluña e Presidente da Jesuites Educació, aponta a definição de um novo modelo pedagógico para o século XXI como o principal desafio a ser enfrentado. A proposta é construir o grande projeto da Pedagogia Inaciana para o século XXI.

Entrando na dimensão propriamente pedagógica, o relato que tem animado a inovação na Jesuites Educació diz que

o mundo tem mudado radicalmente durante as últimas décadas devido a milhares de fatores, entre os quais destaca a tecnologia, mas os colégios (e a educação) continuam iguais. Ensina o mesmo e do mesmo modo, o que é causa de grande desmotivação entre os jovens, que já não veem sentido para frequentar um colégio que não lhes entretém nem lhes prepara para a vida real. O colégio atual está obsoleto, em crise e só se resolverá com inovação sistémica e disruptiva. (HORITZÓ 2020).

A magnitude dessa proposta é tão grande que não é possível realizá-la a partir de unidades isoladas. Só em rede essa proposta é viável! Daí o lema do projeto Horitzó 2020: “só juntos é possível”. A partir de 2008, um novo Diretor de JE acelerou esse processo, dando à rede sua forma atual, com uma plataforma tecnológica comum, uma identidade (e logotipos) comum, um modo de governo em rede que implicou a homologação das estruturas nos colégios etc. A maior parte desse processo foi realizado com sete dos oito colégios, pois o Infant Jesús de Sant Gervasi se integrou à rede apenas em 2012-2013.

O projeto Horitzó 2020, em seu terceiro ano de experiência como projeto piloto, não se resume a uma mudança de técnicas pedagógicas. Ele propõe uma transformação profunda das escolas, que as faça sustentáveis, que dê sentido à ação educativa e que seja exemplar na concretização do compromisso evangélico da Companhia de Jesus. É um processo de construção participativa, que exige compromisso de todos.

2.3 A REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Companhia de Jesus, em sintonia com as orientações da Igreja Universal e Latino-Americana, tem trilhado um rico caminho de revitalização da tradição educativa que construiu ao longo de séculos. De acordo com o PEC (RJE, 2016, p. 24), o Colóquio Internacional sobre Educação Básica Jesuíta (ICSJE), realizado em Boston (EUA), em 2012, marcou o início de um ciclo de troca de experiências, reflexões e decisões sobre os caminhos de renovação do trabalho realizado na educação básica em nível mundial. O Seminário sobre Pedagogia e Espiritualidade Inacianas (SIPEI), encontro de especialistas realizado em Manresa, Espanha, em novembro de 2014, marcou o segundo momento desse ciclo, no qual se estabeleceram compromissos de renovação mundialmente importantes.

No Brasil, constituídos como Província única no país em novembro de 2014, os jesuítas publicaram o Plano Apostólico da Província Jesuíta do Brasil indicando os apelos percebidos ao contemplar a realidade brasileira e as respostas a tais apelos, como corpo apostólico.

Para garantir fidelidade às indicações do Plano Apostólico e dar organicidade aos processos realizados nas diferentes unidades educativas, a Rede Jesuíta de Educação – RJE, constituída em dezembro de 2014, tem a missão de promover um trabalho integrado entre as unidades que a compõem, a partir de uma mesma identidade e do sentido de corpo apostólico, com mútua responsabilidade pelos desafios comuns. Além disso, é também missão dessa Rede contribuir, de diferentes formas, para a melhoria da educação no país (RJE, 2016, p. 27).

Contemplando a diversidade e a riqueza de trabalhos realizados nas diferentes unidades da RJE e, ao mesmo tempo, considerando a necessidade de definir um horizonte comum para os colégios jesuítas do Brasil, decidiu-se pela elaboração de um documento que reposicionasse o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área de educação básica e, simultaneamente, orientasse sobre as necessidades de renovação, ajuste e/ou qualificação do que então existia. A partir da consulta coletiva envolvendo mais de dois mil profissionais da Rede, foi elaborado o Projeto Educativo Comum – PEC, documento norteador cujo período de vigência vai de 2016-2020.

O PEC elabora uma série de considerações sobre o atual cenário educacional caracterizado como diverso e competitivo:

- observa-se uma emergência educativa como consequência de um mercado constituído em torno da educação;

- os indicadores de qualidade da educação elaborados por agências internacionais ajudam a mapear as fragilidades e fortalezas dos sistemas educativos;
- a forma como as tecnologias digitais vêm alterando a vida nas sociedades contemporâneas;
- novas e surpreendentes tecnologias da informação e da comunicação têm estreitado as distâncias e possibilitado a cocriação, apropriação e disseminação de conhecimentos. (RJE, 2016, p. 37).

Junto com as demais organizações, a educação está imersa num entorno tecnocomunicativo. Há uma comunicação em tempo real entre os seres humanos e os coletivos, independentemente de onde estejam, uma comunicação na qual virtual e real se misturam e afetam principalmente os nativos da cultura digital. Há uma necessidade premente de reformular o ambiente escolar e de repensar muitas das atuais práticas pedagógicas, de modo a rever espaços, recursos e metodologias, para que utilizem as tecnologias digitais para a inovação (RJE, 2016, p. 38).

Diante desse cenário, a Rede Jesuíta de Educação estabelece, de acordo com o PEC (nº 29), diretrizes para que os colégios possam aperfeiçoar seus processos educativos:

- 1) avaliem a efetividade de suas propostas educativas;
- 2) promovam a atualização ou a transformação de seus currículos, para que expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa;
- 3) revejam a organização do planejamento dos diferentes componentes curriculares, para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerentes à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem;
- 4) redimensionem espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo;
- 5) atualizem os recursos didáticos e tecnológicos, para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais; e
- 6) enriqueçam a matriz curricular, para que, além da base nacional comum, obrigatória, incorporem os componentes necessários para garantia do ideal de educação integral da Companhia de Jesus. (RJE, 2016, p.42).

Dessa forma, o PEC tem sido o documento iluminador e provocador de transformações, em busca da transição almejada pela RJE: de um modelo de escola centrado no ensino, para um modelo de escola centrado na aprendizagem.

3 REDES: CONCEITUAÇÃO E COMPLEXIDADE

O presente capítulo apresenta uma visão global das redes a partir de uma interpretação sociológica e filosófica das transformações ocorridas na sociedade a partir da globalização e da revolução tecnológica. Compõe-se de duas seções, sendo que a primeira delas tem como objetivo compreender como esta ambiência global e complexa favoreceu o surgimento e a ascensão das redes e como elas têm afetado e impactado o funcionamento das organizações e a sua gestão. Aborda a importância estratégica que as redes adquiriram como ambientes dinâmicos que favorecem a aprendizagem coletiva e a inovação. Na segunda seção dedicada às redes interorganizacionais, a abordagem se desenvolve na perspectiva das suas características e tipologias, das etapas necessárias à sua constituição, bem como das causas de seus eventuais fracassos.

3.1 SURGIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DAS REDES

O conceito de redes emerge de uma série de usos no sentido comum. Segundo Assman (2001, p. 173), o termo transmigrou por diversas áreas, especialmente das tecnologias da informação e da comunicação (redes digitais), e se erigiu em metáfora da interconectividade praticamente inabarcável.

A revolução tecnológica em curso tem transformado as relações com o conhecimento, com as aprendizagens, com os modos de produção e com a dinâmica do mercado globalizante. Para Castells (2016, p. 66), “podemos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico”. Segundo Morin (2013, p. 208),

O sistema planetário em que a Internet se transformou assemelha-se a um gigantesco sistema neurocerebral semiartificial que combina máquinas e seres humanos. Todo computador singular constitui uma estrutura hologramática que contém, potencialmente (virtualmente), toda informação da Internet. Não somente a parte se encontra no todo, como o todo se encontra (virtualmente) nas partes. O todo constitui uma rede em permanente

expansão que cada novo elemento transforma e enriquece; constituído de inumeráveis circuitos recursivos, ao se enriquecer e se transformar, esse sistema se autorreproduz.

Impactados por essa revolução, assistimos, nas últimas décadas, a grandes transformações no modelo de gestão das organizações. Estas migraram de modelos administrativos, burocráticos e altamente hierarquizados, para um novo modelo, complexo, interconectado e dinâmico, no qual expandem constantemente suas possibilidades de aprendizagem, suas habilidades em compartilhar saberes, em inovar.

Segundo Levy (2010, p. 174), “as novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecidas pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto nas empresas como nas escolas”.

No cenário mundial, a globalização provocou importantes mudanças estruturais e o advento de um mundo de interdependências impulsionado pelo fenômeno da internet, que, por sua vez, impulsionou a conexão e a utilização de redes no processo de gestão. É nesse contexto que o modelo de gestão em rede emerge como forma de superar a fragilidade das organizações e potencializar a inovação.

A teoria das redes é utilizada por várias ciências, dentre elas, as ciências biológicas e exatas (redes de neurais e de comunicações), as pesquisas das ciências sociais (redes sociais), dentre outras. A palavra rede apresenta uma considerável gama de interpretações, e pode ser definida a partir das relações existentes entre pessoas, grupos ou organizações que representam cada qual um nó e estão interconectados, formando uma malha. (SILVA, 2003, p. 1).

As redes adquirem importância estratégica ao favorecerem a aprendizagem coletiva e incessante pelo ambiente dinâmico e suscetível de inovação. Segundo Balestrin e Vargas (2002, p. 7), as redes possuem atributos que são essenciais dentro de uma perspectiva estratégica:

Fluidez – capacidade de flexibilidade e adaptabilidade; finalidade – é a sua razão de ser política, religiosa, filosófica, científica, econômica, cultural e social; capacidade de realizar economias relacionais; condições de aprendizagem – a aprendizagem coletiva apresenta a lógica do ciclo de aprendizagem, ou seja, cada um evolui em função do outro.

A lógica do ciclo de aprendizagem em rede, que gera possibilidade de expandir e criar o futuro, sustenta-se naquilo que Senge denominou de pensamento sistêmico.

O pensamento sistêmico torna compreensível o aspecto mais sutil da organização que aprende – a nova forma pela qual os indivíduos se percebem e ao seu mundo. No coração da organização que aprende encontra-se uma mudança de mentalidade – em vez de nos vermos como algo separado do mundo, passamos a nos ver conectados a ele. (SENGE, 2016, p. 48).

A mudança de mentalidade, uma metanoia, impõe-se como condição para a existência da rede. Quanto maior o fortalecimento das redes, menos espaço haverá para as hierarquias tradicionais da administração. A era das redes estaria marcada, segundo Assman (2001, p. 20), por uma dinâmica menos hierarquizada. Por isso, as redes requerem aprendizado contínuo, inovação e adaptação permanente.

3.2 GESTÃO DE REDES INTERORGANIZACIONAIS

Como formas complexas de organização, as redes, nos seus processos de gestão, são sustentadas pela conectividade, que favorece e potencializa a conexão entre os atores e o fluxo informacional. Castells (2016, p. 238) propõe uma definição da empresa em rede, como aquela forma específica de empresa cujo sistema de meios é constituído pela intersecção de segmentos de sistemas autônomos de objetivos. Dito de outra forma, ao mesmo tempo em que os componentes são autônomos, também são dependentes entre si.

As redes com características interorganizacionais remetem a um conjunto de organizações inter-relacionadas, por operarem dentro de um segmento específico ou por serem geograficamente próximas. Tomando como objeto de análise a tipologia das redes interorganizacionais, Castells (2016, apud BALESTRIN e VARGAS, 2002, p. 8) enfatiza que as redes interorganizacionais se originam em diferentes contextos e expressões culturais diversas. Para exemplificar, toma as redes familiares chinesas, as redes de empresários oriundas da inovação, as redes hierárquicas comunais do tipo keiretsu, japonês; as redes organizacionais de unidades empresariais oriundas de antigas empresas verticalmente integradas; as redes internacionais resultantes de alianças estratégicas entre grandes empresas; e as redes horizontais de cooperação entre pequenas e médias empresas. Ampliando essa tipologia, encontramos ainda as redes verticais, horizontais, formais e informais. De acordo com Balestrin e Vargas (2002, p. 9), as redes verticais possuem uma forte característica hierárquica, cujas relações são estabelecidas como matriz-filial, onde as unidades possuem pouca

autonomia jurídica e de gestão. Já as redes horizontais estabelecem relações de cooperação interfirmas com o objetivo de criar novos mercados, suportar custos e riscos em pesquisa e desenvolvimento de novos produtos etc. As redes formais põem ênfase na dimensão contratual, no estabelecimento de regras e alianças estratégicas entre os atores. Por fim, as redes informais enfatizam a dimensão da convivência e permitem a criação de uma cultura de cooperação e favorecimento de relações interempresariais.

Ghisi e Martinelli (2005, p. 6), após revisarem uma vasta bibliografia sobre redes, constataam que o conceito de rede de empresas é bastante amplo e identificam a seguinte tipologia: organizações em redes, redes interorganizacionais, redes intraorganizacionais, redes sociais, redes intrapessoais, redes de governo, teias, blocos de relacionamentos estratégicos, alianças, *join ventures*, organizações sem fronteiras, arranjos híbridos, distritos industriais, consórcios, parcerias, networks.

Santos e outros (1994, apud GHISI e MARTINELLI, 2005, p. 6) consideram a existência de dois tipos de redes de empresas:

as redes verticais de cooperação, nas quais a relação ocorre entre uma empresa e seus parceiros comerciais (produtores, fornecedores, distribuidores e prestadores de serviço), e as redes horizontais de cooperação nas quais as relações se dão entre empresas que produzem e oferecem produtos similares, pertencentes ao mesmo setor ou ramo de atuação, isto é, entre uma empresa e seus próprios concorrentes, atuais ou potenciais.

Diferentes paradigmas ontológicos e epistemológicos embasam diversas teorias que buscam explicar a motivação para a constituição das redes. Segundo Balestrin e Vargas (2002, p. 4), dois paradigmas ancorados nas ciências sociais sobressaem nas pesquisas: o primeiro deles explica a origem das redes interorganizacionais a partir dos fatores ambientais; o segundo busca entender as questões de poder, dominação e cultura junto aos atores da rede. Morgan (1996, apud BALESTRIN; VARGAS, 2002, p. 4) acrescenta ainda uma outra posição: a multiparadigmática, segundo a qual um determinado fenômeno no campo organizacional pode ser estudado à luz de diferentes visões.

Na origem de uma rede, há o pressuposto de que todos os membros deverão compartilhar objetivos comuns relacionados com os aspectos culturais inerentes ao grupo. Marcon e Moinet (2000, apud BALESTRIN; VARGAS, 2002, p. 5) entendem que a formação das redes decorre da necessidade da combinação de três elementos:

- a) recursos a trocar, que constituem a base da rede, como informação, conhecimentos e insumos;
- b) info-estrutura, que designa o conjunto de regras de funcionamento e ética que deverá ser observada entre os membros; e,
- c) infraestrutura, que compõe os meios práticos de ação, tais como: orçamento, local, material, comunicação, conexão eletrônica etc.

Balestrin e Vargas (2002, p. 5) acrescentam ainda os fatores contingenciais implícitos à formação de redes, como: necessidade, assimetria, reciprocidade, eficiência, estabilidade e legitimidade. Daí não existir um modelo universalizante de redes. As redes se caracterizam por serem abertas, dinâmicas, permeáveis às influências de contextos locais e globais.

A gestão da rede se constitui, assim, em um grande desafio pela complexidade, diversidade do coletivo e esforços de cooperação. Para Wegner e Padula (2012, p. 153), assim como para Ceglie e Dinie (1999, p. 21), a constituição de redes interorganizacionais acontece através de cinco etapas bem definidas: 1) promoção do empreendimento; 2) planejamento estratégico das atividades do grupo; 3) realização de projetos-piloto; 4) desenvolvimento de projetos estratégicos; 5) autogestão da rede.

Analisaremos a seguir cada um desses aspectos:

- 1) A promoção do empreendimento é resultado de esforços de cooperação, articulação e coordenação de recursos, que geram confiança e o desenvolvimento de altas expectativas por parte dos integrantes. Para Ceglie e Dini (1999, p. 15), “esta fase consiste em um conjunto de iniciativas, tais como: estabelecimento de massa crítica das pequenas e médias empresas – PMEs, a sensibilização quanto ao benefício do trabalho em rede e, por fim, a emergência das equipes e equipes de líderes”. A institucionalização da rede acontece através das estruturas encontradas que dão forma, definem papéis e responsabilidades quanto às atividades, processos e produtos desenvolvidos pelas organizações constituintes da rede. Para Wegner e Padula (2012, p. 153), há que se ter, no horizonte da promoção, o monitoramento das expectativas, o alcance dos objetivos e benefícios almejados.
- 2) O planejamento estratégico como guia das atividades do grupo possibilita um alinhamento estratégico, fator indispensável para gerir a complexidade

e a incerteza. Para Ceglie e Dini (1999, p. 16),

O planejamento estratégico envolve a análise de oportunidades e problemas comuns, o estabelecimento de um plano comum de trabalho, e uma estrutura organizacional para o grupo. De acordo com os autores, um ponto crucial no trabalho grupal encontra-se no consenso quanto à definição de critérios de avaliação da ação coletiva dos planos a serem estabelecidos em curto, médio e longo prazo.

O compartilhamento de conhecimentos valiosos entre os parceiros é considerado um fator estratégico, pois fortalece a cooperação, resultando em um crescimento e fortalecimento da rede. O formato organizacional em rede implica necessariamente a construção de um perfil estratégico e flexível que favorecerá o surgimento de novas competências e habilidades.

- 3) A realização de projetos-piloto se constitui em uma ferramenta de experimentação que possibilita a inovação dentro de limites de risco previamente estabelecidos. Para Ceglie e Dini (1999, p. 16), “o projeto-piloto é uma oportunidade para que as empresas da rede possam experimentar os resultados concretos da cooperação”. Para tanto, faz-se necessário definir os objetivos do projeto-piloto, declarar claramente o que o projeto deve realizar e os aspectos a serem examinados, assegurando sempre o princípio da cooperação. A experiência do projeto-piloto deve gerar resultados visíveis em curto espaço de tempo e criar condições para a previsão e prospecção de cenários futuros sobre a totalidade do projeto.
- 4) O desenvolvimento de projetos estratégicos tendo como foco a ambiência interna e externa pressupõe uma atenção voltada ao mercado, com ampla visão do negócio e tendo em seus processos produtivos o foco na atividade fim. Segundo Ceglie e Dini (1999, p. 16), projetos estratégicos comumente envolvem um ou mais dos seguintes componentes: aumento do grau de especialização, por processo e por produto, dos membros da rede, e promoção de facilidades comuns a todos. Vale ressaltar que a rede, em si mesma, já é uma estratégia de mercado alicerçada sobre a estratégia da cooperação e do compartilhamento de conhecimentos.
- 5) A autogestão da rede desenvolve-se com a consolidação e o amadurecimento da rede, a partir da realização de diversas ações

colaborativas que aprofundam o nível de parceria, confiabilidade e interdependência. Para Wegner e Padula (2012, p. 153), a evolução da rede passa necessariamente pela cooperação e a interdependência.

As redes interorganizacionais são um campo possível para a meta-aprendizagem: uma aprendizagem processual, dinâmica, que se gesta incessantemente, possibilita o acesso a uma grande quantidade de conhecimento, a novos mercados, a novas ideias e produtos. Segundo Balestrin e Vargas (2012, p. 7), “aprendizagem coletiva apresenta a lógica do ciclo de aprendizagem, ou seja, cada um evolui em função do outro”. Mas nem sempre essa evolução acontece da forma esperada pelos atores, podendo levar ao fracasso da experiência. Wegner e Padula (2012, p. 148) analisam as prováveis causas para o insucesso da cooperação: o desalinhamento estratégico das empresas, as dificuldades em definir objetivos comuns, ações oportunistas de alguns membros e benefícios da cooperação inferiores aos custos. Para os autores, a continuidade da rede só é viável quando os ganhos da cooperação são superiores àqueles que cada organização obteria isoladamente. De acordo com Wegner e Padula (2012, p. 152), alguns estudos fundamentados em diferentes abordagens ou “lentes teóricas” enfocam em dois fatores como aqueles que mais concorrem para o fracasso: a rivalidade entre parceiros e a complexidade gerencial. Sendo assim, ambos se tornam as maiores ameaças à existência da rede:

- 1) A rivalidade entre participantes é uma ameaça real que aumenta o risco de oportunismo e a incerteza, desdobrando-se em quebra de acordos que visam ganhos presentes em detrimento de ganhos futuros; aumenta a dificuldade de coordenação e a incerteza.
- 2) Gerenciar a complexidade torna-se uma condição para os grandes esforços empreendidos na gestão da cooperação, de diferentes culturas e práticas de gestão diversificadas.

Os colégios da Companhia de Jesus têm enfrentado, na atualidade, o desafio da complexidade da gestão organizacional, empreendendo grandes esforços para adequar-se à dinâmica do mercado globalizante. Por isso, a Companhia de Jesus, através do seu Secretariado Mundial de Educação, tem trabalhado com o objetivo de criar consciência de rede global, e estimulado a participação dos colégios nas redes

que já existem e em novas que vão se formando, entendendo que as redes são estratégicas para a realização da gestão educativa na contemporaneidade. Nessa perspectiva, conhecer e aprofundar a complexidade da gestão de redes pode ajudar a compreender e analisar as fortalezas e fragilidades das Redes Jesuítas da Catalunha e do Brasil, assim como explorar todas as suas potencialidades.

4 GESTÃO DA INOVAÇÃO

Nos últimos trinta anos, com o fenômeno da globalização e da revolução tecnológica causada pela internet, a palavra inovação adquiriu status e importância, tornando-se um atributo desejável a todas as empresas e instituições. Nesta sociedade de consumo e fluida, a inovação sugere um caráter de permanente transformação, tornando rapidamente obsoletas ideias, projetos e alimentando, dessa forma, a competitividade. Inovar tornou-se um imperativo, e uma questão de sobrevivência para as organizações. Segundo Castells (2016, p. 238), inovação torna-se a principal arma competitiva, o que gera uma permanente tensão no mercado por novos produtos. Para Fontenelle (2012, p. 100), o capitalismo voltou-se para a ideia de que o velho é ruim, sendo o novo sempre melhor. A inovação é tida como principal fator de desenvolvimento econômico, como elemento central da política econômica.

No senso comum, a inovação é, com frequência, associada à tecnologia. Tidd e Bessant (2015, p. 19) desconstruem essa percepção e definem inovação como o processo de transformar as oportunidades em novas ideias que tenham amplo uso prático. Para Drucker (2015, p. 26), a inovação é o instrumento específico dos empreendedores, o meio pelo qual eles exploram a mudança como uma oportunidade para um negócio diferente ou um serviço diferente. E, para Brown (2010, p. 7), ela não se limita ao lançamento de novos produtos físicos, mas inclui novos tipos de processos, serviços, interações, formas de entretenimento e meios de comunicação e colaboração.

No contexto atual de globalização, constatam-se grandes mudanças no contexto da inovação. Tidd e Bessant (2015, p. 17) elencam algumas delas:

- 1) distribuição global da produção de conhecimento: cada vez mais a produção de conhecimento envolve novos participantes, principalmente em mercados emergentes;
- 2) expansão do mercado: o crescimento da população mundial e a necessidade de compreender as necessidades e restrições dessa “nova” população;
- 3) fragmentação do mercado: aumento do leque de mercados e segmentos provocado pela globalização;
- 4) virtualização do mercado: a emergência de redes sociais de grande escala no ciberespaço desafia a pesquisa de mercado;
- 5) aumento de usuários ativos: usuários reconhecidos como fonte de inovação;

- 6) crescimento da preocupação com questões de sustentabilidade: mudanças importantes na disponibilidade de recursos e energia levando à busca por novas alternativas e redução do consumo;
- 7) desenvolvimento de infraestrutura social e tecnológica: aumento das articulações proporcionado pelas tecnologias da informação e das comunicações em torno da internet e da banda larga reforçou possibilidades de redes sociais alternativas.

Gerenciar o processo de inovação é extremamente desafiador em um contexto de incerteza. Segundo Tidd e Bessant (2015, p. 22), precisamos considerar o desafio da captura de valor com nossos esforços inovativos e assegurar que eles sejam justificáveis em termos comerciais ou em termos da criação de valor social. Para o gerenciamento estratégico do processo de inovação, há que se considerar alguns aspectos:

- grau de novidade (inovação radical ou incremental?);
- plataformas e famílias de inovação;
- inovação descontínua (o que acontece quando as regras do jogo mudam);
- nível da inovação (em um componente ou na arquitetura?);
- tempo/oportunidade (o ciclo de vida da inovação).

Para os autores, a inovação, embora algumas vezes envolva uma transformação descontínua, na maior parte do tempo acontece de forma incremental. A inovação incremental sugere que os ganhos cumulativos de eficiência, qualidade e produtividade são muito maiores em longo prazo. Ela possibilita a aprendizagem contínua resultante da solução de problemas que acompanha a introdução de um novo produto ou processo. Ainda que arriscada, constitui-se em uma estratégia gerencial de grande potencial, porque iniciada a partir do que é conhecido, que é aprimorado.

O conceito de inovação de plataforma diz respeito a uma forma de criar espaço e elasticidade em torno de uma inovação. Às vezes as plataformas podem se estender por muitos setores, tendo a ideia original ampliada. Em termos de inovação de processos, progrediu-se muito com a habilidade de melhoria e aumento de desempenho a partir de modelos conceituais originais. Quando aplicado na inovação de serviços, por exemplo, um conceito básico pode ser adaptado e remodelado para atender a uma vasta gama de aplicações assemelhadas, evitando-se os altos custos da concepção original. Segundo Tidd e Bessant (2015, p. 32), as plataformas e

famílias são formas importantes para as empresas recuperarem seu alto investimento inicial em pesquisa e desenvolvimento.

O conceito de inovação descontínua diz respeito a eventos não corriqueiros, que possuem a capacidade de redefinir as condições de espaço e limites, abrindo novas oportunidades, desafiando a remodelar o que está sendo feito. Tidd e Bessant (2015, p. 36) enumeram os gatilhos/fontes da descontinuidade: surgimento de novos mercados, surgimento de nova tecnologia, surgimento de novas regras políticas, mudança de sensibilidade do mercado, desregulamentação nos regimes regulatórios, fraturas ao longo de linhas falhas, eventos imprevistos, inovação de modelo de negócio, inovação de arquitetura, ou alterações no paradigma tecnoeconômico. Do ponto de vista da gestão da inovação, há necessidade de reconhecer que, em condições de descontinuidade, é preciso diferentes abordagens para organizar e gerenciar a inovação.

De acordo com Henderson e Clark (1990, apud TIDD; BESSANT, 2015, p. 40), a arquitetura de uma inovação é a capacidade de mobilizar e utilizar o conhecimento sobre componentes, mas também sobre como eles podem ser combinados. Uma das dificuldades apontadas pelos autores reside nos fluxos de conhecimento da inovação bem como nas estruturas que surgem para sustentá-los.

Segundo Drucker (2015, p. 46), a esmagadora maioria das inovações bem-sucedidas exploram a mudança e têm sua origem em quatro fontes de áreas distintas: 1^a) o inesperado, imprevisível; 2^a) a incongruência; 3^a) baseada nas necessidades de processo; 4^a) mudança na estrutura industrial ou de mercado. Para o autor, há ainda um segundo grupo de oportunidades de inovação constituído pela demografia, por mudança na percepção e por um novo conhecimento, seja ele científico ou não.

Para Drucker (2015, p. 35), esse agrupamento de fontes caracteriza a inovação sistemática, com objetivos claros e organizados na busca por mudanças que devem oferecer oportunidades para a inovação social e a economia.

Segundo Tidd e Bessant (2015, p. 36), a gestão da inovação depende de nossa capacidade de transformar essas incertezas em conhecimento, mas só podemos consegui-lo por meio da mobilização de recursos no sentido de reduzir a incerteza. Diante disso, a inovação incremental torna-se uma estratégia gerencial de grande potencial, porque iniciada a partir do que é conhecido, que é aprimorado.

Em um contexto de mercado global em expansão, fragmentado, desafiador e

em constante transformação, a inovação possibilita uma série de vantagens estratégicas para as empresas. Tidd e Bessant (2015, p. 14) enumeram algumas delas. A primeira vantagem é oferecer algo que ninguém mais consegue ou de uma forma que ninguém consegue através de um produto ou serviço. Podemos exemplificar esse tipo de estratégia com a criação da caneta *Bic* e do sistema de vendas online. Outra vantagem é de ser o primeiro a entrar, aproveitando o tempo e a oportunidade – ser o primeiro pode valer uma fatia de mercado significativa de novos produtos. Temos, nesse caso, o exemplo da *Amazon* e do *Google*, que abriram novos mercados. Um outro tipo de vantagem estratégica é oferecer um produto que é a base sobre a qual outras variações e gerações podem ser construídas, através do desenvolvimento robusto de plataforma. Temos, nesse tipo, o exemplo dos CDs, DVDs e MP3. Uma outra vantagem estratégica surge quando se oferece algo que represente um conceito de processo ou produto absolutamente novo, obtido através da reescritura de regras. Temos como exemplo a substituição das máquinas de escrever por processadores de texto para computador. Um outro tipo de vantagem estratégica seria a recriação da forma na qual as partes do sistema interagem – por exemplo, construir redes mais eficientes, terceirizar e coordenar uma empresa virtual, através da reconfiguração de partes do processo. Temos, como exemplo desse último tipo de inovação, a Dell no ramo de computadores e a Zara no ramo da indústria do vestuário.

Porém, a grande questão que se impõe é a de organizar um processo de busca eficiente para assegurar um fluxo estável que permitirá à organização sobreviver e prosperar. É fundamental escolher a estratégia de inovação que tenha maiores possibilidades de auxiliar no crescimento e desenvolvimento, gerando maior diferenciação competitiva.

Para Tidd e Bessant (2015, p. 24), a inovação comporta quatro dimensões: a inovação de produto, a inovação de processo, a inovação de posição e a inovação de paradigma. A inovação de produto se refere a mudanças nos produtos/serviços que uma empresa oferece. Nesse caso, podemos tomar como exemplo a criação de um novo modelo de carro. A inovação de processo se refere a mudanças na forma como os produtos/serviços são criados e entregues. Temos como exemplo dessa dimensão de inovação a criação de um novo pacote de viagem. A inovação de posição se refere a mudanças no contexto em que produtos/serviços são introduzidos. Temos como

exemplo a inovação desenvolvida pela conhecida marca de sorvetes Haagen-Darzs quando reposicionou seus produtos em um segmento de mercado diferente. E, por último, existe a inovação de paradigma, que se refere a mudanças nos modelos mentais subjacentes que orientam o que a empresa faz. Exemplos recentes nessa área incluem a introdução de linhas aéreas de baixo custo, ou também serviços financeiros pela Internet.

A gestão da inovação comporta também compreender os ciclos da inovação, que se caracterizam pelo padrão de fluidez, seguido pela fase de transição e pela fase específica. A fase fluida ou de fermentação é caracterizada pela coexistência entre tecnologias velhas e novas e pela rápida melhoria de ambas. Em indústrias novas como biotecnologia, software ou nanomateriais, há uma grande brecha para a experimentação com novos conceitos sobre produtos e serviços. Tidd e Bessant (2015, p. 45) ressaltam que as empresas maduras tendem a focar na inovação de processos ou de posições e se tornam cada vez mais vulneráveis a uma nova onda de mudanças conforme o ciclo se repete.

Para Tidd e Bessant (2015, p. 69), é fundamental compreender que a gestão da inovação é uma capacidade que pode ser aprendida e compreende dois arquétipos, a saber: o arquétipo da condição estável e o arquétipo da inovação descontínua. A gestão da inovação nesses arquétipos acontece de modo diverso e contraditório em seu esquema interpretativo sobre como a organização vê e entende o mundo, sobre a tomada de decisões estratégicas e sobre as rotinas operacionais. Alguns exemplos ilustram essa contradição: o arquétipo da condição estável trabalha com um conjunto de regras do jogo estabelecidas com as quais os outros concorrentes também jogam; já o arquétipo da inovação descontínua trabalha com regras que emergem com o tempo. Na condição estável, a direção estratégica é altamente dependente de caminhos, enquanto que na inovação descontínua é, ao contrário, altamente independente de caminhos, o que supõe alto nível de risco. Na condição estável, as rotinas operacionais se baseiam em conjunto de rotinas e estruturas/procedimentos; já na inovação descontínua, as rotinas são abertas, baseadas em gestão de emergência, situação de experimentação. E, por último, na condição estável, a construção de redes de trabalho para apoio à inovação está na base do desenvolvimento de vínculos próximos e profundos. Já na inovação descontínua, há menor ênfase em relacionamentos estabelecidos do que em vínculos frágeis.

Para Tidd e Bessant (2015, p. 79), a gestão eficaz da inovação é basicamente resultante da concepção e do incremento de rotinas efetivas. Cada vez mais se destaca a importância da cultura organizacional para a inovação. De acordo com Tidd e Bessant (2015, p. 103), uma “organização inovadora” implica mais que uma estrutura ou um processo; trata-se de um conjunto integrado de componentes que trabalham juntos para criar e fortalecer o tipo de ambiente que permite que a inovação prospere. Nesse cenário organizacional, os líderes desempenham um papel importante na criação de um clima para a inovação.

Para que o processo de inovação seja bem-sucedido faz-se necessária uma cuidadosa gestão da mudança que implica necessariamente o uso da comunicação, envolvimento e intervenção, por meio de treinamento, para minimizar as resistências. Segundo Tidd e Bessant (2015, p. 91), a compreensão de necessidades de usuários é determinante para o sucesso da inovação, assim como o seu envolvimento antecipado e sua participação ativa no processo. Para os autores, o conhecimento gerado nas últimas décadas sobre o processo de inovação leva-os a afirmar que a inovação é um processo, não um evento isolado, e precisa ser gerenciada como tal. As influências sobre esse processo podem ser manipuladas para afetar o resultado – ou seja, a inovação pode ser gerenciada e constantemente melhorada.

A inovação como um processo abrange um conjunto de atividades distribuídas em um dado período. Segundo Tidd e Bessant (2015, p. 85), a primeira fase da inovação envolve detectar sinais no ambiente sobre o potencial de mudança. Estes podem ser tecnológicos, de mercado, pressões políticas etc. A segunda fase envolve a seleção, o que faz com que, entre as várias oportunidades, escolha-se aquela que responderá à estratégia geral adotada pela organização. A próxima fase é a implementação, que combina gradativamente diferentes formas de conhecimento e compõe com elas uma inovação. Nessa fase, três elementos são fundamentais – aquisição do conhecimento, execução do projeto e lançamento e sustentação da inovação. Tidd e Bessant (2013, p. 87) propõem considerar três elementos fundamentais na fase de implementação: aquisição de conhecimento, execução do projeto e lançamento e sustentação da inovação. A aquisição de conhecimento envolve a combinação entre conhecimento existente e novo (disponível dentro e fora da organização) para oferecer uma solução para o problema. Representa um primeiro esboço de solução e tende a mudar consideravelmente à medida que é desenvolvida.

O problema a ser gerenciado nessa primeira fase é criar condições dentro das quais a criatividade possa florescer e contribuir para a inovação eficaz. A fase de execução do projeto, a partir de um conceito estratégico, constitui o cerne do processo de inovação. A execução do projeto implica gerenciamento de equipes, visão clara, manutenção do ritmo e da motivação. Ainda nessa fase, o desenvolvimento do projeto envolve uma série de funções, desde o desenho até o monitoramento. Segundo os autores, uma das causas para o fracasso das inovações é a falta de envolvimento dos usuários, daqueles que serão beneficiados pela inovação. Na fase de lançamento e sustentação da inovação, os autores enfatizam a necessidade de compreender as dinâmicas de adoção e difusão. Também realçam a importância de estratégias de adaptabilidade que enfatizem a coevolução de inovação e usuários, baseada em várias abordagens experimentais. O papel da participação ativa do usuário em condições de incerteza é vital.

A gestão da inovação é uma tarefa complexa, que supõe aprendizagem e, portanto, segundo Tidd e Bessant (2015, p. 167), ela possui uma série de implicações para a administração e deve ser vista como uma forma de aprendizagem corporativa, de análise e experiência e de como lidar de forma eficaz com complexidade e mudança.

A gestão da inovação se constitui em tema de alta relevância para o objeto desta pesquisa, pois permite compreender, através da diversidade de concepções e do aporte teórico, o valor agregado pela inovação à transformação efetuada pela Jesuites Educació à Red Jesuites Educació. Essa temática possibilita analisar e compreender a importância de gerenciar a inovação, as vantagens estratégicas que advêm de sua implementação, e como ela é fundamental para a aprendizagem corporativa.

5 GESTÃO EDUCACIONAL

As últimas décadas presenciaram uma revolução no que tange à gestão educacional, fruto da globalização e da internacionalização da educação. O conceito evoluiu da administração ligada ao âmbito técnico para a gestão onde se articulam pessoas, processos, sistemas.

É uma mudança de paradigma inserida na complexidade. Para Perrenoud (2008, p. 47), a complexidade é uma dimensão da cultura de uma sociedade, não é apenas um ato intelectual. É pensar como ela nos afeta, como afeta as instituições e, em especial, a educação como tarefa complexa, que envolve emoções e representações enraizadas em experiências, em uma cultura, em redes de relações.

Segundo Akari (2011, p. 23), a globalização possibilitou a adoção de modelos educacionais internacionais (ocidentais) que conduzem a semelhanças que transcendem fronteiras, fazendo com que o currículo seja cada vez mais pensado sob a forma de uma padronização, e formulado em competências disciplinares transversais.

A gestão educacional é provocada a pensar de forma sistêmica em sua complexidade para construir uma visão de conjunto de seu funcionamento e de seu ambiente, tendo clareza do seu papel. Para Lück (2015, p. 25), a gestão educacional estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do sistema de ensino e das escolas. É ela que permite a superação da fragmentação, possibilitando a construção de uma visão de conjunto.

A gestão educacional, portanto, refere-se à gestão, em âmbito macro, a partir dos órgãos superiores dos sistemas de ensino, e, em âmbito micro, a partir das escolas. A gestão educacional emerge como uma condição necessária para a qualidade dos sistemas de ensino, qualidade do ensino e da própria educação.

No âmbito macro, segundo Akari (2011, p. 32), o Banco Mundial, entre outras prioridades, identifica a descentralização da gestão da Educação, com ênfase na aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo e reformar os currículos escolares. A OCDE, em 2005, declarava a necessidade de harmonização da gestão dirigida sobre resultados, com ações e indicadores a serem monitorados.

Nos últimos anos, o termo gestão é empregado para explicar tudo aquilo que

se refere à vida escolar. O termo emerge do contexto neoliberal e, segundo Almandoz et al. (2006, p. 53), tem seu correlato nas conceitualizações ligadas à lógica do mercado, às decisões empresariais, às formas de governo desde os anos 1990 até a atualidade.

Desse modo, a gestão educacional tem sido profundamente impactada pelas políticas neoliberais, pela ideologia de mercado que transforma a educação em um alvo, afetando a sua gestão, levando-a a assumir práticas e métodos de mercado. Para Libâneo (2013, p. 16), a consequência dessa política neoliberal dá-se na perda do sentido pedagógico da escola, por onde seriam viabilizadas as condições organizacionais e pedagógico-didáticas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos.

Segundo Hypólito (2008, p. 7-8), algumas experiências de Qualidade Total em escolas particulares começaram a ser utilizadas como exemplos de sucesso, eficiência e qualidade na gestão. É o que ele denomina tecnologias da reforma educacional: mercado, gestão e performatividade. Essas tecnologias operam no sentido de criar, como posições de sujeito: consumidores, produtores e empreendedores (mercado); gestores/líderes, força de trabalho administrada e equipes (gestão); sujeito comparável e aterrorizado (performatividade). Inspiradas no ideário neoliberal, essas tecnologias de gestão assimilaram linguagens e métodos de mercado para evidenciar e mensurar resultados educacionais. Uma semântica nem sempre condizente com a educação foi introduzida e legitimada como nova forma de gestão: sobreviver, obter renda e maximizar resultados (mercado); eficiência, eficácia e cultura corporativa (gestão); produtividade, objetivos, resultados e comparações (performatividade). Introduzida no cotidiano com o propósito de definir valores, a nova terminologia direciona a gestão para o mercado através da competição e interesses institucionais da valorização do desempenho dos indivíduos e fabricação de desempenho (performatividade).

Lima (2011, p. 112) afirma que a obsessão avaliativa e da qualidade, inspirada na gestão da qualidade total, representa o que ele designa por educação contábil, com o predomínio das dimensões mensuráveis e comparativas. Nela, recorre-se a metáforas produtivistas, à reatualização de concepções mecanicistas e instrumentais de organização escolar.

De acordo com Fernandes (2013, p. 21), a qualidade é um conceito complexo e

multifacetado, cuja natureza torna muito difícil, ou mesmo impossível, a sua integral representação. Para o autor, é necessário discutir e caracterizar as abordagens que têm sido utilizadas para determinar a qualidade de qualquer objeto, nomeadamente aquelas que estão mais associadas à definição de critérios e de padrões, e as que se baseiam mais nas descrições e percepções dos diferentes intervenientes.

Segundo Lück (2015, p. 42), tem faltado, para a promoção da qualidade da educação, uma visão global da escola como instituição social e uma percepção abrangente da teia de relações entre os vários componentes que delinham a experiência educacional; visão e percepção que, segundo ela, são capazes de promover a sinergia pedagógica.

Nessa conjuntura, de acordo com Hypólito (2008, p. 8), a nova gestão pública penetrou nas escolas sob diferentes aspectos: atingiu a formação, o processo de trabalho, a organização escolar, a gestão, o currículo, submeteu as escolas ao mercado, precarizou e intensificou o trabalho docente. Dessa forma, a predominância da racionalidade econômica, de orientação neoliberal, tem atingido o coração da gestão, afetando assim a sua qualidade.

Contra-pondo-se a essa nova gestão pública, marcada por políticas neoliberais e ausência de participação, a gestão democrática ou participativa envereda por outras formas de gestar a educação. Pautada em princípios democráticos, está alicerçada na valorização e participação das pessoas que integram as instituições, o que faz com que as mudanças sejam viáveis. Para Libâneo (2013, p. 226), a gestão com participação significa alcançar de forma colaborativa e democrática os objetivos da escola. A participação é o principal meio de tomar decisões, mobilizar as pessoas para decidir sobre os objetivos, os conteúdos, as formas de organização do trabalho e o clima de trabalho desejado. Senge (2016, p. 317), afirma que, na maioria das organizações contemporâneas, o número de pessoas que participam de forma efetiva é realmente pequeno. Para ele, o sucesso de uma organização está intrinsecamente relacionado ao comprometimento pessoal e à capacidade de aprendizagem em todos os níveis da organização.

Segundo Lück (2013, p. 47), o engajamento representa o nível mais pleno de participação. Esse processo de participação social orienta-se por princípios, valores e objetivos, ao mesmo tempo em que se expressa e traduz em um contexto social. De acordo com Dalmás (2014, p.16), decidir-se pelo processo participativo é assumir a

pessoa como valor essencial e agente do processo.

Diante das novas lógicas de funcionamento dos sistemas, Thurler (2001, p. 45) afirma que se faz necessário encontrar um novo princípio organizador. Por isso a gestão de redes permite uma compreensão sistêmica das dinâmicas e se constitui em importante ferramenta de aprendizagem organizacional, oferecendo possibilidades de cooperação inéditas. Em consonância, Fava (2014, p. 90) realça o potencial de redes como uma ferramenta para auxiliar os gestores a abarcar e suplantar as demandas paradoxais e estratégicas da instituição, potencializando novos e poderosos *insights* para a melhoria das atividades de gestão e dos processos de ensino-aprendizagem. Para o autor, a gestão em redes se apresenta como uma alternativa que não mais envolve uma estrutura matricial, mas uma visão mais sutil e estratégica de colaboração por parte dos gestores, concentrando-se tanto nos componentes básicos de rede que fornecerão valor como nas variáveis do projeto organizacional que darão suporte a essas redes.

Na contemporaneidade, o conceito de gestão está relacionado à teoria da gestão estratégica. Para Braga e Monteiro (2005, p. 150), a gestão estratégica é um processo administrativo que visa dotar a instituição da capacidade de antecipar novas mudanças e ajustar estratégias vigentes com a necessária velocidade e efetividade sempre que for necessário. Segundo os autores, a gestão estratégica traz uma série de possibilidades para a instituição: permite que a instituição acompanhe o mercado e o setor de forma prospectiva; permite que a instituição reconheça com antecedência as ameaças e as oportunidades ao seu desenvolvimento; traz inteligência competitiva para a instituição, capacitando-a a transformar dados e informações em conhecimento com valor agregado ao negócio.

O conceito de estratégia é tão amplo que Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010, p. 24) propõem cinco definições: estratégia como plano, padrão, posição, perspectiva e como pretexto. A estratégia é um plano na medida em que direciona para o futuro. Ela pode ser uma ação conscientemente pretendida, ou uma diretriz para lidar com uma situação. Comumente, na administração, ela é um plano unificado, amplo e integrado para assegurar que os objetivos básicos da organização sejam cumpridos. Como padrão, a estratégia é percebida como coerência de comportamento ao longo do tempo, materializando-se em uma série de ações consistentes. Como posição, ela localiza determinados produtos em determinado mercado, atuando como uma força

mediadora entre o ambiente externo e o interno, ou seja, entre a organização e o ambiente. Como perspectiva, a estratégia demonstra a maneira fundamental de uma organização fazer as coisas e está direcionada para a visão da empresa. Neste caso, ela é uma perspectiva compartilhada pelos membros da organização, e, segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010, p. 27), entramos aí na esfera da mente coletiva. Já a estratégia como pretexto se revela como uma “manobra” específica para enganar o concorrente.

De acordo com Thurler (2001, p. 41), um dos problemas fundamentais de toda teoria do *management* da escola ou de qualquer outra organização complexa é a questão de saber qual a melhor maneira de geri-las sem entravar sua criatividade, nem sua liberdade de movimento que lhe são indispensáveis para poder responder aos problemas de um meio em constante evolução. Disto resultaria, segundo a autora, a imagem de um sistema simultaneamente aberto e fechado, feito de incerteza e racionalidade, espontâneo e deliberado.

Mintzberg (1990 apud THURLER, 2001, p. 41) fala de organizações adocráticas: elas são orgânicas, pouco estruturadas, matriciais, descentralizadas, funcionam segundo redes mobilizadoras e cooperativas e concedem grande importância ao frente a frente e à negociação. As redes de organização são ad hoc, definidas em função da natureza das questões a resolver.

Weick e Mintzberg (apud THURLER, 2001, p. 42) alertam para o fato de as escolas nunca poderem ser percebidas de maneira puramente racional ou mecânica, visto que o grau de indeterminação está inevitavelmente ligado à sua própria natureza de organizações compostas de seres humanos. Dessa forma, a organização da escola se transforma em instância educadora, espaço de trabalho educativo e de aprendizagem.

Para Libâneo (2013, p. 220), a escola é vista como organização social, ou seja, as organizações escolares são unidades sociais formadas de pessoas que atuam em torno de objetivos comuns, portanto, como lugar de relações interpessoais democráticas. Para o autor, a melhor concepção de gestão de uma escola é aquela que a toma como uma organização educativa, que procura instituir um sistema de interações entre seus membros por meio de práticas colaborativas. Desse modo, ela se institui como comunidade de aprendizagem que utiliza processos grupais de tomada de decisões, cujas práticas de gestão estão voltadas à aprendizagem dos

alunos. Daí, a organização e a gestão implicarem a participação. Nesse contexto, a participação, segundo Libâneo (2013, p. 226), emerge como o principal meio de tomar decisões, de mobilizar as pessoas para decidir sobre as formas de organização do trabalho. Para isso, faz-se necessário uma bem definida estrutura organizacional, um sistema de práticas interativas e colaborativas.

Lück (2015, p. 51) chama a atenção para as relações entre os sistemas de ensino e a escola, nas quais se propõem “autoritariamente” processos participativos de decisão, sem, no entanto, promoverem essa participação em seu próprio contexto e na definição de políticas educacionais.

Weick (2009, p. 97) apresenta o conceito de acoplamento frouxo para tratar as relações entre o sistema e a escola e também as relações entre os diferentes setores e atores que compõem cada escola. Num sistema frouxamente articulado, os mecanismos de acoplamento são induzidos pelas tarefas e se localizam no núcleo técnico e na autoridade, nos níveis de responsabilidade, oportunidade, recompensas e sanções. Elementos que mantêm, presumidamente, a organização unida. O autor exemplifica algumas situações características de acoplamento frouxo: uma relativa falta de coordenação, coordenação lenta ou desalentada, que se move através do sistema; uma ausência relativa de regulações; a falta de respostas previstas; inspeção escassa das atividades dentro do sistema; descentralização; inexistência de retroalimentação de vínculos exteriores; apesar de todas as mudanças pedagógicas, os resultados continuam os mesmos. Por outro lado, a capacidade adaptativa é considerada uma vantagem de organizações com acoplamento frouxo, pois podem-se fazer mudanças contingenciais sem que todo o sistema seja afetado.

Para Touraine (1981, apud LIMA, 2011, p. 30), a organização do trabalho já não corresponde a princípios considerados absolutos, e já ninguém acredita no *one best way*, no bom método único apregoado pelo taylorismo. Pelo contrário, as melhores formas de organização parecem hoje ser as que mais reduzem a rigidez: a organização não mais deve criar a ordem, mas favorecer a mudança. Para Lima (2011, p. 103), as organizações são sempre pessoas em interação social, que dispõem de uma autonomia relativa e não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas um jogo com regras dadas a priori, mas jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construírem novas regras.

A autonomia se constrói com princípios e estratégias democráticas e participativas e não se restringe a normas e regulamentos limitados a aspectos operacionais. Em muitos sistemas de ensino, segundo Lück (2010, p. 85), os esforços de descentralização e construção da autonomia da gestão escolar encontram fortes expressões de resistência e desconfiança. Apesar do desejo de construção da autonomia da gestão escolar, há uma contradição natural que perpassa todo processo social: de um lado, manifesta-se o desejo de autonomia e, de outro, o receio de assumir responsabilidades. Como também há uma profunda contradição entre alguns sistemas de ensino que buscam democratização da escola, mas sem pensar na autonomia da sua gestão e sem descentralizar o poder de decisão sobre a mesma. Na prática, os métodos e estratégias continuam centralizadores, provando que há mais discursos do que uma prática concreta manifestada em ações objetivas, visando à transformação de práticas sociais. É preciso preservar o espaço da criatividade, da iniciativa, e do discernimento necessários para o atendimento da dinâmica social que o processo educacional envolve.

Inserida em um contexto de alta complexidade, a gestão educacional é afetada por demandas do social, do político, do cultural, do tecnológico. A partir da contribuição teórica de diversos autores abordados neste capítulo, será possível analisar e compreender o modelo de gestão implantado na Red de Escuelas Jesuites Educació. Serão analisadas as estratégias adotadas para se descobrir em que medida a experiência catalã se constitui em um modelo de gestão participativa, em que se articulam pessoas, processos, gerando engajamento e aprendizagem organizacional.

6 GESTÃO DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL

No âmbito da onda de inovação que eclodiu na sociedade nas últimas décadas, a área educacional tem sido uma das mais impactadas, seja no âmbito da gestão dos sistemas, através das políticas educacionais, seja na gestão das escolas. Hoje, a inovação é parte da agenda permanente das instituições em busca da vanguarda na sua área de conhecimento e também em busca de soluções para as questões do futuro. Porém, ao mesmo tempo, a inovação, segundo Fontenelle (2012, p. 107), tornou-se uma palavra fetiche, que se apresenta como a solução possível para problemas relacionados à educação, saúde, sustentabilidade, segurança, entre outros.

Até a década de 70, havia a convicção de que a questão da inovação era meramente técnica, e que, para inovar, bastaria um planejamento bem feito, com objetivos claros, de modo racional, segundo a linha empírico-analista. Porém, importantes mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas aceleraram as transformações nas últimas décadas, tornando a inovação parte da complexidade que caracteriza a sociedade contemporânea, afetando modos de ser e estar no mundo. Segundo Sibilia (2012, p. 48), o circuito produtivo contemporâneo busca características antes combatidas, como a originalidade associada a certa espontaneidade inventiva, além da capacidade de mudar com rapidez, reciclando o que se é, em veloz sintonia com as tendências globais.

Em sua crítica ao discurso da inovação, Fontenelle (2012, p. 101) afirma que a relação entre inovação e academia, permeada pelo culto ao novo, remete a um novo contexto. Há um aparato discursivo que revela uma nova matriz de inteligibilidade. Segundo a autora, as escolas de negócios, os consultores e gurus do mundo da gestão tiveram e têm uma importância central na moldagem desse mundo. Estêvão (1994, p. 95) converge com Fontenelle na crítica ao discurso da inovação e diz que, em se tratando de inovação, há uma proliferação semântica aliada às medidas para inovar que se verifica sobretudo no nível do discurso, mas pouco quantificável, e que cria uma convicção de virtude e de vantagem organizacional. A educação também tem sido profundamente afetada e influenciada por esse novo contexto.

A noção de inovação, na área da educação, nunca esteve em um campo fixo de definição. House (1988 apud HERNÁNDEZ et al., 2000, p. 27) assinala três

perspectivas:

- 1^a) de orientação tecnológica, que aparece em meados dos anos 70, tendo enfoque sistemático e racional. De acordo com esse enfoque, as mudanças seriam produzidas mais nos métodos e nos materiais do que nos conhecimentos e nas relações entre os diferentes agentes educativos;
- 2^a) é a perspectiva política, que entende que a cooperação é resultado da negociação e do compromisso;
- 3^a) é a perspectiva cultural, que pretende estudar os efeitos das inovações intangíveis e difusas. Sob essa perspectiva, consideram-se os distintos setores envolvidos em uma inovação como partes integrantes de distintas culturas ou subculturas que representam conflitos de valores e que adotam significados diferentes em relação à realidade.

O entendimento de cada pessoa ou grupo sobre mudança e inovação varia a partir da posição que se ocupa no sistema escolar. Para Hernández et al. (2000, p. 29), existe uma multidimensionalidade da inovação educativa e ela pode ocorrer com a introdução de novos processos de ensino e aprendizagem, mudanças curriculares, de produtos, de materiais, ideias e, inclusive, pessoas. Portanto, múltiplas perspectivas de inovação coexistem no universo da educação e estão presentes nos diversos sistemas educativos.

A inovação educativa tende a ser vinculada à qualidade de ensino. Segundo Hernandez e outros (2000, p. 31), esse termo tem sido usado com significados diversos:

- a) o aumento do rendimento dos alunos;
- b) a melhoria do nível profissional dos professores;
- c) a demonstração de habilidades de gestão por parte dos diretores das escolas;
- d) a maior eficácia no uso dos recursos.

Mas é importante ressaltar que, nesse cenário de inovações educacionais, não há um único modelo inovador, mas múltiplos processos de inovação cultural e institucional. Segundo Almandoz et al. (2006, p. 35), as inovações não entram em terreno vazio, não substituem o que existe, mas frequentemente somam complexidade, porque o professorado e as escolas reconstróem as estratégias de inovação.

A noção de inovação, segundo Carbonell (2001, p. 19), é condicionada pela ideologia, pelas relações de poder no controle do conhecimento, pelos contextos socioculturais, pelas conjunturas econômicas e políticas, pelas políticas educativas e pelo grau de envolvimento nelas dos diversos agentes educativos. Embora haja diferentes perspectivas, nem tudo o que é chamado de inovação mereceria essa denominação. Algumas iniciativas resultam por vezes em modernização da escola, no

aspecto tecnológico ou em atividades que não passam de mudanças denominadas por Carbonell (2001, p. 20) de “epidérmicas”, pois não mudam as concepções de ensino e aprendizagem estabelecidas, por vezes, no conservadorismo.

Nesta mesma perspectiva, Marina (2017, p. 9) cita que os esforços de melhoria contínua têm se traduzido na busca da inovação pela inovação, levando a considerar que, no campo da educação, não haja nada permanente. Constatamos também que há uma proliferação de iniciativas centradas em estratégias de marketing, mais preocupadas em vender um produto, focadas em quantidade e não em qualidade, mais na embalagem do que no conteúdo.

Veremos, a seguir, como a inovação acontece no âmbito das políticas educacionais.

6.1 A GESTÃO DA INOVAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No plano mais concreto dos sistemas educacionais, que é o campo das instituições e dos poderes mediados por elas, as políticas contribuem tanto para reproduzir uma ordem estabelecida, quanto para transformá-la. Para Almandoz et al. (2006, p. 29), a politicidade inerente à educação produz tensão entre mudança e conservação: uma sociedade transmite o seu legado simbólico e, ao mesmo tempo, reinstaura essa ordem quando elabora novas visões sobre o passado e o futuro. De acordo com Correia (1988 apud ESTÊVÃO, 1994, p. 103), as inovações concebidas pelo governo inserem-se num processo de reestruturação das relações de poder no centro do sistema e da relação deste com as escolas. Fato é que a concretização da inovação não depende apenas da pertinência dos seus objetivos, mas, fundamentalmente, das mediações que incidem nas tomadas de posição e de apropriação das escolas.

As diferenças entre inovação e reforma, segundo Carbonell (2001, p. 19), evidenciam-se conforme a magnitude da mudança que se quer empreender. Conforme essa concepção, a inovação se localiza nas escolas e nas classes, enquanto a reforma diz respeito à estrutura do sistema educativo em seu conjunto. Para o autor, as reformas escolares são movidas por imperativos econômicos e

sociais e estão ligadas a um tipo de reforma mais geral. E, segundo Almandoz et al. (2006, p. 52), as reformas se instalam como mudança de ordem, com a perspectiva de mudar pensamentos e ações arraigados na vida escolar, desconhecendo a história prévia dos sujeitos e instituições.

No Brasil, afirmam De Sordi e outros (2013 p. 27), ao pesquisar as redes municipais de cinco cidades do Estado de São Paulo, nos últimos anos, percebe-se que as políticas educacionais tendem a considerar que a melhoria dos sistemas educacionais municipais repousa na necessidade da inovação. Nessas redes, verifica-se uma tendência à associação direta entre o conceito de inovação e a adequação às avaliações externas. Assim, o conceito de inovação que emerge da pesquisa desenvolvida nessas redes municipais é traduzido nos seguintes aspectos: treinamento dos alunos para participação em atividades avaliativas externas; adequação e foco do trabalho pedagógico para melhorar os índices de avaliação externa; trabalho individualizado com alunos, grupos de alunos ou séries específicas, sempre visando à melhoria dos índices de desempenho. De acordo com Marina (2017, p. 11), este cântico contínuo à inovação está produzindo uma homogeneização dos sistemas públicos de ensino, porque os Estados desejam aparecer bem situados na classificação PISA, que influencia a todos os demais sistemas de avaliação.

Porém, para Carbonell (2002 apud DE SORDI et al. 2013, p. 37), a inovação deve estar ligada às mudanças qualitativas nas escolas e nos professores, não tendo que estar necessariamente ligada às novas políticas (reformas) educacionais. Para o autor, enfrentar a hegemonia neoliberal e o seu domínio e poder sobre a educação, em detrimento da política e da cultura, constitui-se em um dos maiores desafios à inovação da escola.

Há uma teia que se constitui o terreno no qual se cruzam os caminhos da inovação, segundo Almandoz et al. (2006, p. 52), caracterizados como um processo de construção social que abandona a polaridade entre governo e escolas. Em se tratando de implementação de estratégias de indução de inovações, há que se considerar as complexas relações e articulações que se estabelecem entre as distintas esferas e dimensões do governo e a gestão dos sistemas educacionais. A inovação será fruto da interação de sujeitos e organizações que contam com campos de decisão e racionalidades peculiares, de variadas micropolíticas que emergem dos centros de poder e das instâncias intermediárias na escola. A escola, portanto,

também se constitui um cenário político, como um âmbito ativo de produção de significados e sentidos nos quais se desenvolve uma inovação, transcendendo, dessa forma, a ideia de um lugar destinado apenas à aplicação ou execução de decisões governamentais.

Para Carbonell (2001, p. 23), as reformas governamentais geram alguns paradoxos, como:

- muitos governos estão conscientes de que deveriam empreender grandes reformas educacionais – e não meramente escolares –, mas, diante da impossibilidade disso, recorrem a reformas parciais de caráter estrutural, administrativo, curricular ou metodológico, condicionadas e submetidas a contextos macroeconômicos e sociais que comumente as asfixiam ou paralisam;
- as reformas são lideradas e executadas por pessoas que têm de abrir novos horizontes e estratégias de futuro com visões e culturas educativas do passado, porque são as únicas que conhecem;
- as reformas procuram introduzir novas ideias no sistema educativo, mas, quando chegam a generalizar-se a toda a população escolar, aquelas ideias já envelheceram. Daí a necessidade de reformar continuamente a reforma.

Para Walling e Berg (1983 apud HERNÁNDEZ et al., 2000, p. 26), a reforma é um processo que, em linhas principais, pretende modificar as metas e o marco global das atividades da instituição educativa, deixando em segundo plano a atenção aos métodos de trabalho escolar. No entanto, falar de inovação significa modificar as formas de atuação como resposta a mudanças nos alunos e implica uma organização diferente do trabalho, para a qual devem ser utilizados métodos mais eficazes.

Segundo Hernández et al. (2000, p. 24), o fracasso das reformas se deve a alguns fatores: não fazerem jus à complexidade das escolas; a execução não corresponder ao que os planejadores tinham pensado; as mudanças no currículo serem feitas de cima para baixo, quando as mudanças qualitativas ocorrem de forma bastante distinta na escola; não levarem em conta que os professores desempenham um papel fundamental nas inovações realizadas nas escolas. Por essas razões, esse modelo de inovação de cima para baixo tem sido bastante ineficaz.

6.2 A GESTÃO DA INOVAÇÃO NA ESCOLA

De acordo com Almandoz et al. (2006, p. 34), a inovação no âmbito escolar

representa ruptura nos modos tradicionais de abordagens de práticas arraigadas cultural e institucionalmente que envolvem um conjunto de saberes e de capacidades coletivas de uma organização.

Nessa perspectiva, para Hernández et al. (2000, p. 29), pode-se dizer que uma inovação educacional ocorre quando novas áreas de aprendizagem são introduzidas no currículo e práticas alternativas às já existentes são desenvolvidas. Novos modelos de gestão e organização escolar consolidam o projeto educacional institucional.

Para Calvo (2016) e Carbonell (2001), as inovações se consolidam no cotidiano escolar através de diversas dimensões. Analisaremos a seguir, na perspectiva desses autores, como elas se concretizam no projeto pedagógico, no currículo, no tempo e espaço e nas metodologias ativas:

O projeto pedagógico preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico. Segundo Veiga (2005, p. 15), “construir um projeto pedagógico significa enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a escola organiza seu processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados”. Portanto, o projeto pedagógico deve especificar as inovações a serem alcançadas, dar as coordenadas do futuro.

A inovação também pode se concentrar no âmbito do currículo. Os avanços na ciência e nas pesquisas sobre a tecnologia dão pistas para enfrentar as mudanças na escola. O currículo é o que transforma o trabalho da escola, que inova e se adapta aos novos tempos de mudança por meio de alterações nas fontes que o compõem. De acordo com Calvo (2016, p. 23), são quatro as fontes que compõem o currículo:

- 1ª) A fonte epistemológica do currículo introduz o novo conhecimento, redesenha os conteúdos graças a novos meios e ferramentas como computadores ou outros dispositivos móveis;
- 2ª) A fonte psicológica tem o suporte dos principais estudos sobre o cérebro, a inteligência, pensamento, a tomada de decisões, a atenção ao comportamento humano e os processos de aprendizagem;
- 3ª) A fonte pedagógica se encarrega da inovação nos métodos e na prática educacional dos processos de ensino, mostra as metodologias de ensino mais eficazes e que ajudam as escolas a tomarem decisões didáticas;
- 4ª) A fonte sociológica mostra que os jovens do século XXI precisam de projetos educacionais diferentes para atingir o sucesso na aprendizagem.

O tempo e o espaço escolar podem se tornar flexíveis por meio do uso de pedagogias inovadoras, que buscam construir e adaptar o espaço, com o objetivo de promover a participação do aluno, o trabalho cooperativo e a investigação. A inovação

pode se materializar pela transição de um modelo de aula passivo para ativo, em que o aluno interage, construindo com o professor o conhecimento, transformando o professor em um projetista de experiências de aprendizagem. Dessa maneira, organiza o conteúdo de acordo com a ordem que obtém um maior envolvimento dos alunos, concedendo-lhe autonomia para escolher seu próprio itinerário, negociando tempos, modos e ferramentas em um processo colocado a serviço do desenvolvimento integral, da aprendizagem ao longo da vida. Para que isso ocorra, são necessários espaços físicos, simbólicos, mentais e afetivos diversificados e estimulantes para facilitar o encontro coletivo, o trabalho individual e em equipe e a solidão. Tudo isso impacta a administração do tempo e flexibilização em função das necessidades dos projetos e atividades (CALVO, 2016; CARBONELL, 2001).

Uma escola inovadora requer metodologias ativas e gira em torno da aprendizagem. Nela, o ensino consiste no desenho de experiências que estimulem o potencial de alunos e projetistas/professores, funções que se intercambiam por um fim comum, a aprendizagem. Uma escola assim assegura ao aluno a sua autonomia na tomada de decisões sobre seu próprio processo, buscando sempre modos de conseguir um maior envolvimento autônomo no descobrimento e na negociação de itinerários de aprendizagem pessoal. É uma escola que integra estratégias cognitivas definidas sobre como aprender a aprender, estimulando os alunos a pensarem sobre seu próprio pensamento, com objetivo de criar uma cultura mais consistente e executiva da aprendizagem. É uma escola que tem a curiosidade como ponto de partida e que valoriza o erro na construção e reconstrução da aprendizagem e para a compreensão dos problemas. A forma como as aulas são organizadas com unidades didáticas mais ativas ou projetos, a aprendizagem cooperativa, o *design thinking* ou o uso de diferentes sistemas de avaliação são os protagonistas das transformações (CALVO, 2016; CARBONELL, 2001).

Para Almandoz et al. (2006, p. 52), a ideia de inovação na gestão escolar alude a um processo intencional e planejado que pretende produzir mudanças positivas e estáveis nas práticas dos atores da educação. Para Thurler (2001, p. 26), a mudança dentro do estabelecimento escolar só é possível se tiver, para os atores, mais significados do que o status quo. As regras, os valores, os objetivos, a cultura, os arranjos que alicerçam a organização do trabalho em um estabelecimento escolar determinam, em parte, a maneira como os atores constroem o sentido e a utilidade de

uma eventual transformação de suas práticas educativas ou administrativas.

Os processos de mudança já não se mostram fenômenos lineares, que se apoiariam em um único fator determinante. Eles correspondem a uma dinâmica instável, expressão de uma multiplicidade de forças em interação que ora convergem, ora se defrontam. Para Thurler (2001, p. 39), quanto mais o estabelecimento escolar estiver submetido a injunções de inovação, menos ele poderá regulamentar de maneira precisa sua atividade: a mudança opõe-se, de fato, a uma organização rígida e centrada em uma ordem única.

Apesar de a escola ter sido historicamente regida por uma lógica burocrática, segundo Lück (2015, p. 89), as mudanças advindas pela tecnologia da comunicação, assim como de outras tecnologias, produziram modificações de costumes, de posturas e até mesmo de valores, criando novas formas de poder de influência que atuam, ao mesmo tempo, horizontal e verticalmente, quebrando linearidades e estabelecendo circularidades. Segundo a autora, a flexibilidade, a criatividade e a ação crítica e construtiva são componentes fundamentais do processo educacional, que demanda, para isso, apenas uma burocracia mínima para sua organização.

6.3 O IMPACTO DO CLIMA E DA CULTURA ORGANIZACIONAL PARA A GESTÃO DA INOVAÇÃO ESCOLAR

O clima e a cultura organizacional, de acordo com Lück (2010, p. 23), constituem-se na ambiência em que se realiza o processo humano-social do fazer pedagógico, o qual expressa a personalidade e características dessa ambiência. Permeiam a escola como um todo e se constituem na tecedura dos fatos, eventos, reações, ideias, comportamentos, atitudes, expressões. Representam, pois, conceitos importantíssimos na determinação da qualidade do ensino e de seus resultados.

A cultura de um estabelecimento escolar, segundo Thurler (2001, p. 90), é ativamente construída pelos seus atores, e trata-se de um processo evolutivo e dinâmico de aprendizagem, estabilizando-se como um conjunto de regras que organizam a cooperação, a comunicação, as relações de poder, a divisão do trabalho, os modos de decisão, as maneiras de agir e interagir, a abertura para fora, a relação com o tempo, o estatuto da diferença e da divergência, a solidariedade. Desse modo,

a maneira como cada um pensa a mudança, avaliando-a possível, necessária ou urgente, ou, ao contrário, perigosa ou impensável, funda-se em uma história pessoal e na integração a diversos agrupamentos: aprende-se a pensar e a viver a mudança, a provocá-la ou resistir a ela, a organizá-la ou controlá-la coletivamente em seu meio social, em sua escola, – como aluno, professor ou responsável – nas organizações onde se trabalha.

A tensão vivida pelos professores entre a mudança e a continuidade, mediatizada por crenças e pressões externas, segundo Carbonell (2001, p. 31), representa um paradoxo e é pouco favorável à cultura da inovação, às relações mutáveis de poder dentro das escolas e aos ritmos de implantação das inovações. A principal força impulsora da mudança são os professores que trabalham de forma coordenada e cooperativa nas escolas e que se comprometem a fortalecer a democracia escolar.

Alguns aspectos da cultura não favorecem a mudança, segundo Thurler (2001, p. 92):

a falta de criticidade; acomodação, falta de utopia; atribuir maior valor ao status quo, à uniformidade; cultura conservadora que provoca medo, supervaloriza os riscos; cultura docente marcada pelo individualismo, fechada à cooperação; ausência de espaços de reflexão coletiva; desvalorização a priori de experiências de outros contextos; fuga dos problemas; não atribuição de importância à formação continuada; lógica do controle pelo isolamento.

Para promover a inovação, Carbonell (2001, p. 31) assinala alguns fatores básicos:

- equipes docentes sólidas e comunidade educativa receptiva: A inovação enraíza-se onde existe equipe docente forte e estável;
- redes de intercâmbio e cooperação, assessores e colaboradores críticos e outros apoios externos: A inovação se enriquece com o intercâmbio e a cooperação com outros professores mediante a criação de redes presenciais e virtuais, para facilitar a inovação e a reflexão crítica em torno delas;
- a proposta da inovação e a mudança dentro de um contexto territorial: Uma escola tem mais possibilidades de melhorar se existir um movimento de mudança em uma zona que lhe dê cobertura institucional e pedagógica;
- o clima ecológico e os rituais simbólicos: A inovação requer um ambiente de bem-estar e confiança, uma comunicação fluida e intensa nas relações interpessoais;
- a institucionalização da inovação: As inovações não devem limitar-se a algumas atividades isoladas e esporádicas, mas sim fazer parte da vida da classe e da dinâmica de funcionamento da escola;

- priorizar em vez das urgências pedagógicas e burocráticas, as urgências pedagógicas da inovação, mediante a conquista de tempos e espaços para a reflexão na e sobre a ação;
- vivência, reflexão e avaliação: Criar oportunidades e possibilidades para que as inovações possam ser vividas com intensidade, refletidas em profundidade e avaliadas com rigor. Daí a importância da escrita individual e coletiva, do debate interno e externo, do contraste comparativo e de um acompanhamento, valoração e avaliação sustentados que permitam detectar os resultados que vão sendo obtidos.

As organizações educacionais são permeadas, no cotidiano, por ambivalências, tensões e conflitos que se constituem, com frequência, em obstáculos à inovação educacional. São muitos os obstáculos e as forças de resistência à mudança e à inovação. É necessário identificar e mapear essas forças e um planejamento de estratégias que gerem abertura a novas experiências.

6.4 A LÓGICA DA PARTICIPAÇÃO/COOPERAÇÃO COMO PRINCIPAL INSUMO PARA A INOVAÇÃO

De acordo com Libâneo (2013, p. 281), a participação é o principal meio de tomar decisões, de mobilizar as pessoas para decidir sobre os objetivos, os conteúdos, as formas de organização do trabalho e sobre o ambiente de trabalho que desejam para si próprios e para os outros. A participação se viabiliza por interação comunicativa, diálogo, discussão pública, busca de consensos e de superações. A melhor forma de gestão é aquela que cria um sistema de práticas interativas e colaborativas para troca de ideias e experiências para chegar a ações comuns. De acordo com Thurler (2001, p. 19), as fontes da inovação são diversas e podem nascer da reflexão do professor sobre a sua prática, ou surgirem a partir da cultura ambiente que faz com que o professor se interrogue, ou também como exigência do próprio ambiente de trabalho. Para Carbonell (2001, p. 28), as inovações têm que ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelos professores, só assim elas terão maiores possibilidades de êxito e continuidade.

Almandoz et al. (2006, p. 19) apresentam o conceito de apropriação para enfatizar a importância do papel ativo dos sujeitos em tomar para si os processos de inovação, junto às transformações operadas como consequência de sua recepção. Os processos de apropriação implicam não só a intervenção dos sujeitos implicados, mas

também a influência dos cenários espaço-temporais e das estruturas que historicamente conformaram os distintos campos culturais. A sustentabilidade de uma inovação explica-se em função dos processos de apropriação no cenário escolar, que, por sua vez, dependem das articulações entre os níveis macro e micro do sistema.

Thurler (2001, p. 77) refere-se à cultura da cooperação como um dos elementos-chave dos processos de mudança. O critério prioritário é a capacidade de reduzir, pela troca, as distâncias entre as representações entre atores e, assim, a incerteza da ação pedagógica; ou mesmo, desenvolver estratégias capazes de acrescerem sua eficácia. Compreende uma gama de práticas muito diversas, como, por exemplo, o *team-teaching*, a planificação coletiva, a intervisão, a pesquisa-ação, o companheirismo duradouro, o *coaching* etc. Essas práticas, com o tempo, contribuem para reforçar a interdependência, a divisão de responsabilidades, o engajamento coletivo, a disponibilidade para lançar-se na autoavaliação e a autocrítica.

6.5 INOVAÇÃO EDUCACIONAL E TECNOLOGIA

Várias são as causas que estão na origem da inovação educacional. Para alguns, o mundo tem mudado tanto nas últimas décadas, em vários âmbitos, mas o mesmo não se pode dizer da educação. Continua-se a ensinar o mesmo e da mesma forma, o que faz com que os jovens se desencantem e deixem de ver sentido em frequentar a escola. De acordo com a UNESCO (2014), esse crescente desinteresse e desconexão dos estudantes em relação à escola tem resultado em baixa aprendizagem. Uma das causas que explicaria esse fenômeno seria, segundo o Programa PISA da OCDE, o fato de os alunos não conseguirem aplicar o que aprenderam em sala de aula a situações do mundo real. De acordo com a UNESCO (2014), as pesquisas apontavam que, para melhorar a aprendizagem dos estudantes, seria necessário fazer com que eles participassem ativamente do processo de aprendizagem. Reverter esse fenômeno que afeta a aprendizagem passou a ser o objetivo que impulsionou a demanda por inovação educacional. Nesse cenário, a tecnologia oferece possibilidades que a convertem em uma ferramenta particularmente útil para reconectar o aluno, através de aprendizagens ativas, integradas à sala de aula, e de aprendizagens colaborativas.

No senso comum, a inovação educacional está estreitamente vinculada à tecnologia. Na visão de Christensen (2012, p. 17), o aprendizado com base no computador emerge como uma força disruptiva. O uso adequado da tecnologia como plataforma de aprendizado seria, para esse autor, uma oportunidade de modular o sistema e, com isso, customizar o aprendizado. O aprendizado centrado nos alunos abre a porta para que eles aprendam de acordo com modalidades que se adaptem aos seus tipos de inteligência, nos lugares e ritmos preferidos por eles, pela combinação de conteúdos em sequências customizadas. Conforme Christensen (2012, p. 17), os professores podem servir como orientadores profissionais de aprendizado e arquitetos de conteúdos para ajudar no progresso individual dos alunos.

De acordo com a UNESCO (2014), uma pesquisa recente indica que há uma correlação evidente entre o uso de simulações e aplicativos interativos, bem como de jogos, e a melhora dos resultados acadêmicos. O uso dos aplicativos possibilita a cada estudante avaliar o êxito nas aprendizagens, oferecendo a cada um os recursos mais apropriados a suas necessidades e ritmos, assim como proporcionar feedback sobre seus resultados.

Para Demo (2010, p. 4), o processo de aprendizagem não só sustenta o que já se aprendeu. Principalmente, desconstrói. É preciso deixar para trás vezos obsoletos, didáticas reprodutivas. O desafio é, entre outros, participar de ambientes de produção de conhecimentos abertos, nos quais “todos podem editar”. Para ele, o instrucionismo continua o mesmo, ainda que agora inserido no mundo digitalizado.

Nessa transição de instituição antes da Internet e depois da Internet, segundo Fava (2014, p. 102), a escola é mais uma plataforma do que uma organização central, com modelos acadêmicos flexíveis e adaptáveis. De acordo com Carbonell (2001, p. 57), integrar e dominar as novas tecnologias da informação exige uma relação mais interativa entre os professores e os alunos para se poder trocar e compartilhar de maneira mais fluida e permanente o acesso, a seleção, a associação e a crítica do conhecimento.

Para a UNESCO (2014), a cooperação mediada pela tecnologia se converte em uma oportunidade de acessar uma rede que inclui mentores, tutores e especialistas, fazendo com que a aprendizagem seja mais consistente e eficiente dentro e fora da sala de aula. Um conceito que tem ganho adeptos rapidamente é o denominado “aula invertida” (*flipped classroom*). Segundo a UNESCO (2014), o termo

se refere a formas de organizar os processos de ensino e aprendizagem utilizando as ferramentas tecnológicas fora da classe. Por exemplo: lições do próprio professor gravadas em vídeo, leituras, etc. Outro conceito inovador em evidência é o da aprendizagem nas modalidades híbridas (presencial, a distância e on-line), que combinam práticas diretas na sala de aula (aprendizagem socioconstrutivista) com a aprendizagem digital.

Cabe, porém, observar que o conceito de inovação não está necessariamente atrelado ao de tecnologia. Segundo Calvo (2016, p. 11), uma escola inovadora, caracterizada, por exemplo, como escuela 21, é uma escola onde os professores planejam juntos, têm diálogos sobre sua prática na sala de aula e compartilham suas experiências em “colaboratório”. Uma escola onde os alunos se autoavaliam e escolhem o que fazer com seu tempo quando passam pela porta a cada manhã, a cada tarde ou quando decidirem. Uma escola com projetos originais e criativos, que nascem do coração de cada estudante e que se relacionam com as grandes questões de nosso futuro. Uma escola dedicada à compreensão e à criatividade, em que se aprende a linguagem do pensamento e das emoções. Escolas assim estão desenhando um novo modelo de instituição, sem necessariamente ter sua inovação centrada na tecnologia. Diante de tantas transformações, a educação vai se tornando cada vez mais complexa, segundo Fava (2014, p. 69), porque o foco está migrando da simples transmissão de conteúdos para dimensões menos integradas, perceptíveis, como as competências e habilidades intelectuais, emocionais e éticas. Ruem as paredes da sala de aula, aglutinando novos espaços de ensino-aprendizagem presenciais e virtuais.

6.6 GESTÃO DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL E REDES

Segundo Carbonell (2001, p. 31), a inovação se enriquece com o intercâmbio e a cooperação com outros professores e professoras, mediante a criação de redes presenciais – insubstituíveis sempre que possível – e virtuais, aproveitando as possibilidades que oferecem as novas tecnologias da informação e da comunicação, para facilitar o intercâmbio de experiências e a reflexão crítica em torno delas. Nesse sentido, é importante criar redes de escolas conectadas e associadas em função de

diferentes objetivos, âmbitos de reflexão e trabalho e para projetos didáticos e institucionais específicos.

Segundo Garcia-Huidobro (2017), o modelo de gestão matricial permite que se faça a gestão de processos transversais da rede, gerando conexões. Esse modelo de gestão faz com que as equipes da rede possam desenhar a inovação e comecem a inovar. Um dos grandes desafios da rede, segundo o autor, é dar espaço à diversidade interna. Para Thurler (2001, p. 45), as redes são interessantes ferramentas de aprendizagem organizacional, visto que comprometem os atores em processos de parceria coletivos e fundados na resolução de problemas autênticos e comuns. Elas passam a ser lugares de troca de experiências, de coordenação e de apoio mútuo, favorecendo o surgimento e a disseminação de inovações.

A partir da fundamentação teórica deste capítulo, são analisadas as inovações educacionais efetuadas na Catalunha, estruturadas a partir da estratégia da rede e o modelo de inovação escolhido, no qual a escola deixa de ser um centro de ensino e se torna um centro de aprendizagem. A contribuição teórica deste capítulo é fundamental para as análises relativas ao processo de inovação educacional da Red de Escuelas Jesuites Educació.

7 METODOLOGIA

Começo a escrever este capítulo inspirada por Morin (2013, p. 36), para quem é preciso aceitar caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se caminha. Contemplar o caminho à frente como quem contempla um vasto oceano e busca sua bússola para realizar a travessia. Para o autor, o que ensina a aprender é o método. E este só pode ser construído durante a pesquisa; ele só pode emanar e se formular depois, no momento em que o termo se transforma em um novo ponto de partida, desta vez dotado de método.

É nesse caminho, ancorado na complexidade, que busco as ferramentas para empreender essa travessia, reunindo e articulando realidades distintas. Segundo Bicudo (2011, p. 42), sentimo-nos perplexos frente ao que nos é dado perceber. Dada a complexidade intuída, buscamos pela perspectiva de onde olhar o fenômeno e o que mais vier ao encontro do que perguntamos.

Há um discurso quase consensual sobre inovação educacional que atingiu uma escala planetária, afetando a todos: sistemas, redes e unidades. Ninguém está imune a essa reflexão. A inovação educacional adquiriu, neste tempo, caráter de urgência. Em nome dela, experiências são compartilhadas, fomentam-se discursos, promovem-se ações de marketing. O certo é que tudo isso tem provocado deslocamentos, mobilizações, reflexões, críticas e também transformações na educação básica.

A experiência inovadora desenvolvida pelos jesuítas na Catalunha através da Red de Escuelas Jesuites Educació despertou em mim o desejo de debruçar-me de forma sistemática sobre o tema da inovação educacional. Como olhar o fenômeno da inovação educacional? Qual abordagem daria conta da complexidade deste tema?

Ao longo deste capítulo, apresentarei as minhas escolhas metodológicas quanto ao paradigma de pesquisa, o método de pesquisa e os métodos de coleta e análise de dados.

7.1 PARADIGMA DE PESQUISA

Para investigar a experiência de inovação educacional desenvolvida pelos

jesuítas na Catalunha, tomo como método a pesquisa qualitativa. Para Creswell (2014, p. 49), a definição em desenvolvimento feita por Denzin e Lincoln (apud CRESWELL) é a que melhor transmite a natureza em constante mutação da investigação qualitativa:

Pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes para a pessoa. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhe atribuem. (DENZIN; LINCOLN, 2011, apud CRESWELL, 2014)).

Portanto, a pesquisa qualitativa é rica em possibilidades, pois, para transformar o mundo, ela faz-se mobilizadora e provocadora de deslocamentos. É complexa, pois seu campo é o mundo instituído e instituinte permeado de normas, valores, significados políticos, sociais e culturais, onde convivem tradição e modernidade, sujeitos ancorados em múltiplos paradigmas que se relacionam e complementam. De acordo com Bicudo (2011, p. 41), “trabalhar com sentidos e significados que não se dão em si, mas que vão se constituindo e se mostrando em diferentes modos, de acordo com a perspectiva do olhar e na temporalidade histórica de suas durações e respectivas expressões mediadas pela linguagem e por ela transportadas, é um grande desafio”.

Creswell (2014, p. 50) apresenta algumas características comuns da pesquisa qualitativa:

- 1) o hábitat natural, no qual os pesquisadores têm interações pessoais com os indivíduos ao longo do tempo;
- 2) o pesquisador como um instrumento-chave na coleta de dados por meio de exame de documentos, observação do comportamento e entrevista com os participantes. O pesquisador qualitativo também é aquele que se posiciona, assume e transmite seu background. É um sujeito multicultural e encara a história, as tradições e as concepções do self, a ética e a política como um ponto de partida para a investigação;
- 3) os múltiplos processos nos quais os pesquisadores qualitativos reúnem múltiplas formas de dados como entrevistas, observações e documentos;
- 4) usa o raciocínio complexo por meio da lógica indutiva e dedutiva – o significado dos participantes e a contribuição a partir de suas perspectivas;
- 5) deve ser um projeto emergente, não pode ser rigidamente prescrito, devendo estar aberto à possibilidade de mudança.

Sintetizando, para o autor, a ideia-chave por trás da pesquisa qualitativa é aprender sobre o problema ou a questão com os participantes e adotar as melhores práticas para obter tais informações.

Portanto, é a partir dessa lente da pesquisa qualitativa que busquei olhar a realidade da Red de Esculas Jesuites de Educació, da Catalunha, e a Rede Jesuíta de Educação no Brasil. Aproximando-me com olhar investigativo do processo inovador, pretendi compreender os contextos educacionais, culturais, sociais e políticos envolvidos que inspiraram e mobilizaram a empreender essa virada de inovação educacional.

A pesquisa qualitativa permitiu, através do estudo de caso, compreender o processo através da escuta dos diversos atores envolvidos, dos conflitos e tensões vividos e da análise documental. Da mesma forma, foram analisados os processos constitutivos da Rede Jesuíta de Educação no Brasil, o seu estágio atual e estabeleci comparações entre os processos vividos pelas duas redes com a finalidade de identificar como o processo de inovação disruptiva deflagrado na Catalunha poderá inspirar o processo de inovação na Rede Jesuíta de Educação, no Brasil.

7.2 OPÇÃO EPISTEMOLÓGICA

O pensamento complexo de Morin fundamentou a investigação proposta. Para Morin (2007, p. 38), “o pensamento complexo rompe a ditadura do paradigma dos reducionismos. Pensar de forma complexa torna-se pertinente quando nos defrontamos (quase sempre) com a necessidade de articular, relacionar, contextualizar”. O pensamento complexo inspira e impulsiona a busca de novos caminhos na educação, a enfrentar os riscos, a incerteza, a compreender suas dinâmicas e interações.

Na pesquisa qualitativa que realizei, o pensamento complexo segundo Moraes e Valente (2008, p. 40) está informacional ou culturalmente presente nas falas dos sujeitos, na sua participação no conjunto das transformações empreendidas, nas leituras de sua realidade, nos valores professados. Está presente nas interações sujeito/meio, sujeito/objeto, educador/educando, em todos os fenômenos, eventos e processos, revelando a ocorrência de relações causais de naturezas retroativa ou recursiva, geradoras de uma causalidade complexa e dialógica que se apresenta entre pesquisador e o objeto pesquisado. Isso pode ser observado nos mais diferentes

diálogos entre sujeito/objeto do conhecimento, indivíduo/contexto, local/global, teoria/prática. Todo pesquisador participa da realidade que pretende explicar, está enredado em suas metanarrativas.

Essa opção epistemológica dialoga com a pesquisa qualitativa realizada através do estudo de caso, na compreensão de mundos, na escuta dos sujeitos, contextos, incertezas e insurgências.

7.3 O MÉTODO DE PESQUISA: O ESTUDO DE CASO

Assentando na pesquisa qualitativa e usando a lente da complexidade para investigar o fenômeno da inovação disruptiva, realizei um estudo de caso sobre a transformação educacional realizada nas escolas jesuítas de Barcelona, a partir do projeto Horitzó 2020. Segundo Yin (2015, p. 17), o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real.

O estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores, como Yin (2015), Stake (1999), Rodriguez et al. (1999), entre outros, os quais oferecem parâmetros norteadores para o desenvolvimento desse método de pesquisa. Segundo Yin (2015, p. 2)

A pesquisa de estudo de caso seria o método preferencial em comparação aos outros em situações nas quais (1) as principais questões da pesquisa são “como?” ou “por quê?”; (2) um pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais; e (3) o foco de estudo é um fenômeno contemporâneo (em vez de um fenômeno completamente histórico).

Uma das características presentes na investigação de um estudo de caso é a capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações.

Em se tratando deste estudo, busquei compreender em profundidade o fenômeno de inovação disruptiva a partir da perspectiva de gestão empreendida pela Red de Escuelas Jesuites Educació na condução e liderança do projeto intitulado Horitzó 2020, cujo objetivo é transformar em profundidade o processo de ensino e aprendizagem e criar uma nova escola para o século XXI.

Analisar o projeto Horitzó 2020 é compreender o contexto e a relevância

exercida pela Red de Escuelas Jesuites Educació em seu processo de constituição, seus objetivos, estratégias, os diversos atores envolvidos e sua evolução. A Red é, portanto, a incubadora do projeto Horitzó 2020, que traz como marca o fenômeno da inovação disruptiva afetando cenários complexos, provocando a emergência de atores, currículos e deslocamentos epistemológicos, gerando transformações. Para Yin (2015, p. 218), além da investigação do caso em profundidade, o estudo de caso inclui dados sobre as condições contextuais que envolvem o caso. Por isso, um dos pontos fortes da pesquisa de estudo de caso é a possibilidade de examinar condições contextuais tanto quanto mostrar que o caso em si é relevante.

A experiência da Red de Escuelas Jesuites Educació serviu como referência para que também analisássemos a Rede Jesuíta no Brasil e os seus desafios na sua implementação, desenvolvimento e possibilidades de inovação.

Portanto, neste estudo, encontram-se as características próprias de um estudo de caso como um fenômeno contemporâneo com ampla variedade de evidências.

7.4 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS

De acordo com Yin (2015, p. 108), as evidências de um estudo de caso podem vir de várias fontes. Nesta pesquisa, utilizei documentação e entrevistas. A informação documental pode vir de várias formas. Segundo Yin (2015, p. 111), os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados na realização da pesquisa de estudo de caso. As buscas sistemáticas de documentos relevantes são importantes em qualquer plano de coleta de dados. Para o autor, o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes e fazer inferências a partir deles. Para viabilizar a pesquisa, sugere separar ou realizar uma triagem dos materiais (documentos) de acordo com sua aparente centralidade à investigação (YIN, 2015, p. 113).

O processo de inovação disruptiva da Red de Escuelas Jesuites Educació possui rica documentação. Durante todo o processo, o acervo foi sendo constituído por estes materiais:

- 1) Cuadernos (9);
- 2) Diários (4);
- 3) Documentos (4);

- 4) Vídeos (15);
- 5) Site (h2020.fje.edu/es) etc.

O método de coleta de dados, portanto, se deu através da consulta a esse acervo documental. Isso possibilitou reconstruir o percurso realizado na Catalunha, analisar a concepção de inovação disruptiva presente nos documentos, extrair explicações e produzir interpretações.

Para pesquisar a Rede Jesuíta de Educação do Brasil, utilizei a consulta aos documentos de origem e consolidação da Rede:

1. Estatuto da Rede;
2. Projeto Educativo Comum – PEC.

As entrevistas são consideradas por Yin (2015, p. 114) como uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso. O autor chama a atenção para o formato das entrevistas que lembram conversas guiadas, não investigações estruturadas. Sinaliza que há duas tarefas durante o processo de entrevista: a) seguir sua própria linha de investigação; b) formular questões verdadeiras, de maneira imparcial. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 196), as entrevistas podem ser caracterizadas como estruturadas ou padronizadas, nas quais o entrevistador segue um padrão previamente estabelecido, ou podem ser não estruturadas, em que o entrevistador tem liberdade para seguir direções que considere adequadas no momento da entrevista. O autor chama ainda a atenção para as respostas das entrevistas, que, segundo ele, devem atender aos requisitos de validade, relevância, especificidade e clareza, profundidade e extensão.

Para realização das entrevistas, a escolha dos entrevistados se deu por sua relevância e contribuição no processo organizacional e inovador de ambas as Redes. Além disso, na Catalunha a escolha recaiu sobre categorias diversificadas de sujeitos, o que enriqueceu a coleta de dados com uma visão multidimensional do processo de inovação a partir do lugar que cada um dos atores ocupava em relação ao projeto.

Os entrevistados da Red de Escoles Jesuïtes Educació foram estes:

- 1) Diretores de escola (3);
- 2) Professores (3);
- 3) Pais (3).

Na Rede Jesuíta de Educação no Brasil:

- 1) P. Carlos Palácio, Provincial do período 2012-2014, que liderou o processo de reconfiguração da Província do Brasil e a formação da Rede Jesuíta de Educação;
- 2) P. Mario Sunderman, Delegado para Educação Básica, responsável pela implantação e consolidação da Rede Jesuíta de Educação;
- 3) Diretor Geral de escola (1).

Vale ressaltar que, para o procedimento das entrevistas e consulta documental, utilizei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assim como a Carta de Anuência, de acordo com o protocolo de pesquisa científica. As entrevistas dos membros da Jesuites Educació foram realizadas via Skype, em espanhol, e, após a transcrição, foram traduzidas para o português. As entrevistas da RJE foram presenciais, com exceção do Pe. Carlos Palácio, sj, a qual foi realizada via Skype. Todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Nas fases de coleta e análise de dados, alguns aspectos relevantes foram priorizados na investigação:

- 1) relação entre inovação e a tecnologia;
- 2) relação entre a inovação, o currículo e os resultados de aprendizagem dos alunos;
- 3) relação entre a inovação, a gestão de rede e a aprendizagem corporativa;
- 4) grau de participação da comunidade escolar (pais, alunos, professores, diretores);
- 5) nível de desenvolvimento de cada uma das redes;
- 6) eventuais problemas enfrentados durante a execução do projeto;
- 7) vantagens e dificuldades do trabalho em rede;
- 8) percepções de diferentes atores sobre o projeto de inovação;
- 9) o modelo de estratégia utilizado para a atuação em rede;
- 10) as fontes da inovação adotadas;
- 11) impactos da inovação no clima e na cultura organizacional.

Um dos objetivos desta pesquisa é oferecer, inspirada pela Red de Escuelas Jesuites Educació, um conjunto de proposições que sirva à Rede Jesuíta de Educação no Brasil em seu processo de inovação.

7.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Após a coleta de dados, iniciei a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo possui duas funções que podem coexistir de maneira complementar, que são: a função heurística, que enriquece a função exploratória, e a função de administração de prova. Todas elas deverão conduzir a análise de conteúdo à inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, ou, eventualmente, de recepção da mensagem. Segundo Bardin (1977, p. 40), o fundamento da especificidade da análise de conteúdo reside na articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada, e os fatores que determinaram essas características, deduzidos logicamente.

Ao tratar do método propriamente dito de análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 60) se refere a uma primeira leitura “flutuante”, de onde podem surgir hipóteses, utilizando-se de procedimentos classificatórios, de repartição do geral para o particular, determinando-se em primeiro lugar as rubricas de classificação, ou inversamente a partir do particular, reagrupado contiguamente, por aproximações. Ela pode ser uma análise dos significados (ex.: temática), embora também possa ser uma análise dos significantes. O tratamento descritivo se constitui em uma primeira etapa do procedimento.

Berelson (1971, apud BARDIN, 1977, p. 36) diz que uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações.

Esse é o método que apliquei no tratamento dos dados que emergiram dos documentos e das entrevistas realizadas na realidade das duas redes de educação básica da Companhia de Jesus, situadas em continentes diferentes, em contextos históricos, sociais e políticos distintos, em cenários educativos, portanto, completamente diversos.

Após a análise dos dados e documentos, como parte dos objetivos deste trabalho de investigação, sugiro propostas de intervenção para a Rede Jesuíta de Educação no Brasil que têm como meta reposicionar o trabalho educativo da Companhia de Jesus em nosso país.

8 PROJETO HORIZÓ 2020: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Em julho de 2016, tive a oportunidade de participar da Jornada de Innovación promovida pela Universidad Ramon Llull e pela Fundació Jesuites Educació. Esse foi o meu primeiro contato presencial com o Projeto Horizó 2020, que suscitou em mim grande impacto e entusiasmo, pois vislumbrei então um horizonte de possibilidades concretas e factíveis para os colégios da Rede Jesuíta de Educação no Brasil empreenderem com segurança o seu caminho de renovação.

Desde então, prossegui em leituras com a finalidade de obter um conhecimento aprofundado que me permitisse encontrar, no Projeto Horizó 2020, o caminho, a inspiração e o modo de proceder da Companhia de Jesus para a inovação e renovação educativa dos colégios que compõem a Rede Jesuíta de Educação no Brasil, respondendo, dessa forma, ao apelo do Secretariado Mundial de Educação da Companhia de Jesus para a renovação.

Nas palavras do padre José Alberto Mesa, Secretário de Educação da Companhia de Jesus, o processo de renovação das escolas Jesuites Educació que se plasma no Horizó 2020 “é um processo sério, profissional e profundamente iniciano que se converte em um ato de fé na educação escolar como apostolado privilegiado para realizar a missão da Companhia de Jesus, o serviço da fé, a promoção da justiça e o cuidado do meio ambiente” (JE, 2014, p.10).

Neste capítulo, descreverei o Projeto Horizó 2020 com base na consulta às fontes documentais, desde a sua origem, o contexto e suas influências, suas etapas evolutivas até o momento presente.

8.1 CONTEXTO

Influenciadas pelo contexto educativo espanhol, desde o ano 2000, as escolas jesuítas da Catalunha vinham desenvolvendo experiências inovadoras. Conhecida como Cidade Inovadora, por abrigar algumas experiências ou movimentos inovadores na área educativa, Barcelona foi berço de iniciativas como “Una Primavera de la Educación”, “Escuela Nueva 21” e “Redes para el Cambio”. Esse contexto criativo e

inovador no qual as escolas jesuítas estavam imersas atuou como um ecossistema que preparou e impulsionou o ambiente para o desenvolvimento do Projeto Horitzó 2020.

Imbuídas da convicção de que o mundo mudou, logo a escola também tem que mudar, as escolas jesuítas da Catalunha amadureceram, ao longo de uma década, o processo de mudança que culminou no desenho do Projeto Horitzó 2020. Estavam convencidas de que necessitavam de uma profunda transformação da cultura educativa para introduzir novos elementos em favor da aprendizagem do aluno, já que o modelo educativo vigente até então, centrado no ensino e na passividade do aluno, encontrava-se saturado.

Sair da zona conhecida, ir além do que fazemos sempre, das perguntas e respostas habituais. É traspasar os limites e imaginar novas formas de pensar, de contemplar e de relacionar, quer dizer, novas maneiras para dar respostas aos desafios. (JE, 2015, p. 83).

Fazia-se necessário renovar a concepção tradicional da educação e adaptá-la a um novo paradigma, no qual o aluno se tornasse o centro, o protagonista. Com esse objetivo, deram início ao que se tornaria uma ruptura radical com a concepção tradicional da educação. “O aluno tem que deixar de ser sujeito passivo de sua educação e passar a ter um papel ativo e consciente, ser o ator principal do processo.” (JE, 2015, p. 61).

A mudança precisava ser sistêmica, com o objetivo de colocar em prática um novo processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, para avançar até uma educação diferente, na perspectiva de um tipo de formação escolar que interagisse com a complexidade do contemporâneo. Portanto, criar um novo modelo, que se adaptasse à maneira de aprender das sociedades avançadas, que flexibilizasse os modelos mentais, que questionasse crenças e mitos presentes no velho modelo eram ideias presentes no ambiente das escolas jesuítas da Catalunha.

Conscientes das dificuldades a serem enfrentadas, compreenderam que, para realizar uma transformação de tamanha envergadura, necessitariam ter um projeto, liderança, persistência e trabalho em rede para iniciar e sustentar a mudança, numa perspectiva sistêmica e global. Com essa perspectiva, criaram, no ano 2000, a Fundació Jesuïtes Educació, para assumir a transformação da educação em rede, tendo como missão:

Promover um estilo de educação que incorpora os valores evangélicos e que se baseia na acolhida, no conhecimento e no acompanhamento das pessoas, com o propósito de que adquiram as aprendizagens adequadas para converter-se em pessoas competentes, conscientes, compassivas e comprometidas. (JE, 2015, p. 25).

São oito escolas na Catalunha que integram a Fundació Jesuites Educació, numa perspectiva de cooperação, interatividade, reciprocidade e implicação conjunta, perfazendo atualmente o número aproximado de 13 mil alunos e 1400 educadores. São elas: Centre d'Estudes Joan XXIII, Sagrat Cor de Jesús, Escola del Clot, Col.legi Kostka, Col.legi Claver-Raimat, Col.legi San Pere Claver, Escola Infant Jesús, Col.legi Sant Ignasi.

A partir do marco da criação da Fundació Jesuïtes Educació, a Companhia de Jesus na Catalunha, mobilizando o entorno educativo das escolas, deu início a um processo de reflexão estratégica acerca de três questões: 1) O que queremos fazer? (missão); 2) O que sabemos fazer? (pontos fortes); 3) O que nos pedem que façamos? (stakeholders) (JE, 2014, p. 25). A partir dessa reflexão, algumas prioridades foram definidas para a Fundació: aprofundar a dimensão evangelizadora das escolas; desenvolver a vocação educativa; capacitar os educadores dentro de uma política de recursos humanos; avançar em um estilo educativo e didático próprio (JE, 2015, p. 25).

Os primeiros anos da Fundació, de acordo com o seu Plano Plurianual (2001-2004), foram dedicados a ampliar a colaboração e o conhecimento mútuo entre as escolas, compartilhando prioridades e objetivos entre elas. Ao final dos primeiros anos de trabalho comum, constataram que haviam passado de uma velha cultura de trabalho autônomo entre as escolas a um importante conhecimento mútuo, a uma corresponsabilidade no projeto comum e trabalho conjunto. Mas, além disso, tinham clareza sobre a necessidade de avançar para responder aos desafios internos e externos.

8.2 A ESTRATÉGIA DA FUNDACIÓ JESUITES EDUCACIÓ: DE UMA REDE DE ESCOLAS A ESCOLAS EM REDE (2008-2012)

Trabalhar em rede comporta um modo diferente de ser e estar como uma unidade educativa no aspecto interno e externo. Supõe promover uma governança política e a participação, baseada em uma cultura colaborativa de liderança adaptativa

e transformacional para poder avançar. Pensar juntos, construir juntos e fazer projetos conjuntos. Refletir, agir e avaliar em rede, para assumir os novos desafios.

O contexto demandava uma mentalidade diferente, uma maneira criativa e ambiciosa de pensar o futuro das escolas, assim como também necessidade de criar as condições para que as novas iniciativas pedagógicas não fossem limitadas pelas estruturas organizacionais ou econômicas. (JE, 2015, p. 25).

Em 2009, a Jesuítas Educació formulou o sonho de avançar até uma profunda transformação da educação que, mediante a inovação metodológica, a incorporação das TIC em sala e o empoderamento e valorização dos professores e sua tarefa, respondesse aos desafios da sociedade do conhecimento do século XXI, explicitando, além disso, os valores da espiritualidade e o compromisso social. (JE, 2015, p. 36).

Com esse apelo, a experiência de liderança horizontal gerou, em 2011, iniciativas como os Proyectos de Innovación en Red (PIX), cujo objetivo era valorizar iniciativas criativas existentes nas escolas, ampliando o tempo de duração e espaço das mesmas com vistas às futuras programações curriculares. O PIX contou com a participação de mais de 400 docentes, que indicavam três projetos a serem aplicados em todas as escolas da rede. Alguns exemplos de PIX: Radionet, Lego PIX, Smartphones, Hortos Escolares etc. Como resultado, os PIX possibilitaram ao aluno uma aprendizagem ativa e aos professores, protagonizarem experiências inovadoras ao liderar e selecionar projetos.

Para esses colégios, estar em rede originou a necessidade de elaborar um projeto educativo próprio, com participação e compromisso de toda a comunidade educativa. Um projeto que servisse como bússola e horizonte, que explicitasse a transformação que desejavam realizar, nos próximos anos, que definisse o ideal e a missão de uma escola, transcendendo do plano individual para o coletivo, implicando toda a comunidade educativa em sua redação, comprometendo a todos com o futuro educativo que queriam construir juntos: professores, gestores, alunos e pais, para obter êxito no desenvolvimento do Projeto. Nesse sentido, a criação da rede de escolas, que compartilham um propósito de mudança profunda, foi um elemento chave, estratégico, para preparar e iniciar a transformação da educação.

Segundo Garcia-Huidobro (2017, p. 3), o modelo de gestão matricial permite que se faça a gestão dos processos transversais da rede, gerando conexões com decisões que implicam a todos de forma conjunta. Nessa perspectiva, duas iniciativas

práticas muito importantes desse período foram: a criação do Fondo de Inversion en Red, para possibilitar o acesso aos recursos financeiros para todas as escolas, e a Titularidade Jurídica única, tornando realidade a única titularidade jurídica, trabalhista e administrativa da Fundació Jesuites Educació.

O Projeto HORITZÓ 2020 foi formulado durante o período de 2012-2013 através de uma metodologia participativa que envolveu todos os atores da escola: alunos, professores, diretores, educadores, pais. Conscientes de que essa participação era fundamental para o desenho do Projeto e que se constituía em uma das tarefas mais complexas, a FJE planejou a participação da seguinte forma: 1) através dos AIP – agentes impulsores da participação no Horitzó 2020; 2) UBP – unidades básicas de participação; 3) APA – atividade de participação do alunado. Os AIPs constituíam um grupo de 140 agentes voluntários, membros da FJE que tinham a tarefa de fomentar a participação através dos encontros desenvolvidos nas escolas, denominados UBP (unidade básica de participação), a partir de um direcionador: descrever a escola que desejavam ver em 2020. Eram seis âmbitos para aprofundar e propor o futuro: 1) método, conteúdo e valores; 2) alunos e professores; 3) espaços educativos; 4) tempo e organização; 5) tecnologia e recursos; 6) família e entorno. A adesão da maioria dos professores, funcionários e pais da JE foi motivada pelo desejo de recolher um conjunto de ideias sobre a educação que queriam ver implantadas nas escolas. Com uma metodologia clara, as UBPs tinham duração de duas horas e estavam direcionadas para um debate claro e sistemático de modo a favorecer a quantidade e a qualidade de ideias sobre a educação que queriam ver nas escolas. Ampliando a busca por ideias, foram realizadas três UBPs direcionadas a um público formado por stakeholders, agentes interessados em Educação, pessoas relacionadas com o âmbito universitário, membros de fundações e ONGs, além de doze entrevistas individuais com políticos, conselheiros de Educação etc., totalizando 92 pessoas. De setembro de 2012 a janeiro de 2013, aconteceram um total 120 UBPs motivadas pela sinergia e desejo de uma transformação radical, que envolveu a participação de 1444 pessoas: 94% das pessoas e ideias apontaram para uma transformação profunda. (JE, 2015, p. 37).

Já a participação dos alunos foi fomentada de novembro de 2012 a março de 2013, através da APA (atividade de participação do alunado), que recolheu a contribuição de 11.484 alunos, utilizando os mesmos âmbitos (JE, 2015, p. 39). Foram

seis modelos de APA para atender as faixas etárias diferenciadas de alunos, desde educação infantil ao bacharelado. De desenhos a pesquisas, todos tiveram oportunidade de participar e contribuir com sugestões que iam das mais simples às mais complexas. No total, foram 414 Atividades de Participação do Alunado, que recolheram 45.320 ideias que tinham como finalidade ativar a ‘máquina de sonhos’.

Após compilação dos dados, a partir do resultado dessa rica coleta de sugestões (56 mil), foi elaborada uma pesquisa direcionada aos educadores com a finalidade de qualificar as ideias e definir qualitativamente o horizonte. (JE, 2015, p. 47).

O Projeto foi apresentado às oito escolas em dezembro de 2013, dando início à etapa de desenho do projeto-piloto, e ao PIEP (Programa de Incorporación a la Experiencia Piloto), que se constituiu no programa de formação dos professores, com adesão voluntária de 33 profissionais. Essa formação teve início em março e se estendeu até setembro de 2014, alternando tempos intensivos e distendidos, totalizando 454h. A formação tinha como foco resgatar o projeto vital de cada professor, reconectá-lo com a sua vocação, com o sentido do seu labor educativo. Por isso, o PIEP se constituiu principalmente em um “convite à transformação pessoal para trabalhar a serviço dos demais” (JE, 2015. p. 43). O grande desafio do PIEP foi trabalhar o sentido de grupo entre os professores com a finalidade de transformá-los em uma equipe capaz de implantar o projeto piloto do Horitzó 2020 com êxito.

Segundo Casanovas (JE, 2015, p. 60),

Participar do PIEP fez-me sentir protagonista do profundo processo de transformação que viverá a educação do séc. XXI. Ao mesmo tempo, significou para mim uma oportunidade de renovar minha vocação educativa para crescer pessoalmente e profissionalmente, reposicionando velhas e obsoletas convicções pedagógicas.

A implantação do projeto-piloto do Horitzó 2020 teve início em setembro de 2014, com previsão de duração de 2014 a 2016, com processos concretos, fundamentados em um desenho pedagógico cuidadoso, com alcance limitado e controlável. Essa experiência piloto foi o ponto de partida para “aprender e afinar a concretização da escola que queremos” (JE, 2015, p. 70). A experiência piloto se denominava NEI (Nueva Etapa Intermedia) e MOPI (Model Pedagógic a l’etapa Infantil). A NEI se caracterizou por ter o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, desempenhando um papel ativo e de protagonismo. Para isso, podia contar com a ajuda dos professores, que o ajudavam a desenvolver o

autoconhecimento e o espírito crítico para que construísse o seu projeto vital. Os professores se encarregavam da tutoria compartilhada dos alunos e planejavam o programa de organização semanal de conteúdos, metodologias, espaços e tempos. Já o diretor devia centrar a sua tarefa na liderança pedagógica. Na NEI, os conteúdos se relacionavam com as competências e foram trabalhados nos projetos. A interdisciplinaridade, a expressão oral e escrita e a resolução de problemas usando conceitos e procedimentos de diferentes matérias tiveram um papel central. A metodologia proposta foi diversificada, com um incremento do trabalho autônomo, trabalho por projetos, individual e cooperativo. Buscou-se desenvolver as inteligências múltiplas, sendo os recursos tecnológicos integrados nos processos de ensino e aprendizagem, através dos dispositivos digitais e espaços virtuais. Na NEI, o modelo de avaliação esteve vinculado ao desenvolvimento de competências e conhecimento interdisciplinar. Foi potencializada a avaliação formativa, a autoavaliação e a avaliação entre os alunos. Quanto à organização, nesse projeto-piloto, os grupos constituíam-se de 50 a 60 alunos trabalhando sempre com dois ou três professores simultaneamente, adaptando-se o trabalho dos alunos a grupos de tamanho e composição variada de acordo com a atividade a ser realizada. Os espaços físicos para essa experiência se caracterizavam por serem novos, amplos, alegres, coloridos, bem iluminados. A NEI foi aplicada em três centros – Jesuites Leida, Jesuites Sant Gervasi e Jesuites El Clot –, aos alunos do 5º ano¹ “primaria” ao 2º de ESO, de 2014 a 2016. A avaliação do projeto-piloto (que será detalhada adiante) contribuiu positivamente para a disseminação da experiência e implantação nas demais escolas da FJE, assim como para outras redes de educação.

O Projeto Horizó 2020 está estruturado da seguinte forma: MEJE – Modelo Educativo Jesuites Educació – é a matriz que dá origem a três submodelos: 1º) MENA – Modelo de Enseñanza y Aprendizaje; 2º) MEG – Modelo Estratégico de Gestión; 3º) MCEFE – Modelo del Cambio de Espacio Físico de las Escuelas.

O Modelo Educativo de Jesuites Educació, o MEJE, é a matriz modelo do qual se originam os demais. A razão de ser do MEJE é a formação integral da pessoa. Para o MEJE, ser escola jesuíta,

¹ O sistema educativo espanhol é formado por 6 anos de primário e 4 anos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), que no Brasil, equivale ao Ensino Fundamental II. A NEI se constitui em uma etapa de transição que abarca as últimas séries do primário, 5º e 6º até o 2º ESO. A etapa seguinte, chamada de Bachillerato ou Formación Profesional, é opcional. (GARCIA-HUIDOBRO, 2017).

Significa educar e viver os valores evangélicos e cultivar as virtudes desde a interioridade e da espiritualidade próprias da tradição inaciana, trabalhadas a partir da liberdade pessoal e vividas em um entorno de pluralismo e de sentido de justiça. Queremos contribuir para uma sociedade melhor, que busque o bem comum mais humana e sensível. (JE, 2015, p. 33).

O MENA – Modelo de Enseñanza y Aprendizaje está construído sobre as seguintes bases: 1º) espaço, tempo e recursos; 2º) equipe docente reduzida; 3º) agrupamento de alunos; 4º) conteúdos. Sobre o espaço, tempo e recursos, propõe: novas aulas para novas relações; aproximação maior das pessoas; nova distribuição de tempo, com o desaparecimento da rigidez horária para a troca de professores por disciplina; tempo com maior potencialidade operativa e vivencial; contempla recursos digitais para os alunos, mobiliário adequado para realizar atividades diversas em grupos diferentes.

O MENA promove um deslocamento radical no papel do aluno, que deixa de ser passivo para ser um aluno ativo na sua aprendizagem. A aprendizagem por projetos promove o trabalho cooperativo entre os alunos, desenvolvendo competências socioafetivas e interpessoais, possibilitando a aprendizagem entre iguais. O trabalho acontece tanto de forma individual como cooperativa, entre grupos homogêneos e heterogêneos. Cada aluno registra as evidências obrigatórias e optativas ou livres de sua aprendizagem, assim como se faz o registro também através de dossiê da aprendizagem do grupo, com registros diários das conclusões de cada dia. (JE, 2016).

O MENA propõe ainda uma mudança radical na maneira de trabalhar dos professores: é a experiência da codocência. Avaliada por alguns como a maior fonte de disrupção, nela os professores planejam, programam, trabalham juntos em sala e avaliam conjuntamente. Programam semanalmente as atividades, horários e a participação ativa dos alunos, assim como o feedback e o acompanhamento individual e grupal. O terceiro elemento do MENA refere-se ao agrupamento dos alunos por idade ou por ciclo mediante o trabalho cooperativo, no qual busca-se potencializar a aprendizagem entre iguais.

Quanto ao currículo, o MENA (JE, 2016, p. 58) propõe uma priorização dos conteúdos, eliminando o caráter acumulativo, buscando a consolidação dos conhecimentos básicos e uma compreensão mais global e transversal das disciplinas. Para isso, elegeram critérios de priorização: manter os conteúdos que os alunos podem reter, compreender e utilizar ativamente; reorientar algumas áreas e dar-lhes um caráter mais instrumental; pensar mais nas necessidades do futuro, na sociedade

em que viverão. As competências escolhidas como foco são: compreensão leitora, expressão oral e escrita, resolução de problemas, habilidades digitais, interioridade, aprender a aprender, valores sociais. Além das competências, há cinco valores trabalhados de forma especial: a reflexão, o respeito, a responsabilidade, o compromisso social e a justiça. Estes, junto com as competências, são conteúdos transversais que promovem a revisão das metodologias tradicionais predominantemente cognitivas. Os projetos se destacam como forma de materializar ideias pedagógicas potentes.

Já o MEG – Modelo Estratégico de Gestión se constitui na organização dos elementos não docentes da escola para colocá-los a serviço da missão educativa da Jesuites Educació. A fim de que a transformação pudesse ser sistêmica e disruptiva, não se restringindo ao modelo de ensino e aprendizagem, era necessário implantar um novo modelo de gestão que rompesse a fragmentação existente entre a área administrativa e a pedagógica. “É necessário que a gestão e a organização de cada centro, em toda a sua visão, toda sua estrutura e em todos os seus processos esteja a serviço da transformação da educação.” (JE, 2016, p. 33).

Para criar as condições para a transformação, foi determinante desenvolver o papel dos diretores com a finalidade de assumirem a liderança em seus respectivos âmbitos: liderança global (governança), liderança pedagógica (processo de ensino e aprendizagem) e a liderança gerencial (tarefas da gestão) Os diretores compreenderam a importância de introduzir sistemas de qualidade no conhecimento da realidade, na formalização dos processos, na obtenção e análise dos dados precisos em toda a rede em um sistema integrado de gestão. Para a JE (2015, p. 52), para “implantar uma nova cultura de trabalho, fundamentada no humanismo organizacional, era imprescindível a profissionalização de todos e a incorporação de profissionais comprometidos com o projeto educativo”.

Os serviços em rede promoveram uma estratégia ambiciosa com uma perspectiva global e em rede, envolvendo Sistemas de Informação e Comunicação, Gestão de Pessoas, Economia e Finanças, Atração, Seleção e Incorporação de pessoal, Instalação de novos programas, Manutenção e Obras.

Apresento, em seguida, o quadro esquemático do MEG e como ele se concretiza em um centro a partir das seguintes dimensões: estratégica; alinhamento, planejamento e tomada de decisões globais; e relações. Na parte superior do quadro, encontramos

os processos estratégicos que orientam o alinhamento, planejamento e tomada de decisões globais. No centro, estão os processos em cadeia, considerados chave para o cumprimento da missão, estando orientados ao usuário/cliente e se constituindo no centro da organização. Por último, na parte inferior, estão os processos de apoio e operações, assegurando o emprego eficiente dos recursos.

QUADRO 1: Modelo Estratégico de Gestão

Processos estratégicos	Processos-chave	Processos de apoio e operações
Análise das necessidades da sociedade, dos mercados e dos clientes	Captação	Equipe profissional
Gestão da inovação e qualidade do processo de ensino e aprendizagem	Processo de ensino e aprendizagem	Economia e finanças
Desenvolver a visão, a estratégia e o planejamento	Graduação	Sistemas e tecnologias – TIC
Gestão das relações institucionais e da política de comunicação	Vinculação	Infraestruturas
Desenvolvimento vital e profissional das equipes		Expediente acadêmico
Gestão e acompanhamento do processo de análise e tomada de decisão		Marketing e comunicação

Fonte: JE, 2016, p. 34-35.

O MCEFE – Modelo de Cambio del Espacio Físico de las Escuelas tem como objetivo redesenhar os espaços da escola, a serviço de um novo modelo educativo, constituindo-se em um dos pilares do Horitzó 2020. Nos novos espaços, a relação entre os alunos e a aprendizagem entre iguais se converte em peça-chave. Todos os recursos físicos devem estar a favor das descobertas e da exploração: tocar, provar, brincar, compartilhar, crescer.

O modelo propõe uma renovada maneira de entender o espaço físico e a aprendizagem. Os espaços abertos são vistos como igualmente importantes para o desenvolvimento do projeto vital dos alunos: as ágoras, pátios, praças e espaços de encontro permitem “interações dinâmicas como possibilidades morfológicas e pedagógicas” (JE, 2016, p. 53).

8.3 PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO HORIZÓ 2020

Para a FJE, a avaliação do projeto-piloto nasceu junto com a inovação, sendo definida desde o início em todo o processo. Dois modelos avaliativos confluem: a avaliação de impacto e a avaliação do processo. A avaliação de impacto investiga os efeitos produzidos por uma intervenção e até que ponto geram transformação. Segundo a JE (2016, p. 32), “a avaliação de impacto buscou responder se a experiência piloto estava conseguindo provocar nos alunos os efeitos esperados de acordo com a missão educativa, contrastando o modelo de pessoa desejado com os impactos obtidos nos alunos”. Para conduzir a avaliação de impacto, a FJE convidou o CETEI – Centro de Tecnologias Ituarte – e mais três grupos de pesquisadores externos que tinham como objetivo obter dados empíricos que constatassem se as inovações introduzidas estavam de fato conseguindo formar pessoas conscientes, competentes, compassivas, comprometidas e criativas. Para medir o impacto, foram escolhidas três categorias: o marco mental, o comportamento e a aprendizagem, desdobrados através de 75 itens (JE, 2016, p. 40).

Os resultados evidenciaram a linha direta entre as ações de inovação empreendidas e os resultados dos alunos em função do impacto da NEI: o desenvolvimento da autonomia organizativa e a capacidade de estabelecer objetivos a longo prazo, o fortalecimento da perseverança. Com a mudança no papel do professor, o aluno adquiriu mais autonomia e protagonismo na aprendizagem, desenvolvendo valores e habilidades que o tornam mais competente. Outro aspecto é a valorização da aprendizagem cooperativa, levando ao fortalecimento da corresponsabilidade e o desenvolvimento do pensamento crítico e a busca de soluções criativas. Os bons resultados acadêmicos comprovaram que, apesar da grande transformação da metodologia, as mudanças empreendidas estavam no caminho certo. Para a JE (2016, p. 73), essa avaliação serviu para alinhar a inovação, na perspectiva de avançar e também para alertar para alguns pontos de atenção como: o desgaste emocional dos docentes, o aumento da participação da família e a necessidade de encontrar instrumentos melhores e diversificados para avançar na avaliação.

A avaliação do processo necessita de um questionamento sistemático baseado na observação e na evidência, de modo que possibilite contrastar o desenho e a realização. Aplicada na experiência piloto, utilizaram-se métodos qualitativos e

quantitativos com o objetivo de oferecer informação sobre a natureza, o contexto e os aspectos implícitos a fim de verificar como a transformação realizada correspondeu ao Modelo Educativo de Jesuites Educació e ao Modelo Pedagógico ou Modelo de Ensino e Aprendizagem (MENA) (JE, 2016). Nessa avaliação processual, verificou-se se o desenvolvimento das atividades educativas que foram desenhadas era efetivamente coerente com a formulação da experiência piloto e se seus elementos denotavam a forma, a intensidade e o sentido previstos. Durante essa primeira avaliação da NEI – Nueva Etapa Intermedia, o trabalho de campo realizado se concretizou através de questionário dirigido aos docentes (30), dinamização de grupos focais com professores (3) e formulários de observação direta nas aulas (78). O relatório final (outubro/2015) subsidiou a proposta de melhoria através de um plano de ação com os pontos relativos às dimensões avaliadas.

Analisando a primeira onda de avaliação, a JE (2016, p. 61) assinala duas limitações claras: a primeira delas se refere à necessidade de um tempo maior na evolução dos alunos que possibilite mensurar o resultado correspondente. A segunda refere-se ao tempo cursado pelos alunos da NEI. Durante o período do projeto-piloto, esses alunos cursaram dois dos quatro anos previstos da etapa.

Ambos os modelos de avaliação, tanto o de processo como o de impacto, através da metodologia de planejamento e melhora, têm direcionado os próximos passos. Faz-se necessário realizar novas e periódicas avaliações, incorporando também as futuras experiências piloto que serão desenvolvidas (JE, 2016).

A seguir, apresento um breve cronograma do Projeto Horitzó:

QUADRO 2: Cronograma do Projeto Horitzó

ANO	
2000	Criação da Fundació Jesuites Educació – FJE
2005	Congresso de Pedagogia Inaciana/nomeação de uma equipe dedicada a pensar a Rede responsável pela formação e pedagogia
2008	Nomeação de Xavier Araguay como diretor da FJE
2008 - 2012	Novo Plano Estratégico
2009	Formulação do sonho
2011	PIX
2012 - 2013	AIP/UBP/ APA/ desenho e apresentação do Projeto Piloto/PIEP/
2014 - 2016	Implantação do Projeto-Piloto

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir de 2017, tendo o projeto concluído o ciclo de pilotagem, expandiu-se e foi implantado nas demais séries da NEI. No decorrer da consulta às fontes documentais do Projeto Horitzó, foi possível compreender o longo tempo dedicado à “preparação do terreno” e maturação da proposta de inovação disruptiva concebida pela Fundació Jesuïtes Educació. Ao longo de uma década, em um movimento de escuta, reflexão, discernimento, estudo e de conhecimento também de outras realidades, as escolas jesuítas da Catalunha desenharam o que se tornou, mais tarde, o Projeto Horitzó 2020.

Deste conjunto de informações emergem duas grandes estratégias: a criação da FJE – Fundació Jesuïtes Educació e a participação da comunidade. A criação da rede de escolas funcionou como o grande ecossistema que possibilitou a criação coletiva e a realização do Horitzó 2020. Ela foi a alavanca que permitiu concretizar a disrupção no modelo, na metodologia de trabalho, e implantar o desenho de inovação escolhido.

Compreender-se e situar-se como uma comunidade de aprendizagem, entendendo que o erro é parte natural do processo semeou um estado de abertura, de estímulo, de valorização e garra para conquistar o horizonte desejado. Daí a estratégia de participação ampla e irrestrita, a realização das diversas UBPs, o fomento à escuta de todos os atores da FJE. Sem medo de errar e liderados por pessoas inspiradoras e ambiciosas, que tinham clareza das metas a serem alcançadas, o único medo que havia, mas que os impulsionava a avançar, era o da estagnação.

8.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: UM MOVIMENTO EM VÁRIAS DIREÇÕES

Por que inovar? Para que inovar? Como inovar? Com quem inovar? Numa sociedade altamente complexa, a inovação educacional segue mobilizando sujeitos, gerando, segundo Marina (2017, p. 9), um incômodo estado de provisoriedade. É a partir desse estado, que provoca em mim profundos deslocamentos, que atravessei o Atlântico em busca de escutar os autores dessa experiência educacional inovadora. Quem é quem nessa inovação? Quem são esses sujeitos inovadores? Nessa jornada, fui em busca de beber das suas fontes, de conhecer caminhos percorridos, sujeitos dessa experiência, ouvir vozes, discursos, desvelar autorias. Nas ondas da web,

encontramo-nos para dialogar sobre os mares sempre agitados da educação. Ao modo dos jesuítas de outrora, provocados pela pedagogia inaciana na contemporaneidade, que pede novos caminhos para novos sujeitos.

Por que disrupção, já não basta a inovação? À primeira vista o conceito de disrupção já sugere ruptura. A inovação disruptiva na Catalunha alinha-se inicialmente com o conceito de disrupção trazido por Tidd e Bessant (2015, p. 33), pois a experiência catalã redefine as condições de espaço e limites, abrindo novas oportunidades, desafiando a remodelar o que está sendo feito. Para a JE (2015, p. 25), a disrupção é um salto radical para reposicionar o trabalho educativo, para transformar e criar ao mesmo tempo um novo contexto educacional. De acordo com um dos diretores de escola (Entrevistado 1), a inovação na Catalunha buscava uma transformação da educação, a fim de conectá-la com o mundo. Para outro diretor de escola (Entrevistado 3), para conseguir mudanças efetivas, era necessária uma mudança sistêmica no modelo, na Educação, daí a opção pela disrupção. Fato é que, em seu caminho de busca pela transformação da Educação, anteriormente ao Projeto Horitzó, a JE já havia experimentado algumas ondas de inovação que tiveram como resultado a manutenção do modelo com pequenas transformações. Daí a convicção de que só com a disrupção conseguiriam a transformação da educação. Percebe-se, no discurso dos diretores, que o antigo modelo havia caído no descrédito e gerava para o aluno uma terrível consequência: o fracasso do seu projeto vital. Era preciso inovar para, segundo um dos diretores (Entrevistado 1), dar futuro para essas pessoas, dar-lhes um projeto de vida!

Já na RJE, no Brasil, o discurso da inovação surgiu oficialmente a partir do PEC – Projeto Educativo Comum, lançado em 2016. Esse projeto exige um reposicionamento do trabalho educativo dos colégios. Mas o modelo de inovação adotado se distancia da disrupção, adotando características de inovação incremental, segundo a conceituação de Tidd e Bessant (2015, p. 22), e tende a acontecer a longo prazo. Comparando os dois modelos de inovação, a disrupção tem mais chances de ser bem-sucedida na transformação empreendida, por atingir todo o sistema. A incremental possui a vantagem de iniciar a partir do que já é conhecido e pode ser aprimorado, mas pode se enfraquecer ao longo do processo por ser fragmentada, não ser sistêmica e não transformar o modelo.

Um aspecto a ser considerado nesse processo de inovação é o fato de o

contexto institucional da Catalunha ser altamente propício à inovação. De acordo com Carbonell (2001, p. 31), “a proposta de inovação é favorecida dentro de um contexto territorial: uma escola tem mais possibilidades de mudar se existir um movimento de mudança em uma zona que lhe dê cobertura institucional e pedagógica”. A JE, influenciada por esse contexto, já havia experimentado anteriormente inovações que construíram pouco a pouco uma tendência à mudança. Nas palavras de um diretor (Entrevistado 1),

Institucionalmente houve um rápido movimento favorável a uma inovação mais global. Houve um movimento de base chamado “Escuela Nueva 21” do qual participamos e um movimento institucional do consórcio educacional de Barcelona com uma iniciativa chamada “Redes para el cambio”.

Nesse contexto catalão, encontramos ainda outra forte influência no processo de renovação pedagógica desenvolvido no Colégio Monserrat, da Congregação das Irmãs Missionárias Filhas da Sagrada Família de Nazaré, em Barcelona, dirigido pela Ir. Monserrat Del Pozo. Esta irmã realizou, nos Estados Unidos, estudos de especialização com Howard Gardner, o que a levou a aplicar no colégio, de forma prática, a teoria das Inteligências Múltiplas. Essa experiência ganhou notoriedade internacional, sendo premiada pelo seu caráter inovador. Para os jesuítas, conhecer a experiência desenvolvida no Colégio Monserrat acenou para reais possibilidades de construção de um outro modelo educativo para o século XXI. Para um dos diretores (Entrevistado 3), “uma nova formação e inovação pedagógica levaram-nos a optar pelo trabalho por projetos, rotinas de pensamento, inteligências múltiplas, trabalho cooperativo. Foi preciso voltar a aprender a partir da inovação pedagógica”.

Outro fator que influenciou fortemente a JE teve origem na própria Companhia de Jesus: a reforma implantada pelos jesuítas no Colégio Padre Piquer em Madri. Esse colégio, que atende em sua maioria alunos filhos de migrantes, de diversas nacionalidades, segundo Klein (2015, p. 7), preocupou-se, por esse contexto social, em oferecer ao alunado uma proposta educativa inovadora, centrada nas pedagogias do século XXI e nas competências fundamentais, concentrando-se em itinerários personalizados, segundo as inteligências múltiplas e o acompanhamento e convivência pessoal dos professores com os alunos. Nas palavras de uma professora (Entrevistada 6), “o fato de a inovação partir dos jesuítas dava muita credibilidade, mas nem por isso todos acreditavam nela”.

No Brasil, dois momentos influenciaram fortemente os colégios da RJE: a presença da Ir. Monserrat del Pozo em uma conferência para os diretores dos colégios em 2015, e a de Xavier Araguay, diretor da Fundació Jesuites Educació, apresentando o Projeto Horitzó para as equipes diretivas dos colégios, em 2016. De acordo com um jesuíta (Entrevistado 10) “antes os colégios eram endógenos; agora, é preciso reconhecer que o mundo tem muito a dizer; o colégio deve estar à frente do seu tempo”.

Outra unidade de significação a ser analisada é a da rede. As redes se constituíram em um novo modelo de gestão das organizações, “complexo, interconectado e dinâmico, no qual estas expandem constantemente suas possibilidades de aprendizagem, suas habilidades em compartilhar saberes, em inovar” de acordo com Balestrin e Vargas (2002, p. 7). No contexto de inovação educacional da Catalunha, a Rede emerge como a grande estratégia de sustentação da inovação, atuando como um ecossistema que cria as condições para a transformação e a potencializa. Pela diversidade de atores que congrega, pela sinergia de propósitos, a Rede representa plasticamente toda a potencialidade da complexidade. A experiência da JE materializa a sociedade complexa em que estamos e, nas palavras de Morin (2013, p. 208), “o todo constitui uma rede em permanente expansão que cada novo elemento transforma e enriquece; constituído de inumeráveis circuitos recursivos, ao se enriquecer e se transformar, esse sistema se autorreproduz”.

Com esse objetivo, os jesuítas da Catalunha criaram a FJE – Fundació Jesuites Educació, vista por diversos atores como condição para tão grande transformação. Para um dos diretores (Entrevistado 1), “a rede é um elemento vital para a mudança porque potencializa o uso dos recursos. Sem a rede não existe a inovação, não há capacidade para avançar sozinho”. Considerada como estratégica para a inovação, ela se constitui, ao mesmo tempo, em um desafio, pois exige uma nova cultura organizacional. Segundo o mesmo diretor (Entrevistado 1), “a dificuldade é que cada colégio tem que ceder algo de si para ser parte da rede, mas, se tivéssemos que escolher três elementos vitais para a mudança, um deles seria a rede”.

A rede possibilita uma ecologia de saberes, instaura ciclos de aprendizagem coletiva, em que todos podem aprender com todos. Para outro diretor (Entrevistado 3), “se não aprendemos com os outros colégios, o projeto não faz sentido, não vamos evoluir. O trabalho coletivo é muito mais eficaz que o trabalho individual. Se queremos de fato evoluir, precisamos trabalhar coletivamente”. Para um professor (Entrevistado

4), “o positivo disso é que trabalhamos em rede, compartilhando o trabalho com todos os colégios”. Percebe-se com clareza as vantagens do trabalho em rede, enumeradas pelos entrevistados. Algumas dificuldades são enumeradas por um dos diretores (Entrevistado 1): segundo ele, sentiu-se um impacto nos papéis de lideranças, como a dos diretores gerais, pois seu trabalho já não consiste em dirigir um colégio, mas em possibilitar que todos os colégios avancem ao mesmo tempo. Outra dificuldade identificada por ele é o acolhimento às decisões tomadas por equipes da rede, que, não sendo mais decisões individuais das unidades, precisam ser implantadas por todos. Para todos os oito colégios, permanece o constante desafio em participar da rede e manter a particularidade de suas escolas.

Percebem-se, na experiência da Catalunha, os ganhos em relação à cooperação e a interdependência. Segundo Wegner e Padula (2012, p. 148), a evolução de uma rede pode ser medida justamente por esses dois aspectos. Na percepção de um dos diretores (Entrevistado 3), “a partir do Horitzó, a rede tornou-se mais sólida, pois dividiam recursos, esforços e objetivos”. Isso beneficiou especialmente os colégios em que as famílias são de classe social menos favorecida. De acordo com outro diretor (Entrevistado 1), “as diferenças sociais não podem comprometer o crescimento e as aprendizagens dos alunos de um dos colégios cujos pais são migrantes. Esse colégio nunca poderia ter tido uma mudança dessa magnitude se não trabalhássemos em rede”.

No Brasil, a RJE, iniciada em fins de 2013, nasceu da escuta do desejo dos diretores gerais da época, em um contexto de mudanças culturais profundas no Governo da Província dos Jesuítas do Brasil. Contextos bem diversos nos diferenciam da experiência da Catalunha, que tinha como objetivo prioritário a inovação e impulsionar o Projeto Horitzó. No Brasil, como vínhamos de experiências de colégios autônomos, independentes, com pouco diálogo e compartilhamento de conhecimento e de recursos, o caminho exigiu a construção de uma cultura de diálogo e participação. O objetivo principal para a RJE era a elaboração do PEC – Projeto Educativo Comum – e dar corpo à rede recém constituída. Do PEC se origina a diretriz para a inovação e renovação da proposta educativa dos colégios da RJE no Brasil. Nas palavras do Delegado para Educação Básica da época, Pe. Mário Sunderman, “é meta, para os próximos anos, colocarmos o aluno no centro do processo educativo, buscando um currículo que faça sentido e dê sabor a suas vidas” (PEC, 2016).

Comparando a caminhada evolutiva de cada rede, percebemos as diferentes etapas vividas por cada uma, as diferenças quanto ao grau de maturidade, respeitando-se contextos e culturas diferenciadas. Na Catalunha, o fato de estarem situados geograficamente na mesma região, criou condição favorável para uma gestão de rede mais horizontal. De acordo com um diretor (Entrevistado 3),

criamos uma estrutura matricial, em que a Direção Geral atua em diferentes âmbitos, desde o Pedagógico até o de Gestão de Recursos Humanos. São estruturadas reuniões com os professores e gestores dos diferentes colégios. Temos a figura do Diretor de Etapa, que participa de reuniões com os diretores e professores. Tudo isso para que as decisões tomadas tenham sentido e coerência.

Na experiência de um professor (Entrevistado 4),

nos dois primeiros anos da experiência piloto, tínhamos encontros com os professores dos diversos colégios da Catalunha, para debater e ver as dificuldades que tínhamos encontrado e como as resolvíamos. Era uma grande riqueza! Nós, os tutores, avaliávamos nosso trabalho, compartilhávamos dificuldades e debatíamos soluções.

Para um outro diretor (Entrevistado 1), a governança da rede está estruturada da seguinte forma:

A estrutura foi modificada, retirando-se os cargos intermediários (coordenadores pedagógicos) e reforçamos as extremidades. Temos agora somente uma direção geral e outras diretorias em cada um dos níveis. Temos um Conselho de Diretores de todos os colégios que implantaram a NEI. Há também o Conselho Geral, que reúne os diretores das etapas em transformação com um diretor que os aglutina. Há também o Conselho Pedagógico, que garante a unidade transversal. São duas estruturas que se unem: uma trabalha para toda a rede e outra que trabalha no Centro.

No Brasil, a RJE está estruturada da seguinte forma: o Conselho Superior, que atua como órgão consultivo do Diretor-Presidente, o Fórum dos Diretores Gerais, o GT dos Facilitadores de Projetos Estratégicos, o GT de Formação Permanente, o Comitê Permanente de Currículo, o GT de Indicadores, além da equipe técnica do escritório central. Convivemos com uma forma híbrida de gestão: ao mesmo tempo que estamos alinhados verticalmente em relação ao Governo da Província, experimentamos também níveis de horizontalidade na gestão das unidades. Como ordem religiosa, a Companhia de Jesus está estruturada ao mesmo tempo em redes interdependentes, que convivem simultaneamente, com uma estrutura hierárquica e

piramidal, na qual o Provincial e seus consultores são a instância máxima decisória. Na Catalunha, a rede de escolas é formada e dirigida por leigos (não religiosos), o que implica um nível de compartilhamento de responsabilidades e colegialidade.

Sabemos que temos um longo caminho pela frente: na Catalunha, a exigência de reinventar a inovação, manter a chama, avaliar permanentemente para ajustar e melhorar. No Brasil, a inovação aguarda a preparação do terreno para se concretizar. Temos feito o exercício da aprendizagem coletiva, compartilhando conhecimento, profissionalizando a gestão dos colégios através do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar e projetos comuns. Essas são etapas necessárias para avançar ainda mais.

Outro fator que me instigou a pesquisar a experiência de inovação na Catalunha foi o desejo de compreender como ela se concretizava. A que inovação se referiam? Tecnológica, curricular, metodológica? Para um dos diretores de escola (Entrevistado 3), “o projeto de inovação não tem que estar necessariamente vinculado à tecnologia. Nós a vemos como uma competência a mais, uma competência digital que o aluno necessita”. Sabemos que a educação é afetada pelas políticas, pela lógica do mercado, pela competição. No Brasil, temos assistido com frequência a um mercado de fusões e aquisições de escolas por grandes grupos nacionais ou estrangeiros, ou mesmo de redes de escolas, e que a palavra inovação, transformada em fetiche, agrega nesse mercado um selo de valor. Desvendar, portanto, a inovação em curso na Catalunha era para mim o grande objetivo da minha pesquisa, o meu grande desejo. Seria essa mais uma inovação com foco apenas em captar mais alunos? A cada passo dado na leitura dos documentos, conectava-me com a realidade que conheci na visita que fiz em 2016. De fato, a inovação realizada a partir do Projeto Piloto Horitzó 2020 era ampla, abrangente, sistêmica, conectando o currículo às aprendizagens dos alunos, às metodologias, à avaliação, à formação dos professores e envolvia a comunidade. Uma inovação com sentido, sem modelos pedagógicos previamente determinados, que nasceu da escuta da comunidade.

Para um dos diretores (Entrevistado 3), “foi necessária uma ruptura de pensamento, de desconstrução, de desaprender para voltar a aprender na perspectiva da inovação”. Para isso, buscaram conhecer experiências em outros países, em escolas que adotavam metodologias como, ‘learn by doing’, fundamentaram as bases epistemológicas curriculares nas Neurociências, na Teoria das Inteligências Múltiplas,

e nas contribuições da psicologia da aprendizagem², com a finalidade de priorizar a aprendizagem, valorizar o aluno e colocá-lo no centro, colocando todos os recursos à sua disposição. Para concretizar esse novo formato, romperam com a estrutura disciplinar tradicional, optando por metodologias diversificadas, com ênfase nos projetos. Na percepção desse mesmo diretor (Entrevistado 3), essa inovação buscava a transformação da educação e a transformação da pessoa.

Para transformar, é preciso deslocar pessoas, posturas, requerer novas atitudes. Colocar o aluno no centro do processo de inovação provocou um grande deslocamento nos papéis do aluno e do professor. Uma ousadia! Como fazer os dois caminharem juntos e reconhecerem-se desenhistas de uma nova paisagem educativa? Para Hernández (2000, p. 24), uma das causas apontadas para o fracasso das reformas deve-se a “não levar em conta que os professores desempenham um papel fundamental nas inovações realizadas nas escolas”. A experiência da Catalunha revelou-se valiosa na transformação dos papéis: para o aluno, a experiência do trabalho cooperativo; e para o professor, a experiência da codocência. Para um dos professores (Entrevistado 4), “a experiência da codocência é uma mudança espetacular porque muda a forma do professor trabalhar com um grupo de alunos, passando a compartilhar a aula com mais dois professores”. O professor experimenta diferentes papéis e compartilha a sua ação tutorial com mais dois professores, planejando o trabalho em sala, programando a participação ativa do aluno, avaliando o aluno, dando feedback pessoal e grupal, conjuntamente. Para outro professor (Entrevistado 6), “nós professores somos, às vezes, muito enquadrados apenas na docência da disciplina e pensamos muitas vezes ‘Eu sou a professora de Ciências e pronto!’. Diante disso, foi preciso abrir-nos a outras coisas”. Para outra professora (Entrevistada 5), a mudança mais significativa foi a abertura da mente: “Antes, o professor era muito centrado em suas coisas, sua sala, suas quatro paredes, seus alunos, tudo era seu”. A codocência representa um grande desafio para os professores. De acordo com um deles (Entrevistado 4),

“a codocência traz muita riqueza e versatilidade ao trabalho diário, mas pode produzir conflitos porque se trabalha com muita intensidade durante muitas horas com um mesmo grupo de professores e nem sempre é fácil”.

² Autores que são referências para o Projeto Horitzó: Skinner, Piaget, Vigotsky, Bruner, Ausubel, Feuerstein, Gagné, Reigeluth. (JE, 2016).

Essa mudança tão importante afetou diretamente o processo de ensino e aprendizagem, abrindo um leque de possibilidades no campo didático e metodológico. Trazer o aluno para o centro do processo fez com que ele passasse a ser ativo, responsável por construir junto com o professor a sua aprendizagem. Para isso, novas competências precisavam ser desenvolvidas através da aprendizagem por projeto, do trabalho cooperativo, do trabalho em equipe, de relacionamento interpessoal etc., potencializando a criatividade, a observação, a experimentação, a resolução de problemas, a formulação de hipóteses. Para um professor (Entrevistado 4),

a maior parte dos projetos tem uma grande dose de trabalho cooperativo, com exceção daqueles que necessitam de uma avaliação individual dos alunos. Isso acrescenta uma nova variável muito interessante porque os alunos se acostumam a trabalhar com outros colegas, o que implica saber ceder, ter empatia com o grupo, saber escutar, ou seja, trabalham muitos aspectos que são importantes e que vão ser necessários na vida adulta.

Passou-se a adotar outra sistemática de trabalho, que rompe com a lógica disciplinar e fragmentada ao promover a atuação interdisciplinar, sistêmica, com a integração das disciplinas em projetos integrais, garantindo, desse modo, a transversalidade e a conexão de conhecimentos e áreas curriculares em uma aprendizagem significativa e com sentido para os alunos. Na percepção de um pai (Entrevistado 7),

o resultado para minhas filhas foi muito positivo em âmbitos de aprendizagens diferentes, como por exemplo trabalhar em equipe, expressão e comunicação pessoal, segurança em si mesma, participação em dinâmicas de aulas etc. Minhas filhas cresceram muito, uma coisa espetacular!

Na percepção de outro pai (Entrevistado 9), comparando com o ensino tradicional,

antes a aprendizagem era muito teórica, pouco prática, muito afastada da sociedade. Agora percebo outro tipo de recursos, outras competências, habilidades, outras formas de trabalhar e maneiras de compartilhar que não têm nenhuma relação com o ensino tradicional, em que o professor dá uma aula e, se o aluno não aprende, isso não é levado em consideração. Agora, todos são muito próximos, participativos.

Na RJE no Brasil, temos avançado na “preparação do terreno”, através do PEC, que nos “impulsiona num compromisso em Rede através da busca da formação continuada, transformação de estruturas, inovação e criatividade pedagógica, revisão

curricular, planejamento estratégico” (RJE, 2016). Na prática, esse compromisso se concretiza através do Comitê de Currículo, do Projeto de Formação de Professores, na realização do Simpósio sobre Currículo e Inovação, na escuta dos alunos através de pesquisa e diversos fóruns, mas sabemos que temos um longo caminho a percorrer. Na percepção de um jesuíta (Entrevistado 10), “é preciso acelerar, bancar o risco, somos conservadores demais no processo de inovação”.

É sobre a participação a próxima unidade de significação que abordarei. Com uma lupa de cartolina na mão, em busca do tesouro! Foi dessa forma que as crianças atenderam ao convite do diretor da escola para saírem em busca do ‘tesouro’, a escola do futuro. Os pequenos investigadores deram asas à imaginação para responder ao convite. De acordo com um diretor (Entrevistado 3) “tivemos pedidos de criança, por exemplo, que queria um tobogã. Como existem tobogãs pequenos, isso pôde ser concretizado e em pouco tempo conseguimos colocar em sala”. Qual o nível de participação desejado ou permitido? Considerada como a tarefa mais importante para o processo de inovação, desde o início, o Projeto primou pela participação e envolvimento de todos os atores: alunos, professores, funcionários, famílias, diretores dos colégios etc. e, talvez por isso, tenha sido a tarefa mais desafiadora pelo grande número de pessoas envolvidas.

A grande pergunta mobilizadora dessa participação era a questão que provocava a todos: como imaginavam o colégio do futuro, do horizonte 2020. Segundo um diretor de escolas (Entrevistado 1), “conhecer o desejo dos alunos, dos pais e professores foi extremamente emocionante!” Das crianças menores aos maiores, todos deram a sua contribuição. Expressar sentimentos, anseios, necessidades era o mais importante. E isso passava por relações com os professores, com os alunos, com as famílias, com os espaços físicos. No depoimento de um pai (Entrevistado 7),

os pais participaram de forma ativa, opinando como deveríamos desenhar um projeto equilibrado entre uma educação com regras e o que seus filhos necessitam para crescer e aprender. Os pais saíram entusiasmados, verificando que suas sugestões foram de fato colocadas em prática.

Os professores se sentiram protagonistas nessa participação pois, segundo um deles (Entrevistado 4), “eles foram os protagonistas na elaboração dos currículos dos cursos, na elaboração do material a ser utilizado. Houve uma grande entrega”. Percebe-se que houve graus variados de participação. Nas palavras de um diretor de

escola (Entrevistado 1), “houve uma campanha motivacional para mobilizar os educadores, e estes responderam de forma positiva ao convite à participação voluntária. A alavanca para a mudança é o educador”. Para outra professora (Entrevistada 6), “dessa forma pudemos construir nossa história e por essa razão podemos dizer que participamos da criação do Projeto, porque montamos o material a ser utilizado em conjunto por todos os colégios envolvidos”.

A gênese do Projeto Horizontó 2020 foi tecida a muitas mãos em níveis e intensidades variadas. Podemos perceber, pelos diferentes entrevistados, os diversos âmbitos de abrangência da inovação: curricular, metodológica, arquitetônica, tecnológica. E tudo isso gerou um grau de adesão e compromisso afetivo, mobilizou o desejo e a intensidade da participação, diferenciando o processo de inovação da Catalunha, conferindo-lhe uma originalidade em relação a outras experiências inovadoras em educação, pois não adota modelos prévios, mas constrói um modelo a partir da escuta da comunidade. Daí a força do lema *Só juntos será possível*. Percebe-se na Catalunha a força da cultura da cooperação/participação como um dos elementos-chave do processo de mudança, corroborando, dessa forma, a participação como principal meio, segundo Libâneo (2013, p. 281), para mobilizar as pessoas e tomar decisões.

Na RJE, somos impulsionados pelo lema *Trilhando juntos um caminho de renovação*. Mobilizamos a participação em rede em diversos projetos, mas em contextos e formatos diferentes da Catalunha: grupos de trabalho, pesquisas, consultas à comunidade envolvendo professores e funcionários. Carecemos ainda encontrar meios de participação dos pais e alunos. Estamos construindo a participação, superando barreiras sociais e geográficas, construindo estilos de liderança com valentia e ousadia para empreender a transformação. O PEC (2016) foi construído a partir do recolhimento “de anseios, sonhos, desejos e disposição por ressignificar a nossa proposta educativa”.

Uma outra unidade de significação a ser analisada é a avaliação ou os resultados do Projeto. Constatamos, no cenário educacional mundial, a influência e o peso dos sistemas de avaliação em larga escala direcionando as políticas educacionais, fomentando a competição através do ranqueamento e fortalecendo uma pedagogia de resultados que esvazia o verdadeiro sentido da Educação. Isso está presente na sociedade e em grande parte das escolas por conta das políticas

governamentais, assim como no inconsciente coletivo, nas famílias e também nos alunos. E na Catalunha, como esta questão foi abordada, resolvida? Quais os resultados do Projeto Horitzó 2020? Como esse processo de inovação foi avaliado pela comunidade? De acordo com uma professora (Entrevistada 6),

no início, nem tudo foram 'flores' porque havia muita expectativa, e os pais queriam ver o que aconteceria apesar da confiança ter sido plena. Agora os pais estão muito felizes porque seus filhos estão aprendendo de forma motivada. Eles tinham muito medo porque, quando o assunto é educação, sempre há muitos questionamentos por parte de amigos, do tipo "o que eles aprendem dessa forma?", "Será que aprendem mesmo?". Eles agora aprendem muito, de outra forma, aprendem o que deve ser aprendido, aprendem outras habilidades que antes não aprendiam. Eles absorvem os conteúdos com mais facilidade porque estão muito engajados, não existe desmotivação.

Para um dos diretores de escola (Entrevistado 3), "observamos que os alunos ganharam uma grande capacidade de autonomia, de comunicação, e desenvolveram outras aprendizagens que, com o modelo anterior, não conseguiram". De acordo com outra diretora de escola (Entrevistada 2) "quando as famílias sinalizam o desejo de que os filhos também façam parte da experiência, constatamos que a avaliação está sendo muito positiva. As que podem comparar o modelo antigo com o atual estão pedindo que os filhos pequenos também possam participar".

A JE empreendeu a primeira onda de avaliação com a clareza de que necessitava de evidências que revelassem de que forma as inovações implantadas impactaram na vida dos alunos. Na RJE, o processo de avaliação está previsto para o final de 2020, quando o PEC terminará seu ciclo de implantação, dando início à avaliação e novos direcionamentos.

Analisando o discurso dos diretores e professores ao longo das entrevistas, há pontos de convergência e divergência, entre os quais destaco um dos que considero mais importantes: a formação e o acompanhamento do professor para comprometê-lo com a inovação. Sem o engajamento e compromisso do professor, a inovação não é possível. De nada adianta investir em tecnologia ou ambientes inovadores, se não houver o envolvimento e participação do professor no projeto de inovação. Esse aspecto é desafiador, relevante e precisa ser estrategicamente cuidado em projetos de inovação. A fala dos diretores entrevistados revela a resistência de professores que não acreditavam na mudança e a necessidade de acompanhá-los e direcioná-los. Já os professores revelam o quanto o novo modelo os desafiou e o quanto foi difícil abrir-se

a ele. Essa análise corrobora o pensamento de Carbonell (2001, p. 28), sobre as inovações, quando diz que “as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelos professores”. Além disso, cabe destacar que tanto diretores como professores tiveram que enfrentar as resistências de uma parte das famílias com suas inquietações e incredulidades em relação ao Projeto.

Elenco, em seguida, alguns aspectos tidos como desafiadores no Projeto Horitzó, a partir dos diretores e professores ao longo das entrevistas. Para os diretores: a resistência de professores que não acreditavam na mudança e não tinham desejo de empreendê-la; a avaliação do que está sendo realizado e precisa ser melhorado; a resistência das famílias; avaliação do modelo de inovação; a proposta de formação integral; acompanhamento e direcionamento dos professores. Para os professores: a passagem da situação idílica para a real; a formação do professor; mudança no modelo do professor; necessidade de abertura ao novo modelo; dificuldade em dar retorno sobre a aprendizagem dos alunos; resistência das famílias; a codocência; transição das atividades do coletivo para o individual.

Percebe-se, pelo nível de dificuldade revelada na implantação de um projeto inovador da envergadura do Horitzó, que a inovação educacional se constitui em uma tarefa complexa, que necessita de um trabalho de comprometimento e participação de todos para sua viabilidade. São muitas as tensões presentes no cotidiano de uma cultura escolar em transformação: desde as tensões internas provocadas por concepções distintas acerca da inovação, do currículo, das metodologias, que se constituem corriqueiramente em territórios de disputas ideológicas, em campos de conflito, até as pressões externas alimentadas pelo governo, como, por exemplo, os exames de acesso à universidade, rankings, legislação, ou pelas famílias, com a exigência de aprovação ou ideias conservadoras acerca da educação. De acordo com Carbonell (2001, p. 30), “a tensão vivida pelos professores entre a mudança e a continuidade, mediatizada por crenças e pressões externas comumente pouco favoráveis à cultura da inovação, a relações mutáveis de poder no interior das escolas e aos ritmos de implantação das inovações” é inibidora de transformações. Por essa razão, é necessário priorizar uma formação que ressignifique a prática docente, permitindo ao professor reinventar a si mesmo em um processo dialógico transformador, inovador.

8.5 LIÇÕES APRENDIDAS

Tive o privilégio de participar, na primeira semana de setembro de 2018, do VI Encontro de Reitores e Diretores Gerais dos colégios que fazem parte da FLACSI – Federação Latino Americana dos Colégios Jesuítas, em Buenos Aires. Éramos 76 diretores gerais e Delegados para Educação, de 19 países, membros de várias redes. Uma ocasião ímpar de aprendizagem em rede, de metacognição. Dentro da programação, tivemos a possibilidade de assistir à apresentação de dois casos de inovação apresentados pelas redes do Chile e do Equador. Mas de que inovação falávamos? Não havia um discurso hegemônico em torno da inovação. Éramos muitos, com distintos discursos sobre inovação, que dependiam do contexto do país em que estavam situados. Mas um ponto comum a todos os que estão movidos pelo desejo da inovação é que as experiências da Fundació Jesuítas Educació da Catalunha, e do Colégio Monserrat, de Barcelona, apareceram nesse evento como fontes inspiradoras para a transformação desejada. Ambas experiências constituem marcos para a inovação educacional no século XXI para as redes educativas da Companhia de Jesus.

Trilhando o caminho percorrido pela experiência da Catalunha, destaco, como lições em seu processo de inovação:

- 1º) Inovação não é ‘pacote’ pronto que se compra. Ela é fruto de uma comunidade aprendente, tecida a muitas mãos e muitos sonhos. Uma comunidade que se compreende como comunidade de aprendizagem, onde a metacognição, o *learn by doing*, a construção de hipóteses, a investigação, e o erro fazem parte do processo. Não se encerra em certezas, mas enfrenta o desafio das incertezas, da experimentação. Uma comunidade que se permite aprender sempre!
- 2º) A inovação representa uma mudança cultural, envolvendo novos modos de ser e estar em educação; novos paradigmas para pensar o ensino e a aprendizagem, refletindo-se sobre quem é o sujeito que aprende e o que ensina. A inovação implica questionar-se sobre qual o sentido e o significado de estar em educação em tempos de pós-modernidade, de relações fluidas, líquidas.
- 3º) A inovação se concretiza em um novo currículo para novos sujeitos. O que

ensinar? Que teorias sustentam a aprendizagem? E o ensino? Desenhar um currículo que priorize conteúdos que façam sentido, que aborde a complexidade do conhecimento interdisciplinar, para que este seja social e culturalmente relevante, desenvolvendo assim uma nova cultura pedagógica, na qual os professores trabalhem cooperativamente, levando os alunos a estabelecerem conexões entre o aprendido e o vivido, gerando novos conhecimentos. A metodologia de projetos instaura uma nova forma de trabalho, de caráter inovador, realçando o valor da aprendizagem compartilhada, construída coletivamente. É importante ressaltar que, nesse processo de inovação, a tecnologia está presente como meio, mas não é a finalidade. A inovação ultrapassa a questão meramente tecnológica.

- 4º) Os professores são o fator mais importante para a inovação. A qualidade da inovação passa pela qualidade dos professores; daí a importância da formação e do acompanhamento dos professores. Inovação e formação de professores são indissociáveis.
- 5º) O aluno transforma o seu papel. De passivo, ele se torna cooperativo, e a aprendizagem acontece através de metodologias ativas que possibilitam o desenvolvimento de competências para o século XXI através de projetos integrados e trabalho cooperativo.
- 6º) A liderança tem um importante papel para o processo de inovação. Necessita-se de lideranças corajosas, empenhadas, imbuídas do sentido de missão. Para isso, é necessária a formação dos diretores para ampliarem o seu papel como diretores da rede, preparados para as transformações. Aqui reside um dos grandes diferenciais das escolas da Companhia de Jesus, que é a espiritualidade inaciana. Percebemos, na Jesuites Educació da Catalunya, quanto as lideranças estão embebidas e inspiradas pelos ideais inacianos, por uma mística da missão que as leva a superar a força da inércia e a buscar a inovação.
- 7º) A inovação em rede precisa de unidade, condições de igualdade e solidariedade econômica. Para serem escolas em rede, é preciso promover condições para que todas as escolas possam realizar as transformações

necessárias. É necessário planejar juntos, criando as condições pedagógicas, financeiras e estruturais para implementar as mudanças, podendo, para isso, usar-se o recurso de um fundo comum para compartilhar recursos.

- 8º) A rede é o grande ecossistema que permite superar a fragilidade das organizações e sustentar a inovação. Promover em rede a reflexão crítica, o apoio mútuo, a avaliação, o compartilhamento de projetos fortalece e ajuda a superar resistências. A riqueza do trabalho conjunto desponta como o grande valor a ser perseguido.

Ao analisar as entrevistas e refletir sobre as lições aprendidas, foi possível também fazer algumas considerações e proposições acerca da inovação para a RJE no Brasil:

- 1º) É necessário que a RJE elabore um projeto de inovação com etapas e metas. Sem ele, corremos o risco de fazer simulações de inovação. Através dos documentos e alguns projetos, temos preparado o terreno para a inovação. Mas isso não basta! É preciso avançar para projetos institucionais macros, sistêmicos, para que as ações realizadas não se percam na fragmentação e não deem o resultado esperado.
- 2º) É preciso ter cuidado com o fetiche da inovação. Qual a inovação que queremos? A inovação precisa ter sentido, um propósito ético e deve estar centrada no currículo. A tecnologia, os espaços físicos devem estar a serviço do currículo, da aprendizagem. É preciso que a inovação tenha uma visão identitária e coletiva. “Urge que nossas instituições sejam espaços de inovação didática, dos quais surjam novos métodos e modelos formativos.” (JESSEDU, 2017, p. 9).
- 3º) Somos uma rede de escolas, mas precisamos avançar para nos tornarmos escolas em rede. A gestão pensada na perspectiva da Rede ainda se constitui em um grande desafio. É preciso que todos os colégios avancem em rede. Mas a existência da rede não garante ainda a igualdade de oportunidade para todas as unidades, pois convivemos com uma grande

diversidade e desigualdade nos âmbitos pedagógicos, estruturais, administrativos e financeiros. Um planejamento realizado a partir de um mapeamento desses âmbitos nas unidades, com foco na superação dessas desigualdades, com metas estabelecidas a curto, médio e longo prazo, é factível. Como proposta, indico a criação de um Conselho Pedagógico, como existe na Rede da Catalunha, que poderia abarcar essa tarefa.

- 4º) Pensar globalmente e agir localmente exige uma mudança de mentalidade das lideranças. Precisamos de lideranças com visão sistêmica, global, para que a RJE possa avançar. Lideranças inspiradas pelos valores da Companhia de Jesus, que encontram, nos seus princípios e valores, os ideais para concretizar a missão educativa.
- 5º) Deve-se também buscar parcerias com a finalidade de intercâmbio e cooperação com outras redes educativas da Companhia de Jesus, que estejam em fase mais avançada na implementação de projetos de inovação.
- 6º) No processo da Jesuites Educació, a metodologia da participação foi decisiva na construção do projeto Horitzó 2020, no alinhamento das ideias e concepções em busca da escola do futuro. Entendendo que ela se constitui em um elemento imprescindível na construção de uma cultura de inovação, precisamos ser mais corajosos na adoção dessa metodologia.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou como objetivo principal analisar a experiência de inovação implantada pelos jesuítas na Catalunha e de que forma ela poderia inspirar a Rede Jesuíta de Educação no Brasil, Procurei compreender o contexto catalão e os princípios que direcionaram o Projeto Horitzó 2020 e que o caracterizam como uma experiência inovadora para o aluno do século XXI.

Inicialmente, apresentei um panorama da história de educação da Companhia de Jesus, desde o seu início e marcada durante séculos pelo primeiro e mais famoso documento educativo da Ordem, a Ratio Studiorum. Depois, suas sucessivas reformas, ondas e ciclos de renovação, buscando adaptar-se aos “tempos e lugares”, até chegar ao momento presente, quando nos deparamos com um novo ciclo, caracterizado pela inovação.

Ter conhecido pessoalmente a experiência desenvolvida na Catalunha, em julho de 2016, despertou em mim o desejo de aprofundar o conhecimento sobre essa experiência, os seus fundamentos e o seu potencial de inspiração para a RJE. Enxerguei nela uma potencialidade, um caminho possível para nortear as transformações desejadas de forma segura.

Para atingir os objetivos deste trabalho, desenvolvi uma investigação sobre a Fundació Jesuites Educació, rede que abriga os colégios da Catalunha, buscando responder ao objetivo geral desta pesquisa de compreender em que medida a experiência de inovação disruptiva da Rede de Colégios Jesuítas da Catalunha pode inspirar a Rede de Escolas Jesuítas do Brasil a promover a sua inovação.

Procurei aprofundar meus conhecimentos sobre o tema da inovação educacional e redes, através de bibliografia pesquisada que fundamenta o referido tema da inovação e redes educacionais. Enfatizo que o tema de redes educacionais carece de publicações que fundamentem pesquisas sobre o tema, sendo necessário empreender-se a busca por conhecimento teórico em áreas afins como, por exemplo, em redes organizacionais. Já o tema da inovação possui um amplo referencial teórico, tanto no âmbito educacional como no mais geral.

Na ampla documentação da Jesuites Educació, disponível em nove cadernos, foi possível compreender o longo percurso realizado na Catalunha desde a sua origem

e concepção, até a implantação do Projeto Horizó. Destaco a importância da Fundació Jesuites Educació para a implantação da inovação em todas as suas etapas, como a rede que a sustenta e favorece.

Durante a investigação pude constatar, através da consulta às fontes documentais e nas entrevistas realizadas, que a inovação empreendida pela Red de Escuelas Jesuites Educació se caracteriza como uma inovação disruptiva, pois rompeu com o modelo tradicional de escola para construir um novo modelo de escola, um novo modelo de ensino e aprendizagem, no qual o aluno é o protagonista.

Propus, como opção metodológica, um estudo de caso. Através da análise documental e da análise de entrevistas com diretores, professores e pais, aprofundei meu conhecimento sobre as inovações implementadas, e constatei a importância da Fundació Jesuites Educació para a concepção e sustentabilidade do projeto.

Considerando a investigação realizada, há evidências de que nossos objetivos foram alcançados. Conhecer o processo de criação, estruturação e desenvolvimento da rede de escolas Jesuites Educació deve nos mobilizar a trabalhar em rede de forma colaborativa com vistas à inovação. A rede desponta, assim, como lugar da investigação, de aprendizagem profissional, como espaço de pesquisa, de criatividade. Numa perspectiva mais ampla, a experiência da Catalunha lança luzes sobre um novo modelo de escolas para o século XXI. Uma nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem.

Chegando ao final deste trabalho, penso na linha do tempo que separa o generalato do Pe. Pedro Arrupe, SJ, como Padre Geral da Companhia de Jesus, quando provocou a grande revolução nos colégios jesuítas, estimulando-os a se atualizarem. Em um pronunciamento seu durante um simpósio sobre o Ensino Médio em 13 de setembro de 1980, dizia:

Uma comunidade que é levada a julgar que seu colégio não necessita de mudança está ameaçando, a prazo fixo, a agonia do próprio colégio. É questão de uma geração. Por mais doloroso que seja, é mister podar a árvore para que recobre as forças. São indispensáveis a adaptação das estruturas e a formação permanente às novas condições. (ARRUPE, 1998).

Passados quase quarenta anos desse pronunciamento, o atual Padre Geral da Companhia de Jesus, Pe. Arturo Sosa, em pronunciamento no JESSEDU, em outubro de 2017, diz que

A renovação é uma tarefa permanente no trabalho educativo. Temos que dar um passo à frente do que hoje sabemos e imaginamos. Nossos modelos educacionais devem preparar os jovens para o futuro. Não podemos permanecer em modelos educativos nos quais os adultos nos sentimos confortáveis. Por isso, é preciso dar um passo à frente. Temos que estar alertas contra o perigo da inércia institucional que impede o discernimento e a necessária renovação. (JESDU, 2017).

Finalizo este trabalho rememorando o ciclo de aprendizagem e formação permanente em que estou envolvida por fazer parte da rede de colégios da Companhia de Jesus. Ter tido oportunidade de participar do Colóquio de Boston, em 2012, que “colocou em marcha uma dinâmica de discernimento educativo permanente”, segundo o Padre Arturo Sosa, SJ, faz com que a formação permanente permaneça acesa em mim, como uma chama, atualizando o desejo de aprender mais, para servir mais e melhor à educação.

Ao modo de outrora, novos mares estão a serem descobertos. O mundo globalizado e rico em diversidade cultural é um convite permanente ao olhar investigativo, pesquisador. A Ásia desponta no cenário mundial como o local onde se concentra cinquenta por cento das escolas de educação básica da Companhia de Jesus. Das 845 existentes no mundo, 399 estão situadas na Índia. Novas pesquisas sobre redes culturalmente tão diversas acenam como uma possibilidade futura de novas invenções e inovações curriculares para o século XXI, pois, como diz o escritor angolano Agualusa, “é nos sonhos que tudo começa”.

REFERÊNCIAS

- AKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALMANDOZ, Maria R. et al. **Gestão de Inovações no Ensino Médio**. Brasília: Liber Livro, 2006.
- ARRUPE, Pedro. **Nossos Colégios Hoje e Amanhã**. Coleção Ignaciana. v. 16. São Paulo: Loyola, 1998.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BALESTRIN, Alsones; VARGAS, Lilia Maria. Evidências teóricas para a compreensão das redes interorganizacionais. Recife, **Encontro de estudos organizacionais**, v. 2, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. S. Paulo: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Zigmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa Qualitativa Segundo a Visão Fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRAGA, Rion; MONTEIRO, Carlos. **Planejamento Estratégico Sistêmico para Instituições de Ensino**. São Paulo: Hoper, 2005.
- BROWN, Tim. **Design Thinking**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- CALVO, Alfredo H. **Viagem à escola do século XXI**. São Paulo. Fundação Telefônica Vivo, 2016.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra. 2016.
- CEGLIE, Giovanna; DINI, Marco. **SME cluster and network development in developing countries: the experience of UNIDO**. Vienna: UNIDO, 1999.
- CHRISTENSEN, Clayton M. **Inovação na Sala de Aula**. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Salvador, 2015.
- COMPANHIA DE JESUS. **XXXI Congregação Geral**. Novo Hamburgo: Companhia de Jesus, 1967.
- CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DALMÁS, Angelo. **Planejamento Participativo na Escola**. Petrópolis: Vozes, 2014.

DEMO, Pedro. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-871, Dez. 2010.

DE SORDI et al. Avaliações externas e projetos inovadores em educação – a quem e a que serve. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Madri, v. 11, n. 4, p. 25-41, 2013.

DRUCKER, Peter. **Inovação e Espírito Empreendedor**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

ESTÊVÃO, C. Vilar. Inovação e Mudança nas Organizações Educativas Públicas e Privadas. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v. 7, n. 1 e 2, p. 95-111, 1994.

FAVA. Rui. **Educação 3.0**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FERNANDES, D. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 21, n. 78, p. 11-31, Rio de Janeiro.

FONTENELLE, Isleide A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **RAE**. São Paulo, v. 52, n. 1, p. 100-108, jan/fev 2012.

GARCIA-HUIDOBRO, Juan C. **Notas para la renovación de la educación jesuítas**. Disponível em: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=3504>. Acesso em 01 nov. 2017.

GHISI, Flávia Angeli; MARTINELLI, Dante Pinheiro. Visão Sistêmica das Relações Interorganizacionais: Uma Análise das Redes de Empresas. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS, 2005. Ribeirão Preto. **Anais do I Congresso Brasileiro de Sistemas**, Ribeirão Preto: FEARP/USP, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. Et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HYPÓLITO, Álvaro M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAE** – v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008

JESEDU. Companhia de Jesus. Discurso do Padre Geral Arturo Sosa, SJ. Rio de Janeiro, 2017

JESUITES EDUCACIÓ. **Horitzó 2020**. Disponível em www.h2020.fje.edu. Retirado em 01 jun. 2017

_____. **Transformando la educación**. Cuaderno 1. Disponível em <<http://h2020.fje.edu/>>. Acesso mar./set. 2018.

_____. **Transformando la educación**. Cuaderno 2. Disponível em <<http://h2020.fje.edu/>>. Acesso mar./set. 2018.

_____. **Transformando la educación.** Cuaderno 3. Disponível em <<http://h2020.fje.edu/>>. Acesso mar./set. 2018.

_____. **Transformando la educación.** Cuaderno 4. Disponível em <<http://h2020.fje.edu/>>. Acesso mar./set. 2018.

_____. **Transformando la educación.** Cuaderno 5. Disponível em <<http://h2020.fje.edu/>>. Acesso mar./set. 2018.

_____. **Transformando la educación.** Cuaderno 6. Disponível em <<http://h2020.fje.edu/>>. Acesso mar./set. 2018.

_____. **Transformando la educación.** Cuaderno 7. Disponível em <<http://h2020.fje.edu/>>. Acesso mar./set. 2018.

_____. **Transformando la educación.** Cuaderno 8. Disponível em <<http://h2020.fje.edu/>>. Acesso mar./set. 2018.

_____. **Transformando la educación.** Cuaderno 9. Disponível em <<http://h2020.fje.edu/>>. Acesso mar./set. 2018.

KLEIN, L. F. **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana.** São Paulo: Loyola, 2015.

_____. **Atualidade da Pedagogia Jesuítica.** São Paulo: Loyola, 1997.

LACOUTURE, J. **Os Jesuítas: 1. Os Conquistadores.** Porto Alegre: L&PM, 1994.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** S. Paulo: Atlas, 2003.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNIO, José C. **Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática.** São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Licínio. **A Escola como Organização Educativa.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional. Uma questão paradigmática.** Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **A Gestão Participativa na Escola.** Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARGENAT, Josep M. **Competentes, conscientes, compassivos e comprometidos.** A educação dos jesuítas. Peru: CECOSAMI, 2011.

MARINA, José Antonio. **El bosque pedagógico. Y como salir de él.** Barcelona: Planeta, 2017.

MINTZBERG, H; AHLSTRAND, B; LAMPEL, J. **Safári de Estratégia.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008

MORIN, Edgar. **O Método.** A natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. **A Via para o futuro da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

RJE. **PEC – Projeto Educativo Comum.** São Paulo: Loyola, 2016.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Ronaldo A R. Redes Organizacionais: Uma Análise Teórica-Topológica de Variáveis Estratégicas de Gestão. In: **I Encontro de Estudos em Estratégia – 3Es,** 2003, Curitiba - PR. Anais do 3Es, 2003.

THURLER, Monica G. **Inovar no Interior da Escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001

TIDD, Joe; BESSANT, John. **Gestão da Inovação.** Porto Alegre: Bookman, 2015.

UNESCO (2014). **Tecnologias para a transformação da educação.** Disponível em: www.fundacaosantillana.org.br/seminario-tecnologia. Acesso em 01 nov. 2017

VEIGA, ILMA et. al. **Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico.** São Paulo: Papirus, 2005.

WEGNER, Douglas; PADULA, Antonio Domingos (2012). Quando a cooperação falha – um estudo de caso sobre o fracasso de uma rede interorganizacional. **Revista de Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 13, n. 1, p.145-171, Jan./Fev. 2012.

WEICK, Karl E. Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados. **Revista Gestión y estrategia**, n. 36, p. 93-110, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE 1 – ROTEIROS DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Qual a causa que está na origem da inovação em Barcelona? O que sustentou/motivou a escolha pela disrupção? Onde se verifica a disrupção? (Verificar também em que medida a inovação surgiu do acirramento da competição. Indiretamente, esse questionamento está vinculado à existência ou não de razões econômicas para a inovação).
- 2) Qual a concepção de inovação que sustenta o projeto Horitzó? Quais as influências que foram determinantes na escolha?
- 3) O ambiente institucional (regulação da educação na Espanha/Catalunha) favoreceu ou limitou a inovação?
- 4) Múltiplas perspectivas de inovação coexistem no universo da educação. O conceito de inovação não está necessariamente atrelado ao de tecnologia, mas qual o papel que a tecnologia exerce no Projeto?
- 5) De que forma as novas tecnologias estão presentes no currículo, favorecendo a aprendizagem, promovendo uma relação mais interativa entre professores e alunos?
- 6) Em que medida a idealização (e também a execução) do projeto contou com a participação da comunidade escolar (incluindo professores, funcionários, alunos, famílias)?
- 7) Para que o processo de inovação seja bem-sucedido faz-se necessário uma cuidadosa gestão da mudança que implica necessariamente o uso da comunicação, envolvimento e intervenção, por meio de treinamento, para minimizar as resistências. Qual a importância da comunicação no processo de gestão da mudança? De que forma se manifestaram as críticas e as resistências? Como foram tratadas?
- 8) Cada vez mais se destaca a importância da cultura organizacional para a inovação. As escolas já tinham uma cultura favorável para a inovação ou essa cultura local teve de ser transformada? Se houve ação nesse sentido, quais as estratégias adotadas para a transformação cultural?
- 9) Considerando que as instituições educacionais tendem a ter menor grau de articulação entre suas partes, como garantir que a atuação dos diferentes atores esteja articulada com o projeto maior?
- 10) Um projeto piloto deve gerar resultados visíveis em curto espaço de tempo e criar condições para a previsão e prospecção de cenários futuros sobre a totalidade do projeto. Nessa perspectiva, quais os resultados visíveis nesse tempo? Quais os cenários futuros para o projeto?

- 11) Em que medida a experiência do projeto-piloto modificou o projeto em si?
- 12) Quais as principais estratégias de inovação adotadas? Quais os diferenciais da inovação em rede? Como a rede sustenta a inovação no projeto Horitzó? Quais as dificuldades e facilidades na estratégia de rede para a gestão da inovação?
- 13) Quais os fatores que suscitaram a formação da rede? A necessidade de trabalho em rede surgiu das próprias escolas ou da mantenedora? Quais as dificuldades na sua operacionalização
- 14) Tem havido o esperado alinhamento estratégico entre as escolas?
- 15) O trabalho em rede uniformizou a identidade das escolas ou, apesar de sua atuação em rede, as escolas mantêm diferenciais significativos entre si?
- 16) A aprendizagem coletiva apresenta a lógica do ciclo de aprendizagem, ou seja, cada um evolui em função do outro. Esse ciclo é percebido na rede?
- 17) A promoção da rede é resultado de esforços de cooperação, articulação e coordenação de recursos, que geram confiança e o desenvolvimento de altas expectativas por parte dos integrantes. Dessa forma, em que medida a RJE pode aprender com a experiência da rede da Catalunha?
- 18) A realização de projetos-piloto se constitui em uma ferramenta de experimentação que possibilita a inovação dentro de limites de risco previamente estabelecidos. Quais as lições, experiências que podem nos inspirar a partir do projeto piloto da Catalunha? Quais os riscos na execução do projeto piloto?
- 19) A gestão da inovação é uma tarefa complexa que possui uma série de implicações para a administração e se constitui em uma forma de aprendizagem corporativa para lidar com a complexidade e mudança. Quais os desafios enfrentados para a gestão? Como a administração pode criar condições que permitam a criatividade e tornem a inovação eficaz?

ROTEIRO Nº 1 – PARA GESTORES

- 1) Qual a causa que está na origem da inovação em Barcelona? O que sustentou/motivou a escolha pela disrupção? Onde se verifica a disrupção? (Verificar também em que medida a inovação surgiu do acirramento da competição. Indiretamente, esse questionamento está vinculado à existência ou não de razões econômicas para a inovação)
- 2) O ambiente institucional (regulação da educação na Espanha/Catalunha) favoreceu ou limitou a inovação?
- 3) Múltiplas perspectivas de inovação coexistem no universo da educação. O conceito de inovação não está necessariamente atrelado ao de tecnologia. Qual o papel que a tecnologia exerce no Projeto?
- 4) De que forma as novas tecnologias estão presentes no currículo, favorecendo a aprendizagem, promovendo uma relação mais interativa entre professores e alunos?
- 5) Em que medida a idealização (e também a execução) do projeto contou com a participação da comunidade escolar (incluindo professores, funcionários, alunos, famílias)?
- 6) Para que o processo de inovação seja bem-sucedido faz-se necessário uma cuidadosa gestão da mudança que implica necessariamente o uso da comunicação, envolvimento e intervenção, por meio de treinamento, para minimizar as resistências. Qual a importância da comunicação no processo de gestão da mudança? De que forma se manifestaram as resistências? Como foram tratadas?
- 7) Cada vez mais se destaca a importância da cultura organizacional para a inovação. As escolas já tinham uma cultura favorável para a inovação ou essa cultura local teve de ser transformada? Se houve ação nesse sentido, quais as estratégias adotadas para a transformação cultural?
- 8) Considerando que as instituições educacionais tendem a ter menor grau de articulação entre suas partes, como garantir que a atuação dos diferentes atores esteja articulada com o projeto maior?
- 9) Um projeto piloto deve gerar resultados visíveis em curto espaço de tempo e criar condições para a previsão e prospecção de cenários futuros sobre a totalidade do projeto. Nessa perspectiva, quais os resultados visíveis nesse tempo? Quais os cenários futuros para o projeto?
- 10) Em que medida a experiência do projeto-piloto modificou o projeto em si?
- 11) Quais as principais estratégias de inovação adotadas? Quais os diferenciais da inovação em rede? Como a rede sustenta a inovação no projeto Horitzó? Quais as dificuldades e facilidades na estratégia de rede para a gestão da inovação?

- 12) Quais os fatores que suscitaram a formação da rede? A necessidade de trabalho em rede surgiu das próprias escolas ou da mantenedora? Quais as dificuldades na sua operacionalização?
- 13) Tem havido o esperado alinhamento estratégico entre as escolas?
- 14) O trabalho em rede uniformizou a identidade das escolas ou, apesar de sua atuação em rede, as escolas mantêm diferenciais significativos entre si?
- 15) A aprendizagem coletiva apresenta a lógica do ciclo de aprendizagem, ou seja, cada um evolui em função do outro. Esse ciclo é percebido na rede?
- 16) A gestão da inovação é uma tarefa complexa que possui uma série de implicações para a administração e se constitui em uma forma de aprendizagem corporativa para lidar com a complexidade e mudança. Quais os desafios enfrentados para a gestão? Como a administração pode criar condições que permitam a criatividade e tornem a inovação eficaz?

ROTEIRO Nº 2 – RJE

- 1) Quais os fatores que suscitaram a formação da rede? A necessidade de trabalho em rede surgiu das próprias escolas ou da mantenedora? Quais as dificuldades na sua operacionalização?
- 2) Em que medida a RJE buscou inspiração em modelos já existentes em outras escolas da Companhia de Jesus no mundo, a exemplo da Catalunha?
- 3) Tem havido o esperado alinhamento estratégico entre as escolas? Quais ações e estratégias que se pretende adotar nos próximos anos a fim de avançar no trabalho em rede dentro da RJE? Quais são os próximos passos?
- 4) O trabalho em rede uniformizou a identidade das escolas ou, apesar de sua atuação em rede, as escolas mantêm diferenciais significativos entre si?
- 5) A aprendizagem coletiva apresenta a lógica do ciclo de aprendizagem, ou seja, cada um evolui em função do outro. Esse ciclo é percebido na rede?
- 6) A promoção da rede é resultado de esforços de cooperação, articulação e coordenação de recursos, que geram confiança e o desenvolvimento de altas expectativas por parte dos integrantes. Quais as resistências enfrentadas na implantação da rede? Quais as fragilidades da rede?
- 7) Qual a causa que está na origem da busca de inovação na RJE?
- 8) Qual a concepção de inovação para a RJE?
- 9) A realização de projetos-piloto se constitui em uma ferramenta de experimentação que possibilita a inovação dentro de limites de riscos previamente estabelecidos. Quais os riscos previstos na execução do projeto piloto que traduzam a inovação?
- 10) Como a rede afetou a gestão dos colégios?
- 11) Ao longo dos 3 anos da RJE, quais os avanços? Quais as dificuldades?
- 12) Em que a existência da rede afetou o papel dos diretores?
- 13) A rede não nasceu de uma consulta aos colégios, mas da constatação que como estava não podíamos seguir. O fato de não ter havido um processo participativo, afetou a adesão dos diretores? Criou resistências?
- 14) Na sua experiência como diretor corporativo, qual o nível de autonomia? Como uma função complexa, quais as lições aprendidas? Qual o maior desafio?

ROTEIRO Nº 3 – PROFESSORES

- 1) Como os professores, pais e alunos participaram na concepção da inovação? Quais as tensões enfrentadas? Como se materializa a inovação?
- 2) A inovação se fortalece com redes de intercâmbio e colaboração entre os professores. Como isso acontece na Catalunha?
- 3) O currículo é o que transforma o trabalho na escola. Com se deu a participação dos professores no desenho curricular proposto?
- 4) Quais as transformações mais importantes ocorridas no papel do professor a partir do projeto Horizó? E no do aluno?
- 5) Na sua percepção, como os alunos e pais avaliam as inovações?
- 6) El concepto de innovación no está necesariamente vinculado al de tecnología, pero cual es su papel en el proyecto?
- 7) Cada vez más se destaca la importancia de la cultura organizacional para la innovación. Las escuelas ya tenían esta cultura favorable para la innovación o esta cultura local se tuvo que modificar?
- 8) Cuáles son los impactos de los resultados en el proyecto original, hasta ahora?

ROTEIRO Nº 4 – PAIS

- 1) Como avalia o processo de inovação em implantação?
- 2) De que forma participou (ou outros pais) do processo de inovação?
- 3) Como avalia as aprendizagens e interesse do filho comparando à experiência tradicional?
- 4) Um dos problemas dos alunos em relação à escola é a desconexão com o seu projeto de vida. Como esse aspecto é trabalhado no processo de inovação?