

Experiências formativas inovadoras na escola: limites e possibilidades*

Innovative formative experiences in schools: limits and possibilities

Experiencias formativas innovadoras en la escuela: límites y posibilidades

Cláudio Almir Dalbosco  

Catia Piccolo V. Devechi  

Luciana Maria Schmidt Rizzi  

Gislene Garcia  

Vera Dalbosco  

Resumo

O ensaio problematiza os conceitos de inovação e tradição, apresentando para a escola um propósito de inovação no sentido formativo. Por meio de estudo hermenêutico, reflete sobre os conceitos de tradição e inovação, com amparo textual em Hans-Georg Gadamer, Hannah Arendt e Christian Laval, posiciona-se criticamente ao gerenciamento empresarial da educação. Ao defender a educação como formação, justifica a importância do tensionamento entre tradição e inovação, apresentando a proposta da inovação formativa por meio de quatro experiências: o diagnóstico crítico de época; a retomada da noção de escola como tempo livre em oposição à escola como tempo produtivo; o modo dialógico-participativo da gestão escolar e; por fim, a retomada do ócio estudioso em contraposição à facilitação didática.

Palavras-chave: diálogo; escola; formação; inovação; tradição.

Abstract

The essay problematizes the concepts of innovation and tradition, and presents innovation, in the formative sense, as a purpose to schools. Through an hermeneutic study, it reflects on the concepts of tradition and innovation, grounded on texts from Hans-Georg Gadamer, Hannah Arendt, and Christian Laval, taking a critical stance towards the managerial approach to education. By defending education as formation, it justifies the importance of the tension between tradition and innovation. It also introduces a proposal for formative innovation through four experiences: the critical diagnosis of the era; the reclaiming of the notion of school as free time as opposed to school as productive time; the dialogical-participative mode of school management; and finally, the resumption of studious leisure as opposed to didactic facilitation.

Keywords: dialogue; school; formation; innovation; tradition.

Resumen

El ensayo problematiza los conceptos de innovación y tradición, presentando a la escuela un propósito de innovación en sentido formativo. A través del estudio hermenéutico, reflexiona sobre los conceptos de tradición e innovación, con apoyo textual en Hans-Georg Gadamer, Hannah Arendt y Christian Laval, posicionándose críticamente sobre la gestión empresarial de la educación. Al defender la educación como formación, justifica la importancia de la tensión entre tradición e innovación, presentando la propuesta de innovación formativa a través de cuatro experiencias: el diagnóstico crítico del tiempo; la reanudación de la noción de escuela como tiempo libre frente a la escuela como tiempo productivo; el modo dialógico-participativo de gestión escolar y; por último, la reanudación del ocio estudioso frente a la facilitación didáctica.

Palabras clave: diálogo; escuela; formación; innovación; tradición.

* O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Introdução

Buscamos refletir, neste ensaio, sobre os desafios da escola pública frente a ausência de clareza quanto aos objetivos e finalidades da educação. Atualmente, ao menos dois discursos têm se destacado e dividido a escola: o discurso da escola inovadora, que assume geralmente a finalidade mais empresarial do que educacional, e o discurso da escola alicerçada na tradição, o qual vezes pela ausência de autocrítica torna-se, na maioria das vezes, um discurso conservador e autoritário. De nossa parte, procuramos advogar, neste artigo, pelo tensionamento entre uma tradição inovadora e uma inovação formadora. O discurso da escola inovadora em voga tem como foco mudanças pragmáticas voltadas, principalmente, para a tecnologia e o desenvolvimento de competências e habilidades, visando a preparar as novas gerações para o mercado de trabalho. Tal discurso joga, quase exclusivamente, no campo do empreendedorismo neoliberal, que tende a reduzir a escola à empresa. Já o discurso da tradição tem um foco aparentemente mais conservador, ao defender a necessidade de dialogar com o que se tem feito em termos de educação ao longo da história. Trata-se de posições que, ao serem entendidas como antagônicas, prejudicam a elaboração de projetos formativos na escola. Contudo, não haveria possibilidade de colocar em diálogo estas duas propostas e analisar criticamente possíveis confluências entre elas? O diálogo com a tradição não pode ser inovador e a inovação não precisa manter viva sua relação com o passado cultural? Uma resposta afirmativa para estas questões implica problematizar criticamente tanto a noção de inovação quanto a de tradição.

Neste artigo, propomos discutir a inovação e a tradição com o propósito de pôr em diálogo estes dois conceitos e, buscando superar o discurso negacionista entre um e outro, propor algumas sugestões à inovação da escola no sentido formativo. Utilizamos como base de reflexão as seguintes perguntas: O que é inovar na educação? Qual é o lugar da tradição quando o propósito é inovação? É possível assegurar a tradição sem inovação? O que seria formação a partir do diálogo entre inovação e tradição? *O que seria uma escola inovadora na perspectiva formativa?* Como se pode observar, o tema envolve um conjunto de questões amplas e complexas. Embora não temos condições de apresentar uma resposta satisfatória para todas elas, a última é a que mais nos interessa e a resposta provisória que conseguiremos dar a ela será adequada somente na medida em que provocar outras novas perguntas (Gadamer, 2012). Por isso, pensado na perspectiva hermenêutica, o nexos entre tradição e inovação não se deixa reduzir à resposta exata e nem definitiva, pois a dimensão formativa que envolve tal nexos, baseada na práxis dialógica, tem o sentido de processo inconcluso e inesgotável, como é a própria condição humana.

Para tanto, precisamos ir além do senso comum pedagógico, segundo o qual a ideia de tradição normalmente se identifica com imposição, disciplina e rigidez, em oposição à liberdade, novidade e experiência individual, as quais se encontrariam normalmente vinculadas somente à noção de inovação. Que tradição e inovação não significam só isso, é o que pretendemos mostrar neste ensaio. Por isso, vamos refletir sobre a possibilidade de tensionar uma com a outra, entendendo que a tradição é importante para que a educação assuma sua responsabilidade ético-política e contribua para que educadores e educandos balizem sua

pertença ao mundo que compartilham com os outros. E mostrar, nesta mesma direção, que a inovação é fundamental enquanto possibilidade de dialogar criticamente com a tradição, permitindo um olhar para o futuro, mas com os pés cravados na relação tensional entre presente e passado. Avançamos nesta perspectiva, nos ancorando em Hans-Georg Gadamer e Hannah Arendt para tratar da noção de tradição; e, quando o tema é a inovação, recorremos, sobretudo, a Christian Laval (2004). Defendemos a hipótese, neste ensaio, de que é no tensionamento recíproco entre tradição e inovação que repousa o potencial crítico e transformador de ambas para o campo educacional, abrindo um leque de possibilidades para experiências formativas intraescolares.

Em síntese, procuramos defender a hipótese de que, por um lado, a tradição não pode ser identificada com o conservadorismo autoritário e que, por outro, a inovação não pode ser pensada somente a partir de seu vínculo com o mercado e reduzida ao gerenciamento empresarial neoliberal. A tradição é o estoque cultural de formas de vida elaboradas no passado e que precisa ser atualizado criticamente pelas novas gerações, considerando os desafios do contexto sociocultural no qual estão inseridas. Quando compreendida criticamente, a tradição é conservativa e não conservadora e, por isso, transforma-se em referência importante para compreender o tempo presente e prospectar o futuro. Sob este aspecto, a tradição constitui, no sentido hermenêutico, como ainda veremos, o pano de fundo da vida prática, formando nossas pré-compreensões e nossos preconceitos. Quando vinculada à tradição conservativa (e não conservadora), a inovação perde ou enfraquece o sentido objetificador que a acompanha, sentido este que se reduz às demandas exclusivamente concorrenciais e lucrativas impostas pelo modelo do gerenciamento empresarial.¹ Ao distanciar-se de tal sentido, a inovação abre-se à dimensão cultural mais ampla, que lhe possibilita tornar-se processo formativo, fazendo desabrochar vínculos humanos genuínos, como amor, amizade e liberdade, que caracterizam as relações cooperativas e solidárias, contrapostas ao individualismo possessivo, concorrencial e avarento, próprio à gerência do empreendedorismo neoliberal. Em síntese, uma tradição inovadora e uma inovação formadora permitem abrir o espaço livre, no interior das instituições, para que aconteçam processos de autocriação humana, cujo foco não mais se deixa reduzir à concorrência desigual, à eficiência reduzida apenas à métrica quantitativa e à lucratividade desmesurada, mas sim à formação humana.

Para dar conta da hipótese acima referida, dividimos o ensaio em três partes. Na primeira parte discutimos os conceitos de tradição e inovação com recurso a algumas ideias de Hans-Georg Gadamer, Hannah Arendt e Christian Laval, buscando nos posicionar criticamente sobre o sentido que o neoliberalismo atribui a tais conceitos. Na segunda parte problematizamos a ideia de tradição inovadora, evidenciando a indispensabilidade da aproximação entre tradição e inovação, sobretudo, quando o que está em jogo, como é o caso do ensaio em questão, é a ideia de educação formadora. Na terceira e última parte esboçamos a proposta de inovação formadora, sugerindo quatro experiências formativas factíveis de ser construídas no interior da escola: o diagnóstico crítico de época; a retomada da noção de escola

¹ Para uma crítica da influência negativa do gerenciamento empresarial no âmbito da reforma do ensino superior alemão, ver Claudio A. Dalbosco (2023a). O que é investigado aí sobre tal influência, vale também, *mutatis mutandis*, à educação brasileira, especialmente, à educação escolar.

como tempo livre em oposição à escola como tempo produtivo; o modo dialógico-participativo da gestão escolar e; por último, a retomada do ócio estudioso em contraposição à facilitação didática.

Tradição e inovação: em defesa de um olhar crítico

O termo “tradição” tem origem no latim *traditio*, que significa entregar, passar adiante, transmitir algo a alguém, confiar algo valioso a outra pessoa. A tradição é algo entregue por uma pessoa a outra, ou talvez, de uma geração para outra, dos mais velhos aos mais novos. Entretanto, nem tudo que se localiza no passado é tradição no sentido de que precisa ser mantido pelas gerações vindouras. Se considerarmos a tradição na perspectiva hermenêutica gadameriana, precisamos reter o seu vínculo com o aspecto ambíguo inerente aos preconceitos e pré-compreensões que constitui o pano de fundo de nossas concepções de mundo (*Weltanschauungen*). Contrariamente à certas versões da tradição iluminista moderna, que concebiam os preconceitos somente em sentido negativo e, portanto, como fonte de erro e ilusão, Hans-Georg Gadamer vê neles algo também de positivo, que podem conter crenças abertas, capazes de respeitar a diferença, sobretudo, quando associados às boas experiências artísticas. Segundo os escritos tardios de Gadamer (2010), a experiência humana com a obra de arte provoca o distanciamento necessário para que cada sujeito possa “olhar de fora” seus próprios preconceitos e reformular, criticamente, suas pré-compreensões. Isso corrobora nossa hipótese de que há algo formativo na tradição que precisa ser preservado e reapropriado criticamente pelas experiências culturais desenvolvidas pelas novas gerações. Sob este aspecto, a obra *Verdade e Método* é o esforço intelectual importante para atualizar criticamente a tradição filosófico-cultural ocidental (Gadamer, 2007), sendo que tal esforço permite inovar e ampliar a própria ideia de educação formadora (Dalbosco; Maraschin; Devechi, 2023).

Hannah Arendt (2022), numa outra perspectiva teórica, mas sob este aspecto não tão distante da hermenêutica gadameriana, se refere à tradição como um testamento, no qual os que vem antes decidem o que deve ser entregue e como deve ser entregue o seu legado aos que vêm depois. Entretanto, essa entrega, quando não oportuniza espaço para o novo, acaba por impor autoritariamente uma direção, dificultando o surgimento de outras experiências culturais e formativas. Quando este fechamento para o novo acontece, temos precisamente um sentido conservador autoritário de tradição, representado atualmente, de maneira paradigmática, pela inovação empresarial baseada exclusivamente na concorrência e na lucratividade, pois ao mercado geralmente não interessa a dimensão cultural e formativa do passado. Neste sentido, permitir um novo olhar implica buscar, no passado, coisas esquecidas, trazendo-as à luz do presente, inclusive, como tentativa de compreendê-lo. Isso porque o vínculo entre passado e futuro pode transformar o legado da tradição em exercícios formativos capazes de problematizar as ações humanas, tornando-as mais coerentes em suas decisões e escolhas. Neste contexto, Arendt formula uma pergunta instigante: “o que se situa, nessa lacuna entre o *não mais* e o *não ainda*; entre esse espaço das experiências que nos precedem e o horizonte de expectativas em relação ao que ainda

está por vir?” (Arendt, 2022, p. 12; grifos nossos). Precisamente neste lugar, localizado entre o “não mais” e o “não ainda”, chamado presente, que focamos nossos esforços, na tentativa de reposicionar o diálogo vivo entre o passado e o futuro, por meio do vínculo entre tradição e inovação, como disposição de recriar e renovar o mundo. Deste modo, a inovação, para poder ser formativa, evitando a aceleração e a pressa do tempo destrutivo, precisa continuar dialogando com o “não mais”, recuperando-o interpretativamente e trazendo-o para o tempo presente. Pois, é o “não mais” que pode parar a destrutividade inerente ao tempo acelerado e, suspendendo a aceleração do tempo, conduzir a sociedade e as pessoas à reflexão.²

Assim, nos evoca Arendt, ao referir que o passado só pode existir na medida em que se faz presente na memória e na recordação. É preciso situar-se num presente histórico e recompô-lo, torná-lo fonte de experiência e de exercício para compreender e dar sentido, à luz de um passado, mas também para esperar o futuro. É o desafio de “nos reconciliar com o mundo que habitamos”, sempre na disposição amorosa do seu legado histórico, propondo um mundo comum, como experiência para viver, pensar e agir em um tempo de crise, para que possamos escolher um caminho, agir coletivamente e decidir na urgência (Arendt, 2022, p. 13). É o diálogo vivo com a tradição passada que nos auxilia a perceber mais intensamente a urgência da crise em que vivemos e o que ainda está ao nosso alcance para enfrentá-la.

Neste caminho de reflexão, tencionamos a relevância da tradição, sem sua suposta pretensão de verdade absoluta e legitimidade suprema, mas como algo que nos dá segurança, suporte, e que nos aponta o caminho. Dialogar com a tradição significa abrir os olhos para a novidade que se apresenta e abrir caminhos considerando a tensão entre o “não mais” e o “não ainda”. Neste sentido, o passado pode representar ruptura, porque nos impõe um percurso diferente, que pode apresentar-se como oportunidades inusitadas, com o devido frescor inovador. Assim, se por um lado, a tradição pode trazer as referências seguras, por outro lado, ela pode auxiliar na abertura de novos caminhos, como se ao contar uma novidade, dissesse coisas jamais antes ouvidas. Isso implica olhar para o passado como se estivéssemos jogando luzes para o presente, como fonte de inspiração, como espaço de ressignificação para uma nova construção da vida comum no futuro. O presente não é uma linha contínua, pois se mostra alinhado por um passado com história, com pessoas, com rupturas, com ação política e com existência humana. Para tanto, é necessário o profundo exercício ético (na relação consigo mesmo) e político (na relação com os outros).

Essa herança, que não se compõe apenas de objetos, mas de saberes e de memórias, postas em experiências vividas no presente, de princípios e de compreensões, é que sustenta a importância da tradição como aspecto fundamental à existência comum e que se contrapõe às possibilidades de perda de liberdade. Arendt (2022, p. 159) reforça:

[...] não se pode negar que, sem uma tradição firmemente ancorada - e a perda dessa firmeza ocorreu muitos séculos atrás -, toda essa dimensão do passado foi também posta em perigo. Estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido - pondo inteiramente de parte os conteúdos que se poderiam perder - significa que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão de profundidade na existência humana. Pois memória

² Sobre os aspectos destrutivos inerentes à atual aceleração do tempo, ver Harmut Rosa (2019; 2022).

e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação.

A ameaça do esquecimento conduz à perda de memória e, com ela, ao desaparecimento da própria história. Tornar-se esquecido significa perder o que mais dignifica o sujeito em sua existência, que é o vínculo amoroso com os seus antepassados. É como se ele perdesse a capacidade de continuar perguntando sobre quem é e o que quer, uma vez que estas duas perguntas são nutridas por outra pergunta mais fundamental – o que o sujeito foi para poder chegar ao que ele próprio é? Por isso, quando falamos de inovação sob o ponto de vista da “dimensão de profundidade da existência humana”, precisamos nos colocar muito além, ou talvez muito aquém, da lógica imposta pela racionalidade tecnológica que nos domina. Alimentada pela pressa e pela imediatez, tal lógica conduz ao esquecimento das perguntas humanas fundamentais. Contudo, pensar a inovação no sentido cultural e formativo significa, no contexto educacional, oferecer aos educadores e aos educandos a possibilidade de pôr em jogo a pergunta pelo sentido de sua existência e da própria destinação do mundo. Pois, o desaparecimento de tal pergunta do horizonte da inovação torna-a procedimento objetificador que instrumentaliza sujeitos humanos para finalidades extrínsecas, impostas de fora.

Para que a tradição possa sobreviver, é necessária uma determinada pertença em um mundo comum compartilhado, que depende da chegada de novos habitantes, os quais precisam cuidar do mundo para que ele possa continuar existindo. Nesse sentido, na perspectiva arendtiana, cabe à educação acolher bem os “recém chegados”, familiarizá-los aos saberes, às diferentes linguagens e fazeres, possibilitando-lhes a apropriação do mundo, inserindo-os na tradição comum, às suas histórias, aos seus personagens e aos seus conflitos. Contudo, é na escola que essa tarefa deve se efetivar, acolhendo as novas gerações, para conduzi-las com responsabilidade diante das exigências do mundo comum. Para Arendt (2022), a educação implica sempre na relação geracional e abrir o mundo para os novos é tarefa dos mais velhos, sendo o professor o mediador desta missão. Assim, a condição da transmissibilidade intergeracional, “é, pois, o caráter transcendente do mundo público - e a conseqüente assunção da responsabilidade pela durabilidade de uma herança comum de realizações simbólicas - que autoriza o lugar do educador na relação pedagógica” (Carvalho, 2017, p. 66). Quando a inovação se desvincula da noção de educação acima postulada, ela não se compromete mais com a durabilidade da cultura e do próprio mundo, tornando-se aceleração de tempo que não mais se compromete com o tempo vagaroso da formação cultural. Por isso, a inovação que se deixa orientar tão somente pela pressa e imediatez lucrativa e impõe este ritmo à educação escolar, mercantilizando-a, destrói as relações culturais e formativas que a própria escola precisa formar, para poder tornar-se o lócus da educação humana formadora de mundo com sentido. Em síntese, inovação conservadora nega o ócio estudioso, o qual é a alma *mater* da educação escolar e da própria universidade (Hörisch, 2006).

No que se refere a inovação, Laval (2004) chama a atenção para o imperativo de mudanças operadas nos últimos anos, centradas numa espécie de “culto da inovação”. O autor aponta para o fato de que “uma inovação de estrutura, de conteúdo, ou de método

pode ter resultados benéficos ou negativos, sem consideração do fato de que uma rotina pode ser eficaz ou ineficaz, relativamente a certos critérios ou a certos valores” (Laval, 2004, p. 217). Nesses termos, e em comparação ao conceito de tradição por nós postulado aqui, como base estruturante do processo pedagógico que deseje construir um futuro formativamente orientado pelas experiências do passado, precisamos nos perguntar a serviço de quem esse conceito de inovação, com os respectivos critérios e princípios que o orientam, está sendo defendido. Afinal, o que temos presenciado são “transformações pedagógicas inovadoras” estruturadas em valores da sociedade e da economia, valores esses afastados, por exemplo, “de virtudes democratizantes” (Laval, 2004, p. 218). Desta forma, de acordo com Laval, a inovação nos termos econômicos em que é empreendida, tende a se distanciar das tradições democráticas, enfraquecendo sua possível dimensão ético-formativa. Torna-se responsável, então, por nos fazer um povo sem memória, indiferente a sua constituição histórica e, portanto, capaz de perpetuar preconceitos discriminatórios, acentuando ainda mais a desigualdade social.

Neste contexto, Laval também afirma que a inovação pode trazer resultados benéficos e, considerando isso, depositamos nossos esforços nessa possibilidade, reconhecendo que o próprio conceito de inovação pensado nos termos da formação cultural (*Bildung*) exige o exercício dialógico com a tradição, sobretudo, com aspectos fundantes da escola pública, a qual se reconhece como lugar do comum, do bem comum. A aproximação entre inovação e tradição precisa estar alicerçada na ideia de formação cultural ampla, pois é dela que brota o sentido democrático da educação pública e, com ela, da possibilidade formadora para o mundo comum. Tal ideia de formação precisa ser reconstruída em momentos indispensáveis de seu itinerário clássico, que possa reter criticamente o que de melhor a tradição intelectual passada já nos ensinou (Dalbosco, 2023b). Por isso, o conceito crítico de tradição tem a ver com o diálogo que é feito com projetos educacionais clássicos, retendo deles o que é significativo para pensar os próprios problemas educacionais atuais. Por exemplo, mesmo não tendo pensado sobre a aceleração do tempo provocada pela ganância lucrativa da economia neoliberal, muitas das reflexões contidas em tais projetos ensinam aspectos e dimensões importantes da postura ponderada e serena, capaz de enfrentar a burocratização destruidora, que é imposta pela predominância do tempo produtivo, voltado exclusivamente à lucratividade voraz, que normalmente se descompromete com preocupações humanas, sociais e ambientais.

É justamente nesse ponto que reside nosso maior desafio, o qual repousa no fato de não abrir mão da autoridade e da tradição, “como um modelo capaz de atribuir um significado incontestado à prática educativa e imprimir durabilidade e coesão a uma comunidade cultural” (Carvalho, 2017, p. 53). E, ao mesmo tempo, dialogar com um novo mundo que não está mais estruturado pela autoridade e nem é mantido pela tradição. Contudo, como dialogar nesse tempo imperioso da inovação empresarial, que desconsidera a educação como formação? Desse modo, nosso trabalho como educadores remete-nos hoje a um desafio que é indissolúvel, pois exige “respeito pelo passado e compromisso pelo futuro, num mundo que glorifica sem cessar o consumo e o gozo da vida presente” (Carvalho, 2017, p. 54). Distanciar-se deste consumo e deste gozo imediato implica pensar, nos termos de nosso

ensaio, a interação formadora entre tradição e inovação, uma vez que a inovação desenraizada da tradição cultural é precisamente aquela que afunda os sujeitos no empreendedorismo individualista e no consumismo imediato.

Há, ainda, um outro aspecto do problema que precisamos focar. O fenômeno da inovação orientada pela tecnologia digital³ provoca efeitos e mudanças profundas na educação, que vão desde o modo de pensar, de falar, de refletir, até novas relações humanas condicionadas aos novos modos de comunicação digital. Alguns neurocientistas, entre eles Manfred Spitzer (2020), investigam o mal-estar provocado na vida dos sujeitos contemporâneos pelo uso descontrolado dos novos aparelhos digitais, chamando a atenção para o aumento do déficit cognitivo que gera a demência digital. Vinculada ao mercado e às novidades tecnológicas cada vez mais frequentes, a inovação assume, neste contexto, uma dimensão apressada, que torna irrelevante o diálogo vagaroso com a tradição. Trata-se da pressa que está sempre em busca de novidades e, por não mais se deter em nada, conduz à dispersão e, por conseguinte, à incapacidade de se fixar em algo, tornando as crenças superficiais e dogmáticas, sem conteúdo reflexivo. O demorar-se sobre a coisa, outrora uma postura formativa advinda da fruição da obra de arte, torna-se agora improdutivo e obsoleto. “Perder tempo” com algo, o que antes era condição de uma formação de excelência de caráter e de espírito cosmopolita, sinônimo de educabilidade humana, agora significa perda de dinheiro, uma vez que num mundo quase totalmente monetarizado, tempo é dinheiro, poder e status.

Neste sentido, recorreremos às constatações de Luc Ferry, segundo as quais a inovação conduz a duas direções que a distanciam de sua dimensão formativa: para o “estímulo ao consumo” e para a “inovação destruidora” (Ferry, 2015). Ou seja, na orientação do empreendedorismo gerencial dominante da atualidade, a inovação se tornou um fim em si mesma, desvinculando-se do sentido cultural mais amplo. Por isso, tal orientação resulta geralmente na negação do sentido formativo da educação escolar e, por conseguinte, no enfraquecimento da autoridade do saber e da experiência de mundo de professores e alunos. Não desconsideramos aqui, obviamente, a necessidade de atualização constante dos meios de acesso à informação e aos avanços tecnológicos, que facilitam nosso modo de vida contemporâneo. Não podemos viver e talvez não saberíamos mais viver sem as inovações tecnológicas, pois além de prolongarem a vida e trazerem maior conforto, ao menos para uma parcela da humanidade, tornam-se recurso indispensável à solução de problemas cada vez mais difíceis e de amplitude planetária. Entretanto, o modo tecnológico digital de se relacionar com o mundo exige ainda mais a reapropriação crítica da tradição histórica e cultural, sem a qual não é possível uma inovação com sentido político-formativo, ou seja, como construção democrática do espaço público (Culp, 2023). De outra parte, é a interpretação apropriativa da tradição cultural passada que abre os horizontes para o olhar crítico sobre os próprios limites da inovação empreendedora, entre os quais se destacam a concentração cada vez maior da riqueza nas mãos de poucos e a crescente destruição ambiental. Para estes e outros problemas, a inovação empreendedora, com fins exclusivamente lucrativos, simplesmente fecha seus olhos.

³ Sobre a questão da cultura de redes e seus efeitos educacionais, ver o livro de Dirk Stederoth (2023).

A tradição inovadora: um problema formativo

A escola pública que temos hoje, no modelo que todos conhecemos, com variações específicas, existe há aproximadamente 150 anos. Politicamente reconhecida como laica, gratuita e obrigatória, é organizada em um espaço físico próprio, tendo na sala de aula seu núcleo central, composta por turmas relativamente homogêneas e por um programa de ensino estruturado por um currículo mais ou menos padrão. Assenta-se em um contrato social e político “que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido” (Nóvoa, 2022, p. 58). No entanto, diante do cenário social que vivemos, de domínio de princípios mercadológicos, tem sido cada vez mais difícil para a escola se sustentar como um bem público, ou seja, como um espaço de construção do comum e de experiências coletivas solidárias. Pressionada pela sociedade que se retrai cada vez mais em termos de experiências coletivas, acaba por perpetuar o individualismo competitivo e destruidor, corroborando valores economicistas em detrimento de valores culturais e formativos mais amplos. De espaço de formação cultural e de mediação do acesso das novas gerações ao saber elaborado pela humanidade, a escola transforma-se numa empresa, cujo objetivo maior é o lucro. Ao tornar predominante a linguagem econômica no seu interior, ela enfraquece o seu conteúdo propriamente formativo, abrindo mão de seu papel histórico de instituição educacional, para se reduzir em uma agência empresarial, ou seja, em um centro de negócio com fins lucrativos.

Por isso, trazer novamente para o debate escolar a ideia de educação formadora que possa retomar criticamente princípios e conceitos que estão na origem da escola pública, com perfil democrático, é uma das tarefas principais da reflexão teórica sobre a educação. Mas, o que entendemos por educação formadora? Sumariamente, o sentido de formação está associado com grandes projetos educacionais formulados ao longo da nossa história: a *Paidéia* grega, a *Humanitas* latina, a *Bilgung* alemã e o movimento pós-humanista. A formação na *Paidéia* grega foi entendida como preparação cuidadosa do “homem livre” que se encontra consigo mesmo para enfrentar a vida e os seus desafios, sendo o processo formativo constituído pela dialética pergunta-resposta-pergunta, conforme a práxis dialógica socrática. Buscava-se uma formação integral por meio do diálogo com diferentes saberes, do questionamento ético e do autoexame crítico de si. Esta tradição do diálogo vivo foi transformado, na cultura latina, especialmente nas *Cartas à Lucílio* de Sêneca, nas diferentes formas de exercício de si consigo mesmo que o sujeito realiza, objetivando sua autotransformação e o enfrentamento das adversidades da vida.⁴

Tal tradição desemboca na *Bildung* Alemã que se ramifica em diferentes caminhos, tendo como ponto de partida - a articulação entre esclarecimento e formação (*Aufklärung* e *Bildung*), justificada, inicialmente, pela filosofia crítica kantiana. Tal articulação inaugura o modo moderno de pensar a formação como experiência de si. Com Wolfgang von Goethe, a formação foi compreendida como autoformação humana. No romance *Anos de aprendizagem* de Wilhelm Meister, por exemplo, Goethe empreende metaforicamente a

⁴ Para este parágrafo e o seguinte, ver Dalbosco (2023b).

ideia de formação, na personagem Meister, como viagem, como um ir ao encontro da própria história, modulando-se na dimensão do imprevisível e do permanente risco que aparecem no seu caminho. Já o movimento pós-humanista, empreendido principalmente por Nietzsche, Heidegger e Foucault, mostra que a autoformação é constituída pela individualização livre e autônoma, porém articulada conflitivamente com as dimensões da historicidade e sociabilidade. Tal movimento põe em questão as bases metafísicas da ideia de formação, voltando-se criticamente contra o sentido teleológico fixo. Assim, tanto a historicidade do *Dasein* como a ontologia do presente trazem a ideia de formação como autoformação na direção de um projeto sempre aberto e inconcluso. Habermas oferece sua contribuição ao abrir a possibilidade de recolocar o nexo entre formação e autoformação, alicerçando a formação na dimensão intersubjetiva do diálogo. Já Hans-Georg Gadamer, ainda no âmbito da linguagem, recupera a ideia de formação humana como diálogo vivo. Trata-se de trajetórias diferentes que permitem atualizar, cada uma ao seu modo, o sentido da formação como autoformação, posicionando-a contra a educação reduzida à aprendizagem por competências e habilidades.

Mas, em que sentido tal noção de formação abre a possibilidade para repensar a ideia de inovação na educação? No contexto atual e na perspectiva da sociologia da educação de tradição francesa, Laval e Vergne trazem contribuição importante sobre o tema da inovação. Os dois autores defendem que “a educação é um projeto social que conecta passado e futuro em uma ação presente” (Laval; Vergne, 2023, p. 10), sendo necessário pensá-la a partir das lutas e desafios firmados no passado, na construção e defesa da escola pública, a qual eles próprios consideram um dos maiores inventos da humanidade, não podendo a inovação ser entendida exclusivamente como atendimento às demandas do mercado. Para Laval (2004), as complexas questões e relações na escola não podem ser diagnosticadas de forma simplista e rápida como vem sendo colocada pela lógica empresarial de inovação, sobretudo, quando atestam a sua morte. É preciso, acima de tudo, ter a educação pública como “um campo de forças, um afrontamento de grupos e de interesses, uma luta contínua de representações e de lógicas” (Laval, 2004, p. XVII), que se reconstróem conflitivamente no decorrer da história. Ou seja, a escola é um lugar com disponibilidade e possibilidades para o agir reflexivamente no presente, desenvolver ações capazes de conectar o passado e o futuro, criando vínculos entre o que foi construído historicamente, em consonância com o novo, ainda que com muita dificuldade de esboçar um futuro tão difícil de imaginar.

Com o advento do neoliberalismo, o papel do diálogo, da criatividade, da cooperação, do compartilhamento de saberes, do cuidado com o outro e da democracia, são temas importantes que parece terem desaparecidos da pauta da educação escolar. Desta forma, o mundo contemporâneo, vítima do neoliberalismo, nos coloca diante da urgência de repensar a educação escolar, sua função no mundo atual, seus limites e suas possibilidades, trazendo novamente para a pauta educacional valores historicamente defendidos e consensuados para serem reinventados e atualizados. Isso mostra o quanto a reflexão teórica sobre a educação escolar é indispensável, inclusive para reinterpretar criticamente a inovação, a tradição e a possibilidade da articulação entre ambas. Pensar uma tradição

inovadora e uma inovação conservadora (formadora) parece ser, então, um dos grandes desafios da educação escolar, que não se esquivava aos desafios da atualidade, mas que os procura enfrentar de maneira reflexiva. Por isso, o aporte das ciências sociais e humanas, por exemplo, do diálogo da filosofia e da sociologia com a educação, é indispensável para pensar a inovação no sentido cultural mais amplo, pondo-a em diálogo com a própria tradição.⁵ De tal diálogo brota a noção de inovação formadora que sustenta a ideia de escola pública democrática.

A nossa compreensão é de que tanto o conceito de tradição como o de inovação precisam ser problematizados para que possam ser colocados a favor da educação formadora, a qual é a base da educação democrática. No que se refere à tradição, quando considerada de maneira dogmática e fechada, ela se torna a fonte das certezas inquestionáveis, contendo inclusive uma ideia fechada de futuro. Vista sob esta perspectiva, a tradição torna-se fonte do conservadorismo autoritário, impedindo o nascimento do novo. Isto é, como conservadora ou como ânsia de deixar as coisas como estão, a tradição concede autoridade somente à geração mais velha, reduzindo a geração mais nova meramente à posição passiva, de escuta, sem direito à palavra. Tal compreensão de tradição sustenta a própria ideia autoritária de educação, na qual os mais velhos, pai e professor, sempre possuem razão, independentemente do conteúdo das ideias que defendem. Do ponto de vista da inovação, seu aspecto limitante repousa em sua redução economicista que, impulsionada pela digitalização da sociedade, volta-se exclusivamente à lucratividade feroz. Por isso, na perspectiva neoliberal, inovar significa normalmente sinônimo de progresso material, de lucratividade e acumulação de capital.

Na verdade, no âmbito da economia neoliberal, a noção conservadora e autoritária da tradição harmoniza-se, paradoxalmente, com o sentido empreendedor da inovação. Na medida em que se autoimpõe fixamente a direção concorrencial lucrativa, a inovação, sobretudo provocada pelas invenções tecnológicas constantes, deixa de questionar a si mesma e sobre os possíveis efeitos destrutivos que causa à sociedade e ao meio ambiente. Sendo assim, o próprio discurso de liberdade, flexibilidade e novidade que a inovação atribui a si mesma, torna-se apenas um verniz na medida em que a ausência de autocrítica a conduz para o dogmatismo, aproximando-a, deste modo, à vertente autoritária da tradição cultural conservadora. Portanto, para que possa assegurar seus fins de concorrência desregrada e de lucratividade gananciosa, o empreendedorismo inovador não pode pôr em dúvida seus próprios fins e, por isso, precisa contar com uma maneira fixa (fechada) e autoritária de pensar. Neste sentido, para poder ser liberal na economia, também precisa ser conservadora nos costumes, tendo de rejeitar todas as formas críticas de pensar que a conduziram para sua própria autocrítica.

Neste contexto, perguntamos: é possível pensar, no âmbito da educação escolar, educação e inovação de maneira articulada? Se utilizando da compreensão de Arendt acerca da tradição e de Laval acerca da inovação, entendemos que, no pressuposto da formação humana, tradição e inovação podem ser complementares, assumindo o sentido

⁵ Para um esforço de compreender a educação como formação no contexto do neoliberalismo contemporâneo na perspectiva do diálogo entre filosofia e educação, ver o ensaio de Dalbosco, Cenci e Doro (2023).

democrático que se opõe ao empreendedorismo economicista, autoritário e dogmático. Visto sob a ótica da formação, a própria tradição cultural é fonte de práticas sociais e culturais inovadoras, sobretudo, quando associadas ao pensamento crítico, movido pelo diálogo investigativo. A tradição compreendida como repositório dos textos clássicos da cultura humana, torna-se fonte inesgotável de inovação, de atualização permanente das perguntas humanas fundamentais, que estão na base do desenvolvimento social com fins democráticos e cidadãos. Sendo assim, os textos clássicos são inovações não só para sua época, mas também para os tempos vindouros, na medida em que permitem o olhar externo, distanciando-se do desenvolvimento tecnológico imparável, que associado ao empreendedorismo economicista, sustenta a noção autoritária de inovação conservadora. O clássico torna-se clássico porque sempre tem algo de inovador a nos dizer, que nos provoca olhar de fora e de maneira distanciada a própria realidade em que vivemos. Provocar esta postura distanciada, para que possamos nos demorar sobre as coisas, é uma contribuição importante da interpretação apropriativa que fazemos da tradição, tornando-a inovadora para o tempo presente.

Para elucidar a ideia de inovação formadora que o diálogo com os clássicos possibilita, fazemos uma breve referência pontual a Sócrates e Agostinho, dois autores que criam novidades no diálogo entre filosofia e educação, indo além de seu tempo presente. Ao pensarem na Paideia filosófica, abrem caminho promissor para o período posterior, respingando ainda na atualidade suas ideias sobre a práxis dialógica, sobre o papel da escuta, entre outros temas. São dois autores que pela maneira inovadora de pensar, justificam o olhar de fora que permite o questionamento e a autocrítica em relação aos costumes e às formas tradicionais de vida de sua época. Por isso, nos inspiram à formação do “olhar de fora”, da postura distanciada, que nos conduz à própria autocrítica e, com ela, a rever permanentemente nossa maneira de ser e pensar.

No que se refere a Sócrates, alguns diálogos de Platão (2015) mostram o quanto o diálogo investigativo movido pela pergunta aberta e inconclusa torna-se impulsionador da formação do pensamento crítico. Para dizer em que consiste seu papel de formador da juventude, Sócrates recorre a várias metáforas, elas próprias esclarecedoras de uma Paideia que se torna transformadora porque considera como agentes participantes todos os envolvidos. Sendo assim, a picada do mosquito incomodativo esclarece o ato de aferoar provocado pela pergunta incessante do mestre que desacomoda, não deixando seus discípulos quietos e conformados. O olhar paralisante do peixe para capturar sua presa representa, simbolicamente, a perplexidade que a pergunta inteligente provoca no ouvinte, movendo-o a pensar coisas nunca antes imaginadas. Por fim, a atividade profissional de sua mãe como parteira, inspira-o a se autointitular de parteiro do saber. Assim como sua mãe, que embora não seja a geradora da vida, desempenha papel indispensável para que o bebê possa nascer, Sócrates não gera o saber, mas auxilia, por meio do perguntar incessante, para que o próprio saber possa nascer na alma de seus discípulos. Portanto, o pensador grego inova no sentido profundamente formativo, ao introduzir o pensamento crítico no âmbito da mais pura normalidade, tornando seus discípulos afetados e perplexos diante da vida e do mundo. No lugar do comodismo imóvel do pensar, que sempre está de acordo com

o *status quo* dominante, surge agora, com Sócrates, o espírito inquiridor e vibrante, aberto para fazer novas descobertas, contudo, sem ter que negar por inteiro sua história e seus costumes. Sócrates inova introduzindo a autocrítica porque soube dialogar com a tradição cultural e filosófica passada, preservando dela o que poderia impulsioná-lo adiante.

Se Sócrates pode ser tomado como o inovador do mundo grego, na medida em que funda a Paideia baseada no diálogo investigativo, Agostinho o será da Paidéia cristã, mantendo-a sob as bases do diálogo socrático. No *De Magistro*, que é um de seus principais escritos educacionais, Agostinho concebe a Paideia como exercício preparatório da alma para que ela possa, cultivando autenticamente sua interioridade, dialogar com o mestre interior que repousa nas profundezas da própria alma humana. O exercício preparatório é conduzido pelo mestre (Agostinho) por meio de perguntas incessantes, levando o discípulo (Adeodato), depois de percorrer o caminho tortuoso de idas e vindas, a dar-se conta de seus próprios erros. Neste sentido, como preparação da alma, o diálogo investigativo implica a autocorreção, tanto do mestre como do discípulo. Ou seja, arrancar a alma de sua fixidez baseada em afirmações aparentemente simples e corretas, que satisfazem facilmente os desejos imediatos do discípulo, é a inovação transformadora que o mestre provoca em seu discípulo, no contexto da Paideia agostiniana. O diálogo investigativo permite a Adeodato formular o olhar de fora, distanciando de suas certezas imediatas, que o conduz a autocrítica de suas crenças e de seus próprios preconceitos. Mas, também, é a formação lenta e conflitiva do olhar de fora que permite a ele elaborar seu pensar próprio, inclusive em relação aos ensinamentos do mestre (Augustinus, 2002; Agostinho, 2017).

Em síntese, com estes dois breves exemplos é possível sustentar que a tradição filosófico-pedagógica também pode ser inovadora, assim como compreende Arendt e que a inovação, quando orientada pelo pensamento crítico, também pode provocar transformação no modo de ser e pensar, assim como entende Laval. Tal é o nosso entendimento, ao explicitarmos a possibilidade de articulação e complementação da tradição e da inovação no sentido de educação formadora. Para nós, trata-se de duas noções que não se excluem, podendo se associar em benefício da educação formadora e da escola enquanto bem público. Ou seja, a inovação é a possibilidade de reconstrução crítica da tradição de forma responsável e comprometida com a educação integral e humanizadora das novas gerações. Por isso, ela não pode ser reduzida somente ao atendimento das determinações provindas de fora e impostas pela lógica do mercado centrado na concorrência, eficiência e lucratividade.

Escola como tempo livre e inovação formadora

Podemos nos perguntar, agora, que contribuições este breve caminho reflexivo que percorremos traz para pensar a educação escolar. O que é a escola e como ela se apresenta na atualidade é um questionamento nuclear que interessa a todo gestor escolar e, especialmente, a todo o professor como educador, que enfrenta a labuta formativa diária, dentro da sala de aula. Profundamente influenciada pela economia neoliberal mundial, a escola sofre profundas transformações internas, deixando cada vez mais de ser o espaço

de educação formadora para se transformar em empresa, movida pelo empreendedorismo no sentido concorrencial, eficiente e lucrativo, próprio à lógica do mercado neoliberal contemporâneo (Laval, 2004). Guiada por tal espírito empreendedor, a escola assume a versão autoritária da inovação conservadora e, retendo da tradição cultural passada a fixidez dos costumes e a maneira fechada de pensar, perde sua capacidade de formação crítica e autocrítica. Para poder atender as demandas do empreendedorismo concorrencial e lucrativo que lhe são impostas de fora, a escola precisa renunciar a sua tarefa formativa. Ou seja, para atender as imposições externas, a escola acaba por abdicar de si mesma, correndo o risco de transformar os sujeitos de sua comunidade interna, como diretores, funcionários, professores e alunos, em marionetes de forças econômicas externas. Tal renúncia faz com que os sujeitos escolares se tornem desalmados e, como burocratas da aprendizagem, perdem cada vez mais o sentido ético-formativo de sua profissão. É o caso típico em que os sujeitos, ao serem objetificados por comportamentos objetificadores, são reduzidos à condição de meros executores de regras e metas impostas de fora (Dalbosco, 2024).

Um pequeno ingresso no cotidiano educacional da vida escolar é suficiente para mostrar as dificuldades e os obstáculos que bloqueiam experiências formativas inovadoras. Do ponto de vista da gestão, diretores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), para atenderem a lógica da avaliação por desempenho, visando ao melhor ranqueamento de sua instituição, pautam o planejamento escolar e a própria execução curricular no sistema métrico que é inteiramente estranho à educação e ao sentido formativo de tempo próprio à escola em seu sentido originário. Os professores precisam selecionar o conteúdo e adotar procedimentos que sejam compatíveis com a lógica da avaliação por desempenho, mesmo considerando que tal escolha é incompatível com a concepção escolar voltada à formação do mundo comum. No que se refere aos alunos, resta-lhes, mediante as exigências da inovação conservadora, estudar para obter boas notas nas provas, mesmo sabendo que no dia seguinte às provas, muito do que aprenderam já não tem mais validade. Este é, então, o paradoxo da inovação conservadora no âmbito da educação escolar: o que se exige como útil e aplicável, torna-se, já no dia seguinte, obsoleto e inútil. Os resultados da avaliação por desempenho, ao destruírem o ócio estudioso, jogam a comunidade escolar interna no vazio cultural, não preparando os sujeitos escolares para enfrentarem existencialmente as intempéries da vida.

Mas, a inovação conservadora que invade a educação escolar é tão poderosa assim que não deixa mais nenhum espaço livre à educação formadora? Caso fosse dada uma resposta afirmativa para esta pergunta, ela significaria a derrocada do próprio pensar crítico, o qual, em verdade, não se deixa sucumbir ao determinismo econômico que orienta o empreendedorismo individualista. Por isso, é importante olhar com cuidado para o que está ocorrendo no interior da escola e observar o que a própria comunidade escolar está proporcionando, do ponto de vista de experiências formativas inovadoras, que podem ser tomadas, inclusive, como formas de resistência ao sentido de inovação conservadora autoritária. Neste sentido, gostaríamos de referir brevemente quatro experiências formativas inovadoras: o diagnóstico crítico de época; a retomada da noção de escola como tempo livre

em oposição à escola como tempo produtivo; o modo dialógico-participativo da gestão escolar; a retomada do ócio estudioso como núcleo da postura formativa do professor, em contraposição à facilitação didática que a inovação conservadora lhe atribui.

A tradição escolar crítica, herdeira do esclarecimento moderno, parte do diagnóstico de época. Saber o que está acontecendo em sua volta e procurar entender por que a escola é o que é e entender as razões que levam gestores, professores e alunos a agirem de determinada maneira, fazendo ou deixando de fazer determinadas coisas, tudo isso é indispensável para planejar, executar e avaliar pedagógico-formativamente as ações e precisar os objetivos do trabalho escolar a serem alcançados. Neste sentido, o diagnóstico como olhar crítico sempre implica um duplo movimento: de discriminação (*discrimination*) sobre o que de mais importante está acontecendo na atualidade, analisando em que termos isso afeta a educação escolar e, simultaneamente, de buscar a autocompreensão, enquanto sujeito que julga (discrimina) a atualidade. Deixando-se orientar pelo diagnóstico crítico de época, os sujeitos escolares têm a possibilidade de realizar este duplo movimento indicado. Quando conseguem fazê-lo e aperfeiçoam-no durante o curso de suas próprias experiências, os sujeitos escolares estão executando uma experiência formativa inovadora, de longo alcance, uma vez que tomam a si mesmos como sujeitos ativos de suas próprias ações. Constroem, deste modo, a indispensável autonomia escolar interna, que os possibilita julgar criticamente todas as regras e exigências impostas de fora. Com sua interioridade fortalecida, tornam-se mais resistentes ao que vem imposto autoritariamente do exterior.

A análise crítica do tempo presente aliada a autocompreensão dos sujeitos escolares abre a possibilidade para a reflexão crítica sobre o que é propriamente “o escolar” e sobre as diferentes concepções de escola historicamente existentes. Isso conduz para o confronto inevitável entre a escola que temos e a escola que queremos ter e, neste passo, também para o confronto com o tipo de escola que um dia já fomos e a que ainda pretendemos ser no futuro. Grande parte do que a escola é na atualidade, resulta da visão empresarial, movida pelo tempo produtivo, que impõe coercitivamente de fora à escola suas regras e seus princípios. Por isso, investigar o que é a escola empresa e como ela é planejada estrategicamente pela lógica do tempo produtivo, torna-se vital para descobrir o que deste modo de ser escolar empresarial precisa ser rejeitado. Atrelada ao empreendedorismo concorrencial e lucrativo e dominada pela lógica do tempo produtivo, a educação escolar sucumbe à inovação conservadora e autoritária, deixando de colocar questões fundamentais sobre o sentido da existência de seus concernidos e sobre a destinação do mundo. Para livrar-se da inovação conservadora e autoritária, a escola precisa, entre outros aspectos, reapropriar-se crítica e criativamente do sentido originário da *skholé* e do *otium*. A meditação sobre a noção de tempo livre torna-se interessante, pois é dela que resulta a ideia de que a finalidade da educação escolar reside nela mesma ou que precisa brotar prioritariamente de seu interior, no diálogo tensional com o poder público e com as próprias forças sociais mais amplas. Isso implicar dizer que aos sujeitos da comunidade escolar compete a primeira palavra, uma vez que é na execução de suas próprias ações que repousa o sentido mais importante e genuíno de educação. Encontrar a finalidade na execução da própria ação é um ato de liberdade que caracteriza a educação como autoeducação, ou seja, como prática

de liberdade. Por isso, a escola como tempo livre torna possível, em última instância, a formação como autoformação, fazendo residir propriamente aí o sentido de inovação formadora.

Uma das características centrais da inovação conservadora autoritária é a ausência do diálogo participativo. Ela se torna autoritária justamente porque impõe de fora regras e metas, sem dialogar com a comunidade escolar. Tais metas precisam ser simplesmente cumpridas, pois se não o forem, a própria escola fica excluída do acesso às verbas públicas. A gestão democrática torna-se, então, uma das principais formas de resistência à inovação conservadora autoritária e o diálogo participativo, a ser desencadeado nos pequenos espaços escolares, como, por exemplo, dentro da própria sala de aula, transforma-se em referência constitutiva da própria noção de democracia. Neste sentido, a democracia como diálogo participativo tem uma longa tradição, que se inicia ainda na Grécia antiga e perpassa a história da cultura ocidental. Sócrates serve aqui, mais uma vez, como referência paradigmática, na medida em que oferece uma das compreensões mais genuínas do diálogo baseado na escuta e na pergunta. Portanto, contra um tipo de inovação que não escuta e não pergunta, mas simplesmente impõe metas de desempenho que distanciam a escola de sua finalidade formativa intrínseca, cabe opor um modo de gestão democrática, baseado no processo inesgotável de escutar e perguntar. A gestão dialógico-participativa escolar prima pelas decisões coletivas e pela organização na forma de conselhos e, sobretudo, pelo trabalho cooperativo e solidário de grupo. Concebe este processo dialógico-participativo como principal antídoto ao individualismo possessivo que resulta do autoritarismo inerente à inovação conservadora.

Por fim, a aposta no ócio estudioso é uma finalidade intrínseca à gestão democrática escolar que almeja a inovação formadora. À escola dominada pela inovação conservadora autoritária não interessa a formação cultural consistente, baseada na capacidade de julgar autônoma e abrangente, que inclui além da capacidade epistêmico-cognitiva, também a postura ética e a sensibilidade estética. Como tudo precisa ter aplicabilidade prática e resultados imediatos, o modelo escolar que mais importa ao empreendedorismo concorrencial e lucrativo é a facilitação didática de conteúdos mínimos, que sirvam a tais objetivos. Neste sentido, a tecnologia educacional torna-se fim em si mesmo e o professor é reduzido a mero facilitador didático. Por isso, a constituição e formação de grupos de estudos no interior da escola é uma forma adequada de resistência crítica à barbarização cultural provocada pela digitalização social, que toma conta da atualidade e que também invade a educação escolar. É o estudo vagaroso e crítico da ampla tradição cultural passada, por meio da leitura, da escrita e da meditação silenciosa, que forma o *background* indispensável da formação humana. Por isso, leitura, escrita e meditação reflexiva educam para o pensar por si mesmo, que é a condição indispensável do exercício democrático na esfera pública. Dialogar com a tradição filosófico-pedagógica clássica, retendo dela o que há de significativo sobre estes três exercícios espirituais formadores é uma tarefa indispensável da educação formadora, que permite aprofundar criticamente a ideia de inovação formadora no âmbito da educação escolar.

Algumas ideias conclusivas

Retomamos as perguntas iniciais acerca do que significa inovar a tradição, como poderia ser o diálogo entre tradição e inovação e quais as possibilidades de inovação no sentido formativo, no âmbito da educação escolar. Para compreendermos o potencial da tradição buscamos auxílio em Gadamer e Arendt. Gadamer nos mostrou que a tradição é condição fundamental para o processo de compreensão, uma vez que sempre estamos inseridos em contextos pré-compreensivos herdados de tradições culturais passadas. No sentido de Gadamer, não seria possível um processo de inovação que desconsiderasse os significados dos contextos histórico-linguísticos dos sujeitos falantes e da própria escola constituída por tais sujeitos. Já Arendt, na mesma linha, nos conduziu a pensar sobre os espaços vazios deixados em relação à tradição e de como podemos ensinar a busca por novas respostas diante da crise que se apresenta. Entendemos que inovar, no espaço da escola pública, é ensinar os recém chegados: a pensar por conta própria; a alicerçar a sua formação no diálogo como exercício pedagógico; a viver um tempo livre não produtivo ancorado na leitura, escrita e automeditação; a fazer um esforço individual e coletivo para tornar a escola um espaço para viver juntos; a formar-se para uma vida moral.

São tais “exercícios espirituais” escolares, como leitura, escrita e meditação reflexiva que garantem a inovação formadora, pois possibilitam aos sujeitos escolares a elaboração do indispensável olhar de fora, que os distancia da rotina burocratizada e massacrante da vida escolar, ao mesmo tempo em que os insere novamente em tal vida, com um outro modo de ver as coisas. Em síntese, compreendemos com Gadamer e Arendt que é no plano da educação, através da experiência vivida no âmbito da própria história, que firmamos nossa responsabilidade com a escola pública. Nosso compromisso centra-se, fundamentalmente, na durabilidade e na responsabilidade com o mundo comum, sem abandonar as novas gerações, que sem o amparo de uma tradição cultural aberta e crítica podem sucumbir facilmente ao canto sedutor do empreendedorismo individualista contemporâneo.

De outra parte, em Laval compreendemos que a inovação não pode estar a serviço exclusivamente das demandas empresariais, mas que consiste em buscar a mediação com a tradição, através do diálogo com as gerações, com a história, com a natureza e com o mundo. Considerando tais compreensões de tradição e inovação, discutimos a importância e a possibilidade do diálogo entre os dois conceitos, propondo uma ideia de inovação formativa, sustentada em quatro experiências: o diagnóstico crítico de época; a retomada da noção de escola como tempo livre em oposição à escola como tempo produtivo; o modo dialógico-participativo da gestão escolar; a retomada do ócio estudioso em contraposição à facilitação didática. Estas experiências entrelaçadas entre si e tomadas no seu conjunto significam formas concretas de resistência ao modelo educacional neoliberal, ao mesmo tempo em que descortinam aos sujeitos educacionais escolares outros modos possíveis de formação. Portanto, são experiências formativas que permitem trazer de volta à educação escolar a capacidade crítica de julgar o tempo presente, colocando-o em permanente tensão com o passado, prospectando também o tempo futuro, no qual as gerações vindouras possam exercer livremente a novidade da qual são portadoras.

Em síntese, procuramos argumentar sobre a possibilidade e a importância de a educação escolar assegurar experiências formativas inovadoras no seu interior. Com o diagnóstico crítico de época, os sujeitos escolares tem a oportunidade de exercitar no cotidiano escolar não só a formação da compreensão ampla de mundo, como também de se autoexaminarem a si mesmos, enquanto sujeitos que compreendem criticamente a sociedade em que vivem. A autocompreensão crítica de si mesmo fortalece a retomada do sentido originário de *skholé* e de *otium* da escola, permitindo visualizar a possibilidade de que mesmo em uma conjuntura adversa, a própria escola pode ser governada como o lócus clássico de exercício do tempo livre, ou seja, como espaço de realização do sentido propriamente formativo de inovação. A gestão da escola como tempo livre possibilita, então, que ocorra no seu interior o exercício democrático-participativo, mediante o qual constrói-se o mundo comum, considerando a pluralidade de vozes com seus respectivos conflitos, que constitui internamente o próprio ambiente escolar. Por fim, a autocompreensão crítica de si mesmo, o resgate do sentido originário da escola como tempo livre e a forma dialógico-participativa da gestão democrática são condições indispensáveis para que ocorra, no interior da escola, o exercício do ócio estudioso e, com ele, do cultivo espiritual que torna os sujeitos escolares capazes de pensar por conta própria. E, como podemos observar, ter a coragem de pensar por si mesmo (*sapare aude*) constitui o mote nuclear da ideia de inovação formadora.

Referências

- AUGUSTINUS. *Opera – Werke*. Band 11: *De Magistro – Der Lehrer*. Zweisprachige Ausgabe. Paderbon/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh, 2002.
- AGOSTINHO, Aurélio. *De Magistro*. Campinas, SP: Kírion, 2017.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2022.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Editora Perspectiva: FAPESP, 2017.
- CULP, Julian. Democratic citizenship education in digitized societies: A habermasian approach. *Educational Theory*, v. 73, n. 2, p. 178-203, 2023.
- DALBOSCO, Claudio A. A universidade na disputa entre saber gerenciado e conhecimento formativo: o caso da reforma universitária alemã. *Educação Unisinos*, v. 2. p. 1-19, 2023a.
- DALBOSCO, Claudio A. Itinerários da ideia clássica de formação. In: DALBOSCO, Claudio A.; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Cátia, P. V. (org.) *Educação Formadora*. Passo Fundo: UPF Editora; Brasília: Editora da UNB, 2023b. p. 31-58.
- DALBOSCO, Claudio A.; CENCI, Ângelo V.; DORO, Marcelo J. Universidade e formação no contexto neoliberal. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 44, 2023.

FERRY, Luc. *A inovação destruidora*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica da obra de arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. Da palavra ao conceito: A tarefa da hermenêutica enquanto filosofia. In: GRONDIN, J. *O pensamento de Gadamer*. São Paulo: Paulus, 2012.

HÖRISCH, Jochen. *Die ungeliebte Universität*. Rettet die Alma mater! München/Wien: Carl Hanser Verlag, 2006.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. *Educação democrática: a revolução escolar iminente*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2023.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Belém: EDUFPA, 2015.

ROSA, Harmut. *Aceleração: A transformação das estruturas temporais na modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

ROSA, Harmut. *Alienação e aceleração: Por uma teoria crítica da temporalidade tardo-moderna*. Petrópolis: Vozes, 2022.

SPITZER, Manfred. *Digitales Unbehagen: Risiken, Nebenwirkungen und Gefahren der Digitalisierung*. Göttingen: MV Verlag, 2020.

STEDEROTH, Dirk. *Reale Avatare. Zur Versponnenheit des Menschen in der Netzkultur*, Berlin: J. B. Metzler, 2022.

Cláudio Almir Dalbosco

Possui graduação em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (1990), especialização em Epistemologia das Ciências Sociais pela Universidade de Passo Fundo (1992), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996), doutorado em Filosofia pela Universität Kassel - Alemanha (2001), pós-doutorado pelo Núcleo Direito e Democracia (NDD) do CEBRAP (2013). Professor titular da Universidade de Passo Fundo, atuando no curso de Filosofia e no PPG em Educação e pesquisador do CNPq.

Catia Piccolo V. Devechi

Professora associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculada a Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação PDCA. Graduada em Pedagogia com habilitação em pré-escola pela Universidade Federal de Santa Maria (2001), mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2004), doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2017) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo UPF. É coordenadora do GEFFOP - Grupo de estudos sobre filosofia da educação e formação de professores.

Luciana Maria Schmidt Rizzi

Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2020-2024) – Bolsista Capes. Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2020); Especialista em Gestão e Apoio Pedagógico pela Universidade de Cruz Alta (2002); Graduada em Ciências e Matemática pela Universidade de Cruz Alta (1997). Professora do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, atuando como diretora do Instituto Estadual de Educação Nossa Senhora Imaculada. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: grupo de estudos vinculado ao Projeto de Pesquisa Formação Humana e Exercício de Si (PPGEDU/UPF), do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE – PPGEDU/UPF), integrante do Grupo de Estudos em Políticas Públicas para o Ensino Médio (GEPPEM-UFRGS) e do Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação e Formação de Professores, da Universidade de Brasília (GEFFOP-UnB).

Gislene Garcia

Possui graduação em Matemática -LP pela Universidade de Passo Fundo (2004), especialização em Educação Matemática pela Universidade de Passo Fundo (2006), mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF (2016). Atuou como docente junto a Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul durante 14 anos. Desde 2004 é professora da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo, tendo atuado como Coordenadora Pedagógica durante oito anos. De 2016 a 2021 atuou como Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Wolmar Salton, em Passo Fundo - RS. Atualmente é diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Notre Dame, em Passo Fundo -RS e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF (2021). Participa do grupo de pesquisa Formação Humana e exercício de si (PPGEDU/UPF), desde 2014. Tem experiência em Gestão da Educação Básica, processos de formação docente continuada e organização escolar.

Vera Dalbosco

Formada em história pela Universidade de Passo Fundo, especialista em Coordenação e Orientação Educacional. Professora concursada na Prefeitura Municipal de Passo Fundo e atualmente Orientadora e Coordenadora pedagógica na EMEF Padre José de Anchieta no município de Passo Fundo.