

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL – BRASIL**

Catarina Fontoura Costa

Mestrado em Administração e Gestão Educacional – MAGE

2021

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL – BRASIL**

Catarina Fontoura Costa

Mestrado em Administração e Gestão Educacional – MAGE

**Dissertação de Mestrado orientada pela Professora Doutora Cláudia Neves e
coorientada pelo Professor Doutor José Sérgio de Jesus.**

2021

RESUMO

Trata-se da Dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional que aborda o tema inovação pedagógica, com a análise empírica nas escolas públicas do Distrito Federal brasileiro, buscando responder à seguinte questão: Como ocorre a inovação pedagógica em escolas de Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal? Tem como objetivo geral analisar a implementação de projetos pedagógicos inovadores na Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal. O trabalho está estruturado inicialmente com o seu enquadramento geral que permite a contextualização do tema, questões de investigação, objetivos e a sua justificação. Em um segundo momento, é realizado o enquadramento teórico, com a discussão dos constructos: escola tradicional, inovação pedagógica e modelos pedagógicos, que sustentam e fundamentam o trabalho de campo. O percurso metodológico é descrito sob uma perspectiva qualitativa da investigação, tendo em vista que foi realizada a análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas públicas do Distrito Federal consideradas inovadoras pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e recolhidos dados por meio de entrevistas com as diretoras e coordenadora pedagógicas. Os dados gerados foram interpretados por meio da análise de conteúdo. Os resultados apontaram que os Projetos Político-Pedagógicos foram fruto de uma construção coletiva que culminou na eleição da gestão das escolas para implementação de um modelo pedagógico inovador, estruturado a partir de uma comunidade de aprendizagem. A percepção das gestoras aponta que o processo de implementação das ações pedagógicas inovadoras se encontra em estágio avançado em ambas as escolas e que os dispositivos pedagógicos propostos no projeto estão implantados, em sua maioria, e presentes no cotidiano escolar e na cultura organizacional. A participação dos atores sociais é efetiva no processo decisório e há uma prática coletiva no fortalecimento da missão e valores propostos para as escolas. Conclui-se que a comunidade de aprendizagem possui efetividade e que houve avanços consideráveis a partir da implementação do novo modelo pedagógico. Para pesquisas futuras, percebe-se a necessidade de ampliar a recolha de dados com outros membros da comunidade escolar como pais, alunos e parceiros, bem como estender a investigação para um número maior de escolas.

Palavras-chave: Inovação pedagógica; Modelo Pedagógico; Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

This is the Master's Dissertation in Educational Administration and Management that addresses the topic of pedagogical innovation, with empirical analysis in public schools in the Brazilian Federal District, seeking to answer the following question: How does pedagogical innovation occur in Basic Education schools in the teaching in the Federal District? Its general objective is to analyze the implementation of innovative pedagogical projects in Basic Education in the Public Network of the Federal District. The work is initially structured with its general framework that allows the contextualization of the theme, research questions, objectives and its justification. In a second moment, the theoretical framework is carried out, with the discussion of constructs: traditional school, pedagogical innovation and pedagogical models, which support and support the fieldwork. The methodological path is described from a qualitative perspective of the investigation, considering that a document analysis of the Political-Pedagogical Projects of two public schools in the Federal District considered innovative by the Department of Education of the Federal District was carried out, and data was collected through interviews with the directors and pedagogical coordinator. The generated data were interpreted through content analysis. The results showed that the Political-Pedagogical Projects are the result of a collective construction that culminated in the election of school management to implement an innovative pedagogical model, structured from a learning community. The perception of the administrators points out that the process of implementing innovative pedagogical actions is at an advanced stage in both schools and that the pedagogical devices proposed in the project are implemented, for the most part, and present in everyday school life and organizational culture. The participation of social actors is effective in the decision-making process and there is a collective practice in strengthening the mission and values proposed for schools. It is concluded that the learning community is effective and that there have been considerable advances since the implementation of the new pedagogical model. For future research, there is a need to expand data collection with other members of the school community such as parents, students and partners, as well as extend the investigation to a larger number of schools.

Keywords: Pedagogical innovation; Pedagogical Model; Political-Pedagogical Project.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu sobrinho, Davi Mathias Gandin, de oito anos de idade, em homenagem ao esforço que ele faz para adaptar-se à um modelo de escola incompatível com o seu perfil.

Dedico esta dissertação a todas as crianças, desejando que possam ter uma escola capaz de ensinar-lhes a sonhar e a terem energia para concretizar os seus sonhos.

Dedico esta dissertação a todos os alunos, professores, técnicos administrativos e gestores do Colégio Digital do Jardins Mangueiral, Brasília – Distrito Federal, em agradecimento pelo privilégio que me proporcionam ao vivenciar um novo modelo de escola sendo criado e implementado com a participação e colaboração de todos.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir a dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Educacional - MAGE, considero muito importante e necessário registrar os meus agradecimentos aos principais agentes que foram determinantes para a realização deste trabalho e assim chegar à conclusão do mestrado.

Gostaria de iniciar agradecendo a Universidade Aberta de Portugal por ter incluído em seus programas formativos um curso em gestão educacional sem fronteiras geográficas, permitindo que profissionais de outros países fossem beneficiados e tivessem oportunidades para buscar aperfeiçoamento profissional e desenvolvimento pessoal. Agradeço a oportunidade e por ter sido recebida como aluna desta distinta e renomada Instituição de Ensino, Pesquisa e Extensão, como os mesmos direitos e deveres dos alunos nativos.

Agradeço também aos professores do Mestrado em Administração e Gestão Educacional da Universidade Aberta de Portugal, pela competência acadêmica e científica com que ministraram todos os componentes curriculares e pelas habilidades demonstradas com os alunos, promovendo o desenvolvimento, a aprendizagem e a qualificação profissional de todos.

Agradeço especialmente à Professora Doutora Cláudia Neves, docente do Mestrado em Administração e Gestão Educacional, Coordenadora do Curso e orientadora da minha dissertação. Professora Claudia Neves será sempre um grande referencial de profissionalismo, de compromisso com o conhecimento científico e de incentivos permanentes para que os objetivos definidos sejam concretizados e as metas alcançadas.

Ao agradecer ao Professor Doutor José Sérgio de Jesus, coorientador da minha dissertação para conclusão do mestrado, torna-se necessário registrar que o Professor Sérgio foi um grande incentivador, sugerindo a minha inscrição no processo seletivo da UAb. Como coorientador esteve sempre disponível e paciente para me orientar e levantar possíveis alternativas. Serei eternamente grata pela generosidade e dedicação que recebi nesta fase de elaboração da dissertação.

Um agradecimento muito especial a todos os alunos do MAGE, meus colegas, companheiros na missão de estudar, pesquisar e assim nos desenvolvermos contribuindo com o crescimento de todos. Começamos o curso como desconhecidos e aos poucos fui me

sentindo acolhida e integrada em um grupo de mestrandos de outros países, que independente da cultura e dos costumes diferentes, a busca pelo conhecimento e o compromisso com a educação aproximaram e promoveram a integração. Os trabalhos em grupo e em duplas sempre foram grandes oportunidades de aprendizagem e para conhecer pessoas muito especiais e comprometidas com os seus trabalhos em prol da educação.

E agora chegou o momento de agradecer a Secretaria de Educação do Distrito Federal, que compreendeu os objetivos e as finalidades da pesquisa e gentilmente colocou as escolas à disposição. Elegeram as Instituições de Ensino que implantaram projetos inovadores na educação e oportunizaram a realização da pesquisa. Às Gestoras das escolas entrevistadas que ficaram à disposição o tempo que foi necessário, disponibilizaram os documentos dos Colégios, tais como os Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos, bem como, projetos de estudos para uma melhor condição de compreender o trabalho que estava sendo realizado. Agradeço muito, reconheço o esforço de cada um, que mesmo com os problemas causados pela pandemia, não mediram esforços para atender as demandas solicitadas.

Desejo que todos os projetos da Secretaria de Educação do Distrito Federal estejam comprometidos com uma educação inovadora, tenham pleno êxito e a sociedade seja a principal beneficiada.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	23
1 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O OBJETO DE ESTUDO	25
1.1 A escola tradicional	25
1.2 Em busca de práticas pedagógicas renovadas	27
1.2.1 Aprendizagem criativa	33
1.3 Inovação pedagógica	37
1.4 Modelos pedagógicos	39
1.4.1 Metodologias ativas e inovadoras	42
1.4.2 Processos de aprendizagem	47
1.4.3 Letramento informacional	49
1.4.4 Comunidade de aprendizagem	50
CAPÍTULO II	55
2 METODOLOGIA E MÉTODOS	57
2.1. Perspectiva qualitativa da investigação	57
2.2. Contexto da pesquisa	59
2.3. Sujeitos da pesquisa	59
2.3.1. Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá - CAP	60
2.3.2. Escola Classe 115 Norte – EC115Norte.....	62
2.4. Estratégias de recolha de dados	66
CAPÍTULO III	73
3 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	75
3.1. Os modelos pedagógicos inovadores implementados	75
3.1.1. O contexto e o papel das escolas	77
3.1.2. A organização do trabalho pedagógico e curricular das escolas	82
3.1.3. Avaliação, projetos e planos de ação.....	95
3.2. A percepção da gestão escolar acerca da implementação das ações de inovação pedagógica	100
3.2.1. As práticas pedagógicas inovadoras implementadas.....	101
3.2.2. Os desafios enfrentados no processo de implantação do modelo pedagógico inovador e participação da comunidade escolar no processo	112
3.2.3. A análise e interpretação das práticas adotadas de forma comparativa com os modelos pedagógicos propostos no PPP	118

CONCLUSÕES, CONTRIBUTOS, LIMITAÇÕES E INVESTIGAÇÃO FUTURA....	125
BIBLIOGRAFIA	131
APÊNDICE - TEMAS PARA O GUIÃO DA ENTREVISTA	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. 1 - Fluxo interativo da aprendizagem criativa.....	34
Figura 1. 2 - Representação temática da aprendizagem criativa.....	36
Figura 3. 1 - Desafios de aprendizagem	90
Figura 3. 2 - Mapa dos desafios de aprendizagem.....	91
Figura 3. 3 - Percepção sobre as ações pedagógicas inovadoras – Dimensões e categorias	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 2. 1 - Nomenclatura das escolas públicas estudadas.....	60
Quadro 2. 2 - Dimensões dos roteiros de entrevista	66
Quadro 2. 3 - Etapas da pesquisa	67
Quadro 2. 4 - Questões norteadoras a entrevista com os gestores do EES.....	68
Quadro 2. 5 - Códigos para identificação das entrevistadas	69
Quadro 3. 1 - Estrutura sintética dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas analisadas ...	76
Quadro 3. 2 - Público-alvo das escolas pesquisadas.....	78
Quadro 3. 3 - Equipe pedagógica e gestora das escolas	78
Quadro 3. 4 - Função social das escolas	79
Quadro 3. 5 - Valores e princípios das escolas	80
Quadro 3. 6 - Objetivos institucionais das escolas	82
Quadro 3. 7 - Dispositivos pedagógicos da CAP.....	86
Quadro 3. 8 - Diretrizes do Trabalho Pedagógico da EC115Norte	88
Quadro 3. 9 - Espaços da comunidade de aprendizagem da EC115Norte.....	92
Quadro 3. 10 - Tempos da comunidade de aprendizagem da EC115Norte.....	93
Quadro 3. 11 - Outros dispositivos da comunidade de aprendizagem da EC115Norte.....	94
Quadro 3. 12 - Mecanismo de avaliação da aprendizagem da EC115Norte	98
Quadro 3. 13 - Projetos e Plano de Ação das escolas	98
Quadro 3. 14 - Práticas pedagógicas inovadoras	103
Quadro 3. 15 - Dispositivos pedagógicos implementados.....	104
Quadro 3. 16 - Desafios para implementação do modelo pedagógico	112
Quadro 3. 17 - Participação da comunidade na implementação.....	115

SIGLAS E ABREVIATURAS

CAP (Comunidade de Aprendizagem do Paranoá)

CONANE (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação)

EC115Norte (Escola Classe 115 Norte)

IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia)

NOVACAP (Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil)

PPP (Projeto Político-Pedagógico)

RAV (Registro de Avaliação)

TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade)

INTRODUÇÃO

A educação escolar passa por um processo de mudança metodológica e de identidade em decorrência dos grandes impactos na sociedade provocados tanto pelo processo de globalização, como pela alteração paradigmática em que se busca a construção de uma escola participativa, democrática e alinhada com as temáticas do presente.

Nesse sentido, é fundamental compreender como as escolas implementam processos pedagógicos inovadores que sustentem um novo modelo, que possa atender às demandas da sociedade pós-moderna, tão fluída, com grande produção e disseminação da informação, mas, sobretudo, construtora de uma nova narrativa da vida, calcada na alteridade, no respeito aos direitos humanos, ao outro e à pluralidade da humanidade.

Para tanto, uma investigação que busque identificar os pilares desse novo modelo e que possibilite perceber, de forma sistematizada, como esse processo inovador se desenvolve é o que se propõe neste estudo, como demonstra a contextualização do tema, a questão e os objetivos da pesquisa e a sua justificação.

A contextualização temática

Diante das mudanças que surgem a cada dia na educação brasileira (mudanças espaciais, materiais, temporais, sociais), é preciso, para se compreender esses movimentos no ambiente educacional atual, considerar a diversidade de fontes, de ideias pedagógicas e de práticas escolares, uma vez que “é no cotidiano da sala de aula que professores e alunos aderem ou resistem, se apropriam ou subvertem o que é normatizado” (Barreto, Mesquita, & Silva, 2017: 267).

Barreto, Mesquita & Silva (2017) esclarecem que existe hoje uma dicotomia enraizada na educação brasileira, o novo e o velho; o tradicional e o moderno; o método sintético e o método analítico. De um lado, a escola tradicional; de outro, a escola renovada. Surge uma realidade a partir da qual a escola tradicional passa a ser considerada por muitos como uma instituição meramente reprodutivista, arcaica e até ultrapassada, em que a repercussão de uma realidade cada vez mais tecnológica tem impactado sua estrutura, bem como a prática dos professores em sala de aula (Lostada & Souza, 2016).

Almeida & Tartuce (2017) afirmam que na década de 1990 ocorreu um importante acontecimento na educação brasileira, que foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, bem como o estabelecimento de uma gama de princípios e ações, com o intuito de direcionar os sistemas estaduais, municipais e as escolas da educação básica de todo país.

A LDB determina uma prescrição legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. O artigo 12, inciso I, prognostica os estabelecimentos de ensino, em que estes possuirão o encargo de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Por esse ângulo, a escola se encarrega do Projeto Político-Pedagógico (PPP), precisando a individualização de cada escola e apontando caminhos para que os estudantes tenham uma educação de qualidade. (Bianchin & Barichello, 2014).

Robert & Corte (2014) interpretam o inciso VII do mencionado artigo, em que está presente a responsabilidade de informar aos pais sobre a aplicação da proposta pedagógica, enquanto que o artigo 14 conjectura a presença de profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Pelo fato de cada escola poder criar o seu Projeto Político-Pedagógico, este se insere em um palco em que é perceptível a abundância de formas em que pode ser elaborado. Enuncia Fenner *et al* (2016: 8) que:

Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Cada uma carrega em seu contexto avanços e recuos, sucessos e insucessos que são derivados do processo político que a própria sociedade vive, de programas que ora são válidos, ora são obsoletos.

(Fenner *et al*, 2016: 8)

Gatti e Almeida (2017: 204) estabelecem que a escola é um feito de uma série de decisões coletivas, da qual emerge a “materialização dos objetivos educacionais na forma de um planejamento (projeto) peculiar à escola (pedagógico) ”.

Paglia & Pillotto (2016) e Xavier & Szymanski (2015) lecionam que projeto é um plano, uma intenção de se realizar algo, devendo buscar um caminho a seguir. O PPP é um projeto em que cada escola elabora o seu, de acordo com as condições e necessidades, sendo um processo que vai se desenrolando ao longo de sua criação (Xavier & Szymanski, 2015).

O Projeto Político-Pedagógico é um documento onde há a colaboração de diversas pessoas, quais sejam: coordenador pedagógico, orientador educacional, professor, aluno,

funcionário, pais etc. Há uma participação coletiva e democrática, onde se define a identidade da escola. (Bernardo *et al*, 2018; Bianchin & Barichello, 2014; Cândido & Gentilini, 2017; Robaert & Corte, 2014; Uchoa, & Fagundes, 2017).

Robert & Corte (2014: 66) ainda reforçam que:

O projeto político-pedagógico está relacionado à realidade de uma escola, o que pressupõe a participação de todos na elaboração deste documento que retrata os pontos fortes e as fragilidades e prioridades da escola, mas que, também, destaca os desafios a serem enfrentados no futuro e as ações que poderão ser efetivadas quando do enfrentamento desses desafios em atendimento as prioridades definidas com base no conhecimento da realidade. Portanto, construir e implantar participativamente trata-se de um dos pilares de sustentabilidade da gestão democrática nas escolas públicas.

(Robaert & Corte, 2014: 66)

A escola é o espaço de construção de práticas que promovem o processo ensino e aprendizagem dos saberes historicamente construídos, mas, também, de formação de cidadania e de sujeitos ativos na sociedade.

Assim, diante deste novo cenário, torna-se imprescindível a implementação de inovações pedagógicas que promovam o rompimento de um ensino tradicional, calcado na mera reprodução de conhecimentos descontextualizados. Para tanto, o Projeto Político-Pedagógico é o instrumento que norteará a prática pedagógica e deve ser fruto de uma construção coletiva.

No Distrito Federal do Brasil, a Lei Distrital nº 4.751/2012 implementou o sistema de ensino e a gestão democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, buscando garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público, fundamentada nos princípios da participação comunitária nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras; respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos; autonomia das unidades escolares; transparência da gestão; garantia de qualidade social; democratização das relações pedagógicas; e valorização do profissional da educação.

Para tanto, a referida lei instituiu a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola e criou a gestão democrática que será efetivada pelos seguintes mecanismos: órgãos colegiados: Conferência Distrital de Educação, Fórum Distrital de Educação, Conselho de Educação do Distrito Federal, Assembleia Geral Escolar, Conselho Escolar, Conselho de Classe e grêmio estudantil; e direção da unidade escolar.

A direção da unidade escolar será desempenhada pela equipe gestora composta por diretor e vice-diretor, supervisores e chefe de secretaria. A primeira etapa do processo eleitoral é a apresentação por cada chapa do Plano de Trabalho para Gestão da Escola à comunidade escolar. Esse plano é o documento norteador do Projeto Político-Pedagógico da escola, pois deve explicitar os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros prioritários da gestão com destaque para os objetivos e as metas para melhoria da qualidade da educação. O mandato da equipe gestora eleita é de 3 anos.

Dessa forma, após sete anos da implantação da lei, houve três eleições para gestão escolar e diversos planos de trabalho com propostas de inovação pedagógica foram implementados. Assim, é possível verificar os efeitos das inovações implementadas, sob a perspectiva do próprio sistema, ou seja, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e da comunidade escolar (gestores, professores, pais e estudantes).

O problema principal de investigação e os objetivos

A gestão democrática nas escolas públicas do Distrito Federal, de acordo com a Lei nº 4.751/2012, possibilita que as equipes gestoras eleitas apresentem um Plano de Trabalho em que são propostas as ações pedagógicas, administrativas e financeiras para a escola, o que suscita a propositura e implementação de inovações pedagógicas que podem ser percebidas pela comunidade escolar e por toda sociedade.

Por sua vez, a Secretaria de Educação, como gestora do sistema de ensino público do Distrito Federal, fomenta tais ações pedagógicas e define critérios preditores das inovações que estabelecem o tipo ideal de inovação pedagógica.

Entretanto, a prática cotidiana da escola é que, de fato, dá efetividade ao Projeto Político-Pedagógico, bem como o Plano de Trabalho proposto pela equipe gestora. Por outro lado, a comunidade escolar, que vivencia a práxis pedagógica percebe, sob sua ótica, as ações que verdadeiramente são inovadoras e promotoras de inclusão e diversificação das atividades escolares.

Dessa forma, a investigação propõe responder à seguinte questão de pesquisa: Como ocorre a inovação pedagógica em escolas de Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal?

Além disso, procurará evidenciar respostas para as seguintes questões complementares: Quais os modelos pedagógicos que são realmente inovadores na percepção

dos gestores? Quais são as práticas pedagógicas implementadas nas escolas? Essas práticas são condizentes com os Planos de Trabalho e com o PPP? Qual a percepção da gestão escolar acerca das ações inovadoras? As práticas adotadas nas escolas correspondem aos modelos idealizados?

Por sua vez, a pesquisa tem como objetivos:

a) Geral:

- Analisar a implementação de projetos pedagógicos inovadores na Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal.

b) Específicos

- Analisar modelos pedagógicos inovadores implementados.
- Descrever as práticas pedagógicas implementadas.
- Analisar a percepção da gestão escolar acerca da implementação das ações de inovação.
- Comparar as práticas adotadas com modelos existentes.

A justificativa da pesquisa

Grandes mudanças sempre fizeram parte da história da humanidade. Podemos considerar que a partir da descoberta das primeiras tecnologias, como o uso do fogo e do metal, a evolução passou a ser uma constante nas mais diversas culturas, povos e sociedades. A educação formal tornou-se um modelo, um padrão organizado em todos os países como a forma mais adequada para educar e promover o desenvolvimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Considerando que os modelos têm estruturas e métodos fixos, faz parte da sua essência a longevidade, resistindo ao tempo e mesmo as mudanças mais profundas que criam e recriam novos paradigmas culturais e universais. Os modelos educacionais que foram construídos ao longo do desenvolvimento da humanidade passaram a ser os referenciais dogmáticos para atestar quem faz jus aos mais diferentes certificados que atestam formação e conhecimento científico.

No Brasil, a partir dos anos 1960, pensadores e estudiosos da educação começaram a tratar sobre a importância e a necessidade de repensar os modelos educacionais, com o objetivo de compreender as novas tecnologias e as necessidades do homem frente ao desenvolvimento tecnológico.

Um dos primeiros educadores a identificar e abordar a necessidade de repensar os modelos educacionais foi Seymour Papert, matemático, que nasceu em Pretória, África do Sul em 1928, que compreendeu e passou a defender a relevância do uso do computador como recurso a ser usado pela educação.

Na continuidade dos tratados de Papert, podemos destacar, entre tantos outros, as grandes contribuições de John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Carl Rogers e Paulo Freire, que continuam inspirando, provocando e inquietando quem assume a educação como uma ciência capaz de interferir no desenvolvimento e na formação das pessoas. A partir de então, mudanças educacionais vêm acontecendo por meio de projetos e ações localizadas e pontuais.

Com o advento do século XXI, a necessidade de pensar modelos educacionais capazes de atender o perfil e as necessidades das novas gerações tornou-se imperativo. Atualmente, os responsáveis pelos sistemas educacionais não discutem mais sobre a necessidade de inovar e criar novos modelos, porém as dúvidas e as perguntas se voltam para as seguintes indagações: como identificar um modelo educacional realmente novo e inovador? O que vem a ser uma inovação educacional realmente significativa para a sociedade atual, para as crianças que estão nas escolas e que serão os novos educadores, os novos profissionais nos próximos anos?

Dessa forma, esta investigação se justifica pela relevância acadêmica do tema, tendo em vista que possibilitou compreender, por meio dos sujeitos envolvidos no processo de inovação pedagógica, a sua percepção acerca do processo, sendo pertinentes a comparação com o discurso organizacional instituído tanto pelos Planos de Trabalho dos gestores, bem como pelos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas e pelos critérios adotados pela Secretaria, como descritores de inovação pedagógica.

Por outro lado, possui relevante importância social, vez que os resultados da investigação poderão influenciar a adoção de políticas públicas educacionais com vista à efetividade do processo de inovação pedagógica no âmbito escolar.

Com a finalidade de contribuir e encontrar respostas para as perguntas relevantes para a educação, foi que nos colocamos o desafio de realizar este estudo, tendo como objetivo entender um pouco mais sobre o que está sendo feito em nome da inovação

educacional, tendo como parâmetro os estudos científicos e pesquisas realizadas sobre o assunto.

Afinal, os projetos inovadores que têm como objetivo implantar e consolidar um novo modelo de educação merecem ser estudados para que possam identificar as necessidades de aperfeiçoamento e de melhorias, conquistando o reconhecimento e a validação da comunidade acadêmica. A educação precisa de referenciais inovadores que possam ser disseminados, publicados e conhecidos para que se tornem um modelo replicável capaz de contribuir com a criação de um novo referencial de escola, onde as crianças encontrem espaços adequados para desenvolver as competências e habilidades necessárias para a nova realidade social, de relacionamentos e em especial de como ser e viver com o desafio de lidar com o novo praticamente todos os dias

Este estudo está estruturado em três capítulos. No primeiro, realiza-se a revisão de literatura que fundamenta a investigação, com a análise teórica acerca da escola tradicional, da renovação das práticas pedagógicas, da aprendizagem criativa, rumo a uma inovação pedagógica, oriunda de modelos pedagógicos que permitam a construção de comunidades de aprendizagem, com a aplicação de metodologias e atividades de aprendizagem e do letramento informacional.

No segundo capítulo, descreve-se o percurso metodológico da investigação, com a definição metodológica com uma perspectiva qualitativa de investigação, com o contexto da pesquisa, com a identificação das escolas analisadas, a descrição das estratégias de recolha dos dados e das estratégias de análise e tratamento dos dados.

No terceiro capítulo, realiza-se a interpretação dos resultados a partir dos dados recolhidos, com a análise dos Projetos Político-Pedagógico das escolas e a percepção das gestoras acerca do modelo pedagógico inovador, das ações pedagógicas inovadoras implementadas, dos desafios enfrentados e da participação da comunidade ao longo do processo de implantação. Além disso, neste capítulo também são comparadas as atividades executadas com o modelo proposto no PPP.

Por fim, nas conclusões são discutidos os resultados da pesquisa de acordo com os objetivos da investigação, buscando responder às questões de pesquisa e apontando de que forma se coadunam com os autores que dão suporte teórico ao estudo. São apontadas as eventuais lacunas dos achados e apresentados elementos para investigações futuras.

CAPÍTULO I

1 REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

Para compreender como ocorre a inovação pedagógica na prática cotidiana de uma escola, é fundamental revisar os estudos na literatura para descrever o estado da arte no tema.

Para tanto, buscamos sistematizar o campo teórico de pudesse contrapor os modelos inovadores à escola tradicional, bem como discutir as práticas pedagógicas centradas no protagonismo do aluno, como fazemos neste capítulo.

1.1 A escola tradicional

Martins & Teixeira (2015) assumem os ensinamentos de Dewey (2010) para apresentar o que entendem por escola tradicional, sendo sua base a mera “reprodução do conhecimento registrado pelas gerações anteriores, que, por questões óbvias, está calcado naquele tempo e espaço, incluindo aí a dinâmica social da época em que foram projetados”. Assim, sua principal metodologia está relacionada à “utilização de um produto pronto e acabado para o processo de ensino-aprendizagem, de forma processual e dura” (Martins & Teixeira, 2015: 36).

A necessidade de rompimento com este modelo de educação meramente factual e mecânica tem, em certa medida, provocado uma séria crise na escola tradicional reprodutivista, tornando necessária a designação de novos mecanismos e práticas para que as instituições de ensino continuem exercendo “algum significado na vida das crianças e jovens, que têm acesso ubíquo à informação que desejam, na hora e no lugar que precisam” (Lostada & Souza, 2016: 156).

A escola tradicional teria como função dar atenção ao aspecto cognitivo da formação da criança, enquanto a formação da personalidade seria de responsabilidade privada. Porém, existe uma dimensão em que a escola é considerada como um lugar que possibilita uma formação em que a criança seja capaz de se situar no mundo e, por conseguinte, futuramente no mercado de trabalho. Essa percepção reforça a ideia de uma nova performance, diferente do que se tinha na escola tradicional do século XX (Callai, 2010).

Muitos educadores e pesquisadores criticam o modelo educacional tradicional, apontando, muitas vezes, o quão obsoleto se trata esse modelo, assim como o quão falho e

incompatível é com a sociedade moderna. Apesar disso, “não indicam soluções práticas ou novas metodologias para substituí-lo” (Martins & Teixeira, 2015: 35).

Uma escola que se reinvente, passou a ser uma necessidade frente a essa realidade, de maneira que seu papel permaneça “fundamental na formação de sujeitos e, para isso, a educomunicação se torna a grande promessa das experiências diversificadas de currículo, propondo o engajamento discente como eixo norteador da prática docente”, para que os discentes se tornem os sujeitos ativos de seu próprio processo de aprendizagem, como desejam ser (Lostada & Souza, 2016: 156).

A escola se constituiria como um espaço destinado a aprender a pensar, desenvolver um pensamento crítico e capaz de construir referências para que a criança faça uma leitura do mundo e da vida. Portanto, deve-se descobrir formas que sejam “capazes de articular a formação do sujeito com a construção de sua identidade, reconhecendo seu pertencimento e realizando um trabalho cognitivo capaz de situá-lo no contexto de uma produção intelectual realizada pela humanidade” (Callai, 2010: 41).

Ciavatta (2018, p. 62) critica a educação que se oferece à população brasileira, por entender que a educação básica não tem sido ofertada dignamente, prescindindo de elementos que se fazem “fundamentais para o domínio de técnicas e a compreensão do mundo em que vivem”, principalmente aos jovens e adultos que possuem uma escolaridade formal limitada.

Cintra (2014) sustenta que para o estabelecimento da universalidade do ensino, exigem práticas de qualidade capazes de garantir o acesso de qualquer criança à escola, assim como sua permanência na instituição de ensino. Esta proposta inclusiva surge em via oposta à exclusão e seletividade que a autora considera como sendo resultado da escola tradicional. Entretanto, os recursos “limitados não permitiram, até hoje, a educação básica (fundamental e média) universalizada, gratuita e de qualidade para toda a população” (Ciavatta, 2018: 63), o que mantém a realidade de desvalorização da carreira docente.

Portanto, a escola tradicional é reprodutora da realidade social excludente e percebe o aluno com um indivíduo que deve ser moldado para a manutenção do *status quo* e da sociedade de classes. Surge, assim, a necessidade de reinventar a escola como espaço de construção de cidadania e de saberes e aprendizagens significativas e contextualizadas, o que pode ocorrer por meio da inovação pedagógica.

1.2 Em busca de práticas pedagógicas renovadas

As práticas pedagógicas têm passado por profundas transformações ao longo dos anos. Estas transformações são resultantes da evolução das formas de interação, acesso e recuperação da informação, novas possibilidades de construção de diferentes tipos de conhecimentos e pela inserção de recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados. Por outro lado, a própria história da educação evidenciou tal movimento transformador, saindo da predominância de concepções pedagógicas tradicionais e, conseqüentemente, alcançando possibilidades pedagógicas renovadas e, por vezes, inovadoras.

Historicamente, a educação é assinalada por uma dualidade em seu sistema. Se por um lado uma parcela da população possui acesso a um ensino que supre as necessidades básicas do conhecimento, do outro, a sua maioria, resta uma educação frágil que, por vezes, é associada a um ensino profissionalizante em uma expressa fragmentação da escola segundo a classe social. Essa dualidade é pontuada por Nóvoa (2009) como um dos grandes perigos dos tempos atuais, é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinadas a formar os filhos dos ricos (Nóvoa, 2009: 64).

O esquema histórico do sistema de ensino é norteado pela herança cultural, pelo desenvolvimento econômico e pela organização política. Essa combinação histórica caracteriza o formato da educação e é responsável por parte dos problemas educacionais atuais, inclusive, justifica como se configuraram as concepções pedagógicas nos espaços escolares até então.

Tal perspectiva é uma das bases que ainda sustentam o sistema tradicional de ensino que articula suas práticas por meio da centralidade, relação imediata de poder, unidirecionalidade, e da educação à qual o professor se coloca na condição de detentor do saber, mediante o que lhe é mais confortável. Como afirmou Leão (1999: 188), as teorias da educação que nortearam a escola tradicional confundem-se com as próprias raízes da escola, tal como é concebida a instituição de ensino.

Para Saviani (1991: 18), a atualidade dos sistemas educacionais segue uma organização ideológica de que ao professor cabe uma formação razoável que lhe permita conduzir classes com lições e disciplinas bem definidas. Assim, a escola exerce uma prática

do esforço individual e meritório, com métodos que se baseiam na repetição e na memorização, e que os pressupostos de aprendizagem preveem autoridade docente e conteúdos impostos como meio de assegurar a atenção, a ordem e o silêncio.

Para Cotta *et al.* (2012: 787), tradicionalmente, a educação se baseia em metodologias de “transmissão” de conhecimentos. Porém, agora se exige a formação de profissionais com perfil crítico-reflexivo e capazes de trabalhar em equipe, tendo a metodologia como instrumento de transformação.

Considerando o enfoque dado à busca pela superação da pedagogia tradicional e visando uma proposta de ensino que atenda as exigências do mundo moderno, surge a necessidade de novas práticas educacionais que coloquem o aluno no centro do processo de construção de seus conhecimentos. Sugere-se, portanto, a implantação de uma concepção pedagógica que tire o aluno da sua passividade acadêmica, prezando pelo desenvolvimento criativo e participativo. Conforme aponta Lourenço Filho (1978: 151), “os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas”. Esse novo olhar entende que a escola tem papel transformador numa sociedade e por isso seus conteúdos não devem estar alheios ao que acontece ao seu redor, pois “à medida que a pessoa se desenvolve, amplia-se também esse ambiente do qual assimila a cultura, vindo depois dela participar” (Lourenço Filho, 1978: 247).

Segundo a concepção de Vasconcelos (1995), as práticas pedagógicas tradicionais pouco exploram a criatividade do estudante, sendo o professor o detentor da verdade absoluta, sem nenhuma interação que aproxime a sua fala da realidade vivenciada pelo aluno. Corroborando com este pensamento, Aranha (2006: 224) afirma que quanto à relação entre professor e aluno, a educação tradicional é magistrocênica, isto é, centrada no professor e na transmissão do conhecimento.

Por outro lado, e em resposta à educação tradicional, busca-se o movimento pedagógico renovado que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional. A atividade que está na base de todos os seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema, não

só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da evolução intelectual fixadas sobre as bases dos interesses, como também da adaptação da atividade educativa às necessidades psicobiológicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (Lima *et al.*, 2006: 196).

O que se espera hoje é que a educação seja baseada em práticas inclusivas, com políticas que favoreçam o acesso e a permanência, com a percepção de que a escola é para todos. Este enfoque tem sido viabilizado pela implementação de programas e políticas que visam democratizar o acesso à educação, modificando formas de acesso, estimulando cotas para compensar prejuízos históricos de determinados seguimentos sociais e ampliando a oferta, com aumento de número de vagas e instituições de educação pública. Consequentemente, e baseadas nas concepções pedagógicas renovadas, as escolas têm buscado se tornar espaços de discussão que possam libertar seus estudantes, orientando-os aos caminhos da reflexão crítica diante de todos os constructos sociais (Moreira & Ribeiro, 2016).

Trazer à discussão a ideia da escola que tenha tendências metodológicas pautadas na facilitação da aprendizagem, onde a interação em sala de aula valoriza o protagonismo e a autonomia discente, implica em abrir espaços para o incentivo à criatividade, respeito às diferenças, experiências e vivências de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de modo a ressignificar os conteúdos escolares estabelecendo conexões às práticas sociais. Este pensamento se aproxima à defesa de Dewey (2004) sobre a democracia e a liberdade de pensamento como recurso para o desenvolvimento emocional e intelectual das pessoas. Esta outra forma de redimensionar o fazer pedagógico pode estar presente em todas as modalidades e níveis de ensino e envolvem conceitos que permeiam, inclusive, a educação profissional, com a necessidade de criação de novos códigos que aproximem a educação às tendências de configurações técnicas e sociais (Ramos, 2002: 402).

É importante ressaltar que o desenvolvimento dos estudantes durante o processo de aprendizagem é consequência de algumas variáveis, tais como o planejamento pedagógico inovador e a qualidade das metodologias aplicadas, que devem ser interativas e dialógicas,

a apropriação dos estudantes com relação aos conteúdos e também as habilidades de leitura e interpretação que os estudantes demonstram. Reconhecer o perfil da turma e associar técnicas de metodologias ativas às práticas pedagógicas pode promover uma aprendizagem significativa.

Gadotti (1995) diz que metodologias ativas podem estimular a aprendizagem significativa uma vez que é por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsavelmente do seu processo. A aprendizagem autoiniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência – é a mais durável e penetrante (Gadotti, 1995: 19).

Portanto, as inovações pedagógicas permitem o protagonismo do estudante na medida em que ele se envolve em todo o processo de sua aprendizagem, pesquisando, investigando e se aprofundando nos conteúdos, numa capacidade maior de uma autonomia discente.

O desafio da educação no Século XXI tem sido inovar em suas metodologias educacionais. Alcançar práticas pedagógicas que não se limitem a um ensino tradicional obsoleto, mas que transforme o sujeito em um indivíduo crítico-reflexivo aliado a uma formação humanista, uma vez que a conjuntura socioeconômica atual, exige novas competências e novas habilidades além dos conteúdos específicos na formação profissional. Blikstein (2010) alerta para o grande potencial de aprendizagem que é desperdiçado em nossas escolas, diária e sistematicamente, em nome de ideias educacionais obsoletas. Agrega que é uma tragédia ver, a cada dia, milhares de alunos sendo convencidos de que são incapazes e pouco inteligentes simplesmente porque não conseguem se adaptar a um sistema equivocado (Blikstein, 2010: 3).

Para o novo perfil de estudantes que temos em sala de aula, as metodologias ativas podem contribuir de maneira relevante para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais contextualizada, pois “se nossa prática de ensino favorecer no aluno as atividades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar, estamos no caminho da aprendizagem ativa (Barbosa & Moura, 2013: 55), o que permite a conclusão de que as estratégias ativas oferecem ao aluno o uso ativo da sua inteligência a partir do momento em que ele lê, escreve e discute. Independente do assunto, ele interage com o conteúdo assumindo um papel protagonista.

À luz dessa perspectiva, encontram-se alguns métodos pedagógicos que coadunam com a estratégica utilizada na metodologia ativa, conferindo autonomia ao aluno para que ele desenvolva seu processo de construção do conhecimento, tornando-se o centro desse processo, em que a figura do professor está ali apenas como um facilitador desse desenvolvimento.

O planejamento da prática pedagógica inovadora busca alinhar as experiências dos professores para uma análise crítica da sua práxis, com reflexão na articulação de todas as áreas do saber envolvidas no processo de ensino aprendizagem com o uso de recursos inovadores, reconhecendo-se como produto e sujeito de sua história, com o trabalho em equipe de forma organizada e no desenvolvimento da capacidade criativa (Frigoto & Araujo, 2015).

Diante disso, podem-se verificar as práticas colaborativas e é papel da escola proporcioná-las. Ao empatizar-se com o público, os participantes se envolvem com o que estão desenvolvendo e criam um vínculo e, com isso, dedicam mais esforço para resolução de diferentes situações problematizadoras (Resnick, 2017). Nesse sentido, é importante o “brincar”, pois para realmente alimentar a criatividade as pessoas devem ser livres para experimentar e aprender brincando. Dessa forma, errar durante o processo de criação deve ser tratado como algo natural, que será convertido em estímulo para se experimentar novamente com mais conhecimento. Ao compartilhar com os pares, a criatividade é estimulada pelos feedbacks, opiniões e sugestões para expandir ideias externas que permitirão a realização de mais condições criativas, mantendo o processo em contínua expansão (Resnick, 2017).

Considerando o contexto de prática pedagógica inovadora e aprendizagem criativa, é possível relacionar as seguintes premissas para a aprendizagem que engaja, motiva e dá representação social aos diferentes tipos de conteúdo:

- Adoção de metodologia ativas, participativas, colaborativas e inovadoras.
- Uso de materiais de reciclagem e lixo tecnológico.
- Convencimento das gestões administrativa, financeira e acadêmica.
- Uso de recursos tecnológicos.
- Alinhamento e parcerias com a comunidade.

- Promoção de espaços de apresentação e visibilidade das produções acadêmicas.
- Inserção de sentido social no uso de recursos tecnológicos.
- Inovação como parte integrante do currículo.
- Integração de conhecimentos temáticos entre os pares.
- Investimento em formação continuada docente.
- Estabelecimento de espaços *makers*¹ que correlacione diferentes saberes (artes, linguagens, etc.).
- Considerar o pensamento computacional como indutor da aprendizagem.
- Inserir a robótica educacional em práticas pedagógicas interdisciplinares.

As práticas pedagógicas inovadoras e com adoção de recursos inovadores estão presente na vida de todos e podem ser encaradas como um meio para construção de outros conhecimentos. Entretanto, o professor, que é a base para construção de novos conhecimentos, precisa estar inserido ou contextualizado com essa temática. O afastamento docente desta realidade de transformação dos processos de ensino e aprendizagem com elementos inovadores pode ocorrer por vários motivos, seja por falta de capacitação, infraestrutura ou mesmo por serem migrantes digitais.

A revolução digital que vivenciamos gerou e ainda gera um grande impacto na sociedade. Para desenvolver plenamente suas habilidades e conseguir utilizar a tecnologia digital de forma adequada, é necessário que cada pessoa compreenda o funcionamento do “mundo digital” de forma igual ou semelhante ao que se tem como entendimento do “mundo real” (SBC, 2019).

Estamos a todo tempo aprendendo e reaprendendo a operar novos artefatos tecnológicos, em um loop no processo de ensino aprendizagem. As transformações pelas quais a sociedade moderna vem passando, nos conduzem à necessidade de revisar o currículo da educação básica.

Para reforçar a ideia de práticas colaborativas, enfatiza-se que é papel da escola propiciar práticas colaborativas em situações de interação presenciais ou em ambientes

¹ Local na escola em que um grupo de pessoas tem liberdade para fazer experiências, compartilhar ideias e desenvolver soluções, mesmo sem conhecimento prévio. Oferece ferramentas digitais e tecnológicas, ou mesmo recursos mais tradicionais, como os de marcenaria.

digitais na articulação com outras áreas e campos e com os projetos e escolhas pessoais dos estudantes, com o objetivo de estimular o protagonismo do estudante de maneira contextualizada. Os docentes devem estar alinhados em práticas colaborativas que envolvam as diferentes áreas do saber, estimulando sua aplicação no mundo real, visando uma contextualização prática na realidade do estudante.

Nesse sentido, o emprego da prática pedagógica contextualizada e em diálogo com os recursos inovadores pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa em diferentes tipos de conteúdos, sejam conceituais, atitudinais ou procedimentais. Tal perspectiva pode contribuir para suprir possíveis deficiências ou lacunas na formação anterior dos estudantes, relacionadas à escrita, leitura e interpretação de textos, à matemática, ao raciocínio lógico, à capacidade de abstração, análise e modelagem de solução de problemas. Essas dificuldades apresentadas podem, conseqüentemente, contribuir para um baixo rendimento em disciplinas técnicas, desmotivação, reprovação e/ou evasão escolar.

Para o emprego da prática pedagógica inovadora, é importante destacar um conceito que vem ganhando espaço nos ambientes de aprendizagem, conhecido como Aprendizagem Criativa.

1.2.1 Aprendizagem criativa

Resnick (2007) conceituou a espiral da Aprendizagem Criativa: imaginar-criar-brincar-compartilhar-refletir-imaginar novamente (Figura 1.1). Esse processo em espiral pode contribuir com a emancipação do estudante, com a sua participação no processo de ensino aprendizagem, ao propor a contextualização prática dos conteúdos a serem aprendidos com estímulo à aplicação dos conhecimentos à vida real.

Figura 1. 1 - Fluxo interativo da aprendizagem criativa



Fonte: Elaborada pela autora

O processo de criatividade se desenvolve da seguinte forma: em primeiro lugar imaginamos algo, em seguida criamos algo a partir do que imaginamos, depois brincamos com o que estamos criando e compartilhamos a nossa criação e, por fim, refletimos sobre o assunto conversando com outras pessoas. Como o processo da aprendizagem criativa é uma espiral, não acaba por ele mesmo, pois estabelece um fluxo dinâmico e contínuo. Ao refletirmos sobre o que criamos e ao receber o *feedback*, estimulamos o surgimento de novas ideias, o que por sua vez nos permite recomeçar, fazendo com que o processo esteja em constante expansão (Resnick, 2007).

Papert (1988) propõe que a aprendizagem se dá mais efetivamente na construção pessoal de artefatos significativos, ou seja, que façam sentido para os estudantes, quando estes passam a perceber a aplicabilidade dos conteúdos em diferentes constructos sociais.

A abordagem de Papert (1988) do construcionismo defende que o aluno deve aprender fazendo. Dessa forma, os aspectos da teoria construcionista, principalmente no construcionismo distribuído, expande essa teoria na medida em que prioriza situações de aprendizagem colaborativas, colocando maior ênfase na questão social e podem ser relevantes quando se pensa na abordagem da robótica como recurso tecnológico no ambiente de aprendizagem.

É importante ressaltar que o construcionismo de Papert foi influenciado de forma significativa por Piaget. Entretanto, quando Papert insere elementos que priorizam aspectos sociais, fica evidente que a teoria de aprendizagem sociointeracionista de Vygotsky está presente em sua concepção.

Uma contribuição importante do construcionismo de Papert é a atenção especial dada à função do professor ou do mediador em relação ao processo de construção com o aprender fazendo. Nesse sentido, ao se pensar no professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, é necessário que esse se sinta capacitado para lidar com novas tecnologias educacionais, pois somente assim esses recursos se tornarão aliados ao seu trabalho.

Kenski (2010) enfatiza que o professor tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educacionais para que esses possam perceber suas possibilidades e limites, pois assim poderão fazer as escolhas adequadas ao ensino de determinado conhecimento no nível de complexidade desejado e para um grupo específico de alunos no tempo disponibilizado.

A formação inicial e continuada docente é uma prioridade para a melhoria da educação, tendo em vista o advento das novas tecnologias educacionais, pois os profissionais da educação são migrantes digitais, ou seja, pessoas nascidas em meio a cultura analógica e que, em grande parte, não possuem fluência tecnológica.

Por meio do processo de formação continuada, os professores podem exercer um papel importante na experimentação e implementação de novas estratégias educacionais que recomendam o uso das tecnologias digitais para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares.

Para um resultado significativo, é preciso atenção às experiências prévias dos professores, suas dificuldades formativas, condições de trabalho, tempo para estudos e suporte pedagógico para que adquiram a segurança necessária para inovar no processo educativo. Nesse sentido, a formação continuada docente deve ser pensada com iniciativas que vão além dos conhecimentos técnicos. Por isso, é preciso utilizar-se de estratégias que possam contribuir para uma reflexão da práxis educativa para conseguir um resultado significativo.

Na tentativa de um resultado significativo na formação continuada docente em novas propostas pedagógicas e tecnologias digitais, como a robótica educacional, pode se empregar

conceitos como da Aprendizagem Criativa que é baseada em quatro princípios que podemos chamar de 4Ps: Projetos, Paixão, Pares e o Pensar brincando (Resnick, 2017). A Figura 1.2 apresenta uma representação temática de cada um dos quatro princípios da aprendizagem criativa.

Figura 1. 2 - Representação temática da aprendizagem criativa



Fonte: aprendizagemcriativa.org

Cada P ou princípio da aprendizagem criativa remete a processos voltados para o ensino-aprendizagem. O princípio de Projetos está relacionado à ideia de imaginarmos algo e colocarmos em prática, e para isso será necessária uma reflexão de quais conhecimentos serão necessários, que materiais e quem poderá ajudar.

O segundo princípio, referente à Paixão, significa que a pessoa deve se conectar com algo que esteja criando, pois quando estamos apaixonados pelo que estamos fazendo, dedicamos mais esforço e nos empenhamos mais, além de nos importarmos mais com o resultado.

O terceiro princípio são os Pares ou as Pessoas e ele se relaciona com o verbo ‘compartilhar’ da espiral da aprendizagem criativa. Portanto, percebe-se que a criatividade é estimulada quando incluímos a dimensão social, pois é ao compartilhar que recebemos opiniões, feedbacks e sugestões para expandir nossa mente às ideias externas que nos permitem realizar mais condições criativas.

O quarto e último princípio é o Pensar brincando, ou seja, para realmente alimentar a criatividade as pessoas devem ser livres para experimentar e aprender brincando, pois é na experimentação que elas irão compreender o que funciona e o que não funciona. Dessa forma, errar durante o processo de criação não deve ser visto como algo passível de punição, o erro deve ser encarado de forma natural e convertido em estímulo para se experimentar novamente com mais conhecimento (Resnick, 2017).

Um aspecto importante que deve ser observado no uso de novas tecnologias educacionais, é a participação efetiva dos estudantes nas práticas educativas. Esse é um tema que tem ganhado relevância em vários estudos na área da educação e essa participação está relacionada à independência do educando, ou seja, faz parte de sua autonomia. Somente com o envolvimento por vontade do educando nas atividades educacionais, é possível viabilizar sua autonomia (Bacich & Moran, 2017).

Bacich e Moran (2017) questionam a efetividade do método tradicional de avaliação e transmissão do conhecimento, pois, segundo eles, para se aproximar do protagonismo, é necessário estabelecer níveis significativos de aprendizagem por meio de ações que valorizem características próprias de cada aluno, como o ritmo, o tempo e o estilo. O foco desses autores é nas metodologias ativas, que têm como objetivo o desenvolvimento do educando nos seus aspectos emocionais, físicos e sociais. Desta forma, eles esclarecem que as metodologias ativas são caracterizadas pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, desenvolvidas por meio de ações ativas e criativas.

Frigoto & Araujo (2015) defendem que a autonomia do educando e do professor é uma condição desejável ao ensino integrado, pois é entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua própria realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, reconhecendo-se como produto e sujeito de sua história. Os autores citam que a autonomia se revela na habilidade do trabalho em equipe, trabalhar cada tarefa de forma organizada e no desenvolvimento da capacidade criativa.

1.3 Inovação pedagógica

A sociedade cada vez mais busca o conhecimento, em que o indivíduo se mostra interessado e interage mais com pessoas experientes e com pensamentos inovadores. Para buscar essa interação a inovação há diversas possibilidades e a inovação pedagógica é uma

ótima oportunidade de prender a atenção dos alunos e um desafio para o docente experimentar o novo.

Nesse contexto, a inovação pedagógica pede espaço para alavancar novos modelos rompendo a forma de ensinar, em que o professor leva para sala de aula um redesenho de atividades culturais conservadoras, utilizando de tecnologia, novos *layouts* em sala, processos distintos de pintar, cortar, dobrar, fazendo com que os alunos se desenvolvam.

Domingos & Castro (2018) criticam os modelos tradicionais, em que as práticas pedagógicas apenas replicam o que está no currículo. As escolas não cobram um plano de aula inovador, vez que o docente apenas segue o que está escrito nos documentos definidores do currículo. Behrens (2005) também alerta que, nas práticas tradicionais, o aluno é doutrinado a escutar, ler, decorar e repetir, e não existe um aprendizado de conteúdo, sendo que a modernização social molda nossos valores e o modo como concebemos a educação (Doll, 2002; Cabral & Castro, 2007).

As TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) estão cada vez mais presentes, com novos equipamentos e softwares, a comunicação está mais rápida e os alunos podem em questão de segundo realizar pesquisas em seus *smatphones*.

A inserção de tecnologias em sala de aula, proporciona ao docente variedades de apresentação do conteúdo didático, sendo um recurso diferenciado para sua prática e estimulando seus discentes, proporcionando novas formas de ensinar e aprender, quebrando os paradigmas tradicionais e atendendo as demandas da construção do conhecimento que não se fundamente apenas na transmissão de informações e na memorização, e sim, na compreensão dessas informações (Kenski, 2012; Sales & Leal, 2018).

Todavia, é um erro pensar apenas em acrescentar as tecnologias em sala de aula como inovação pedagógica, pois é necessária uma junção das práticas com a tecnologia, promovendo aprendizado. Lévy (2010) aponta a importância da informática no processo de ensino e aprendizagem, rompendo com o conservadorismo do ensino.

Para o pensamento de Kenski (2012), a tecnologia precisa ser incorporada nas práticas pedagógicas, respeitando os limites da tecnologia e do ensino, porém faz um alerta importante, vez que nesta ação deve ter a aceitação dos docentes, pois eles precisam se apropriar das novas tecnologias digitais para o uso em sala de aula, não sendo apenas uma visão motivadora, mas problematizar o conteúdo em sala de aula e buscar soluções criativas.

O lúdico também está inserido na inovação pedagógica, sendo para as crianças uma forma leve de aprender, e que os equipamentos de tecnologias estão presentes na ludicidade. Kishimoto (2007) diz que a utilização do jogo de informática potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico.

A inovação pedagógica requer muito das escolas e dos docentes, para buscar meios prazerosos e lúdicos para os alunos. Fino (2008) fala que o conhecimento se desatualiza de forma rápida e as escolas não conseguem se adaptar, preparando-se para o futuro da educação.

A política pública para a educação também incentiva a inovação pedagógica, pois o MEC (Ministério da Educação) criou um Mapa da Inovação e Criatividade que busca estimular a inovação pedagógica, contribuindo com debates sobre o tema, em que os professores discutem oportunidades de melhoria na educação do Brasil e novos projetos de pesquisas.

Com essas perspectivas, a formação de professores deve ser redesenhada, o futuro do ensino e a formação dos novos professores acabam se inserindo nessa inovação, pois eles são os primeiros a oferecer aos alunos uma aprendizagem significativa, vinculadas as atualizações da sociedade.

Portanto, a importância dos docentes e das escolas em propor didáticas diferenciadas e inovadoras aos discentes são desafios constantes para a mudança da sociedade, em que a tecnologia e a inovação estão caminhando de mãos dadas, impactando não apenas no seguimento educacional, mas em todas as empresas e também nos profissionais.

1.4 Modelos pedagógicos

Os modelos pedagógicos fundamentam e norteiam a prática educacional. De acordo com a literatura que aborda essa temática, eles não possuem um aspecto de neutralidade, mas, ao contrário, ditam o percurso de ensino aprendizagem e o papel do professor, do aluno e da escola. Cada modelo pedagógico possui os seus fundamentos e seus métodos característicos. Além disso, trazem consigo preceitos ideológicos da estrutura curricular e do processo de avaliação.

Ao analisar um modelo pedagógico, é de grande importância levar em consideração que a aprendizagem humana é um universo repleto de complexidades e que corresponde ao

momento histórico e o contexto social presente. Por isso, o modelo vigente precisa corresponder às dinâmicas do aprendizado.

Ao observar essa multiplicidade, pode-se levar em consideração que seja mais adequado para determinada cultura escolar a congregação de alguns enfoques pedagógicos que comporão o projeto pedagógico da escola.

Segundo a concepção de Bernstein (2000), os modelos pedagógicos são constituídos de três parâmetros: o currículo, a hierarquia e os critérios de apreciação (Manguéz, 2004).

Em um modelo pedagógico tido como tradicional, a relação professor-aluno acontece numa linha vertical onde o professor é detentor do conhecimento. Há também uma barreira, uma distância colocada entre ensino e aprendizagem, fazendo com que eles não sejam compreendidos como partes complementares de um mesmo processo. A reprodução, repetição e cópia são características bem marcantes deste modelo pedagógico, ou seja, há um conservadorismo bem típico de métodos e estratégias de ensino a despeito de todos os caminhos pelos quais o aluno passa ao longo dos anos. Há também uma típica necessidade de se dominar o conhecimento, trazendo para o ato de aprender um roteiro, uma classificação um tanto rígida, enumerada e taxonômica (Bernstein, 2000).

É possível encontrar, também, modelos pedagógicos que caminham em uma via oposta ao apresentado anteriormente. Neste caso, o professor está em um lugar de mais horizontalidade com os alunos, estando mais ao lado deste, atuando como um facilitador. De acordo com essa abordagem pedagógica, a aprendizagem do aluno acontece, grande parte do tempo, por um trabalho pessoal do aluno e não tanto do professor.

Com um aspecto mais mediador entre os opostos apresentados acima, tem-se um modelo mais relacional, que, segundo Beker (1992), considera que os alunos são dotados de uma história de conhecimento já percorrida.

Na prática, esses modelos tomam diversas formas, gerando um distanciamento entre o currículo formal e o que, de fato, é aplicado no dia-a-dia da sala de aula.

Usando a epistemologia da palavra *modelo*, as concepções trazidas por Behar *et al* (2007) e fazendo uma adaptação ao âmbito educacional, *modelo* é algo que serve de referência, algo que reflete uma realidade do ponto de vista de estado da arte. Os modelos emergem dos paradigmas, pois nos paradigmas é possível vislumbrar os anseios e as

tendências filosóficas e até metodológicas. Sendo assim, a partir dessa leitura dos paradigmas, os modelos passam a ter uma característica muito singular.

Na literatura educacional, com muita frequência modelos pedagógicos são confundidos com as teorias de aprendizagem, mas é importante considerar que delas emergem, abarcando até uma ou mais destas teorias. Behar *et al* (2007) exemplifica bem essa distinção trazendo os três maiores paradigmas educacionais e seu predominante modelo pedagógico.

No paradigma interacionista, a relação com o conhecimento é feita de forma mais direta. Desse modo, o modelo pedagógico possui o foco em como se dá a interação entre sujeito e objeto. Este modelo, por mais inadequado que pareça, foi a base e até uma referência para a construção de outros modelos pedagógicos que se propuseram a fazer uma ruptura com o paradigma que o inspirou. Contraditoriamente, ainda é possível verificar a sua permanência no currículo oculto de algumas salas de aula (Behar *et al*, 2007).

Já no paradigma instrucionista, que possui como característica uma ruptura dada pela importância da instrumentalização na relação direta do aluno com o conhecimento, o modelo pedagógico está assentado no fato de que o objeto define o sujeito (Behar *et al*, 2007).

Por fim, no paradigma humanista é considerada toda a vivência prévia que o sujeito já traz consigo, tendo a educação o papel de trazer à consciência essas tendências intrínsecas e possibilitar a elas um possível ordenamento. Assim, este modelo pedagógico está relacionado na relação direta que o aluno tem perante aos instrumentos pedagógicos que estão à sua disposição (Behar *et al*, 2007).

Modelos pedagógicos, então, seriam norteadores para a construção/reformulações curriculares e para a relação entre professor x aluno x conhecimento.

Um modelo pedagógico adequado às representações sociais do momento permite que a escola seja um lugar de despertar e de construção de sentido. Segundo Behar *et al* (2007, p.19): “um novo espaço pedagógico está em fase de gestação, cujas características são: o desenvolvimento de competências e das habilidades, o respeito ao ritmo individual, a formação de comunidades de aprendizagem e as redes de convivência, entre outras”.

1.4.1 Metodologias ativas e inovadoras

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem são relevantes no contexto da educação profissional porque, quando objetivadas, colocam os estudantes como protagonistas de seu processo de ensino e aprendizagem, exigindo mudança de postura acadêmica, dedicação, autonomia e responsabilidade para dar sentido e aplicabilidade social ao que se apreende em sala de aula.

As metodologias ativas de ensino e aprendizagem podem trazer os estudantes ao centro da discussão às quais os conhecimentos são mediados, responsabilizando-se pela construção de novas perspectivas, estímulo ao trabalho em equipe, consideração e respeito ao erro (Melo & Sant’Ana, 2012), mas ainda contam com fragilidades tais como a exigência pela maturidade discente e a falta de suporte do docente como facilitador do ensino.

Segundo Cotta *et al.* (2012: 788), as metodologias ativas de ensino e aprendizagem se baseiam em “estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, que permitem uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem”, e incita, portanto, a aprendizagem significativa que ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (Barbosa & Moura, 2013, p. 55).

Assim, conforme Ajello (2005), o professor torna-se responsável por promover o intercâmbio coletivo entre os estudantes, atuando como agente promotor do movimento do saber atual para o saber a ser alcançado, evidenciando o desenvolvimento cognitivo frente às discussões em relação às diversas formas de intervenção social.

As metodologias ativas são importantes recursos para a formação crítica e reflexiva dos estudantes por meio de processos de ensino e aprendizagem construtivistas que relevam o contexto contemporâneo da docência, quando favorecem a autonomia e a curiosidade dos educandos, de modo a estimular “tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das

atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante” (Borges & Alencar, 2014: 119-120).

O papel docente torna-se, então, essencial nas ações para repensar os processos de construção do conhecimento que têm a mediação e a interação como pressupostos fundamentais para que se estabeleça a aprendizagem significativa (Borges & Alencar, 2014: 120).

As metodologias ativas apoiam a prática docente quando apresenta um propósito claro e definido, preparo e aceitação por todos os envolvidos na comunidade acadêmica. Nesse sentido, o movimento de ressignificação do que é teórico e prático, analisa o papel da reflexão na experiência e nas aplicações sociais quando se observa que o pensamento, ou reflexão, é o discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece como consequência. Se não tivermos abertura intelectual, não é possível uma experiência significativa e, sendo assim, percebemos dois diferentes tipos de experiência conforme a proporção que damos à reflexão, denominadas pelos psicólogos com o experiência e erro. (Dewey, 1979: 165).

Ocorre que a conversa reflexiva reunida com a significação social do que é teórico pode resultar diferentes perspectivas, sobretudo, quando se consideram as experiências e vivências das pessoas que são inferências que balizam o seu apreender. Ou seja, quando aprendemos a fazer algo, realizamos a tarefa sem pensar muito a respeito, somos aptos a nos impulsionar espontaneamente à realização das tarefas, nem sempre sendo dessa forma.

Todas as experiências, sejam agradáveis ou não, contêm um elemento de surpresa. Quando algo não está de acordo com nossas expectativas, podemos responder à ação colocando a situação de lado, ou podemos responder a ela por meio da reflexão, tendo esse processo duas formas: refletir sobre a ação, examinando retrospectivamente o que aconteceu e tentando descobrir como nossa ação pode ter contribuído para o resultado, ou refletir no meio da ação, sem interrompê-la, chamando esse processo de reflexão-na-ação. Nesse momento, nosso pensar pode dar uma nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda estamos fazendo, portanto, estamos refletindo-na-ação (Schön, 2000: 32).

Método pedagógico inovador é um tema que tem sido levantado à discussão, principalmente, pelos movimentos de reflexão e reestruturação das novas organizações

curriculares e percursos formativos, “com ênfase em metodologias de aprendizagem voltadas para a construção de competências profissionais” (Barbosa & Moura, 2013).

Surge, então, o questionamento sobre qual tipo de aprendizagem é necessária para os diferentes tipos de ensino. Considerando que os tipos de aprendizagem vão variar em função do tipo da área do saber correspondente, quando o enfoque está na inovação pedagógica, por exemplo, há sete aspectos elementares para a formação dos estudantes (Goldberg, 2010):

1. construção de perguntas relevantes;
2. definição de objetos tecnológicos;
3. estruturação qualitativa de processos e sistemas;
4. decomposição de sistemas complexos em subsistemas;
5. realizar procedimento de coleta de dados;
6. reflexão, argumentação e construção de novas ideias; e
7. habilidades de escrita e leitura.

As metodologias ativas, então, envolvem os estudantes e os engajam ativamente em todos os processos de sua aprendizagem, trazem benefícios como o protagonismo estudantil, a apreensão das informações mediadas, habilidades comunicacionais, habilidades de raciocínio avançadas, trabalho em equipe, motivação, novos recursos de aprendizagem e respeito aos vários estilos de aprendizagem.

Ainda assim, como apontaram Barbosa & Moura (2013), a educação ainda tem sido objeto de discussões com foco, majoritariamente, nas organizações curriculares e percursos formativos, sem atribuir muita ênfase em metodologias ativas de aprendizagem que fortaleçam a construção de competências profissionais. Ressalta-se, desta forma, a importância de trazer ao debate a questão da revisão das práticas tradicionais de ensino, visando novas possibilidades de mediação do conhecimento, principalmente com metodologias ativas na educação.

Como afirmou Gemignani (2012: 1), a utilização de métodos inovadores para ultrapassar os limites do técnico e do tradicional ainda é um desafio, mas sua busca é essencial para que se alcance a “formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado”.

Os resultados da mediação de metodologias ativas, que podem ser aprendizagens significativas, podem ser entendidos no próprio perfil dos estudantes definido por diretrizes

que visam sólida formação técnica, científica e profissional, bem como o desenvolvimento da criticidade e da reflexão, da criatividade para resolução de problemas e entendimento dos aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, por meio de projetos pedagógicos flexíveis e transformadores.

Segundo Varela *et al.* (2007), há vários benefícios decorrentes da prática de metodologias ativas em ambientes escolares, tais como: o aumento da motivação, interesse e envolvimento dos estudantes; diminuição das taxas de abandono dos cursos; aumento da apreensão de conhecimentos; maior desenvolvimento de habilidades e competências; maior proximidade entre a teoria e sua aplicação, entre os conhecimentos prévios e os que são aprendidos e maior interdisciplinaridade.

Diante dos vários benefícios teóricos que são esperados a partir da mediação de metodologias ativas em espaços de ensino e aprendizagem, na prática, para que essa mediação tenha resultados reais, o planejamento se configura como uma das principais funções do fazer pedagógico. Isso porque pensar em utilizar metodologias ativas em sala de aula implica, invariavelmente, em ter objetivos claros e definidos e o porquê de sua utilização.

Como apontaram Anastasiou & Alves (2007: 76), podem ser estabelecidas estratégias que permitam a aplicação ou a exploração de meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução dos objetivos específicos propostos. Há, portanto, espaços para a participação dos estudantes, envolvendo-os em suas dimensões mental-cognitiva, afetivo-emocional e sensório-motora, com liberdade de escolha, contextualizações apropriadas, uso e articulação de multimeios didáticos.

Tratando, então, o planejamento como um ato educacional, ressalta-se a importância em organizar sistematicamente a ação de educar. Com isso, releva-se o planejamento como uma função que pode preceder a ação docente e demanda estudo, análise, colaboração e direção, de modo a permitir maior previsibilidade e exequibilidade de todas as etapas acadêmicas.

Nessa perspectiva que se inserem as práticas ativas de ensino, para que tenham sentido e de fato logrem aprendizagem significativa, pois inovam no sentido de propor uma ruptura nas práticas pedagógicas tradicionais e positivistas, invocando, como afirmou Freire

(2006), a autonomia com princípios teóricos significativos e que pressupõe a auto governança do processo de formação.

Quando os professores decidem utilizar um planejamento com estratégias de aprendizagem ativa, precisam se atentar que o foco está em auxiliar os estudantes a entenderem melhor os conceitos, desenvolvendo habilidades e atitudes (competências para promover uma aprendizagem mais profunda) (Coil *et al.*, 2010: 530). O uso de planejamento e estratégias educacionais geralmente traz consigo características que promovem a aprendizagem ativa:

- Estudantes mais ativos e envolvidos à aula.
- Menos ênfase em transmitir a informação e mais estímulo ao desenvolvimento de competências para os estudantes.
- Estudantes mais envolvidos em pensamentos de ordem mais complexas como análise, síntese e avaliação.
- Estudantes engajados nas atividades como leitura, escrita e discussão.
- Maior ênfase na exploração dos próprios valores e atitudes dos estudantes.

Os estudantes aprendem mais quando estão envolvidos, pois refere suas energias físicas e psicológicas às experiências acadêmicas (Astin, 1985: 133-34). Questionamento ativo, não aquisição passiva, é o que motiva os estudantes e isso deve permear o currículo (Johnson *et al.*, 1989: 68).

Para Ryan & Martens (1989: 20), os estudantes aprendem tanto ativa quanto passivamente. A aprendizagem passiva acontece quando os estudantes estão no papel de receptores de conhecimento, ou seja, eles não participam diretamente no processo de aprendizagem; a aprendizagem ativa acontece quando os estudantes estão fazendo algo mais além de ouvir.

Embora estas perspectivas tenham sido defendidas ainda na década de 1980, também estão presentes e são muito relevantes no contexto social atual. É de responsabilidade da instituição de educação proporcionar espaços para que isto ocorra, pois é um requisito que a própria legislação brasileira prevê o desenvolvimento de aprendizagem, formação de atitudes, valores e ética, cultura e o desenvolvimento da autonomia intelectual, em diferentes níveis escolares.

A definição pelo tipo de metodologia ativa a ser utilizada em sala de aula vai ao encontro do tipo de aprendizagem que se espera na modalidade ou nível de ensino correspondente. A educação requer aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação, além de habilidades problemas e conduzir projetos nos diversos setores, cada vez mais distante da educação tradicional (Barbosa & Moura, 2013).

1.4.2 Processos de aprendizagem

A aprendizagem é um processo dinâmico resultante do desenvolvimento de diferentes habilidades e competências sobre diferentes tipos de conteúdos adquiridos por mediação, interação, experiências, vivências, observação, métodos, formulação de tese e síntese.

Segundo Alves (2012), “a aprendizagem é aquilo que fica depois que o esquecimento fez o seu trabalho”. Ou seja, a aprendizagem é o resultado da interação da pessoa com a informação, por meio da codificação, decodificação e processamento. Em outras palavras, conforme Hilgard (1975), a aprendizagem é o processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança de atividade não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo (por exemplo, fadiga, drogas, etc).

Existem diferentes tipos de aprendizagem e, em abordagem mais contemporânea, tais como: a aprendizagem adaptativa, aprendizagem interativa, aprendizagem colaborativa, aprendizagem mediatizada.

A aprendizagem adaptativa tem se torando uma tendência nos processos de ensino e aprendizagem contemporâneos, visto que envolve métodos e técnicas que buscam a compreensão do ser humano como um todo, entendendo as dificuldades e necessidades de cada estudante, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem. Gardner (1994), ao relacionar a psicologia com a educação, trouxe a teoria das múltiplas inteligências, mostrando que as habilidades e potencialidades de cada pessoa varia e a faz única e especial em função das inteligências que lhes são mais destacadas.

As pessoas desenvolvem habilidades e competências distintas, direcionadas aos seus diferentes estilos de aprendizagem. Ou seja, cada pessoa aprende de uma forma. Assim, há

o conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento. A pessoa com boa inteligência intrapessoal possui um modelo viável e efetivo de si mesma. Uma vez que esta inteligência é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música ou de alguma forma mais expressiva de inteligência para que o observador a perceba funcionando. (Gardner, 1995: 28)

Acerca dos componentes, Oxman e Wong (2014) afirmam que um sistema de aprendizagem adaptativa envolve pelo menos três modelos: um modelo da estrutura do conteúdo a ser aprendido, chamado de modelo de conteúdo; um meio de compreender as habilidades do aluno, que é um modelo de aluno; e um método de correspondência que compreende o conteúdo e a forma como é apresentado ao aluno de forma dinâmica e personalizada, que é um modelo de instrução. Para os três modelos, o aluno é participativo na tomada de decisões.

Existem algoritmos de inteligência artificial que contribuem para a aprendizagem adaptativa, pois determinam padrões de comportamento dos estudantes e desenham trilhas de aprendizagem direcionadas ao perfil e desempenho acadêmico dos estudantes (Felisberto, 2019).

A aprendizagem interativa ocorre quando há conexão dialógica entre o emissor e o receptor da mensagem, ou seja, há interação quando há troca, de forma acessível, envolvendo processos cognitivos específicos.

Witter (2001) destaca a importância da implementação de processos interativos nos espaços escolares, definindo diferentes tipos de estratégias de aprendizagem, com uso de diferentes recursos e canais de comunicação.

Com a implementação de estratégias educacionais interativas, o professor tem condições de prender a atenção dos estudantes para algo que passa a fazer sentido de uma forma mais acessível e dinâmica, ampliando o engajamento dos estudantes e o seu protagonismo no processo de aprendizagem.

As tecnologias da informação e comunicação contribuem sobremaneira para a aprendizagem interativa, visto que reúnem recursos digitais e diferentes tipos de ferramentas que apoiam o fazer docente e o desenvolvimento de diferentes trabalhos em sala de aula.

Cabe ao professor realizar o diagnóstico de suas turmas, de modo a avaliar se há condições de inserir recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem. Isso porque nem todos têm acesso a recursos tecnológicos, por conta de diferentes realidades sociais. Por outro lado, há alternativas, pois é possível fazer uso de laboratórios, vídeos, infográficos e outros recursos de colaboração que podem potencializar as experiências dos estudantes nos espaços educacionais.

A aprendizagem mediatizada é um tipo de aprendizagem baseada na interação entre os membros de toda comunidade acadêmica (gestores, professores, família, psicólogos, etc), em uma relação intersetorial, que utiliza estratégias interativas e diversificadas para a mediação de conteúdos e consequente desenvolvimento de habilidades e competências direcionadas aos objetivos específicos de aprendizagem. Trata-se de um tipo de aprendizagem que amplifica o desenvolvimento de conteúdos transversais, pois há características socioemocionais, de capacidade de organização, reflexão, entre outras.

A experiência de aprendizagem mediatizada baseia-se numa relação em que o professor (mediador) interage com o aluno (indivíduo mediatizado), de forma a selecionar, mudar, ampliar ou interpretar os estímulos, utilizando estratégias interativas, centradas na mediação verbal, com o objetivo de produzir significação para além das necessidades imediatas da situação. (Ferreira, 2004, online).

Para Campos (2014), a experiência da aprendizagem mediatizada reflete como um facilitador para a aprendizagem nas escolas. A autora conclui que, por meio da rica experiência mediada, a inteligência é promovida, assim como é tornada plástica pela interação humana, ou seja, com a mediação é possível modificar as estruturas cognitivas e fazer com que as crianças superem suas dificuldades de aprendizagem construindo novo saber.

1.4.3 Letramento informacional

A informação é um dos principais elementos em processos pedagógicos inovadores. Sendo assim, é muito importante que sejam desenvolvidas competências informacionais, de modo que, para além de acessar a informação, os estudantes saibam como utilizá-la da melhor maneira possível. É nesse contexto que está inserido o conceito de letramento informacional.

O letramento informacional reúne as atividades de busca, uso e compartilhamento da informação. Ou seja, a partir da necessidade informacional – partindo do pressuposto que os estudantes tenham condições de reconhecer quais são as informações mais relevantes sob sua perspectiva e do contexto no qual estão inseridos – são estabelecidas estratégias metodológicas para: a recuperação da informação em fontes de informação acadêmico-científicas, majoritariamente, tecnológicas; organização da informação; uso da informação, correlacionado às diferentes situações-problemas; geração de novas informações; e compartilhamento das informações, seja com uso de recursos tecnológicos, ou não (Moreira; Ribeiro, 2016).

Dudziak (2003), relacionou os elementos do letramento informacional, como:

- O processo investigativo.
- O aprendizado ativo.
- O aprendizado independente.
- O pensamento crítico.
- O aprender a aprender.
- O aprendizado ao longo da vida.

Para Gasque (2010), o letramento informacional consiste no engajamento dos sujeitos no processo de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de competências necessárias à busca e uso da informação de forma eficiente e eficaz.

O letramento informacional é visto como essencial para a conquista de objetivos pessoais, sociais, profissionais e educacionais, pois suas competências transformam os estudantes ao longo de suas vidas e contribuem com a sociedade do conhecimento. Não deve, portanto, ser considerada somente em relação à educação, mas também em outros contextos como do trabalho, da sociedade civil, saúde e do bem-estar (Moreira & Ribeiro, 2016).

1.4.4 Comunidade de aprendizagem

Uma das propostas pedagógicas consideradas inovadoras, que reestrutura completamente a escola é a comunidade de aprendizagem, que constrói uma nova forma de interação social da comunidade acadêmica entre si e com a própria sociedade, constituindo um novo modelo pedagógico.

Afonso (2001) compreende as comunidades de aprendizagem como um processo estruturado socialmente por pessoas que buscam um mesmo propósito, de forma coletiva:

A concepção de comunidades de aprendizagem, entendidas como a estrutura social que sustenta o trabalho de um grupo de indivíduos na prossecução de um objectivo comum, alberga um novo modelo de cultura e de organização educativa que suporta a mudança em contexto educativo. Este modelo manifesta-se pelo empenho contínuo dos intervenientes no trabalho colaborativo e pelo reforço da capacidade de criação de elementos significativos dentro da comunidade

(Afonso, 2001: 428)

Essas comunidades são compostas por ambientes que são intelectuais, culturais e psicológicos, que dão sustentação à aprendizagem, com a promoção de interação, colaboração e desenvolvimento do sentimento de pertença entre as pessoas que a compõem (Afonso, 2001).

Torres (2007) aponta que a ativação de comunidade de aprendizagem e a sua expansão são oriundas de um conjunto de causas como: a) a dicotomia entre o global e o local, com fortalecimento da localização como desenvolvimento da comunidade; b) diminuição do Estado e de seu papel, a aceleração da descentralização, a complexificação da sociedade civil, as parcerias entre setores e atores e o aumento da participação da sociedade em diversos setores, inclusive o educacional; c) a ampliação das novas tecnologias da informação e da comunicação; d) a revalorização da educação e da aprendizagem, especialmente aquela ao longo da vida; e) o avanço da aceitação da diversidade e como consequência a necessidade de diversificar a oferta educacional, com novos modelos a serem experimentados; e insatisfação com o sistema educacional e as várias tentativas de reforma educativa sob a perspectiva de um novo paradigma.

Como aponta Mello (2012), a comunidade de aprendizagem se dedica ao crescimento da participação da comunidade escolar, das pessoas do bairro e da cidade, com a ampliação e diversificação, com o uso de método próprio, das interações entre os diversos atores educativos. A família, as pessoas da comunidade em que está inserida a escola e os educadores buscam a articulação por meio do diálogo para que se garanta o máximo possível a aprendizagem de todos os alunos, visando a sua convivência com respeito e harmonia, tendo a diversidade como fonte de riqueza humana.

Para a construção de uma comunidade de aprendizagem, a gestão escolar torna-se mais horizontalizada, sem muita burocracia, com maior comunicação, orientada por preditores formativos. Todo conhecimento disponível tacitamente, bem como a sua

diversificação em razão da variedade de profissionais envolvidos, como também os não profissionais, são fontes de melhoria do processo ensino e aprendizagem. O diálogo de todos os agentes envolvidos permite a reorganização da escola, tornando-a mais democrática. Assim, os colegiados são valorizados e há a ampliação dos processos reflexivos, de planejamento e de ação da escola, emergindo um projeto coletivo e conjunto (Mello, 2012).

A comunidade de aprendizagem se assenta no campo oposto da ideologia meritocrática, em que há uma seleção natural, que valoriza os “vencedores” e marginaliza os que são considerados menos capazes. Isso legitima o sistema e a própria escola como espaço de reprodução e mantém as desigualdades sociais. A escola pode ser um local de práticas pedagógicas geradoras, e não meramente reprodutoras, que podem emancipar e transformar a realidade dos estudantes. Para tanto, não pode ser fechar a conflitos, diversidades e contradições sociais (Leite, 2008).

Para operacionalizar uma comunidade de aprendizagem são necessários dispositivos pedagógicos que são, segundo Bernstein (1990: 102), uma [...] forma especializada de comunicação (...) medular para a produção, reprodução e transformação da cultura.

Dessa forma, podem ser compreendidos como a formação de transmissão-aquisição, em que há justaposição de poder conhecimento, sendo fundamental para a orientação e reflexão dos procedimentos pedagógicos que as escolas adotam (Leite, 2008). Como aponta Pacheco (2013) os dispositivos pedagógicos são os mecanismos que sustentam a ação pedagógica, ajudando a refletir, construir autonomia e engajar a comunidade, de forma que a cultura existente seja produzida, reproduzida e transformada.

São os dispositivos pedagógicos usados na comunidade de aprendizagem que promovem uma formação de educadores na prática, com uma contínua reflexão, com respostas construída na coletividade, valorizando não somente os conteúdos, mas os processos, com a criação de pontes entre a teoria e a prática (Leite, 2008).

Evidencia-se que a comunidade de aprendizagem é fruto da mobilização coletiva em busca de uma nova cultura organizacional na escola, em que todos participam ativamente do processo de tomada de decisão, flexibiliza-se a estrutura hierárquica para uma forma democrática e horizontal e amplia o campo de atuação na escola com a inclusão da comunidade do entorno. Por outro lado, o uso de dispositivos pedagógicos fomenta a transformação dos conteúdos em elementos vivos na construção do conhecimento, com foco

no desenvolvimento de cidadania e da ressignificação da própria existência do aluno enquanto ser social, na formação para o mundo do trabalho e melhoria da qualidade de vida.

CAPÍTULO II

2 METODOLOGIA E MÉTODOS

Neste capítulo, é definido o percurso metodológico que foi seguido no desenvolvimento da investigação, sendo descritos os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, pois explora a realidade dos gestores envolvidos no processo de inovação de duas escolas públicas do Distrito Federal. Utiliza, com relevância, dados qualitativos, a fim de captar, na perspectiva do contexto escolar, como as relações existentes na gestão escolar influenciam o processo de inovação pedagógica. A visualização do problema, na literatura disponível e pertinente, serviu de suporte às ideias surgidas nos contatos sistemáticos com os gestores envolvidos (coordenadores e diretores), constituindo-se também, como “elemento facilitador para se chegar à compreensão do objeto de estudo” (Lüdke & André, 1988: 43).

Neste contexto, optamos por desenvolver a pesquisa por meio de um estudo de caso, composto pela compreensão das práticas pedagógicas inovadoras de duas escolas públicas do Distrito Federal. Segundo Yin (2015: 39) [...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Yin (2015) aponta que o estudo de caso pode ser um grupo, sendo uma unidade representativa do todo, que é capaz de sustentar proposições da realidade deste todo. Dessa forma, procuramos nesta pesquisa entender de forma completa e abrangente o evento estudado e buscamos desenvolver enunciados teóricos gerais sobre a inovação pedagógica em escolas públicas.

2.1. Perspectiva qualitativa da investigação

Para Bryman (2008), o objetivismo é uma posição ontológica que afirma que os fenômenos sociais e seus significados têm uma existência que é independente dos atores sociais. Por sua vez, o construtivismo é uma posição ontológica que afirma que os atores sociais e seus significados são realizados continuamente pelos atores sociais.

Esta pesquisa adotou uma abordagem ontológica construtivista, tendo em vista que compreende que as escolas e os valores são construções coletivas oriundas do ativo envolvimento das pessoas na realidade construída.

Por sua vez, a questão epistemológica diz respeito ao que é (ou deveria ser) considerado como conhecimento aceitável em uma disciplina. O ponto central neste contexto é a questão de saber se o mundo social pode e deve ser estudado, de acordo com os princípios, procedimentos e *ethos*, como as ciências naturais. Esta posição que afirma a importância da imitação das ciências naturais é invariavelmente associada com uma abordagem epistemológica conhecida como positivismo (Bryman, 2008). Por outro lado, o interpretativismo é uma posição epistemológica que contrasta com o objetivismo, pois ele se baseia na visão de que é necessária uma estratégia que respeite as diferenças entre as pessoas e os objetos da ciência natural e, portanto, exige que o cientista social entenda o significado subjetivo da ação social. Assim, esta pesquisa adota uma perspectiva epistemológica interpretativista, vez que considera que apenas o conhecimento é construído a partir da interação com o objeto pesquisado.

Assim, a partir de uma abordagem ontológica construtivista e de uma abordagem epistemológica interpretativista, adota-se por uma metodologia qualitativa, vez que a investigação foi desenvolvida em duas fases, ambas com caráter qualitativo, que buscou a geração de dados por meio de entrevista com os sujeitos da pesquisa para compreender, em uma fase exploratória, os preditores da Secretaria de Educação do Distrito Federal como definidores de inovação pedagógica, como também para identificar as escolas que, sob a perspectiva da Secretaria, são inovadoras. Em um segundo momento, após identificação das escolas que foram sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas com os gestores da escola (Diretores e Coordenadores Pedagógicos) para compreender as suas percepções acerca do processo inovador existente.

A abordagem qualitativa é fundamentada no entendimento e interpretação dos dados gerados em um determinado grupo, suas opiniões e expectativas, não objetiva a obtenção de números como resultado e considera que se leva em conta o vínculo existente entre o sujeito, com todas as suas subjetividades e o mundo objetivo em que está inserido.

2.2. Contexto da pesquisa

O contexto é composto pelas escolas públicas do Distrito Federal - Brasil, indicadas pela Secretaria de Educação como inovadoras, compreendendo o período de 2 anos (até 2019).

A primeira fase, de caráter exploratório, se deu por meio de uma entrevista realizada com o Subsecretário e duas assessoras pedagógicas da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A partir da identificação dos critérios preditores de inovação pedagógicas considerados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal foram apontadas, pelos entrevistados na primeira fase, duas escolas públicas que apresentavam características de inovação e, por isso, ganhado destaque na gestão.

Assim, a investigadora fez contato com as diretoras das duas escolas públicas que se prontificaram a participar da pesquisa, juntamente com a Coordenadoras Pedagógicas. As entrevistas foram realizadas e os dados gerados para análise e interpretação, que serão apresentados em capítulo posterior.

2.3. Sujeitos da pesquisa

Na fase exploratória, os sujeitos da pesquisa foram o Subsecretário e duas assessoras pedagógicas da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os três entrevistados são professores públicos concursados que ocupam os cargos de confiança, mediante nomeação do Governador do Distrito Federal. Possuem larga experiência na rede pública de ensino do Distrito Federal, como professores e gestores, com formação na área educacional.

Na segunda fase, os sujeitos da investigação foram duas diretoras e duas coordenadoras pedagógicas de duas escolas públicas do Distrito Federal apontadas praticantes de inovação pedagógica na fase exploratória. Essas profissionais são professoras concursadas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com larga experiência docente, sendo que as diretoras foram eleitas pela comunidade escolar para o cargo com mandato de três anos e as coordenadoras pedagógicas foram nomeadas pelas diretoras para o cargo diretivo.

Portanto, a investigação abrangeu duas escolas públicas de Ensino Fundamental, situadas regiões administrativas distintas do Distrito Federal, que apresentaram formas de provimento do cargo de diretor por meio de eleição direta pela comunidade escolar e foram consideradas inovadoras pedagogicamente pela gestão central da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que, de forma sintética, serão referenciadas conforme descrito no quadro abaixo.

Quadro 2. 1 - Nomenclatura das escolas públicas estudadas

Escola	Nomenclatura	Localização
Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá	CAP	Paranoá/DF
Escola Classe 115 Norte	EC115Norte	Asa Norte/DF

Fonte: Elaborado pela autora

Ao longo do estudo as escolas serão citadas pela nomenclatura constante do Quadro 2.1. A seguir são apresentadas as características mais relevantes acerca de cada uma das escolas públicas escolhidas para investigação.

2.3.1. Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá - CAP

Em 2013, um grupo de educadoras da Coordenação Regional de Ensino (CRE) da cidade do Paranoá/DF se encontraram na primeira educação da Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE), quando foi criado um núcleo de estudos e diálogos acerca da possibilidade de reconfigurar as práticas escolares no ensino público do Distrito Federal. No ano de 2014, o grupo concebeu experiências potencialmente inovadoras que empoderaram as pessoas envolvidas e fortaleceram os vínculos das educadoras para formatação de uma proposta de execução de um projeto de escola inovadora. Em 2015, elas vincularam esta proposta ao Projeto Brasília 2060 do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), sob a coordenação do Professor José Pacheco. Em 2016, o grupo, em conjunto com a equipe do Professor José Pacheco, apresentou à CRE a proposta de parceria para a construção de um espaço de aprendizagem denominado Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP).

A partir dessa parceria outras educadoras e educadores que buscavam também um processo de transformação de suas práticas para uma educação inovadora se uniram ao grupo

original, sendo que nos anos de 2016 e 2017 esse grupo se movimentou socialmente e politicamente para construção desta Comunidade de Aprendizagem.

O projeto sustenta-se na apropriação dos princípios de sustentabilidade, não somente no aspecto pedagógico, mas na requalificação dos espaços e edifícios existentes no local para melhoria da qualidade urbana. Assim, foi identificado um imóvel que integrasse outros espaços educativos, passando a ser um dos espaços de aprendizagem do território a ser usado pela comunidade.

O espaço identificado e contratado para instalação da escola está situado na Quadra 3, Conjunto A lotes 08, 09 e 10 do Paranoá/DF, tendo ao seu redor um ginásio de esportes e a Biblioteca Pública da cidade, a Casa das Hervas, a Escola de Música, além de uma extensa área verde ao fundo, com 2.629,16 m² de área construída.

Em 26 de janeiro de 2018 foi publicada no Diário Oficial do Distrito Federal a portaria de criação da Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá EC CAP, iniciando suas atividades no dia 02 de maio de 2018, após a conclusão da reforma do edifício da escola. Todos os professores e pessoal técnico-administrativo é composto por servidores públicos contratados por concurso pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, sendo, portanto, uma escola pública, gerida e administrada com recursos públicos.

No dia 23 de janeiro de 2020 o Gabinete do Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal, por meio do despacho SEE/GAB/AESP 34490877 reconheceu a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá como Projeto Piloto de inovação educacional.

A cidade do Paranoá sempre foi caracterizada por eventos de luta social para legitimação como região administrativa do Distrito Federal, sendo que a Vila Paranoá foi um dos acampamentos remanescentes da época da construção de Brasília, tendo sido fundada em 1957, quando foram implantados os canteiros de obras para construção da Barragem do Lago Paranoá.

Atualmente, a CAP faz o atendimento de crianças do Itapõa, Paranoá e Paranoá Parque, cidades que somam uma população de 100.000 habitantes. O Paranoá está 20 quilômetros distante do centro da Capital Federal, Brasília. Grande parte da força de trabalho cidade atua no centro da capital, sendo que a outra parte se concentra no comércio, vez que a cidade possui uma área comercial extensa e diversificada que se localiza na avenida principal que percorre toda a cidade.

Destaca-se a vulnerabilidade social que os estudantes estão submetidos, especialmente porque o Conjunto Habitacional Paranoá, construído na última década, acolheu famílias com demandas por habitação, sem a oferta de serviços sociais, promovendo um crescimento demográfico que afetou diretamente as escolas da cidade. A comunidade apresenta um histórico de violência e a escola, integrada à sociedade e outros agentes sociais, atua na mudança dessa realidade social.

No ano de 2020, a CAP ofereceu escolarização correspondente ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, atendendo 470 alunos entre 6 e 10 anos, sendo que 362 alunos estavam matriculados no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e 108 no segundo bloco (4º e 5º anos), nos turnos matutino e vespertino.

A equipe pedagógica da CAP é composta por 18 (dezoito) professores e professoras, 2 (duas) coordenadoras pedagógicas e 01 (uma) orientadora educacional, e equipe especializada de apoio à aprendizagem constituída por 01 (uma) pedagoga e 01 (uma) psicóloga infantil. A diretoria é composta por 1 (uma) diretora, 01 (uma) vice-diretora, eleitas em 2019, conforme prevê a Lei de Gestão Democrática (Lei Distrital nº 4.751/2012).

2.3.2. Escola Classe 115 Norte – EC115Norte

A Escola Classe 115 Norte foi idealizada pelo Departamento de Arquitetura da NOVACAP (Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil) com duas construções retangulares que se interligam por meio de uma passarela coberta. No prédio menor localiza-se o setor administrativo, com 2 (dois) banheiros, 1 (uma) sala de Serviço de Orientação e o prédio maior possui 8 (oito) salas de aula, 1 (uma) biblioteca e 1 (uma) cozinha.

A escola foi inaugurada em 13 de março de 1984, tendo sido oficialmente criada pela Resolução nº 917-CD, de 23 de fevereiro de 1983. No ano de 2020 atendeu aproximadamente 300 alunos, sendo que 53,87% são do Plano Piloto, que é a região central de Brasília, onde a escola está localizada, mas também possui alunos de regiões periféricas e mais distantes como Varjão, Cruzeiro, Planaltina, Sobradinho, Taquari, Vila Planalto, São Sebastião, Itapoã, Paranoá, Águas Claras, Taguatinga, Ceilândia, Samambaia, Gama, Santa Maria, Recanto das Emas, Brazlândia entre outras. Portanto, possui um público bastante heterogêneo, com alunos de classe alta e média, em conjunto com alunos carentes e de classe baixa.

A escola funcionou no modelo tradicional de ensino até 2016, quando o grupo de educadores do estabelecimento apresentaram à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto a Carta de Intenções em que se manifestou pela congregação de ideias e projetos que visaram organizar a comunidade escolar da Escola Classe 115 Norte como comunidade de aprendizagem com o objetivo de desenvolver a afetividade e a construção de vínculos afetivos; reconhecer a dimensão ecológica de cada pessoa, com seus interesses e potencialidade; desenvolver habilidades socioemocionais; fortalecer a autoestima da crianças; apropriar dos preceitos da comunicação não violenta; construir uma visão de mundo e futuro sustentável.²

Para tanto, a carta assumiu o compromisso de desenvolver metodologias para auxiliar as crianças no processo de autoaprendizagem, protagonismo e autonomia como valores da vida, gerando mecanismos inclusivos e que fortaleçam as pessoas envolvidas pelas ações pedagógicas. Assim, a escola passou a ter autonomia pedagógica para elaborar estratégias inovadoras de ensino, com participação da comunidade escolar e fortalecer o vínculo entre todos os atores envolvidos.

A partir desta nova perspectiva, a Escola Classe 115 Norte se torna uma Comunidade de Aprendizagem, buscando educação inovadora e a transformação social por meio da reconfiguração das práticas, tempos e espaços escolares. Em 2015 foi instituído o núcleo de transformação que se efetivou em uma turma piloto.

Assim, de acordo com Projeto Político-Pedagógico da escola, a partir de 2015 iniciou-se uma série de estudos, discussões e ações realizadas pelas instâncias coletivas da escola (coordenações pedagógicas, Conselho Escolar, Assembleia Geral etc.) que culminou na criação de um Núcleo de Transformação. Essa transformação iniciou-se ainda na Assembleia escolar, no início do ano, organizada para apresentação dos projetos da escola, dentre eles o “Projeto Valores”. Isso porque a participação familiar, nessa assembleia, fora tamanha que várias Comissões, visando melhorias na escola (na merenda, no recreio, na elaboração da Roda de Conversa, na idealização e participação de atividades culturais) foram criadas. O final do ano, na Assembleia Geral, culminou com a criação de um Grupo de Trabalho (GT) que se debruçou sobre o então Projeto Político-Pedagógico a fim de agregar

² Disponível em: <https://escolaclasse115norte.org.br/historia/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

os resultados das discussões que permearam as reuniões, encontros e rodas de conversas da comunidade e do Conselho Escolar.

O documento base com a nova versão do Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe 115 Norte foi revisto e atualizado ao longo de 2016 e novamente apresentado à Assembleia naquele ano. Esse documento espelhava o resultado das discussões promovidas pela comunidade e coordenadas pelo Conselho Escolar, identificando especialmente um eixo que representasse e (re) orientasse práticas inovadoras inspiradas nas ideias que floresciam na comunidade.

Assim, ainda nesse ano de 2016, a escola passou a adotar os reagrupamentos, a realizar o projeto CulturaEduca e o projeto Valores e a buscar alternativas metodológicas que propiciassem transformações socioculturais. A ideia presente era levar em conta as necessidades de aprendizagens das crianças e adolescentes, de modo a propiciar diversas interações com diferentes colegas e docentes, além de promover vivências e dinâmicas para compreensão e conhecimento de valores.

A partir do ano seguinte, em 2017, logo na Semana Pedagógica, iniciou-se uma discussão sobre os valores da escola com a equipe docente recém-chegada. Ao longo deste ano, a escola adotou, como diretriz curricular, os 4 pilares da educação para o século XXI (aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser) e implantou os Ciclos para as Aprendizagens, primeira mudança significativa na organização de seu trabalho pedagógico.

No âmbito das coordenações pedagógicas o foco foi no investimento da formação continuada em serviço, desenhada a partir das demandas da equipe docente, o que significou estudo sobre alfabetização linguística e matemática e a análise de práticas de escolas inovadoras. Nesses momentos, também houve a discussão sobre o que as crianças da escola desejariam.

Além disso, a escola também teve importantes participações em atividades externas, como na Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (CONANE), na Sociedade Vipassana de Meditação e no percurso de formação “Escolas em Transição”, coordenado por José Pacheco, que reuniu instituições de todo Distrito Federal.

Na Assembleia Geral de 28 de agosto de 2017, a equipe docente lotada na escola, o Núcleo de Transição e um Grupo de Trabalho, além de representantes do Conselho Escolar

(eleitos para o biênio 2017 - 2019) iniciou mais uma atualização do Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe 115 Norte, cuja versão final foi aprovada em 22 de setembro de 2018.

Também em 2018, consciente, tal qual Anísio Teixeira, de que a arquitetura tem o condão de direcionar os tempos e ritmos da vida e, no aspecto educacional, condicionar a aprendizagem, a Escola Classe 115 Norte derrubou suas paredes internas, rompendo com a visão tradicional de sala de aula e deu mais um passo no aprofundamento da gestão democrática. A ideia presente foi o fortalecimento dos espaços de coordenação pedagógica e do conselho de classe, primando também pela formação continuada de educadores na perspectiva da Comunidade de Aprendizagem e na articulação entre os 3 níveis de avaliação: dos estudantes pelos professores, do trabalho pedagógico e externa (em larga escala).

A efetiva construção de uma Comunidade de Aprendizagem continuou em 2019, com a instituição da metodologia por projetos e por meio de vivências de espaços de aprendizagens múltiplos e flexíveis. Também em 2019 foram criadas 7 comissões (meio ambiente e sustentabilidade, III Ciclo, Acolhimento, Tecnologia e Comunicação, Comunidade de Aprendizagem, Alimentação e PPP) que subsidiaram a continuação da Comunidade de Aprendizagem, que agora busca se consolidar a partir da efetivação deste Projeto Político-Pedagógico.

Atualmente, a escola está vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto, da Rede Pública de ensino, subordinada à Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal. A Escola Classe 115 Norte está localizada em Brasília, Plano Piloto, no centro da SQN 115 - Área Especial, atuando no Ensino Fundamental I, do BIA ao Bloco II.

No ano de 2020, a escola atuou no Ensino Fundamental I, compreendido pelo Bloco Inicial de Alfabetização, Bloco I (1o ao 3o ano) e II (4o e 5o anos), nos turnos matutino (de 7:30 às 12:30) e vespertino (de 13h às 18h), atendendo 295 crianças e adolescentes de 6 a 13 anos, nos anos iniciais do ensino fundamental, e 16 crianças da educação especial, oriundas diversas regiões do Distrito Federal.

A equipe pedagógica da Escola Classe 115 Norte é composta por 17 (dezessete) professores e professoras, 2 (duas) coordenadoras pedagógicas e 01 (uma) orientadora educacional, e equipe especializada de apoio à aprendizagem constituída por 01 (uma) pedagoga e 01 (uma) psicóloga infantil, 01 (uma) pedagoga especializada em Apoio à

Aprendizagem. A diretoria é composta por 1 (uma) diretora, 01 (uma) vice-diretora, eleitas em 2019, conforme prevê a Lei de Gestão Democrática (Lei Distrital nº 4.751/2012).

2.4. Estratégias de recolha de dados

Nesta investigação utilizamos as entrevistas como forma de geração de dados. Além do estudo bibliográfico que permitiu a revisão da literatura, foi usada a análise documental que possibilitou a complementação das informações geradas pelas outras técnicas.

O instrumento (Apêndice A), denominado Guião da Entrevista, foi o roteiro de entrevista com as diretoras e coordenadoras pedagógicas, possuindo em sua composição três dimensões, nominadas como Dimensões A, B e C, que identificaram a percepção dos sujeitos, conforme definido no Quadro 2.2.

Quadro 2. 2 - Dimensões dos roteiros de entrevista

Dimensão	Definição
Dimensão A	Modelo pedagógico inovador
Dimensão B	Práticas pedagógicas implementadas
Dimensão C	Participação da comunidade escolar nas ações pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora

O instrumento foi elaborado com questões estruturadas e semiestruturadas, com o objetivo de identificar a percepção das diretoras e coordenadoras pedagógicas, representando a fonte principal de recolha dos dados para compreender o fenômeno. Buscou, portanto, estabelecer a fonte empírica do estudo a partir dos constructos teóricos que permitiram compreender o que representa a inovação pedagógicas nas escolas estudadas. Importante destacar que, nas escolas estudadas, ambas as equipes diretivas são compostas por mulheres, sendo referidas nesta investigação pelo sexo feminino.

Os dados foram recolhidos e analisados em três fases, sintetizadas no Quadro 2.3, e descritas a seguir.

Quadro 2. 3 - Etapas da pesquisa

Etapas	Descrição
FASE 1 – Inquéritos por entrevistas	Agendamento e entrevista com o Subsecretário de Educação Básica e assessoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Agendamento e entrevista com diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas públicas escolhidas para pesquisa e acesso ao Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares.
FASE 2 – Análise documental	Análise dos documentos coletados nas entrevistas com as diretoras das escolas públicas estudadas.
FASE 3 – Análise de conteúdo das entrevistas	Análise de conteúdo para identificar categorias de análise e preparação para interpretar os resultados. Interpretação dos resultados, fazendo o cotejo com o marco teórico.

Fonte: Elaborado pela autora

1ª Fase - Inquéritos por entrevistas

Esta fase está dividida em duas etapas. Na primeira etapa foi realizada uma única entrevista, em setembro de 2020, com os gestores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, mediante roteiro semiestruturado para compreender os preditores de inovação por eles considerados e para identificar as escolas consideradas inovadoras. Na descrição do conteúdo desta entrevista, o Subsecretário de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal será identificado pelo código ENT#SUB.

Após a realização da entrevista, foram definidas as escolas que são o objeto de estudo da investigação, sendo escolhidas a partir do destaque que as unidades escolares tiveram pelo processo inovador, bem como pela facilidade de acesso, pela localização e disponibilidade dos gestores. Foi feito contato telefônico com as diretoras das duas escolas que se prontificaram em participar da pesquisa e realizaram o agendamento das entrevistas.

Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas individuais, por meio de roteiro semiestruturado, com as Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas das escolas escolhidas como inovadoras, com vista a gerar dados que compreendam a sua percepção acerca do processo de implementação e de efetividade das práticas pedagógicas inovadoras.

Houve o agendamento, de acordo com calendário previamente definido, e realizadas as entrevistas com as 4 gestoras, individualmente e em uma única vez, sendo solicitado que cada uma informasse, por meio do Guião da Entrevista (Apêndice A) a sua percepção acerca

das questões norteadoras descritas no Quadro 2.4, sendo facultado a cada uma comentar de forma livre, sem qualquer coerção, o que considerasse pertinente ao tema.

Quadro 2. 4 - Questões norteadoras a entrevista com os gestores do EES

Nº	Questão norteadora
01	Como está estruturado o modelo pedagógico da escola?
02	Quais os fundamentos teóricos do modelo pedagógico para que seja considerado inovador?
03	Quais são as propostas descritas no modelo pedagógico que promovem a inovação pedagógica na escola
04	Como o Projeto Político-Pedagógico da escola foi construído? Houve participação coletiva no processo de elaboração?
05	Quais os princípios filosóficos norteadores do Projeto Político-Pedagógico da escola?
06	Quais os elementos estruturantes e diferenciadores do Projeto Político-Pedagógico da escola que podem ser considerados inovadores?
07	Quais são as práticas pedagógicas implementadas pela escola que são inovadoras?
08	As práticas consideradas inovadoras estão alinhadas e se desdobram do Projeto Político-Pedagógico? Favor descrever este processo.
09	Como os docentes e alunos se engajam na implementação das ações pedagógicas inovadoras da escola? Há uma mobilização e sensibilização? Como ocorre?
10	Descreva a estrutura e funcionamento das principais ações pedagógicas inovadoras, como estão planejadas, como são executadas e quais os principais resultados.
11	Como são avaliadas as ações pedagógicas inovadoras e como é o processo de retroalimentação dos resultados obtidos?
12	Como a escola mobiliza a família para participar das ações pedagógicas inovadoras? Descreva o processo de sensibilização.
13	De que forma a família participa das ações pedagógicas inovadoras?
14	Qual o nível de engajamento, participação e de valorização do modelo pedagógico da escola? Descreva como há o envolvimento familiar nas ações.
15	De que forma a escola mobiliza a comunidade e a sociedade local na implementação das ações pedagógicas inovadoras? Descreva se há atividades direcionadas à sociedade e como elas se concretizam.
16	Como a comunidade participa das práticas pedagógicas inovadoras? Discorra sobre eventos e atividades que têm este propósito.
17	Comente acerca do reconhecimento e legitimação da sociedade quanto aos resultados alcançados pela escola por meio de suas práticas inovadoras.

Fonte: Elaborado pela autora

A pesquisa teve como público-alvo participante duas diretoras e duas coordenadoras pedagógicas das escolas escolhidas como inovadoras pedagogicamente no Distrito Federal, sendo que as entrevistas foram realizadas nos meses de novembro de dezembro de 2020. As entrevistadas concordaram por meio de gravação eletrônica do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar da investigação.

Para a análise dos dados recolhidos, foi necessária a codificação das entrevistadas, vez não serão identificadas nominalmente na interpretação dos resultados, preservando, assim, o seu anonimato.

As entrevistadas são identificadas nesse estudo pelos códigos descritos no quadro abaixo:

Quadro 2. 5 - Códigos para identificação das entrevistadas

Escola	Código da Diretora entrevistada	Código da Coordenadora Pedagógica entrevistada
Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá- CAP	ENT#1A	ENT#2A
Escola Classe 115 Norte – EC115Norte	ENT#3B	ENT#4B

Fonte: Elaborado pela autora

As escolas são identificadas por letras: CAP (A) e EC115Norte (B). As entrevistas são identificadas pelo código ENT e numerados de forma sequencial de 1 a 4, seguidos pela letra correspondente a cada escola. Dessa forma, preservou-se anônima a identidade de todos os entrevistados.

Portanto, a recolha dos dados será feita por meio de 5 (cinco) entrevistas, sendo uma com a gestão central da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com as duas diretoras das escolas e com a duas coordenadoras pedagógicas das escolas.

2ª Fase – Análise documental

A segunda fase da investigação correspondeu à realização de pesquisa documental para que a pesquisadora pudesse compreender os modelos pedagógicos propostos para as

escolas que foram consideradas inovadoras pedagogicamente, de acordo com os preditores definidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

O principal documento analisado de cada uma das escolas foi o Projeto Político-Pedagógico, com vista a identificar, de acordo com as categorias de análise, as ações pedagógicas implementadas e aquelas consideradas inovadoras.

3ª. Fase - Estratégias de análise e tratamento dos dados

Os dados gerados nas entrevistas e na análise documental, foram analisados e tratados da seguinte forma:

1ª. Etapa – Análise de Conteúdo

As entrevistas, realizadas por meio da plataforma Microsoft Teams, foram gravadas e o conteúdo transcrito e transposto para arquivos em formato Word. Com a classificação das respostas em categorias de análise, definidas em tópicos e de acordo com o marco teórico, a análise foi realizada por meio do programa MAXQDA³, que permitiu inserir textos e áudios, bem como fazer relações e correlações entre categorias e dimensões da pesquisa.

O programa permitiu cruzar as entrevistas pelas dimensões, quantificando as respostas, permitindo a interpretação dos resultados

Os dados gerados pelas entrevistas e pela análise documental foram interpretados por meio da técnica de análise de conteúdo, descrita por Bardin (2011), observando as três fases propostas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise considera a fase inicial da organização que contempla o contato preliminar com os documentos, bem como a escolha de quais serão analisados, observando as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Esta etapa pode contemplar ainda, na concepção de Bardin (2011), formulação de hipóteses e objetivos, bem como a construção de índices, indicadores e a preparação do material de pesquisa.

Nesta fase, após a gravação das entrevistas foi realizada a transcrição, de forma literal, para um arquivo no formato Word, sendo que cada entrevista foi salva em um arquivo

³ É um software para análise qualitativa de dados como textos, entrevistas, transcrições, gravações em áudio/vídeo, revisões de literatura. Disponível em https://www.maxqda.com/brasil/software-analise-qualitativa?gclid=cjwkcajw1zbabrbueiwa4vqciraqgbqyd6gnyj-xvxxkwxvn9k1ngalsh1mw7idhc8ljctt9419gxocygyqavd_bwe.

distinto com a identificação do entrevistado. Foi feita leitura dos textos para a apreensão das percepções dos entrevistados.

Na segunda fase, denominada por Bardin (2011) de exploração do material, e por decodificação, ocorreu a gestão sistemática das decisões objetivando o estabelecimento das categorias de análise, que foram formadas *a priori*, tomando por referência o constructo teórico.

Neste momento, os arquivos foram inseridos no programa MAXQDA, em seguida à estruturação do projeto no sistema, com a identificação da lista de códigos, com as dimensões da pesquisa.

O tratamento dos resultados, para Bardin (2011), contemplou os processos de categorização; a inferência e; o tratamento informático. Nesta etapa, ocorreu a realização de análises qualitativas do conteúdo, provas de validação, síntese e seleção dos resultados, proposição de inferências e interpretações voltadas aos objetivos previstos.

Nesta última fase, foi realizada a análise dos conteúdos, por meio de inferências, vez que as entrevistadas verbalizaram as respostas sobre cada uma das dimensões definidas no marco teórico que embasou o Guião de Entrevista. Foi possível o cruzado dos conteúdos, comparação das dimensões entre entrevistadas e entre escolas. As três dimensões da pesquisa foram definidas previamente, como apontado anteriormente, sendo: modelo pedagógico inovador, práticas pedagógicas implementadas e participação da comunidade escolar nas ações pedagógicas. Por seu turno, as categorias foram construídas depois da recolha e análise dos dados. Ao interpretar os dados, foi possível identificar a construção de mais uma dimensão, que foram os desafios enfrentados durante a implementação do modelo pedagógico. Portanto, as dimensões e categorias ficaram assim definidas:

- a) Modelo Pedagógico inovador – realizado pela análise do PPP das escolas.
- b) Práticas pedagógicas implementadas – Comunidade de aprendizagem, Dispositivos pedagógicos (Roda de conversa, Assembleias, Protagonismo do aluno, Processo gradual de implementação, Metodologia de Projetos) e co-docência.
- c) Desafios enfrentados na implementação – Processo Avaliativo, Questionamento dos pais, Rotatividade de professores, Resistência dos professores.
- d) Participação da Comunidade – Colaboração dos familiares, engajamento dos pais, doações e parcerias.

Para operacionalizar esta pesquisa, no que se refere às análises qualitativas por meio da técnica de análise de conteúdo, como apontado, foi utilizada a aplicação MAXQDA que permitiu importar, organizar, analisar, visualizar e publicar todas as formas de dados que puderam ser coletados eletronicamente, incluindo entrevistas, o que deu maior agilidade na fase de tratamento dos dados.

Os resultados são interpretados e ganham significado e relevância a partir do marco teórico, sendo apresentados no capítulo seguinte.

CAPITULO III

3 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo analisamos, discutimos e interpretamos os resultados obtidos a partir da pesquisa documental e das entrevistas realizadas, bem como ainda fazemos a discussão e relação com o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Os resultados estão organizados em 3 seções.

A primeira seção trata da discussão acerca dos modelos pedagógicos inovadores implementados, a partir da análise dos Projetos Político-Pedagógicos das duas escolas estudadas, com a comparação entre eles e a interpretação dos modelos propostos.

A segunda seção aborda a interpretação das práticas pedagógicas efetivamente implementadas sob a ótica das gestoras das escolas, com análise da percepção destes atores sociais acerca da implementação das ações inovadoras, bem como os desafios e dificuldades enfrentadas durante o processo de implantação.

A última seção realiza a análise e interpretação comparativa entre o modelo idealizado no Projeto Político-Pedagógico de ambas as escolas e as práticas decorrentes da implementação sob o olhar da gestão escolar.

Salientamos que a estrutura deste capítulo está alinhada aos objetivos específicos para dar logicidade e fluidez na leitura e compreensão da dissertação.

3.1. Os modelos pedagógicos inovadores implementados

Para que possamos compreender os modelos pedagógicos inovadores das escolas estudadas, torna-se imprescindível analisar os seus Projetos Político-Pedagógicos, que descrevem a estrutura da escola e a metodologia a ser adotada no sentido de inovar o processo pedagógico.

Para tanto, realiza-se a análise e interpretação dos Projetos-Políticos Pedagógicos da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá e da Escola Classe 115 Norte. Ambos os documentos foram elaborados de forma coletiva pela comunidade escolar, sendo considerada a edição do ano de 2020. Os projetos foram construídos a partir do documento Orientação Pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas (Distrito Federal, 2014), que norteia a elaboração dos projetos político-pedagógicos das

escolas públicas do Distrito Federal, sendo estruturados com pequenas variações de acordo com a descrição do Quadro 3.1.

Quadro 3. 1 - Estrutura sintética dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas analisadas

Nº	Tópico
01	Apresentação
02	Histórico da escola
03	Diagnóstico da realidade escolar
04	Função social
05	Princípios orientadores (valores e princípios, visão de futuro, missão, compromissos)
06	Objetivos institucionais
07	Concepções teóricas
08	Organização do trabalho pedagógico
09	Concepções, práticas e estratégias de avaliação
10	Organização curricular da escola
11	Acompanhamento de avaliação do PPP
12	Projetos e Planos de Ação
13	Referências bibliográficas

Fonte: Elaborado pela autora

Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas são o ambiente escolar idealizados pela comunidade de cada uma das escolas, sendo, portanto, o *dever-ser* da unidade escolar. Esse universo pedagógico, financeiro e administrativo é pensado pelos agentes sociais envolvidos, em busca de uma escola mais participativa, inclusiva e, sobretudo, inovadora. No entanto, a sua concretização no mundo fático se dá por meio das ações da gestão, no sentido de mobilizar energias e compromissos para que a prática cotidiana da escola seja refletiva a partir dos ideais traçados no PPP.

Assim, para que possamos interpretar essas práxis, sob a ótica dos gestores escolares, é necessário realizar a análise acurada dos Projetos Político-Pedagógicos de ambas as escolas, de forma ampla, comparativa e crítica para, posteriormente, fazer a ilação com o marco teórico escolhidos e uma análise comparativa entre o idealizado e o realizado.

A partir da estrutura do PPP, apresentaremos os tópicos principais e ambas as escolas, de maneira comparativa, e faremos a interpretação do que é proposto pela comunidade escolar.

3.1.1. O contexto e o papel das escolas

O histórico de cada escola é apresentado no capítulo anterior, ao descrevermos a caracterização das instituições, ficando evidente que a CAP é uma escola experimental de periferia, atendendo basicamente uma população de baixa renda e com pouco tempo de existência, enquanto a Escola Classe 115 Norte tem décadas de existência e é uma escola localizada na zona central e nobre da Capital da República que atende um público eclético composto por alunos oriundos da periferia, como também filhos da elite econômica da cidade, sendo que aderiu a um modelo pedagógico inovador nos últimos 5 anos. Portanto, ambas as escolas estão em uma fase ainda incipiente do processo de implantação da inovação pedagógica, tanto que são consideradas experimentais pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os gestores centrais reforçam que há certa confusão ao definir uma escola inovadora pedagógica, pois se confunde apenas com aplicação de tecnologias da informação e da comunicação, sendo que há, no momento, 4 escolas que realmente possuem práticas que são consideradas como inovação pedagógica, conforme aponta o Subsecretário de Educação Básica.

Entendo que o principal que temos que esclarecer no momento, é o que estamos falando quando tratamos de inovação. Na nossa rede de ensino tem uma certa confusão em relação a compreensão sobre inovação, pois muitos confundem inovação com tecnologia. Assim, queremos deixar claro que estamos tratando de inovação educacional, não é só uma questão tecnológica.

Assim sendo, na nossa rede de ensino, temos esses dois polos de compreensão. Atualmente temos quatro escolas que estão fazendo a experiência de implantar projetos inovadores na educação. Em relação às comunidades de aprendizagem, nós temos também um programa, um projeto, que está sendo trabalhado nestas quatro escolas da rede e consideramos um projeto inovador.

(ENT#SUB)

Portanto, a escolha das escolas objetos de estudo nesta investigação se deu em razão do histórico destes estabelecimentos escolares, mas também a partir da visão da gestão central que identificou nestas unidades os preditores necessários para categorizá-las como inovadoras pedagogicamente, especialmente pelos projetos implementados e pela caracterização de uma experiência realmente nova e diferenciada na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Ao diagnosticar a realidade escolar, as unidades definiram seu público-alvo, como como os aspectos socioeconômicos das comunidades que estão inseridas, seus recursos humanos e infraestrutura.

No quadro abaixo, descrevemos o público-alvo das escolas com sua distribuição nos níveis de aprendizagem ofertados.

Quadro 3. 2 - Público-alvo das escolas pesquisadas

Escola	Público- Alvo
Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá- CAP	A Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá (CAP) oferece escolarização correspondente ao Ensino Fundamental I, e atende hoje cerca de 470 alunos entre 6 e 10 anos, sendo 362 no BIA (1º, 2º e 3º ano), e 108 no segundo bloco (4º e 5º anos), distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Dentre esses estudantes, 223 residem no Itapoã, 170 no Paranoá, 65 no Paranoá Parque, 2 no Boqueirão e 10 são moradores em outras localidades
Escola Classe 115 Norte – EC115Norte	A escola atua no Ensino Fundamental I, compreendido pelo Bloco Inicial de Alfabetização, Bloco I (1º ao 3º ano) e II (4º e 5º anos), nos turnos matutino (de 7h30 às 12h30) e vespertino (de 13h às 18h). Em 2021, ela atende 295 crianças e adolescentes de 6 a 13 anos, nos anos iniciais do ensino fundamental e 16 crianças da educação especial, oriundas de 12 regiões administrativas do Distrito Federal.

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

Fica evidente que a Escola Classe 115 Norte tem um público mais diversificado, sendo um ambiente de encontro de variadas classes sociais e a Comunidade de Aprendizagem do Paranoá atende a uma população mais carente, com características socioeconômicas semelhantes.

A equipe pedagógica e gestora das escolas está descrita no quadro abaixo:

Quadro 3. 3 - Equipe pedagógica e gestora das escolas

Escola	Equipe pedagógica e gestora
Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá- CAP	A equipe pedagógica é constituída, atualmente, por 18 (dezoito) professores e professoras, atuando nos turnos matutino e vespertino, sendo 2 (duas) coordenadoras pedagógicas e 01 (uma) orientadora educacional. A equipe especializada de apoio à aprendizagem conta com 01 (uma) pedagoga e 01 (uma) psicóloga itinerante. Além disso, tem o apoio de 4 (quatro) educadores sociais voluntários.

	A atual equipe gestora é composta por 01 (uma) diretora, 01 (uma) vice-diretora, eleitas em 2019, conforme a Lei de Gestão Democrática – Lei 4.751/2012, 01 (um) supervisor e 01 (uma) chefe de secretaria.
Escola Classe 115 Norte – EC115Norte	A equipe pedagógica é constituída, atualmente, por 17 (dezesete) professores e professoras, atuando nos turnos matutino e vespertino, sendo 2 (duas) coordenadoras pedagógicas e 01 (uma) orientadora educacional. A equipe especializada de apoio aprendizagem conta com 01 (uma) pedagoga e 01 (uma) psicóloga itinerante. Além disso, tem o apoio de 9 (nove) educadores sociais voluntários. A atual equipe gestora é composta por 01 (uma) diretora, 01 (uma) vice-diretora, eleitas em 2019, conforme a Lei de Gestão Democrática – Lei 4.751/2012, 01 (um) supervisor e 01 (uma) chefe de secretaria.

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

As equipes pedagógicas e gestoras das escolas possuem praticamente a mesma estrutura e quantitativo, alterando apenas o número de docentes. Isso ocorre em razão da modulação das escolas públicas definida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, que aprova a estrutura organizacional e de lotação de pessoas para toda rede pública de ensino.

A função social de cada escola é definida no PPP e estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 3. 4 - Função social das escolas

Escola	Função social da escola
Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-CAP	Formar sujeitos autônomos capazes de gerir seus processos como eternos aprendizes, construindo conhecimentos, atitudes e valores que tornem o educando solidário, ético e participativo. O saber sistematizado, historicamente acumulado, deve ser reconhecido como patrimônio universal da humanidade, sendo apropriado criticamente pelos (as) estudantes, que também trazem consigo o saber da comunidade em que vivem e atuam, ou seja, o saber popular. É decisivo para o processo de democratização da sociedade a interligação e apropriação desses saberes pelos estudantes e pela comunidade local. A escola pública poderá ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa e do exercício de uma cidadania consciente e comprometida, além da formação do indivíduo e sua preparação profissional. Isso atende aos interesses da maioria socialmente excluída, privada dos bens culturais e materiais produzidos pelo próprio trabalho, contribuindo assim significativamente para a democratização da sociedade.

Escola Classe 115 Norte – EC115Norte	<p>Promover a estruturação, a organização e práticas que incentivem a humanização do desenvolvimento: cognitivo, afetivo, relacional, físico, social, ambiental e econômico, de modo que possam contribuir com a construção de uma sociedade mais pluralista, ética, democrática, solidária e feliz.</p> <p>Para que isso ocorra, é necessário criar um espaço legítimo de transformação de práticas sociais a partir do exercício dos valores e princípios nas ações educativas que têm como base o acolhimento e a escuta de todos/todas que chegam à escola. É nesse sentido que as relações interpessoais ganham centralidade e baseiam-se no diálogo amoroso e na descolonização de toda prática que desumaniza as pessoas.</p>
--------------------------------------	--

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

As duas escolas percebem como sua principal função social a formação do ser humano em uma perspectiva humanista, plural, respeitando a diversidade e as diferenças, como também buscam construir cidadania por meio da autonomia dos estudantes, sob a égide de uma gestão democrática, inclusiva socialmente e solidária. Assim, verifica-se que há uma dimensão permanente de acolhimento e inclusão, de forma amorosa, visando participação ativa dos atores na sociedade.

No PPP das escolas fica explícito que ambas definiram os valores e princípios, mas somente a Escola Classe 115 Norte elaborou a visão de futuro e a missão da instituição. O Quadro 3.5 apresenta os valores e princípios das unidades escolares.

Quadro 3. 5 - Valores e princípios das escolas

Escola	Valores e princípios
Escola Comunidade Aprendizagem Paranoá- CAP Classe de do	<p>Amorosidade – oportuniza o desenvolvimento de uma educação com liberdade e emancipação, por meio das relações de afeto.</p> <p>Autonomia – capacidade de se governar pelos seus próprios meios, para que possam se auto organizar, fazer escolhas, gerir o tempo e os recursos.</p> <p>Respeito – propulsor da boa convivência em todas as ações que envolvem o aprender, nas trocas de conhecimento e nas relações.</p> <p>Responsabilidade – compartilhamento de direitos e deveres com o compromisso de fazer uma escola pública acessível e de qualidade.</p>
Escola Classe 115 Norte – EC115Norte	<p>Amorosidade – ter plena atenção plena e consciente do cuidar de si e do outro.</p> <p>Respeito – valorização de si e do outro, assim como o respeito aos combinados, regras e acordos pactuados na escola.</p>

	<p>Responsabilidade, autonomia e liberdade – promoção do autoconhecimento de cada estudante por meio da análise de suas experiências no cotidiano, com a livre exploração do seu espaço, expressão da criatividade e reflexão dos seus atos.</p> <p>Honestidade e justiça – espaço de diálogo com escuta empática, sensível, honesta e verdadeira.</p> <p>Cooperação/coparticipação – promover espaços e processos que proporcionem ações conjuntas em torno de objetivos comuns e trocas de saberes.</p>
--	---

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

Há uma confluência dos princípios de ambas as escolas, no sentido de valorizar a relação amorosa entre os membros da comunidade escolar, com respeito mútuo e com responsabilidade e comprometimento com a participação dos atores sociais nas decisões de forma coletiva, buscando ações honestas e justas. Esses valores e princípios são permanentemente reforçados nos projetos como essenciais para a construção de uma comunidade de aprendizagem, em uma perspectiva coletiva, para uma convivência harmônica e fortalecimento dos vínculos da família com a escola e com toda sociedade. Além disso, destaca-se a autonomia como um princípio norteador da prática pedagógica, pois visa o desenvolvimento de seres humanos independentes e construtores da sua própria história.

Importante frisar que a Escola Classe 115 Norte definiu de forma clara no PPP a sua visão de futuro:

Ser reconhecida como instituição pública gratuita, laica e de qualidade social que proporcione autonomia, protagonismo dos educandos em seu processo de construção do conhecimento e transformação humana baseada em práticas pedagógicas libertadoras, respeitando as subjetividades, interesses e necessidades da comunidade de aprendizagem, que promova uma sociedade do bem viver, justa, sustentável, participativa, ética e feliz.

(PPP –EC115Norte: 31)

Além disso, também explicitou a missão da escola, que é um elemento fundamental para definir a identidade da instituição:

Promover uma Educação que valorize e respeite as características individuais da comunidade de aprendizagem, que incentive o seu desenvolvimento integral, visando à formação cidadã para participar efetivamente da construção de uma sociedade mais ética, justa e feliz.

(PPP –EC115Norte: 32)

Há um compromisso da escola com a diversidade e com a formação integral do ser humano por meio de uma escola pública, com qualidade social e que torne o aluno

protagonista da sua vida e com liberdade dentro de uma comunidade de aprendizagem. Todavia, o PPP da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá não contempla a visão de futuro e a missão da escola, que são elementos fundamentais para a construção de uma identidade social da instituição.

Os objetivos institucionais são bem definidos em ambos os PPP's das escolas, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 3. 6 - Objetivos institucionais das escolas

Escola	Objetivos institucionais
Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá- CAP	A Comunidade de Aprendizagem do Paranoá tem como objetivos gerais aqueles previstos na Constituição da República Federativa do Brasil, na Declaração Universal dos Direitos da Criança e no Estatuto da Criança e do Adolescente, isto é: promover o crescimento do educando em todos os aspectos: físico, mental, intelectual, emocional, afetivo, psíquico, para que ele possa interferir, atuar e transformar o seu meio, de forma ética, na perspectiva de promoção e emancipação do ser humano.
Escola Classe 115 Norte – EC115Norte	Promover a transformação sociocultural, a partir de uma prática educativa emancipadora, comprometida com a diversidade, com o acesso e a produção de conhecimento que articule o local e o universal e com a formação de pessoas sensíveis, críticas e autônomas que contribuam com a construção de uma sociedade mais pluralista, ética, democrática, solidária e feliz.

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

Evidencia-se que o objetivo da CAP é mais amplo e genérico, baseado em instrumentos normativos de regra geral, enquanto o objetivo geral da EC115Norte é elaborado visando a comunidade local, com foco na inclusão social e respeito à diversidade, bem como a integração do local com o universal. Dessa forma, percebe-se que a EC115Norte busca desenvolver uma identidade institucional mais personalizada e próxima da sua comunidade e que a CAP possui um objetivo que atende aos ditames oficiais, sem uma discussão mais ampla com a comunidade escolar.

3.1.2. A organização do trabalho pedagógico e curricular das escolas

O trabalho pedagógico da escola deve ser centrado em práticas que são orientadas por uma concepção metodológica que permita a implementação de um modelo que seja inovador e ultrapasse o cotidiano tradicional das atividades pedagógicas.

Cabe nessa investigação compreender como os Projetos Político-Pedagógicos de ambas as escolas propõem a organização do trabalho pedagógico, bem como a descrição da prática idealizada, com base em uma comunidade de aprendizagem. Para tanto, faremos a análise de cada uma das escolas separadamente.

a) Comunidade de Aprendizagem do Paranoá

A CAP define a sua organização do trabalho pedagógico como um sistema de relações que atende de forma simultânea às necessidades do educando e da comunidade, por meio da construção de projetos de vida das crianças e jovens para que possam aprender a ser, conviver, conhecer e fazer. Para que isso ocorra, o estudante deve ser compreendido como sujeito central do processo de aprendizagem, com o desenvolvimento de atitudes éticas, críticas e reflexivas. A escola está em processo de transição com a migração da organização por idade/série para uma estrutura que ultrapassa essa barreira hierarquizada de etapas para uma concepção em que os alunos nos diferentes estágios de conhecimento possam ser os protagonistas, ocupando os mesmos espaços e aprendendo juntos.

As atividades pedagógicas são organizadas por meio de projetos individuais e coletivos, roteiros de aprendizagem, oficinas, saídas de campo e pesquisa, revestindo o currículo de dinamismo, sendo necessário um constante trabalho reflexivo pelos educadores e que sejam facilitados recursos e materiais na aquisição de saberes e no desenvolvimento das competências essenciais.

As crianças são distribuídas por Núcleos de Aprendizagem, que é a primeira instância de organização pedagógica, que correspondem a unidades coerentes de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social. São desenvolvidos por meio de três estágios: iniciação, transição e desenvolvimento. Não há classificação e reclassificação, promoção, retenção e recuperação, sendo que cada estudante é avaliado pela tutoria e pela comunidade escolar e cada um demandará um tempo distinto para passar de um estágio a outro. A mudança somente ocorrerá quando evidenciar aprendizagens e desenvolvimento de atitudes e valores.

No estágio da iniciação, começa o processo de autonomia do aluno, com a aquisição de competências e habilidades psicomotoras e emocionais, de educação socioafetiva, de letramento e/ou alfabetização linguística e lógico-matemática. Os alunos, quando ingressam na comunidade de aprendizagem, passam por este estágio para construção de sua identidade e autonomia, devendo aprender a iniciar a construção do planejamento com auxílio,

apropriar-se dos valores da CAP e das regras de convivência, ouvir o outro e respeitar as diferenças, responsabilizar-se pelo material utilizado, iniciar a pesquisa de informações que necessita para sua aprendizagem, fundamentar as suas decisões, resolver seus conflitos com mediação, identificar e expressar problemas e desafios de diversas naturezas, identificar necessidades e interesses de aprendizagem, iniciar o trabalho de auto avaliação em conjunto com outros instrumentos avaliativos, comunicar suas ideias e descobertas, debater e analisar outras ideias e preparar discursos simples, escritos ou orais, construir formas pessoais de registro e documentação, utilizar as diversas tecnologias de informação e comunicação, bem como apropriar-se dos seguintes dispositivos: pedir a palavra, preciso de ajuda e posso ajudar, gostei e não gostei, projeto coletivo, oficinas, grupos de responsabilidade, comissões, rodas de conversa, rotina.

No estágio da transição, o aluno tem mais autonomia nos seus processos de aprendizagem, com a ampliação e integração dos espaços, sendo que todo lugar passa a ter seu potencial de aprendizagem. Há o rompimento do modelo tradicional de sala de aula, em que as metodologias de trabalho de projeto são aplicadas de acordo como a vivência de valores e acordos de convivência, pois os alunos são percebidos como sujeitos aprendentes que devem saber planejar, gerir recursos, fazer auto avaliação e serem acompanhados por um educador somente quando solicitados.

Nesta fase o aluno aprimora sua autonomia, devendo saber o que irá estudar e o porquê, praticando a metodologia de trabalho de projetos, vivenciando os valores e regras de convivência, pesquisando informações para a realização de projetos pessoais, buscando a interajuda em equipe, realizando questionamentos relevantes junto ao tutor, construindo e desenvolvendo projetos de currículos subjetivo, objetivos e de comunidade, desenvolvendo a sua auto formação, partilhando e aplicando a produção do conhecimento construído, realizando a avaliação formativa, contínua e sistemática, recolhendo informações e analisando-as criticamente, procurando fundamentar suas decisões e resolvendo conflitos em auxílio de um mediador e ajudando no cumprimento e informações sobre tutoria, saída de campo, reunião de responsáveis, registro de avaliação, roteiro de estudo, roteiro para o projeto de aprendizagens, planejamento e murais.

No estágio de desenvolvimento, são tralhadas as competências do currículo tridimensional, em que os espaços possibilitam o desenvolvimento transdisciplinar do

conhecimento, com a disposição espacial que proporciona a circulação dos alunos. Nesta fase, os educandos possuem maior autonomia e são capazes de serem corresponsáveis e de realizarem o planejamento, gerindo o seu tempo, espaço e recursos necessários para se desenvolverem individual e coletivamente.

Nesta etapa irão compreender suas responsabilidades e ajudar a cumprir aquelas coletivas, manter uma relação respeitosa e cooperativa com o grupo, responsabilizar-se e se concentrar no desempenho de tarefas, demonstrar segurança nas atividades desenvolvidas, participar com criatividade e ativamente nas atividades da comunidade de aprendizagem, aprender a ouvir, intervir e argumentar suas hipóteses, elaborar, desenvolver e atualizar os seus planos individuais, com a justificativa de seus propósitos, extrair informações de materiais de pesquisa, trabalhá-las criticamente, construir conhecimento e divulgá-los, praticar a resolução de conflitos, tomada de decisões e reconhecimento dos diversos pontos de vista, mobilizar saberes para compreender e transformar a realidade, manifestar a utilização de processos complexos de pensamento, produzir análises e sínteses com autonomia, realizar a auto avaliação, desenvolver projetos individuais e coletivos com autonomia e segurança, colaborar na tutoria acompanhada de seus colegas dos outros núcleos e apropriar-se e utilizar corretamente todos os dispositivos da comunidade de aprendizagem.

O cotidiano dos alunos é organizado a partir de um processo inicial de adaptação de todos os alunos ao novo modelo, com ênfase nas regras de convivência no espaço escolar, sendo que no ano de 2020 todos os estudantes encontravam-se no núcleo de iniciação e reorganizados de acordo com o segmento a que pertenciam. Os alunos do 1º e 2º ano de Ensino Fundamental estavam em sala fixas para desenvolverem as competências para aquisição da alfabetização linguística e lógico-matemática. Os estudantes do 3º ao 5º estavam em espaço de aprendizagem situados fora da sala de aula, como o salão de estudos e pesquisa e outros ambientes externos. Nestes locais, são disponibilizados os dispositivos pedagógicos em que são trabalhados os conteúdos e objetivos previstos no currículo de cada segmento.

Os dispositivos pedagógicos, conforme conceitua Pacheco (2013), são os mecanismos que dão suporte à prática pedagógica e possibilitam o exercício de reflexão, autonomia e engajamento coletivo, sendo definidos pela comunidade escolar como a

intenção de colaborar para produzir, reproduzir e transformar a cultura que existe na comunidade educacional.

O PPP prevê a utilização dos dispositivos pedagógicos sintetizados no Quadro 3.7, distribuídos em 4 níveis.

Quadro 3. 7 - Dispositivos pedagógicos da CAP

Dispositivos pedagógicos da Comunidade de Aprendizagem do Paranoá	
Nível	Descrição
Nível 0 – A semente: dispositivos previstos pela SEDF	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com os responsáveis • Registro de avaliação (RAV) • Murais • Rotina • Regras e combinados
Nível 1 – Raiz: dispositivos básicos a serem trabalhados por todos	<ul style="list-style-type: none"> • Rodas de conversas • Planejamento • Silêncio e atenção • Pedir a palavra • Gostei/Não gostei • Grupos de responsabilidade e comissões
Nível 2 – Caule: dispositivos mais elaborados que necessitam de uma maior organização, apropriação dos valores e dos dispositivos básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto coletivo • Oficinas • Saídas de campo • Assembleias
Nível 3 – Folhas, flores e frutos: dispositivos que necessitam da apropriação dos valores e dos dispositivos intermediários	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoria • Projeto individual • Roteiros de estudos • Lista de conteúdos por objetivos • Preciso de ajuda e posso ajudar

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

Os dispositivos não ficam limitados a materiais e estratégias pedagógicas, sendo incorporados pelos educadores gradualmente em sua prática, estando, portanto, hierarquizados, tendo sido criados e inseridos na ação pedagógica ao longo do tempo e são flexíveis, podendo ser modificados ou ajustados.

Por outro lado, o currículo na CAP é entendido como [...] o conjunto e atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar e de acordo com as suas potencialidades e interesses, os (as) educandos (as) deverão adquirir e desenvolver. (PPP-CAP: 20)

A escola não o considera neutro e nem somente um conjunto de objetivos, conteúdos e metas a serem alcançadas, mas busca tornar o conhecimento curricular significativo, emancipatório e vetor de transformação social. Para tanto, apresenta três dimensões curriculares fundamentais: i) Currículo de comunidade, que gera uma consciência de corresponsabilidade, compreendendo os vínculos de sujeitos-coletivos que transformam a realidade social, por meio de um processo permanente na vida das pessoas, independentemente da idade ou espaços formais de aprendizagem; ii) Currículo objetivo, que corresponde a uma meta definida, devendo ser instituído e explícito, relacionado ao conteúdo científico produzido historicamente; e iii) Currículo subjetivo, que se refere ao desenvolvimento pessoal, por meio do ressignificado do conhecimento pelo sujeito, mediado pelos educadores e familiares, devendo ser ativo, reflexivo e singular, nos aspectos afetivos, emocionais e atitudinais das pessoas.

b) Escola Classe 115 Norte

A Escola Classe 115 Norte percebe o seu processo pedagógico organizado por meio da comunidade de aprendizagem em que há elementos necessários para sua constituição como a expansão da prática educacional além de seus muros, com o envolvimento ativo da comunidade externa, o aperfeiçoamento da gestão democrática, a inter-relação entre as pessoas de forma colaborativa e cooperativa, sem competitividade, implementação de uma prática comunitária por meio da geração de um desenvolvimento sustentável, que as pessoas interagem com o estabelecimento das relações sociais, com a escuta ativa das crianças e rompimento da lógica tradicional da prática escolar, fundamentado em Pacheco (2014).

O PPP propõe a reconfiguração das práticas escolares com o rompimento do paradigma tradicional dos tempos e espaços, das relações cotidianas da vivência escolar e do próprio processo de ensino e aprendizagem. Observa que há uma complexidade neste processo, tendo em vista ser necessário mobilizar toda comunidade, em especial as equipes pedagógicas e de gestão, o que se aprofundou em dificuldade a partir de 2020 com a pandemia do novo coronavírus.

A escola se encontra em um processo de transição para comunidade de aprendizagem, com avanços como as instâncias coletivas da escola, como o Núcleo de Transição, as Comissões, as Oficinas e demais projetos e ações pontuais que possibilitam a transformação. Todavia, também há desafios para consolidar esse processo transformativo das práticas pedagógicas, como a rotatividade de profissionais, com grupos que desconhecem a proposta, outros que se encontram na fase inicial de transformação e grupos já iniciados. A escola tem ciência que a organização do trabalho pedagógico é uma relação dialética entre os objetivos, a avaliação, o currículo e a metodologia da escola, buscando a ressignificação da comunidade escolar para uma comunidade de aprendizagem.

O PPP aponta que houve a exploração incipiente de algumas possibilidades de organização do trabalho pedagógico nesta perspectiva inovadora que culminaram com a instituição de uma turma piloto, pois o projeto de forma ampla será implementado a médio prazo na escola.

Entretanto, a proposta de comunidade de aprendizagem da EC115Norte concebe o trabalho pedagógico organizado por perspectivas que se traduzem em diretrizes iniciais que são representadas no quadro abaixo:

Quadro 3. 8 - Diretrizes do Trabalho Pedagógico da EC115Norte

Diretrizes do Trabalho Pedagógico da Escola Classe 115 Norte	
Perspectiva inicial	Descrição
Saúde coletiva em primeiro lugar	Cuidados efetivos e vacina para todos, tendo em vista a preocupação com o bem-estar de toda comunidade escolar.
Nenhuma criança fora	Diminuição das desigualdades sociais com o acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças, inclusive para aquelas sem acesso a recursos tecnológicos e com necessidades especiais.
Rotina pedagógica respeitosa	O trabalho deve ser realizado com leveza e tranquilidade, com amorosidade e doçura, com paciência pedagógica, permeado pela criatividade, pelo lúdico e por brincadeiras.
Avaliação formativa	Foco na análise do progresso qualitativo do aluno, sem preocupação com um viés quantitativo e classificatório.
Aprendizagem significativa	Proposição de situações que favoreçam a aprendizagem que não seja arbitrária, valorizando o que a criança sabe com a reflexão e negociação de significados, para que as próprias crianças construam seu conhecimento.
Rede de apoio	Efetivo trabalho coletivo com uma rede de apoio aos profissionais e famílias, com assunção, pela escola, da

Diretrizes do Trabalho Pedagógico da Escola Classe 115 Norte	
Perspectiva inicial	Descrição
	centralidade da relação interpessoal e o sentido de coletividade no processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

A previsão legal no Distrito Federal no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) é que as escolas se organizem em ciclos de aprendizagem, promovendo o maior respeito ao percurso individual de cada criança e favorecendo uma progressão continuada fora do período anual e com a possibilidade de retenção apenas ao final do ciclo.

Na Escola Classe 115 Norte, houve implementação dos ciclos a partir de 2017, sendo enturmados os alunos do 1º ao 3º ano em um grupo e dos estudantes de 4º e 5º anos em outro grupo. Houve a necessidade de reagrupamento do primeiro grupo em razão das dificuldades enfrentadas na alfabetização das crianças da seguinte forma: i) Crianças não alfabetizadas – 1º e 2º anos; ii) Crianças em processo de alfabetização e alfabetizadas – 1º, 2º e 3º anos; e iii) Crianças alfabetizadas – 4º e 5º anos.

Esta experiência foi exitosa no sentido de organizar os tempos e os espaços escolares, rompendo a lógica do agrupamento das crianças em turmas em uma sala de aula. Em 2018, as salas de aula foram reformadas, reorganizadas por cores e optou por novos tipos de agrupamentos, organizando em turmas de co-docência ou equipes de trabalho, com dois docentes realizando o trabalho pedagógico em parceria. Além disso, a escola percebe a possibilidade de reagrupamento intra e extraclasse a partir das avaliações diagnósticas e mapeamento de crianças, considerando as avaliações e a subjetividade das crianças e seu processo de socialização e aceitação de mudanças. Formam-se grupos menores com alunos que precisam de intervenções pedagógicas similares para progredirem em seu processo de aprendizagem.

Os dispositivos pedagógicos presentes no PPP da EC115Norte são definidos como: pedagogia por projetos, desafios de aprendizagem e roteiro de estudos, tutoria, (re) organização dos tempos e espaços escolares, outros dispositivos.

A pedagogia por projetos objetiva o desenvolvimento do espírito de pesquisa e integrar conhecimentos de diversas disciplinas ao mesmo tempo. Assim, é possível romper com o trabalho pedagógico tradicional, permitindo a reflexão crítica e a investigação de cada

aluno, por meio da apresentação pelos professores de temas geradores articulados dentro de eixos curriculares, a partir dos desafios para a aprendizagem com foco em novos conhecimentos e habilidades, com a inserção das crianças nos saberes sistematizados.

Os desafios de aprendizagem, por seu turno, objetivam o desenvolvimento da autonomia das crianças com o uso de ferramentas simples e presentes no ambiente escolar, sendo realizados em etapas como, demonstra a Figura 3.1.

Figura 3. 1 - Desafios de aprendizagem

O formulário, intitulado "DESAFIOS DE APRENDIZAGEM", contém o nome da escola "EC 15 NORTE" e um espaço para o nome do aluno. Abaixo, há um campo "DESAFIO DE APRENDIZAGEM" com quatro linhas de texto coloridas (laranja, azul, verde e vermelha) para o registro do desafio. À direita, há um guia de etapas com ícones e descrições:

- PASSO 1: DEFINIÇÃO DA PESQUISA** (ícone de interrogação): O que quero aprender, por que e para quê?
- PASSO 2: PLANEJAMENTO** (ícone de agenda): O que já sei? Com quem e onde posso aprender? O que, como e quando devo fazer para aprender?
- PASSO 3: PESQUISA** (ícone de lupa): Seleção, análise e síntese de informações. Experimentação científica.
- PASSO 4: SOCIALIZAÇÃO** (ícone de duas pessoas): Registro das evidências, sistematização e socialização do que aprendeu.

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

Os desafios de aprendizagem são propostos como substituição às aulas, pois são atividades elaboradas pelos docentes nos diversos temas que instiguem as crianças a buscarem respostas e solucionarem problemas. Em uma segunda etapa, os professores dão “aulas para deixar de dar aulas”, visando ao desenvolvimento das seguintes habilidades: ler para localizar informações pesquisadas; fazer paráfrase, esquemas e resumos; fazer glossário, pesquisar. Enquanto estas habilidades são desenvolvidas, os professores e crianças mapeiam os livros didáticos e identificam os temas constantes em cada livro. Na terceira etapa são disponibilizados materiais de suporte ao trabalho por meio de: Ficha de acompanhamentos dos Desafios de Aprendizagem, cronograma, dicas de técnicas de leitura e realização de resumo e paráfrase, dicas de como pesquisar, indicações de como fazer o

glossário, indicações sobre como fazer um roteiro de estudos e indicações de como planejar a socialização da pesquisa feita.

Após, monta-se um painel que ilustra as etapas e orientações sobre o que fazer e quando fazer, exemplificado na Figura 3.2.

Figura 3. 2 - Mapa dos desafios de aprendizagem

MAPA DOS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM							
África Negros/as	Água	Alimentação Gastronomia	Animais	Ar	Arqueologia Paleontologia	Arquitetura	Artes
Biografia Memória	Brasil	Cartografia Orientação	Cidadania	Cidade	Clima	Colonização Globalização	Construção da Democracia
Consumo	Corpo Humano	Corpo Dança Movimento	Cultura	Cultura Popular	Direitos Humanos	Distrito Federal	Diversidade
Economia Dinheiro	Esportes	Eleticidade	Estatística	Estética	Hidrografia	História em quadrinhos	Histórias antigas
Indígenas	Luz	Magnetismo	Máquinas	Meio Ambiente	Meios de Informação e Comunicação	Música/Som	Países
Planeta Terra	Plantas	Profissões	Regiões Brasileiras	Relevo	Saneamento Básico	Saúde	Sentimentos
Solo	Super- heróis	Transporte	Técnica de pesquisa	Tempo	Universo	Vegetação Flora	Vídeo Cinema Animação
História	Teatro	TEMA LIVRE APÓS COMPLETAR TODOS OS DESAFIOS...					

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

A duração deste processo inicial é de cerca de um mês, sendo que, ao final desse período, o trabalho se desenvolve da seguinte forma: a) a criança escolhe um tema, por meio da resposta a questões como: o que quero aprender, por que e para quê?; b) registra os conhecimentos prévios existentes e as hipóteses que respondem às suas perguntas; c) os professores realizam o *feedback* e o aluno finaliza o seu roteiro de estudo (pesquisa sobre o tema, sistematização e socialização). Todo processo de desenvolvimento dos desafios de aprendizagem é monitorado pelos docentes, com retorno individual a cada criança. O processo é contínuo, pois, após concluir um desafio, o aluno deverá iniciar outro.

A tutoria é realizada para acompanhar os projetos individuais, grupais ou coletivos e os desafios de aprendizagem, ultrapassando a postura centralizada do ensino no professor para uma articulação e mediação da aprendizagem que viabilize a conclusão dos projetos, desempenhando um papel muito mais de tutor do que de professor. O objetivo é a construção

do compromisso com o ensino e a aprendizagem pelas crianças, que possibilite dar significado aos processos educacionais com a sua busca pelo conhecimento, originando uma aprendizagem significativa. Para operacionalização da tutoria, a escola forma seus profissionais, com participação de estagiários e residentes pedagógicos, além de realizar o regime de co-docência, como anteriormente apontado, e com o estabelecimento de parcerias com instituições como Ecohabitare e Instituto Gaia Escola e o Projeto Trilhas Investigativas – Semillas Encantadas.

A (re) organização dos tempos e espaços escolares são fundamentais, conforme prevê o PPP para operacionalização da inovação pedagógica na Escola Classe 115 Norte. Referente aos espaços, a escola percebe a sala de aula somente como mais um espaço possível, não podendo ter uma estrutura tradicional, com carteiras enfileiradas. O pátio e as áreas verdes também são espaços educativos, em perspectiva de escola aberta.

O PPP repensa os espaços da escola como comunidade de aprendizagem, sendo conceituados conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro 3. 9 - Espaços da comunidade de aprendizagem da EC115Norte

Espaços de aprendizagem da Escola Classe 115 Norte	
Ambiente	Descrição
Sala de aula	Houve uma reforma em 2018, com aumento das salas de aula, com possibilidade de autonomia para configurar e reconfigurar o espaço, de acordo com as necessidades identificadas para melhor atender os estudantes com necessidades educacionais especiais em integração inversa ou para atividades dinâmicas e integrativas propostas na pedagogia por projetos e pelos roteiros de aprendizagem.
Biblioteca	Espaço destinado à contação de histórias, leitura individual e compartilhada, mapa de leitura, projeto Criarte, pesquisas, empréstimos e outras atividades.
Espaços externos à sala de aula	Há espaços de estudos do lado de fora da sala de aula para realização de tarefas individuais ou em grupo. Também é possível o uso dos computadores das salas dos professores para atividades de altas habilidades, como ainda a utilização dos pátios interno e externo, da cozinha com oficinas de culinária.
Território educativo	Uso de todo território próximo da escola como potencial espaço de ensino e aprendizagem, a partir de um mapeamento realizado por meio da representação gráfica de um raio de 1,25 Km da escola, com a identificação de pessoas e locais que possibilitam a construção de uma rede de saberes e fazeres locais, fortalecendo o senso de comunidade. Após

Espaços de aprendizagem da Escola Classe 115 Norte	
Ambiente	Descrição
	mapear o território, foram identificados os seguintes espaços: Centro de Saúde nº 01, Embrapa Sede, Deck Norte, Vara da Infância e da Juventude, Casa de Ismael, Centro Hospitalar Norte, Igreja Messiânica, Escola Classe 312 Norte, Escola Classe 415 Norte, Jardim de Infância 316 Norte, Universidade Católica de Brasília e Lago Paranoá.

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

Por outro lado, também o PPP procurou ressignificar os tempos da escola que são englobados nos dispositivos descritos no quadro abaixo:

Quadro 3. 10 - Tempos da comunidade de aprendizagem da EC115Norte

Tempos de aprendizagem da Escola Classe 115 Norte	
Dispositivo	Descrição
Rodas de conversas	Momentos pedagógicos de diálogo com duração aproximada de 30 minutos, em que se discute algum tema a respeito do coletivo. São realizadas as rodas de conversa gerais às segundas e sextas-feiras, no pátio, e nos demais dias da semana em sala de aula.
Plena Atenção	Diariamente, antes das rodas de conversa e após o recreio, são realizados momentos guiados de meditação e relaxamento, com foco na respiração, para redução do estresse e melhoria do relacionamento interpessoal.
Oficinas	Momentos de interação e troca de saberes específicos que ocorrem no horário das aulas, criados e oferecidos pelas famílias ou voluntários externos.
Recreio e recreação	Recreio estendido, orientado ou com tempo livre, com atividades de recreação para as crianças.
Jogos colaborativos e educativos	São utilizados semanalmente na rotina da sala de aula jogos para incentivar o autoconhecimento e a livre expressão dos estudantes.
Aula	A aula deixa de ser expositiva para ser interativa, em que as crianças falam, comentam e defendem ideias, realizam atividades de diversos temas, cumprem desafios e ensina umas às outras. Há também as aulas-passeio, que podem ocorrer dentro do território educativo mapeados pela escola ou para outro espaço da cidade.

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

Há, ainda, a utilização de outros dispositivos pedagógicos, compreendidos como ferramentas e formas de comunicação que contribuem para a organização no tempo e no espaço que são desenvolvidos na comunidade de aprendizagem da Escola Classe 115 Norte, expressos no quadro abaixo:

Quadro 3. 11 - Outros dispositivos da comunidade de aprendizagem da EC115Norte

Outros dispositivos de aprendizagem da Escola Classe 115 Norte	
Dispositivo	Descrição
Raposinha do silêncio	Usado para solicitar silêncio no ambiente escolar, sem repetição ou levantar a voz, pois é um movimento feito com a mão em que o dedo polegar toca os dedos médio e anelar, enquanto o mínimo e o indicador ficam levantados, representando uma raposa de boca fechada, orelhas em pé e olhos bem abertos.
Regras de convivência	Direitos e deveres a partir da compreensão da relação entre os alunos, da identificação de valores que cada um possui, com regras construídas coletivamente, tais como: levantar a mão para falar e esperar a sua vez, escutar quando alguém estiver falando, caminhar dentro da escola, falar baixo, manter os espaços limpos e jogar lixo no cesto, resolver os conflitos conversando, guardar depois de usar, usar água somente o necessário e usar o celular apenas para fins pedagógicos.
Já Sei! – Criança ensina criança	Quando a criança percebe que aprendeu um conteúdo, ela avisa que está pronta para ser avaliada e também disponível para colaborar com a aprendizagem de outros estudantes.
Projeto interventivo	Usado em turmas que não desenvolvem tutoria, consistindo em uma ação extraclasse realizada com os alunos com dificuldade de aprendizagem observada, ao longo de todo ano, todavia de forma temporária e pontual no atendimento específico das crianças selecionadas.
Comunicação Não Violenta (CNV)	Ajuda em momentos de conflito, com intervenções de forma humanizadora, com o uso da técnica de observação e descrição do fato, identificação e verbalização do sentimento e da necessidade das pessoas envolvidas e o pedido para que seja possível fazer umas às outras para que convivam bem após a situação conflituosa. É um espaço restaurativo de transformação de conflitos, sendo usada em espaços específicos como: “à sombra dessa mangueira”, amarelinha, auto-empatia, espaço restaurativo, espaço dialogar, espaço “conversando a gente se entende”, espaço da amizade.

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

Toda concepção pedagógica e a nova organização do trabalho pedagógico na Escola Classe 115 Norte foi iniciado em 2015, por meio de um processo de transição, com avanços e retrocessos. O que dificulta o processo é, sem dúvida, a alta rotatividade de profissionais, em razão do alto índice de professores do quadro temporário, sempre reiniciando o processo. Todavia, a partir de 2021 a escola decidiu instituir uma turma piloto no sentido de aprofundamento da experiência da comunidade de aprendizagem, com a aplicação de todas as metodologias e dispositivos pedagógicos propostos no PPP, sendo que foram abertas duas turmas, em razão da demanda, sendo uma no turno matutino e outra no turno vespertino.

A Escola Classe 115 Norte compreende que o seu currículo deve ser concebido, além do currículo objetivo, que são os conteúdos historicamente produzidos e são definidos objetivos e metas para alcançá-los, há uma tripla dimensão curricular: a) currículo subjetivos ou de subjetividade, que é o projeto de vida e de pesquisa de cada aluno ou grupo de alunos, nos aspectos afetivos, emocionais e atitudinais; b) currículo comunitário ou de comunidade, referindo-se aos laços que unem as pessoas, por meio de tomada de decisões coletivas, ao aperfeiçoamento humano, ao reconhecimento e respeito ao multiculturalismo, ao engajamento político e social e melhoria de qualidade de vida para todos; e c) currículo planetário ou global, que corresponde à consciência e cidadania planetárias, com base na diversidade, diálogo e cooperação entre os diferentes.

Fica evidente em ambas as escolas que há uma proposta de inovação pedagógica em seus Projetos Político-Pedagógicos, com avanços no sentido de uma escola mais plural, participativa, inclusiva e democrática, por meio de atividades pedagógicas em que o aluno participa diretamente da tomada de decisão e é o protagonista da sua própria aprendizagem.

Torna-se oportuno também compreender a forma como as escolas realizam o processo avaliativo e os seus projetos e planos de ação para concretização da mudança proposta no PPP, o que veremos na próxima subseção.

3.1.3. Avaliação, projetos e planos de ação

Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas descrevem a forma de avaliação da aprendizagem, bem como os principais projetos e planos de ação definidos para a execução do PPP, o que favorece a sua operacionalização para implantação da inovação pedagógica.

A Comunidade de Aprendizagem do Paranoá descreve de forma mais genérica a sua percepção acerca da prática avaliativa, fundamentando-se nas Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que aponta para uma compreensão da avaliação não apenas como uma prática contínua de perseguir o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, mas ainda de docentes e de toda equipe envolvida na escola. É um tipo de avaliação informativa, tendo em vista que informa os atores do processo educativo, trazendo à lume os efeitos reais da intervenção pedagógica do professor, o que possibilita a regulação de sua ação e o aluno se conscientiza das suas dificuldades, reconhecendo seus próprios erros e potencializa seus acertos e conquistas.

Assim, o educador acompanha o desenvolvimento do aluno na construção de seu projeto de vida, respeitando a singularidade de cada um, gerindo individualmente o percurso da aprendizagem na elaboração de seu currículo subjetivo e progressivamente consolida as atitudes definidas individualmente no perfil desejado do educando.

Por outro lado, a avaliação da aprendizagem, na CAP, cumpre o papel de diagnosticar as potencialidades do estudante, orientando-o no seu percurso formativo. Além da dimensão cognitiva, observa-se o desenvolvimento de afetividade, socialização, autoconhecimento, auto estima, criatividade, responsabilidade, ética e autonomia do aluno, sendo avaliado de maneira formal e informal com o uso de instrumentos que o próprio professor gera em cada grupo e em rodas de conversa, tais como seus esforços e desenvolvimento com as atividades pedagógicas, postura do estudante durante os debates sobre os temas estudados, trabalhos individuais e em grupo, avaliações escritas em forma de relatórios, atividades realizadas na comunidade, exposição do que foi aprendido para colegas, pesquisas nas bibliotecas, na internet e em casa, dramatização, relatório de visitas ou viagens de estudo, fichas de avaliação de habilidades e competências, auto avaliações entre outros. O tutor é responsável por acompanhar, orientar, verificar o percurso do aluno e registrar o seu desenvolvimento em ficha individual (Registro de Avaliação – RAV). Para que o aluno progrida de forma ininterrupta nos estudos, utiliza-se a ferramenta da progressão continuada, com o reagrupamento de estudantes ao longo do processo de aprendizagem

A avaliação, portanto, se desenvolve em uma perspectiva de avaliação processual, contínua e participativa, em uma dimensão formativa, valorizando a formação humanística. Existe a participação da comunidade no processo avaliativo, pois como comunidade de

aprendizagem, a escola procura intentar que as famílias estejam presentes e inteiradas de todo processo de avaliação, em uma relação dialógica escola-família.

Por sua vez, o PPP da Escola Classe 115 Norte percebe o processo avaliativo como valorização da essência e da complexidade do ser humano em sua integralidade, devendo ser conduzido de forma ética, observando os seguintes aspectos: a) respeito às produções; b) avaliação desvinculada de comparação com colegas, mas pelas próprias capacidades de cada criança; c) avaliação informal encorajadora, desvinculando-se de ameaças, constrangimentos e punições; e d) uso dos resultados da avaliação com foco nos propósitos de conhecimento, sem nenhuma forma de classificação e ranqueamento.

Portanto, opta-se por uma avaliação formativa em todos os níveis (aprendizagem, institucional e em larga escala), sob uma perspectiva da progressão continuada em que todos avaliam e são avaliados, em um movimento dialético de auto avaliação e retorno. Observa-se o potencial de cada criança, dos seus esforços e do grau de comprometimento com os Desafios de Aprendizagem propostos, com a valorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, o que favorece a autorregulação e a metacognição. A autorregulação é entendida como a percepção do sujeito de sua capacidade de se responsabilizar pelo próprio processo de construção do conhecimento, habilitando-se a ter uma interação com seu meio consciente dos seus próprios processos cognitivos, socioemocionais e da sua forma de agir no mundo. Já a metacognição é compreendida como a possibilidade de o ser humano observar e corrigir seus pensamentos e ações.

Da mesma forma, a Escola Classe 115 Norte está alinhada com a progressão continuada, pois os seus espaços, estratégias e a própria função social da escola é revista no sentido de construir de forma dialógica e gradativa as aprendizagens e atitudes que influenciem diretamente na formação da autonomia e no protagonismo de cada pessoa, com respeito aos tempos individuais de aprendizagem.

O PPP da escola descreve de forma mais ampla dos mecanismos de avaliação disponíveis, sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 3. 12 - Mecanismo de avaliação da aprendizagem da EC115Norte

Mecanismos de avaliação da aprendizagem da Escola Classe 115 Norte	
Dispositivo	Descrição
Auto avaliação	Ocorre por meio de feedbacks e conversa com os professores e tutores sobre o que foi aprendido e o que se almeja conquistar. Pode ser feito por meio de ficha ou oralmente.
Avaliação por pares	Ocorre por meio de atividades em grupo e se relaciona ao projeto coletivo, podendo ser por registros escritos.
Portfólio	Pasta, caderno ou arquivo (físico ou virtual) que organiza a coleção de produções da criança.
Registros reflexivos	Anotações diárias em dias combinados com a turma, feitos pelas crianças sobre as aprendizagens conquistadas.
Seminários, pesquisa, apresentações e trabalhos de pequenos grupos	Devem ser observados os valores e objetivos assumidos na escola, com a valorização das diversas habilidades dos alunos em cada uma das atividades.
Dever de casa	Atividade extensiva do trabalho desenvolvido pela criança, em consonância com os projetos desenvolvidos, no roteiro de estudos e nos desafios de aprendizagem, que podem ser desenvolvidas em conjunto com as famílias.
Provas ou testes	Aplicados levando em conta os objetivos de aprendizagem e o nível em que as crianças se encontram, com critérios claros de avaliação, construídos com a participação da criança.

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

Os projetos e planos de ação de ambas as escolas para que possam operacionalizar os seus Projetos Político-Pedagógicos estão elencados no Quadro 3.13.

Quadro 3. 13 - Projetos e Plano de Ação das escolas

Escola	Projetos e Plano de Ação
Escola Classe Comunidade de Aprendizagem do Paranoá-CAP	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Ação da Coordenação Pedagógica • Plano de Ação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem • Plano de Ação da Orientação Pedagógica • Projeto Cuidados com o Corpo e Prevenção ao Abuso Infantil • Projeto Nosso Jardim: Educação Ambiental e Territorial com a Natureza • Projeto Semillas Encantadas • Projeto Identidade • Projeto Alfabetização Socioemocional

<p>Escola Classe 115 Norte – EC115Norte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Ação de Gestão Pedagógica e de Resultados Educacionais • Plano de Ação de Gestão Participativa e de Pessoas • Plano de Ação de Gestão Administrativa e Financeira • Plano de Ação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem • Plano de Ação do Serviço de Orientação Pedagógica • Plano de Ação da Coordenação Pedagógica • Projeto Interventivo • Projeto Recreio com Leitura • Projeto de Coleta Seletiva • Projeto Horta Comunitária • Projeto Cozinha Experimental • Projeto Cubo Mágico • Projeto Criarte • Projeto Caliandra para aumento do repertório linguístico • Projeto Roteiro Cultural • Projeto Etonomatémática
---	--

Fonte: GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020)

Observa-se que ambas as escolas buscam, mesmo que de forma ainda incipiente, em razão da apresentação sem grande detalhamento dos projetos e planos de ação no PPP, apontar ações estruturantes para que se operacionalize o modelo pedagógico, especialmente com o propósito de implementar e consolidar a comunidade de aprendizagem.

No entanto, nesta seção, apresentamos a nossa análise acerca dos Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas que foram consideradas inovadoras pedagogicamente pela gestão central da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mas, afinal, estes modelos estão plenamente implantados? Quais as dificuldades enfrentadas no cotidiano dos gestores para a sua implementação?

Para responder a estes questionamentos, esta investigação procurou ouvir os atores envolvidos neste processo de romper com um modelo tradicional de escola para outro inovador e inclusivo, com participação da comunidade escolar e democrático. Somente a percepção dos gestores no dia a dia do ambiente escolar pode desvelar o que foi idealizado no PPP e a prática na vida da escola, seus efeitos e mudanças no mundo fático e na história dos atores sociais envolvidos. A próxima seção possibilita perceber o novo modelo pedagógico sob a ótica dos gestores na prática escolar, suas limitações e dificuldades.

3.2. A percepção da gestão escolar acerca da implementação das ações de inovação pedagógica

Para que fosse possível compreender, de forma comparativa, os modelos idealizados pelos Projetos Político-Pedagógicos com a realidade fática das escolas estudadas, foram realizadas as entrevistas com as diretoras e coordenadoras pedagógicas, por meio de um roteiro semiestruturado. Dessa forma, foram definidas previamente as dimensões da pesquisa: a) ações pedagógicas inovadoras implementadas; b) desafios enfrentados; e c) participação comunitária no processo.

A partir das perguntas elaboradas em cada dimensão foram evidenciadas, a posteriori, as categorias de análise, definidas por agrupamento das respostas de acordo com as dimensões. Essa categorização permitiu a interpretação dos resultados, com a ilação dos dados gerados com a teoria que sustenta a pesquisa.

As dimensões e categorias da investigação estão representadas na Figura 3.3.

Figura 3. 3 - Percepção sobre as ações pedagógicas inovadoras – Dimensões e categorias



Fontes: Elaborada pela autora

A seguir, discutiremos cada uma das dimensões e categorias geradas na pesquisa de campo para descrever a percepção dos gestores quanto à implementação do novo modelo pedagógico.

3.2.1. As práticas pedagógicas inovadoras implementadas

As entrevistas revelaram que em ambas as escolas o propósito foi a implementação de um novo modelo pedagógico que fosse inovador e que rompesse o modelo tradicional de ensino. Para tanto, os docentes se mobilizaram e se articularam no sentido de propor um novo Projeto Político-Pedagógico que contemplasse ações pedagógicas desvinculadas de uma prática verticalizada do processo ensino e aprendizagem.

Os dois projetos se fundamentaram em experiências anteriores de Comunidades de Aprendizagem, tendo como base a Escola da Ponte, em Portugal. Nesta perspectiva, como aponta a entrevistada ENT#1A, trata-se de um novo conceito, que possui uma dimensão pedagógica diferenciada e que insere a comunidade dentro da escola, diferentemente de uma escola tradicional. A entrevistada percebe que nesse modelo:

No diálogo com essa comunidade, a ideia é uma inserção de mão dupla, não é aquela escola onde a família só vai quando tem evento ou quando teve algum problema, a ideia é que a comunidade consiga participar do processo de aprendizagem desses educandos e que os projetos desses educandos dialoguem com a realidade da comunidade e ajudem no processo de transformação social dessa comunidade. Então é uma noção um pouco mais ampla, esse conceito que a gente se baseia do que só a comunidade vai à escola e ajuda a escola, o que é um pouco assistencialista. Então nós tentamos sair um pouco disso.

(ENT#1A)

Percebe-se que há uma referência explícita a uma construção coletiva a partir da realidade das crianças, conhecendo-as e envolvendo-as nas ações pedagógicas, conforme preconiza Paulo Freire, como bem descreve a entrevistada ENT#2A, ao apontar que

[...] a gente entende essa comunidade, essas famílias, a gente se estrutura muito a partir do que as crianças trazem, no interesse delas, das vontades delas, o que elas desejam, o que faz brilhar os olhos delas e, na minha visão, essa é nossa principal diferença, isso parte (sic) porque a gente realmente respeita as crianças, todos têm voz de verdade.

(ENT#2A)

Há uma clareza teórica e metodológica para implementação do novo modelo, tendo em vista que os entrevistados relatam conhecer experiências brasileiras que também se fundamentaram na proposta de José Pacheco na Escola da Ponte, como o Projeto Âncora, em Cotia/SP, o Amorim Lima e a Escola Aberta, ambas em São Paulo/SP. Os professores e

gestores tiveram a oportunidade de realizar cursos, visitar outras escolas e buscar informações sobre novos modelos pedagógicos e, de maneira proativa, se prepararam para liderar esse processo de mudança pedagógica, como bem expressa a entrevistada ENT#1A:

Eu costumo dizer que temos dois pilares de apoio nesse processo, que é o do Professor José Pacheco, fundador da Escola da Ponte e o Fórum Autonomia, que é um projeto de extensão da Faculdade de Educação na UnB⁴.

(ENT#1A)

Verifica-se também que, mesmo lidando com limitações impostas pela legislação e normatizações brasileiras, é possível a implantação de Comunidades de Aprendizagem de forma integrada aos ciclos de aprendizagem⁵ propostos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, o que percebem como inovador, sendo que os pressupostos para esta prática se baseiam em autores amplamente debatidos como Vygotsky, Wallon, Paulo Freire e Luiz Carlos Freitas entre outros. Portanto, as escolas substituíram o regime seriado anual pelos ciclos, sem retenção dos alunos, por meio progressão contínua ao longo de cada ciclo, respeitando o ritmo da criança.

Como bem aponta a entrevistada ENT#4B, esse processo de inovação pedagógica foi instituído em escolas que queriam se “desescolarizar”, tendo em vista que “porque a escola enquanto instituição no sistema capitalista, ela tem servido como filtro, ela faz percursos escolares diferenciados para classe popular, para classe média e para a classe alta ela tem recursos escolares diferenciados”. Assim, é uma proposta que visa alcançar todas as crianças, dentro dos princípios democráticos, o que é estimulado pelo próprio marco legal da escola pública, em que a comunidade deve participar dos rumos da escola. Neste sentido, a fala da entrevistada bem elucida como esse processo é conduzido.

[...] tudo entra no cotidiano da escola e nós tentamos desenturmar as crianças, adotamos ciclos, fazemos oficinas, utilizamos outros espaços para além da escola, então temos essa intenção de fazer da escola uma escola desescolarizada.

(ENT#4B)

O processo de implementação dos novos modelos pedagógicos se diferencia nas duas escolas. Na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá o modelo foi construído para iniciar uma nova escola, vez que a CAP foi criada de forma experimental exatamente com esse

⁴ Universidade de Brasília

⁵ Ciclos de Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal (Currículo em Movimento): Ciclo 1 - Educação Infantil; Ciclo 2 – Anos Iniciais; Ciclo 3 – Anos Finais; e Ensino Médio - Semestralidade.

propósito. A origem se dá a partir do interesse coletivo de educadoras da Secretaria de Educação do Distrito Federal que estavam insatisfeitas com a forma como trabalhavam na dinâmica tradicional, que começou a partir do Fórum Autonomia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Esse grupo se articulou e elaborou uma primeira versão de um Projeto Político-Pedagógico que foi acolhido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal e culminou na criação da CAP.

Na Escola Classe 115 Norte, o processo foi diferente, pois a escola existe desde a década de 1980. A ideia de implementação de um modelo pedagógico inovador ocorreu por meio da eleição direta da nova diretoria em 2014, sendo que atual diretora se elegeu nessa época como vice-diretora. Desde então inicia-se um processo de transformação da escola, de forma participativa e dialogada com a comunidade. A partir de 2016, ela se elege diretora e apresenta nesse pleito um novo Projeto Político-Pedagógico com essa proposta de Comunidade de Aprendizagem.

Assim, ambas as escolas se encontram em um processo de implementação do seu PPP, com ações que buscam a sua execução na plenitude, mas enfrentando os desafios decorrentes deste processo.

Com relação às práticas pedagógicas inovadoras implementadas, as entrevistas permitiram elencar as categorias apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 3. 14 - Práticas pedagógicas inovadoras

Práticas pedagógicas inovadoras implementadas
Comunidade de aprendizagem
Dispositivos pedagógicos
Co-docência

Fonte: Elaborada pela autora

Fica evidente que as escolas focam sobremaneira na implementação de uma Comunidade de Aprendizagem, em que há uma perspectiva de dialogar com essa comunidade de outra forma, de trazer a comunidade para construir junto das famílias o processo de aprendizagem da criança, como destaca a entrevistada ENT#1A. Essa comunidade é fundada nos princípios da gestão democrática, com a participação coletiva na

tomada de decisão, conforme ficará evidenciado quando da apresentação dos dispositivos pedagógicos implementados.

Busca-se a inclusão da comunidade na escola, com um diálogo permanente e diferenciado com todos os atores sociais envolvidos na prática escolar, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades que permitam a participação coletiva na definição dos rumos da escola, mas especialmente no desenvolvimento das crianças, preparando-as para um papel ativo na sociedade.

Para a operacionalização da Comunidade de Aprendizagem, fica evidenciado pelas entrevistadas que, assim como as práticas pedagógicas inovadoras, os dispositivos pedagógicos são ferramentas vivas na implementação do modelo, em especial aqueles destacados no quadro abaixo:

Quadro 3. 15 - Dispositivos pedagógicos implementados

Dispositivos pedagógicos
Roda de Conversa
Assembleia
Protagonismo do aluno
Metodologia de projetos
Processo gradual de inclusão

Fonte: Elaborado pela autora

Os PPP das escolas apontam diversos dispositivos pedagógicos que deverão ser utilizados na prática pedagógica. Os dados gerados revelaram que alguns já se encontram bastante presentes no cotidiano escolar, como discutiremos a seguir.

As rodas de conversa são um dos dispositivos mais citados e usados como ferramenta da Comunidade de Aprendizagem, sendo considerado um dos mais importantes, conforme expressa a entrevistada ENT#1A.

Eu considero que as rodas hoje são o coração da CAP, pois nós conversamos para tudo, para resolver os problemas, para decidir sobre o que vai ser estudado e hoje eu vejo quando as crianças começam a se apropriar dessa ferramenta, a criança vai ganhando uma outra dimensão.

A ideia era fazer uma roda para primeiro escutar as crianças sobre quais os temas dos projetos para construir, mas nós vamos incentivando isso nas crianças e hoje em dia, elas mesmo pedem que nós temos que conversar sobre alguma coisa, que nós temos que fazer uma roda para discutir e tudo tem que se trazer, você não pode decidir tudo sozinha enquanto as crianças vão se apropriando.

(ENT#1A)

A roda de conversa é praticada em todas as turmas na CAP, do primeiro ao quinto ano, sendo um grande diferencial do modelo pedagógico. É o momento em que a sala é compartilhada, todos têm espaço de fala garantido, o que faz muita diferença, porque “as crianças de fato podem falar o que de fato elas estão sentindo, elas podem questionar o professor ou professora, elas podem questionar a direção, podem questionar tudo o que elas quiserem” (ENT#2A).

Na CAP foram relatadas pelas entrevistadas práticas da roda de conversa. De forma exemplificativa, cita-se uma situação em que realizaram a atividade coletiva e três crianças pediram para falar e disseram que queriam fazer um pedido, que era fazer prova, ter nota. Essa experiência motivou uma mudança no processo avaliativo, sendo que foram aplicadas provas, mas corrigidas coletivamente nas rodas de conversa, comparando as respostas entre os alunos e conversando sobre a possibilidade de erro. Isso reforçou a ideia trabalhada com os alunos que todos são seres humanos e que podem cometer erros, inclusive de corrigi-los em todas as situações. Portanto, as rodas de conversa na escola são um momento de diálogo que estão institucionalizadas no âmbito escolar, sendo um dos dispositivos pedagógicos essenciais para a participação e construção coletiva.

Outra prática comum na CAP são as rodas de conversa para discussão sobre “gostei” e “não gostei”. Neste caso, os professores realizam a discussão sobre as questões mais relevantes da vida escolar, para avaliação dos processos pelos alunos, que ocorre de acordo com o relato da entrevistada ENT#2A.

[...] dependendo da dinâmica de cada grupo, as crianças fazem uma roda de gostei e não gostei e a princípio, só tem gostei do lanche, gostei do parque, gostei que fulano ficou comigo, a princípio é só isso. Depois com o professor ou professora a coisa vai ficando mais profunda e a gente começa os conteúdos, ver como a gente está indo, sobre as nossas relações, o que vai acontecer, sobre o que a gente quer para a escola, as coisas vão indo para outros pontos, que invariavelmente a gente chega num ponto de as crianças entenderem que seu grupo não está sozinho nessa escola, se meu grupo não está sozinho, eu preciso achar um jeito de dialogar com o outro grupo.

(ENT#2A)

Fica demonstrado que a prática da roda de conversa aprimora a dinâmica e todo processo deste dispositivo, pois, conforme avançam as discussões, há um amadurecimento das crianças acerca da importância da roda para a tomada de decisão, para auto avaliação e para as interações e relacionamentos interpessoais entre elas.

Na Escola Classe 115 Norte, quando o novo modelo pedagógico foi implementado, os pais já tinham a experiência da roda de conversa, mas a prática foi ampliada para todas as crianças, de forma gradativa e incremental, como relata a entrevistada ENT#3B.

[...] nós implementamos a roda de conversa com as crianças, então a gente fazia presencialmente rodas toda segunda e toda sexta-feira na entrada dos turnos e essa roda ela acontecia para justamente ouvir, para estabelecer os combinados, para a gente ter os dispositivos da raposinha, que é o sinal do silêncio, a nossa escola não tem aquela coisa de cala a boca, de gritar silêncio, bater no quadro, há uma mudança nessa conduta, nessa nossa prática e isso foi construído com essas famílias.

(ENT#3B)

Evidencia-se na escola o compromisso com a comunidade e com a democracia, vez que a roda de conversa tem contribuído de forma efetiva para a participação dos alunos no processo decisório, mas também no estabelecimento das relações interpessoais harmoniosas e respeitadas, reafirmando os seus princípios, tendo em vista que é “uma escola com uma afetividade, um dos nossos valores é a amorosidade, então a escola tem esse compromisso com a comunicação não violenta, com a amorosidade, o respeito, então tem regras e princípios muito claros com as crianças” (ENT#4B).

Outro dispositivo implementado nas escolas é a assembleia, que é a discussão coletiva, de toda comunidade escolar, acerca de temas previamente definidos pelos docentes e gestores para tomada de decisão.

Esse recurso é utilizado quando há necessidade de debater e decidir sobre questões mais amplas, que envolvem todo ambiente escolar e toda vida acadêmica. Em ambas as escolas foram citados exemplos práticos de situações de conflito ou estratégicas da unidade escolar.

Na CAP, ocorreu um fato que necessitou de uma decisão em assembleia para regulação uma situação conflituosa. Nessa escola, 90% dos alunos vão embora para casa de ônibus escolar. Na frente da escola há uma praça central e as crianças de todas as turmas ali se reúnem para esperar o transporte. Elas fazem uma fila de acordo com a localidade de moradia dos alunos e, de acordo com essa fila, entram nos ônibus. Essa fila sempre era confusa, com barulho e empurra-empurra entre os alunos, sendo sempre necessária a mediação dos gestores e docentes. As crianças mais velhas chegavam e guardavam o lugar na fila com a mochila e iram dar uma volta na escola e as crianças mais novas não achavam isso justo, porque quem ficava em primeiro lugar na fila pegava o melhor lugar no veículo.

Houve várias intervenções da gestão, com diversos questionamentos e argumentos. No entanto, um dia uma criança disse que a gestão precisava conversar sobre o assunto e que os adultos precisavam resolver o problema. A equipe diretiva entendeu que era necessária uma assembleia para discutir o assunto e foi realizada com cerca de 450 crianças, mas divididas por turma para facilitar a dinâmica do debate. Os alunos discutiram o tema “mochila: guarda ou não guarda lugar?” e cada turma elegeu dois representantes, inclusive alunos da Educação Infantil, e, posteriormente, foi feita uma assembleia com os representantes. Todos participaram e as turmas decidiram que mochila não guarda lugar, sendo apresentados todos os argumentos e porquês da tese vencedora. Neste processo, houve a relatoria da decisão, feita pelos próprios estudantes, com auxílio dos adultos. Após a decisão, foi realizada uma grande roda de conversa com todos os alunos para explicar a decisão e as razões de mochila não guardar lugar. Dessa forma, a decisão foi acolhida pelos alunos e houve a mudança atitudinal dos alunos, como relata a entrevista ENT#2^a.

No final da história, eles fizeram três pilares para resolver o problema da mochila não guarda o lugar e funcionou, pelo menos até antes da pandemia, funcionava. Todas as 450 (quatrocentas e cinquenta) crianças sabiam do combinado e respeitavam o combinado que não foi imposto pelos adultos, foi feito por eles. A princípio pode parecer um processo muito trabalhoso, vamos fazer isso com todas as crianças, vamos fazer isso com tudo, mas funciona muito mais do que a gente ficar gastando saliva falando, mas porque se vai todo mundo no ônibus do mesmo jeito. Funciona. não tem mais problema, porque quando alguma criança tenta colocar a mochila, outra criança vem e como par, elas se regulam melhor, elas vêm e falam "mochila não guarda lugar, você não pode colocar isso aí não."

(ENT#2A)

Na Escola Classe 115 Norte também há a prática de assembleia, sendo citados exemplos de ações que foram implementadas a partir dessas discussões coletivas. O dispositivo da raposinha foi uma construção nesse sentido. A proposta de implementar o sinal de silêncio (raposinha) foi apresentada em assembleia e os pais e alunos aprovaram a implementação dessa ação pedagógica. Houve, inclusive, no início da implementação do novo modelo pedagógico, a formação de grupos de trabalho com as crianças nas assembleias, denominados comissões, que se responsabilizaram de forma horizontal pela alimentação, meio ambiente e sustentabilidade, comunicação, recreio e questão pedagógica.

Havia um recurso financeiro público na escola que poderia ser usado em um projeto cultural, denominado CulturaEduca, que selecionaria projetos culturais da comunidade, por meio de edital. Houve a inscrição de dez projetos e os vencedores foram escolhidos pelas crianças em assembleia. Os autores dos projetos tiveram que apresentá-los para as crianças,

sendo escolhidos três finalistas e o vencedor foi o projeto da rádio escolar, muito exitoso pelo relato da entrevistada ENT#3B.

Então nós fizemos uma rádio na escola e foi uma coisa fantástica, porque nós tínhamos uma criança que tem espectro autismo na época, que era uma criança que não se colocava e teve um dia que as crianças faziam entrevistas para rádio, cantavam na rádio e a gente descobriu talentos maravilhosos e essa criança autista, pegou o microfone e contou uma história de terror e ficou todo mundo ligado nele, ninguém acreditava que era ele que estava lá na frente e isso é só um exemplo de coisas que a gente fez.

(ENT#3B)

Na semana da criança houve a discussão e decisão em assembleia de como seriam realizadas as atividades. Toda programação foi decidida pelas crianças, assessoradas por gestores e docentes, por meio de uma mesa de debates, que reuniu as propostas e as apresentaram para a assembleia, sendo possível a todos vivenciarem a mediação de um processo coletivo.

Outra decisão da Escola Classe 115 Norte que foi tomada em assembleia refere-se ao recreio dos estudantes. Quando tocava o sinal do recreio todos saíam correndo para o pátio, com gritaria e corre-corre. Houve uma discussão e decisão coletiva para que o comportamento dos alunos fosse modificado por meio da conscientização e respeito às regras de boa convivência, sem correr e respeitar o outro. Atualmente, há uma outra conduta por parte dos alunos, como se verifica na fala da entrevistada ENT#3B.

[...] Várias pessoas entram lá e falam, “cadê as crianças? Elas estão aqui. É Recreio?” E eu respondo que é recreio, que elas estão aí, mas a construção dessa conduta, desse processo, é todo dia, toda hora. Então uma das coisas é que a gente aprende a falar baixo e também faz parte desse processo a gente se escutar e outra coisa que eu vejo como muito inovador é a mediação de conflitos entre as crianças.

(ENT#3B)

Essas experiências revelam que a assembleia é um dispositivo pedagógico de grande importância para a definição coletiva de regras e normas que podem regular o cotidiano escolar de forma horizontalizada, pelos próprios atores sociais que as praticarão, dando legitimidade e aceitação ampla.

O protagonismo do aluno é percebido nas ações implementadas, tornando-se um dispositivo pedagógico fundamental para o novo modelo pedagógico. A centralidade no estudante está presente em todas as atividades, como na escolha temática dos projetos, na participação efetiva nas discussões acerca da vida escolar, tanto nas rodas de conversas como também nas assembleias. Além disso, há uma preocupação permanente de inclusão do

educando, tanto nas decisões administrativas como nas de cunho pedagógico. É o caso da participação direta no processo avaliativo da aprendizagem, em que os próprios alunos solicitaram a realização de provas como instrumento de avaliação, mas como uma correção coletiva e compartilhada por todos.

Na percepção das gestoras, a pobreza é violadora do direito à educação, pois as condições econômicas são determinantes do sucesso ou fracasso escolar. Para a entrevistada ENT#4B, “são necessários aportes especiais, ações específicas, programas específicos” que nortearão o processo inclusivo dos alunos e o seu protagonismo neste processo é essencial para uma formação para cidadania, para consciência crítica, sob uma perspectiva social, democrática e participativa.

Um fato narrado pela entrevistada ENT#1A ilustra muito bem esse processo de protagonismo do aluno. Os alunos jogavam futebol em frente à sala dela e faziam muita confusão com a bola. Ela foi até eles e pegou a bola e disse que já tinha pedido para jogarem em outro lugar e acabou com o futebol. Em seguida, ela voltou para sala dela. Passados uns três minutos, três crianças foram até e ela e disseram que eram uma comissão que queria conversar sobre o jogo com a bola. Argumentaram que não era justo, pois eles não possuem um espaço para jogar. Ela concordou com eles, pois não deveria ter decidido sozinha, desculpou-se e expôs o ponto de vista dela e pensaram juntos em outras soluções para o jogo de futebol, mas que respeitassem o espaço. Os alunos tornam-se os condutores da sua própria vida, se apropriam do coletivo, representando a prática do protagonismo na escola, mas, acima de tudo, na sua existência. Nesse sentido, todos tornam-se proativos, passando a estabelecer uma relação de amorosidade com outro e de responsabilidade mútua. A fala da entrevistada ENT#2A ilustra bem esse ponto.

E aí quando acontece alguma coisa num grupo de responsabilidade elas falam "olha só, meu grupo de responsabilidade é o de limpeza e você jogou lixo no chão e a lixeira estava bem aí do lado e você não cumpriu e eu quero chamar uma assembleia". São alguns exemplos de coisas que acontecem no dia a dia e que acontecem em todos os grupos.

(ENT#2A)

Percebe-se que as atividades são mediadas por gestores e professores e há uma permanente preocupação em se estabelecer uma comunicação não violenta, com a busca de conciliação e de consenso, o que contribui para a mediação de conflitos e é um processo pedagógico para o comportamento das crianças, como observa a ENT#4B.

Um dispositivo pedagógico adotado em ambas as escolas é a metodologia de projetos em que se desenvolvem projetos de pesquisa que permitem que os alunos dialoguem com a realidade da comunidade e ajudem no processo de transformação social. Como destaca a entrevistada ENT#1A, há uma ampliação da prática pedagógica, pois por intermédio dos projetos, que inverte a lógica, tendo em vista que a escola interage com a comunidade, com participação ativa dos alunos nos temas definidos por eles mesmos, superando a ideia de que “só a comunidade vai à escola e ajuda a escola, o que é um pouco assistencialista” (ENT#1A).

Os projetos não substituem as aulas expositivas, mas complementam as atividades que são ministradas pelos docentes. Podem ser coletivos ou individuais, de acordo com o propósito pedagógico de cada educador, valorizando a vivência dentro da escola. Coloca-se em prática, portanto, o currículo em movimento, sem abrir mão dos conteúdos, mas estruturado de forma diferente, com outras maneiras de acesso, sendo inovador e construindo uma aprendizagem que tenha um significado real para o aluno.

A escolha temática é feita pelos alunos, em conjunto com o professor, permitindo uma forma diferente de dialogar com a comunidade e trazê-la para construir junto das famílias o processo de aprendizagem da criança. Nesse sentido, a entrevistada ENT#1A observa que

Então em termos de trabalhar com projetos inovadores sim, mas valorizar projetos que sejam construídos a partir do interesse das crianças. Às vezes é o próprio professor que filtra, às vezes é a própria criança que traz e nem sempre a gente consegue fazer o projeto em função da quantidade de educandos por educadores, pois tem criança que quer estudar dinossauros, o outro quer estudar répteis e nesses casos, a gente faz grupos.

(ENT#1A)

Questões diversas são estudadas por meio dos projetos, como é o caso do Projeto Identidade que é realizado na CAP. Na verdade, ele é o projeto introdutório para que as crianças compreendam a estrutura de um projeto. O professor incentiva que as crianças falem sobre o que vivem em casa e, a partir disso, quando o educador percebe que há uma maturidade entre eles, elencando os diversos temas oriundos dessa conversa que possam ser investigados. Um exemplo interessante foi narrado pela entrevistada ENT2A:

[...] teve uma turma que estava muito afim de estudar sobre ovo e as crianças queriam muito descobrir o que vinha primeiro, o ovo ou a galinha e eles começaram a estudar isso, ovos e galinhas e tudo que tinha que ser estudado sobre ovos e galinhas. Ovos e galinhas não estão no currículo, você não vai encontrar isso lá explicitamente, mas o educador vai fazer esse projeto junto com o auxílio da coordenação, nós vamos sentar e vai ver em cima desse tema, como é que

a gente estrutura o projeto de uma forma que as crianças tenham conhecimento e a gente vai cumprir tudo.

(ENT2A)

Essa metodologia de projetos valoriza a pesquisa, envolve os estudantes como protagonistas do processo e exige do docente um papel de mediador da aprendizagem e liderança na condução do desenvolvimento das investigações. Nas duas escolas esta prática metodológica está consolidada e muito presente em todas as atividades pedagógicas com as crianças.

A implementação do novo modelo pedagógico com a execução do Projeto Político-Pedagógico tem sido realizada de forma gradual para a inclusão dos alunos. Na CAP, tem-se a preocupação de cumprir os passos definidos no PPP para inclusão das crianças. Primeiramente, a criança é acolhida, com a apresentação do espaço e todos ambientes da escola, que são bem diferenciados, pois são cinco salas de aula para alfabetização e as demais crianças, cerca de 250 (duzentos e cinquenta), compartilham o mesmo espaço aberto. Após isso, são apresentados os combinados do espaço, que são as regras de convivência, como não gritar, por exemplo. São também apresentados os combinados comuns da escola, como levantar a mão significa pedir silêncio e atenção, como ainda os valores da escola e todos dispositivos adotados, especialmente as rodas de conversa e assembleia. A fala da entrevistada ENT#2A demonstra como é percebida a convivência dos alunos:

A gente vê a escola como um ambiente não só de aprendizagem, mas também de convivência e de aprender a conviver e isso é muito importante para gente, porque principalmente o espaço, com crianças soltas, não tem parede, não tem muro, não tem divisórias, porque se a gente não aprende a conviver, vai dar ruim.

(ENT#2A)

Na Escola Classe 115 Norte o processo de inclusão é bastante semelhante, sempre com a preocupação de fazer com que a criança que chega na escola possa compreender o modelo pedagógico, as regras e combinados, os valores da escola e forma colaborativa de interagir no ambiente escolar.

A última prática inovadora implementada observada é a co-docência, que ocorre nas duas escolas. Trata-se do compartilhamento de turmas por dois professores. São duas turmas de um mesmo ciclo em sala de aula e dois professores, além de ter o auxílio de educadores sociais e estagiários. Esse processo é considerado pelas entrevistadas como inovador, pois oportuniza a troca de experiência entre os educadores, mas, sobretudo, a uma riqueza

interacional entre os estudantes, vez que trabalharão juntos em projetos e atividades pedagógicas que irão cada vez mais fortalecer a sua autonomia e proatividade.

Enfim, foi possível, apresentarmos e discutirmos as práticas pedagógicas inovadoras implementadas percebidas em ambas as escolas, o que permitirá compará-las com o que está proposto no Projeto Político-Pedagógico para compreender o grau de maturidade de implantação.

A seguir, discutiremos os obstáculos enfrentados pelos gestores e educadores na implementação do novo modelo pedagógico, bem como a participação da comunidade escolar nesse processo.

3.2.2. Os desafios enfrentados no processo de implantação do modelo pedagógico inovador e participação da comunidade escolar no processo

Observa-se que nenhum processo de mudança se realiza sem resistência e obstáculos surgem ao longo do caminho que deverão ser transpostos pelos atores envolvidos e superados para que o novo modelo de concretize.

Todos desafios que surgem demandam um envolvimento das lideranças no sentido de romper as barreiras e mobilizar a comunidade escolar para adotar o novo modelo como algo que será impactante positivamente na formação das crianças por intermédio de métodos inovadores pedagogicamente. Dessa forma, a investigação permitiu identificar os principais desafios que as gestoras enfrentaram na implementação do novo modelo pedagógico nas duas escolas pesquisadas, que estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 3. 16 - Desafios para implementação do modelo pedagógico

Desafios para implementação
Questionamento dos pais
Rotatividade dos professores
Resistência dos professores
Processo avaliativo

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro deles foi o questionamento dos pais, o que ocorreu em ambas as unidades escolares. Na CAP, especialmente as famílias que não participaram do movimento de criação

da escola, houve um processo de resistência à implementação do modelo pedagógico, questionando atividades práticas, como não ter dever de casa, não ter muito papel escrito, argumentando que as crianças somente brincam e não aprendem. Todavia, há uma percepção dos próprios pais que o modelo funciona e que as crianças aprendem, mas por intermédio de outro processo metodológico. A fala da entrevistada ENT#1A evidencia a superação deste obstáculo inicial:

[...] no início desse ano uma mãe nem esperou a professora explicar e já explicou que não era assim não, as crianças aprendem sim, que a filha dela aprendeu a ler e a escrever aqui na escola e são nesses momentos que a gente começa a ver os pais se apropriando da proposta da escola e trazendo isso para outros pais.

(ENT#1A)

As entrevistadas ressaltam que, apesar do questionamento inicial dos pais, conforme o modelo se implementa, eles se apropriam da inovação pedagógica e se tornam parceiros da escola. Para tanto, é necessário que sejam realizadas oficinas, rodas de conversa e assembleia com os pais para discussão dos temas comuns da escola e que sejam espaços de reflexão e compartilhamento de experiências.

Uma outra fragilidade é a rotatividade de professores em ambas as escolas. Por serem escolhas públicas, os professores são concursados, o que demanda uma certa burocracia para contratação e substituição. Além disso, há a prática de realizar um processo de remanejamento de docente, por candidatura dos professores, entre escolas e regionais de ensino. Por motivos de remanejamento, licença médica e aposentadoria surgem vagas de docentes que são preenchidas por professores contratados temporariamente.

Portanto, a rotatividade dificulta a apropriação pelos docentes do modelo pedagógico, pois demanda um processo de aprendizagem que muitas nem dá tempo de o professor desenvolver. Além disso, nem todos os docentes lotados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal são vocacionados para um modelo pedagógico inovador, vez que possuem uma formação mais tradicional. O formato idealizado pelas gestoras é que a Secretaria permitisse que as escolas fossem uma área de lotação por aptidão e conveniência para o docente, sendo que ele pudesse se candidatar a trabalhar na escola por ter vocação para práticas pedagógicas inovadoras.

Além disso, mesmo os professores que atuam na escola, ou chegam por lotação compulsória da Secretaria de Educação na escola, apresentam certa resistência pela inovação

pedagógica. Isso corre por receio dos docentes em saírem da zona de conforto da escola tradicional, em que ele é o protagonista do processo ensino e aprendizagem, e também pela insegurança que o novo, o diferente, se coloca diante dele. Isso fica explícito na observação da entrevistada ENT#2A:

A gente enfrenta uma resistência muito grande, primeiro porque uma coisa que eu percebo nos colegas é que tem um medo, é uma resistência mesmo, é um medo achando que a gente faz uma coisa muito diferente, muito revolucionária e ao meu ver é uma resistência do tipo, aquilo que você está fazendo nega o que eu estou fazendo, só que isso não é verdade, nunca foi, porque se a gente já pensou isso um dia, não é o nosso pensamento mais porque a gente entende que esse modelo pedagógico é extremamente difícil.

(ENT#2A)

Entretanto, essa resistência é superada a partir do momento que o docente compreende todo processo, passando a contribuir e dar sugestões e enriquecendo a prática. Para que isso ocorra, é fundamental que a gestão da escola acolha o professor, oriente-o e o apoie na sua ação pedagógica, como aponta a ENT#3B:

[...] a gente percebe a resistência, mas a prática e a vivência que eles passam a ter com algumas posturas que nós temos e principalmente com essa de não ter aquela coisa de estar sempre julgando o outro, mas acolhendo e contribuindo e se apoiando e se solidarizando com as dificuldades também faz com que esse professor que vem com resistência reflita sobre as suas posturas ele pode não ficar, mas ele sai outro daquele espaço é isso que a gente tem visto.

(ENT#3B)

Uma última dificuldade percebida é com relação ao processo avaliativo. Afinal, existem diversos certames que adotam parâmetros de avaliação definidos por modelos tradicionais, bem metrificados e que valorizam, sobretudo, notas com valores numéricos.

Existem indicadores de qualidade que são tradicionais, que são baseados em provas objetivas de conteúdos padronizados, como é o caso do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) aplicado pelo Ministério da Educação. Essa é uma dificuldade percebida pelas entrevistadas, pois as atividades são baseadas em projetos e fora de uma padronização curricular. A entrevistada ENT#1A expressa essa questão:

É um dos desafios que a gente tem tido no processo de construir indicadores que levem em consideração como avaliar a inovação educacional. É um desafio porque você pega o IDEB, só ele não é capaz de avaliar todas as dimensões que essa "inovação" que a gente traz e propõe. Você não traz uma dimensão, por exemplo, sócio emocional que é uma das coisas que a gente investe, você não avalia por exemplo, de forma alguma a relação ou satisfação dessa comunidade, não existem indicadores, marcadores para você avaliar isso dentro da própria Secretaria de Educação e essa é uma luta que a gente traz.

(ENT#1A)

Por outro lado, há uma pressão do mercado de trabalho e da própria sociedade para que os alunos tenham êxito meritório em avaliações tradicionais, para ingressarem em universidades, serem aprovados em concursos públicos ou mesmo em processos seletivos de trabalho. Por isso, a prova ainda é um instrumento valorizado por pais e alunos, como foi relatada anteriormente sobre a cobrança das crianças em serem submetidas a provas escritas.

A terceira dimensão da investigação, que é a participação da comunidade na implementação do modelo pedagógico inovador, foi percebida pelas entrevistadas por meio de três categorias de análise, descritas no quadro abaixo:

Quadro 3. 17 - Participação da comunidade na implementação

Participação da comunidade
Colaboração das famílias
Engajamento dos pais
Doações e parcerias

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas evidenciaram que há uma grande colaboração das famílias nas atividades da escola, o que não foi de maneira fácil e nem rápida, pois demandou o reconhecimento da comunidade com relação ao modelo pedagógico inovador proposto, para que algumas barreiras fossem transpostas. A entrevistada ENT#1A afirma que foi um processo contínuo de aceitação e aproximação das famílias e que, depois da pandemia do novo coronavírus, há uma frequência maior no contato com os pais, tendo em vista que virtualmente a escola está muito mais presente na casa dos estudantes. O extrato abaixo bem expressa este posicionamento dos pais.

[...] porque nós temos entrado na casa das famílias com uma frequência maior do que era antes, nesse mundo virtual, e de ter um diálogo maior, um momento para ter uma escuta, um cuidado e as famílias dão esse retorno para gente, eles me ligam para saber como eu estou e agradecer por eu estar conduzindo isso dessa forma, então são esses momentos que temos com as famílias. E ter as próprias famílias da região do Itapoã falando, “nossa que legal o trabalho que vocês estão construindo” e o que motivou muito isso são as próprias transformações que vemos nas crianças.

(ENT#1A)

Há relatos de pais com crianças com TDAH⁶, que tomavam remédio e tinham sido reprovadas em outra escola, no modelo tradicional, e que com a experiência na CAP elas se

⁶ Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

transformaram, no relacionamento em casa com os familiares, na sua forma de agir e não própria motivação para ir à escola. A experiência vivencial na Comunidade de Aprendizagem permite que as famílias sejam acolhidas e também acolham a escola, com um sentimento muito forte de pertencimento, superando eventuais dificuldades de adaptação em outras escolas.

As primeiras famílias que chegaram na CAP legitimaram o novo modelo, contribuindo para a disseminação da colaboração dos pais com todas as ações pedagógicas da escola. Essa troca com os pais permite compreender que uma escola inovadora não se baseia em liberdade excessiva das crianças, em aprenderem somente o que querem, fazendo só o que desejam, mas um processo de conscientização da comunidade escolar para atuar de forma colaborativa na construção coletiva de uma escola de fato inovadora.

A entrevistada ENT#2A relata que na CAP todos estão disponíveis para atender as famílias, desde o porteiro que as recebe presencialmente, no oferecimento de lanche junto com as crianças aos pais, criando um vínculo muito grande, sendo possível individualizar o atendimento, tendo em vista que todos são conhecidos pelo próprio nome, pois “a gente se conhece sabe, a gente sabe quem é a mãe de quem, quem estuda aqui, quem é primo, quem mora perto, a gente sabe” (ENT#2A).

Na Escola Classe 115 Norte também há experiência participativas das famílias que corroboram a colaboração dos pais com a escola. Existe uma diversidade de atividades que são oferecidas à comunidade, em que muitas famílias atuam de forma voluntária com a sua realização. São desenvolvidas oficinas de futebol, teatro, músicas, artes plásticas, artes cênicas, entre outras, como relata a ENT#3B:

[...] a comunidade se reúne para ver o que pode ser feito para que as crianças tenham artes plásticas, teatro, música, educação física, então nós criamos as parcerias com as famílias, tivemos mãe vindo fazer oficina de culinária, oficina de cubo mágico, oficina de yoga, oficina de futebol e nós criamos esses espaços dentro dessa nossa rotina semanal para que esses encontros pudessem acontecer.

(ENT#3B)

Em razão da Escola Classe 115 Norte não ser um padrão na rede pública de ensino do Distrito Federal, há uma pluralidade das famílias, que são compostas por servidores públicos de alto nível, como também trabalhadores assalariados, indígenas, profissionais liberais, permitindo uma excelente troca entre famílias e escola. Os familiares sempre se

dispõem a colaborar com as atividades pedagógicas extraclasse e em projetos específicos de responsabilidade social e ambiental.

É uma comunidade que ao mesmo tempo que é colaborativa, também é exigente e questionamento, cobrando inovações. Como prova dessa diversidade, a escola atende o Santuário dos Pajés, com crianças indígenas como estudantes, havendo pessoas das tribos Guajajaras, Puxás e Uaxanas que mantêm uma relação de contribuição e trocas com a escola. Há também alunos que são filhos de catadores de lixo, sem situação de vulnerabilidade social, alunos que moram na zona rural, outros que possuem pais com modo de vida alternativo que moram em uma comunidade específica. Essa diversidade é muito explorada pelos gestores e professores, o que possibilita uma construção colaborativa muito exitosa, no sentido da inclusão social e respeito às diferenças.

Dessa forma, fica evidenciado o engajamento dos pais com as atividades acadêmicas e culturais das escolas, havendo uma grande participação das famílias nos projetos e eventos. Na CAP, anualmente, é realizada a Festa Cultural, que ocorre no mês de julho, sendo que são formadas comissões com a participação das famílias na organização do evento. Nesta festa, que não é religiosa, há uma multiplicidade cultural, com quadrilhas juninas, Bumba Meu Boi e outras atrações culturais folclóricas. As barracas da festa são distribuídas para as famílias e há grande engajamento. Na Escola Classe 115 Norte as famílias se engajam na manutenção da estrutura física diferenciada, além de contribuírem para a adequação dos espaços próximos da escola para uso dos alunos, como foi o caso da mobilização para compra de material para revitalização do campo de futebol. As famílias participam do cotidiano da escola, como apontado anteriormente, nas oficinas oferecidas, como também no desenvolvimento das atividades pedagógicas, vez que se envolvem com a alfabetização e letramento dos seus filhos de maneira muito próxima dos professores, inclusive com a participação nos projetos desenvolvidos pelos alunos.

Por fim, as gestoras entrevistadas demonstraram que as escolas se relacionam com a comunidade e órgãos instituídos por meio de parcerias e, ainda, recebem doações das famílias e organizações públicas e privadas.

Na CAP, por estar localizada em um setor industrial, a escola fez diversas parcerias com as empresas, especialmente aquelas que trabalham como serralherias e fábrica de móveis. Em articulação com a Administração Regional do Paranoá, a escola desenvolveu um projeto

com trabalhadores de coleta seletiva de lixo que, em conjunto com o parceiros, alunos e professores foi possível construir uma horta escolar que reforça a alimentação dos alunos. Na Escola Classe 115 Norte, houve, por meio de doação, a construção do parquinho para os alunos, oportunizando, inclusive, que a escola fique aberta aos sábados, domingos e feriados para que a comunidade utilize este espaço pedagógico. Há também parceria com o posto de saúde que fica vizinho à escola, pois, em conjunto com a Prefeitura Comunitária da quadra, acontecem reuniões, ensaio de coral e diversas ações em que há uma participação efetiva da comunidade, culminando na vinda dos filhos para a escola. Existe parceria com universidades para oficina de música, projetos de extensão universitária de responsabilidade social.

Neste capítulo foi possível analisar os dados gerados pela análise documental e pelas entrevistas com as gestoras das escolas. Isso permitiu a categorização dos dados e a sua interpretação a partir dos objetivos propostos para esta investigação. No capítulo final, será realizada a análise conclusiva da pesquisa, com a descrição dos achados científicos que emergiram da interpretação, bem como a sua contribuição para o tema, os avanços necessários para ampliação da pesquisa e as lacunas eventuais que poderão ser suprimidas por investigações futuras.

3.2.3. A análise e interpretação das práticas adotadas de forma comparativa com os modelos pedagógicos propostos no PPP

A partir da análise de conteúdo dos Projetos-Político Pedagógicos das escolas investigadas, juntamente com interpretação das entrevistas realizadas com a gestoras, foi possível compreender de forma comparativa como as unidades escolares implementaram e em que fase e maturidade e consolidação estão os novos modelos pedagógicos inovadores.

A implementação de mudanças na rotina escolar e na prática pedagógica sempre é desafiadora para a gestão e para todos os atores sociais envolvidos nesse processo, com adesão de muitos, mas também com resistência e insegurança diante das eventuais novidades por muitos outros. Sair da zona de conforto e estabelecer uma nova prática é um grande desafio para o corpo docente, assim como para as crianças e os pais. Nesta seção faremos de forma comparativa a análise da implantação do novo modelo cotejando o PPP com a percepção das gestoras das escolas.

Primeiramente, é fundamental compreender como as escolas se definem como Comunidade de Aprendizagem e em que grau essa prática está presente no cotidiano escolar.

Conforme define de Mello (2012), uma comunidade de aprendizagem é um modelo educacional comunitário em que a escola é percebida como a instituição central da sociedade, com a participação das pessoas do bairro em que ela está inserida, com a intensificação e diversificação, de forma metódica, das interações entre os diversos agentes educativos. A família, as pessoas da comunidade do entorno e dos profissionais da educação se articulam dialogicamente para que os estudantes tenham a garantia da máxima aprendizagem, convivendo respeitosamente e aproveitando a diversidade como fonte de riqueza humana. Para transformar uma escola em uma comunidade de aprendizagem é necessária melhorar as práticas, interações e aprendizagem, desenvolvendo pessoalmente quem a frequenta e nela convive.

Para tanto, é preciso que haja uma abertura com muito cuidado e com planejamento para que a comunidade interna e externa participe das ações da escola, em uma conjugação de apoios e aprendizagens (de Mello, 2012).

Em ambas as escolas, houve um processo de abertura para participação comunitária na construção do Projeto Político-Pedagógico, com a definição das diretrizes filosóficas e conceituais da nova escola que emerge desta proposta, com a validação e legitimação das gestoras por meio da sua eleição. A implantação do novo modelo se deu nesse ambiente de comprometimento coletivo e engajamento especialmente dos professores e profissionais da educação, bem como dos pais e dos próprios alunos, como verificamos ao longo deste capítulo. Mesmo com pontuais resistências ou algumas dificuldades encontradas ao longo do percurso de implementação, evidencia-se que a determinação e liderança das gestoras foram primordiais para a execução da proposta pedagógica inovadora.

Os pontos centrais do PPP, que definem o que é pretendido no campo das ideias para a escola, encontram-se presentes na prática escolar, com participação efetiva de toda comunidade escolar, por meio dos dispositivos pedagógicos utilizados, pela cultura colaborativa, pelos princípios de respeito mútuo, dos espaços de fala, do estímulo à participação de todos no processo decisório. Isso coaduna com o que aponta Torres (2007:1), que a comunidade de aprendizagem é “uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, jovens e

adultos”. Esse esforço é endógeno, cooperativo e com solidariedade, a partir da compreensão das carências dessa comunidade, sobretudo de suas forças, para que haja a superação destas carências.

Um ponto bastante relevante é que a comunidade de aprendizagem atende a uma tendência de “glocalização”, como conceitua Torres (2007), em que há uma força global, mas também um impulso que a contrapõe, que é a localização. Assim, ressurgem o local e o desenvolvimento comunitário. Por outro lado, há um processo de descentralização, percebido nessa pesquisa pela autonomia dada pela administração central da Secretaria de Educação do Distrito Federal para que as escolas construíssem a sua proposta pedagógica e a implementasse de maneira inovadora. Absorve-se, assim, neste projeto uma perspectiva de complexificação da sociedade civil e permite a diversificação de setores e atores, bem como amplia a participação cidadã no processo educativo. Os casos estudados são exemplos claros de inovação e experimentação de modelos diferenciados, sensíveis ao contexto e ao momento histórico em que estão inseridos. Aceita-se a diversidade e se verifica a necessária diversificação da oferta educativa.

Fica evidente que as escolas pesquisadas são Comunidades de Aprendizagem, pois conseguiram transpor para o seu mundo social todas as características deste tipo de construção coletiva, o que se inicia com a concepção pedagógica fundamentada teoricamente, mas, sobretudo, se concretiza com a práxis pedagógica presente em todos os ambientes escolares, como podemos perceber pelos relatos das entrevistadas e pela análise comparativa que apresentamos a seguir.

Em ambas as escolas os princípios e valores propostos no PPP estão presentes na vida escolar, pois as entrevistadas os citam em diversas passagens como elementos fundamentais da comunidade escolar, em suas práticas, nas relações interpessoais e na construção simbólica coletiva dos atores sociais, como o respeito mútuo, as ações de silêncio respeitoso, do recreio organizado e colaborativo, na conscientização ambiental, na efetiva participação dos alunos nas decisões da escola, na escuta ativa da escola com relação aos pais e crianças. Todos convergem para um ambiente solidário e colaborativo, com práticas subjetivas que contribuem para efetivamente para o bem-estar coletivo.

A Comunidade de Aprendizagem do Paranoá teve seu surgimento, de fato, seminal, pois é criada como uma nova escola, que não existia antes, com o propósito de ser inovadora

e com a pretensão de ser uma plena comunidade de aprendizagem, o que a define pelo seu próprio nome. Surge da inquietude de um grupo de educadoras no início dos anos 2010, que não se conformavam com uma escola pública tradicional, que apenas reproduzia de forma vertical o *status quo* e se preocupava apenas com a transmissão passiva de conhecimentos. O seu PPP foi fruto do trabalho coletivo desse grupo que se mobilizou politicamente e conseguiu a aprovação junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal a criação da nova escola com uma proposta concreta de ser uma comunidade de aprendizagem.

Ela se estrutura pedagogicamente por meio dos seus dispositivos pedagógicos, divididos em 4 níveis, que metaforicamente representam desde a semente, passando pela raiz, caule, folhas, flores e frutos. Para cada nível há dispositivos pedagógicos como apontados no Quadro 12. Pela fala das entrevistadas da escola, todos os dispositivos se encontram devidamente implementados na cultura escolar, como as rodas de conversa, murais, regras e combinados, planejamento, silêncio e atenção, pedir a palavra, gostei/não gostei, grupos de responsabilidade e comissões, metodologia de projetos, oficinas, saídas de campo, assembleias. Os relatos das entrevistadas reafirmam, por meio de exemplos e de acontecimentos, a adoção efetiva dos dispositivos pedagógicos, como verificamos na seção anterior.

A Escola Classe 115 Norte era uma unidade escolar pública tradicional no centro da Capital da República, fundada há cerca de 40 anos. Em meados da década de 2010, os professores, também inquietos com o modelo tradicional até então adotado, propuseram um novo PPP, que representava a composição de uma chapa alternativa à eleição para direção da escola. Com a vitória da nova direção houve a validação do novo PPP pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, que foi implementado na perspectiva de comunidade de aprendizagem. A escola teve avanços e retrocessos e, atualmente, tem turmas experimentais do modelo, mas que há a extensão de práticas comunitárias a todos os atores envolvidos.

A estruturação pedagógica da escola também se dá por meio de dispositivos pedagógicos, mas o seu PPP explicita melhor o seu funcionamento como amplia a compreensão da comunidade escolar como espaços de aprendizagem que não se restringem aos espaços internos da escola, mas também aqueles externos à sala de aula, e apresenta o conceito de território educativo, que abrange o entorno da escola. Os dispositivos pedagógicos são muito bem descritos como as rodas de conversa, plena atenção, oficinas,

recreio e recreação, jogos colaborativos e educativos, novo formato de aula, Raposinha do Silêncio, regras de convivência, metodologia de projetos e comunicação não violenta. Da mesma forma que na CAP, percebe-se claramente pela fala das gestoras da Escola Classe 115 Norte que todos os dispositivos estão implementados no dia a dia escolar, seja em sala de aula ou nos demais ambientes escolares. São citados exemplos que reafirmam ações pedagógicas que valorizam as práticas da comunidade de aprendizagem, o que ficou bem evidente na seção anterior.

De maneira comparativa, o PPP da Escola Classe 115 Norte é mais claro e completo que o da CAP, pois detalha de forma mais ampla cada um dos elementos constitutivos dos projetos. No entanto, não há nenhum prejuízo à implementação do PPP da CAP em razão disso. Ao contrário, a CAP, até mesmo pela sua origem, está mais avançada como comunidade de aprendizagem, vez que todas as práticas pedagógicas inovadoras se encontram implementadas e evidentes em diversos espaços e ambientes da escola. A Escola Classe 115 Norte ainda necessita de um tempo maior de maturação para ampliação e consolidação da comunidade de aprendizagem.

Observa-se que ambas as escolas adotam uma visão integral e sistêmica do processo educativo, centralizando a aprendizagem e a cultura colaborativa de forma ampla nos atores, com uma articulação da educação formal/não formal/informal, escola/comunidade, política educativa/social/econômica, educação/cultura, saber científico/saber comum, como afirma Torres (2007).

Por fim, pode-se afirmar que a investigação possibilitou verificar que os Projetos-Políticos Pedagógicos das escolas foram indutores da mudança, pois conceberam o novo modelo pedagógico, que é inovador por propor uma comunidade de aprendizagem, por ter uma perspectiva colaborativa, democrática, cidadã e que reestrutura a organização didático-pedagógica das escolas. Em um prazo curto de tempo, menos de 5 anos, essa concepção está presente na prática escolar, de forma ampla, superando desafios e resistências, em razão essencialmente da liderança do processo, mas pela sensibilização e mobilização dos pais, alunos e de toda comunidade.

Sem dúvida, as ações percebidas nas escolas comungam com a constituição de uma comunidade de aprendizagem, sendo uma ambientação cognitiva, social, cultural e psicológica que favorece e fundamenta a aprendizagem, que sustenta a interação,

colaboração e a construção coletiva do sentimento de pertença entre as pessoas da comunidade, tornando-se uma alternativa aos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, por meio de grupos de atores descentralizados e auto organizados em comunidades funcionais e estáveis, como diz Afonso (2001).

CONCLUSÕES, CONTRIBUTOS, LIMITAÇÕES E INVESTIGAÇÃO FUTURA

A escola tradicional, erguida em uma estrutura verticalizada, em que os atores sociais apenas reproduzem as relações de poder estabelecidas em uma sociedade patriarcal, que mantém os privilégios das elites e aliena as camadas populares, passa por um processo de reflexão acerca do seu papel social, com a necessidade de se reinventar enquanto instituição social e se tornar mais inclusiva e participativa.

No Distrito Federal, desde a década de 1990, a escola pública avança no sentido de democratizar a gestão e fomentar a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisões, com a implementação da eleição direta para diretores de escola, criação de conselhos escolares paritários e a obrigatoriedade de apresentação do Projetos Político-Pedagógicos que fossem fruto da construção coletiva da comunidade escolar. Houve avanços e retrocessos neste processo, mas se percebe, ao longo de quase três décadas, que houve uma transformação da escola pública, tornando-a muito mais aberta e democrática.

Diante dessa realidade, esta investigação buscou analisar como projetos pedagógicos considerados inovadores foram implementadas na rede pública de ensino do Distrito Federal, com a verificação da real inovação destas propostas pedagógicas, as práticas efetivamente implantadas e se as ações são coerentes com o que é proposto nos projetos, por meio da análise dos documentos norteadores da ação pedagógica (PPP) e da percepção das gestoras responsáveis pela implementação.

Para tanto, a revisão de literatura permitiu compreender as características de uma escola tradicional e os modelos pedagógicos inovadores, especialmente quanto às práticas necessárias para superação da centralidade e verticalidade das relações sociais, pessoais e comunitárias; para a construção coletiva de um novo sentido e significado para a escola, como fruto de um fazer de todos de maneira descentralizada e horizontalizada, em que os agentes sociais internos e do seu entorno são os protagonistas da sua própria história; mas, sobretudo, dos rumos da escola, valorizando a participação e ação conjunta, enquanto instituição socialmente construída.

O percurso metodológico da investigação permitiu a escolha adequada do objeto de estudo, com a intermediação da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que indicou escolas do sistema público consideradas inovadoras. O contato e a receptividade das gestoras

das escolas escolhidas foram fundamentais para a recolha dos dados, sendo que as entrevistas em profundidades permitiram compreender de forma ampla o fenômeno. Importante destacar que os objetivos específicos foram os delineadores do método e auxiliaram na definição dos instrumentos de geração de dados.

Os dados recolhidos foram tratados metodologicamente de acordo com Bardin (2011) e, com uso do software MAXQDA, realizamos as conexões devidas entre as dimensões previamente definidas e as categorias surgidas da análise dos dados, o que possibilitou a estruturação da interpretação dos dados com a compreensão dos Projetos Político-Pedagógicos, das ações implementadas, dos desafios enfrentados e da participação da comunidade.

Consideramos que os objetivos, em sua maior parte, foram atingidos e os propósitos centrais do estudo foram alcançados. A análise e interpretação dos dados recolhidos permitiram a compreensão do processo de implantação de modelos pedagógicos inovadores na rede pública de ensino do Distrito Federal, respondendo às questões de investigação.

Os modelos pedagógicos implementados são, de fato, inovadores, tendo em vista que se altera toda estrutura tradicional de uma escola, com o rompimento de um modelo de educação mecanicista e meramente factual, que apenas reproduzia padrões e comportamentos, como alertaram Lostada e Souza (2016). Percebe-se que o novo modelo supera a simples formação cognitiva da criança, passando a ser um lugar em que ela se situa no mundo (Callai, 2010). O modelo tradicional é eivado de falhas e necessita de reinvenção, com uma nova perspectiva inclusiva, contrária ao se faz na antiga escola que é afeta à excludência e seletividade (Ciavatta, 2018).

A experiência vivenciada na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá e na Escola Classe 115 Norte é transformadora e propulsora de inovações, tanto na gestão da escola como na prática pedagógica da sala de aula, vez que abandona uma perspectiva reprodutora da realidade social excludente e mantenedora do *status quo* dos alunos dentro da sociedade de classes. As ações executadas a partir do modelo pedagógico concebido no PPP são propulsoras de grande transformação na vida dos atores sociais de transitam e convivem no ambiente escolar.

A própria instituição de uma comunidade de aprendizagem, por si mesma, é inovadora enquanto espaço de construção coletiva de participação, de lugar de fala, de

cidadania e de uma nova significação dos saberes historicamente construídos. Como aponta Saviani (1991), a escola não deve ser somente o lugar que reforça o esforço individual e meritório, que repete e memoriza, com autoridade docente e conteúdos que são definidos de cima para baixo, em que a ordem e o silêncio devem imperar. A criatividade é suprimida, pois o professor é o dono do conhecimento e exige do aluno uma passividade acrítica, sem qualquer interação com sua realidade social (Vasconcelos, 1995).

Portanto, a inovação dos modelos estudados se encontra exatamente no rompimento do modelo tradicional excludente e passivo, para uma comunidade de aprendizagem que reforça os laços comunitários a participação de todos e a construção coletiva de regras de convivência e acesso democrático a todo processo decisório vivenciado na escola.

Os Projetos Político-Pedagógicos revelaram uma nova concepção de escola, com uma missão calcada na transformação social das crianças, valores e princípios democráticos, com respeito à alteridade, à diversidade, aos direitos humanos, à preservação do meio ambiente e, sobretudo, em uma convivência harmônica, respeitosa e pacífica entre os membros da comunidade escolar. Além disso, definem de forma clara e precisa uma nova organização do trabalho pedagógico que rompe a fronteira da sala de aula hierarquizada, dos conteúdos estruturados pela lógica reprodutivista e com práticas pedagógicas fundamentadas em dispositivos pedagógicos inovadores, com as rodas de conversa, a metodologia de projetos, a construção e compartilhamento regras, a ajuda mútua entre estudantes, as assembleias. Fica evidente que essa nova cultura participativa está muito presente no cotidiano escolar, pelos exemplos relatados pelas gestoras, como foi o caso do jogo de futebol ao lado da sala da diretora, pela nova organização da fila de espera dos ônibus, pela escolha coletiva de projetos para o “Dia das Crianças” entres outros.

As metodologias adotadas são, de fato, ativas, pois os alunos se tornam protagonistas do seu processo de aprendizagem, contribuindo para um aprendizado muito mais contextualizado, especialmente quando as crianças são as definidoras dos conteúdos a serem estudados com é o caso dos projetos temáticos escolhidos por elas mesmas. É como aponta Gadotti (1995), como também Barbosa e Moura (2013), pois efetivamente podem ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e até mesmo ensinar os seus colegas. Dessa forma, evita-se a trágica exclusão de vários estudantes que acabam se considerando, no modelo tradicional, incapazes ou sem inteligência, como bem alertado por Bliknstein (2010).

Os professores, pelo relato das entrevistadas, tiveram papel muito importante no processo de construção do novo modelo pedagógico. Na CAP, eles foram os protagonistas, pois a ideia da comunidade de aprendizagem surgiu deles e a implementação se deu por meio da liderança de gestores que propuseram o projeto e buscaram o respaldo político necessário para aprovação da nova escola. Na Escola Classe 115 Norte, a iniciativa foi também de um grupo de professores, que lançou a candidatura à direção da escola, com um projeto pedagógico que propunha a inovação. Todavia, como observado, não foi um processo de fácil adesão, havendo resistência de docentes, por insegurança quanto ao novo e também por se sentirem ameaçados em sua zona de conforto. Somente a liderança segura, legitimada e representativa pode ultrapassar os eventuais óbices e sensibilizar e mobilizar toda comunidade escolar no propósito do novo modelo.

Os instrumentos que operacionalizam os modelos pedagógicos inovadores são percebidos como implementados e presentes na práxis pedagógica em todos os espaços da escola. Os dispositivos pedagógicos de ambas as comunidades de aprendizagem são elementos fundamentais para concretização dos projetos pedagógicos e fica evidente que estão ativos e vivos em todos os atores sociais envolvidos. Os pais e crianças participam dos espaços coletivos de decisão, como as assembleias e as rodas de conversa, as atividades pedagógicas se norteiam por projetos temáticos, os mecanismos de regimento da convivência são adotados de forma voluntária por todos, há uma grande conexão com a sociedade local, com trocas e parcerias, sendo, portanto, artefatos significativos, que têm sentido para os alunos, podendo ser aplicados em diversos constructos sociais, como definido por Papert (1988). Este modelo permite que efetivamente seja realizado o processo de criatividade proposto por Resnick (2007) porque há um fluxo dinâmico e contínuo com o uso da imaginação, criação, brincadeiras, compartilhamento, reflexão, com retroalimentação permanente de todo o fluxo, por meio dos dispositivos pedagógicos. Portanto, há projetos, paixão, pares e o pensar brincando (Resnick, 2017).

Cabe destacar que há nas escolas o uso de tecnologias da informação e da comunicação, mas a inovação se encontra na mudança de todo fazer pedagógico, sendo que as tecnologias são ferramentas pedagógicas e não um propósito em si mesma, como muito bem pontuado por Kenski (2012). O conteúdo é problematizado em sala de aula e as soluções criativas são mediadas pelos docentes, mas desenvolvidas pelas crianças, pois elas assumem o papel central do processo ensino e aprendizagem.

As gestoras compreendem que houve avanços consideráveis na escola com a implementação do novo modelo pedagógico, com uma mudança cultural dos pais e das crianças, dos docentes e do pessoal administrativo. Construiu-se uma consciência do coletivo, da participação e da responsabilidade mútua em todos os processos. Há um maior compartilhamento de saberes que contribuem sobremaneira para novas subjetividades, muito mais engajadas e comprometidas com o fazer compartilhado. Todavia, há desafios a serem enfrentados, como a resistência ainda presente de pais e professores, como também a rotatividade docente em razão das regras institucionais para lotação de pessoal. Um outro obstáculo a ser vencido é com relação ao processo avaliativo, pois há uma pressão para aplicação de provas tradicionais, tendo em vista que concursos, avaliações externas, processos seletivos e outros mecanismos avaliativos ainda exigem as provas como único instrumento de avaliação. Entretanto, há uma discussão coletiva sobre o tema que culminará em formatação de um modelo avaliativo que contemple as necessidades e exigências do mercado, mas também do novo modelo pedagógico.

O modelo pedagógico inovador de ambas as escolas sustentam as ideias centrais dos autores referenciados no marco teórico, vez que apontam metodologias ativas e inovadoras que balizam ações pedagógicas focadas em desenvolvimento de projetos, protagonismo dos alunos, o professor desempenhar um papel de mediador da aprendizagem e não de detentor do conhecimento, de aprendizagens contextualizadas com a experiência dos alunos, a autonomia e curiosidade do alunos, ressignificação do teórico e do prático, pensamento mais complexo e engajamento estudantil, exploração dos valores e atitudes dos alunos, maior interação no espaço escolar, como delineado por Melo e Sant'Anna (2012), Costa *et al* (2012), Ajello (2005), Borges & Alencar (2014), Barbosa & Moura (2013), Coil *et al* (1985), Anastasiou & Alves (2007), Winter (2001).

Por outro lado, leva ao letramento informacional como definido por Dudziak (2003), pois os dispositivos pedagógicos das comunidades de aprendizagem das escolas permitem o processo investigativo, a aprendizagem ativa e autônoma, o pensamento crítico, o aprender a aprender e a aprendizagem por toda vida. Trata-se, portanto, o engajamento das crianças no seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo nelas competências fundamentais para busquem e usem a informação de maneira eficaz, com diz Gasque (2010).

Portanto, as questões de investigação são respondidas, com a percepção clara revelada pelos dados recolhidos que em ambas as escolas pesquisadas há modelos pedagógicos inovadores, cuja prática existente corresponde ao que foi idealizado e proposto nos seus Projetos Político-Pedagógicos. A gestão escolar percebe avanços na escola, fruto da implementação do novo modelo pedagógico, com superação de dificuldades iniciais de estruturação e resistências pontuais, mas somente foram superadas com a política colaborativa e participativa da comunidade de aprendizagem implantada.

Todavia, a investigação apresenta limitações e lacunas, como a percepção dos demais atores da comunidade escolar, como professores, pais e sociedade local, o que poderia ampliar a compreensão do objeto estudado. A ótica destes agentes sociais seria fundamental para evidenciar com maior amplitude o grau de implementação do modelo pedagógico inovador e a aproximação mais acurada do modelo idealizado no PPP. Além disso, como se trata de um estudo de casos, não se podem generalizar os resultados da pesquisa, sendo necessária a ampliação do objeto de estudo para outras unidades escolares do Distrito Federal. Entretanto, os achados da investigação permitiram compreendermos quais são os modelos pedagógicos inovadores, suas características, as ações pedagógicas inovadoras implementadas e sua subsunção aos modelos idealizados.

A pesquisa pode servir de fundamento para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal possa avaliar os seus modelos pedagógicos, com a proposição de políticas públicas que estendam a inovação pedagógicas a outras unidades escolares da Unidade Federativa.

Para pesquisa futura, é possível ampliar o objeto de estudos a mais escolas do Distrito Federal, mas também pode-se construir um instrumento de recolha de dados de forma objetiva, no formato de *survey*, que possa ser aplicado como medida do grau de inovação pedagógica em escolas de todos os estados brasileiros e até em outros países. Como anteriormente apontado, investigações futuras devem incluir os pais, alunos, pessoal administrativo e membros da sociedade como sujeitos do estudo.

Pode-se, por fim, concluir, que a escola tradicional precisa ser superada por modelos pedagógicos inovadores, que valorizem a participação democrática da comunidade escolar no processo decisório escolar, que torne o processo ensino e aprendizagem protagonizado pelos alunos e promovam transformação social, dando autonomia, construindo cidadania e desenvolvendo o pensamento crítico dos estudantes para que haja inclusão e justiça social.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. P. (2001). Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. In *Conferência Internacional Challenges 2021/Desafios 2021*. https://www.researchgate.net/publication/258355737_Comunidades_de_aprendizagem_um_modelo_para_a_gestao_da_aprendizagem
- Ajello, A. M. (2005) Professores e discussões: formação e prática pedagógica. In Pontecorvo, C. et al. *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. Artmed.
- Almeida, P. C. A. de, & Tartuce, G. L. B. P. (2017). Avaliação institucional e projeto político-pedagógico - dois lados de uma mesma moeda. *Est. Aval. Educ.*, 28(67), 32-62, jan./abr <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/download/3914/3342/20114>
- Alves, Rubem. (2012). *Educação dos sentidos e mais...* 9. ed. Verus Editora, 2012.
- Anastasiou, L. G. C; Alves, L. P. (2007.). *Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. (7. ed.) Univille.
- Aranha, M. L. de A. (2006). *Filosofia da educação*. (3. ed.) Moderna.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence*. Jossey Bass.
- Bacich, L.; Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma atividade mais profunda*. Penso.
- Barbosa, E. F.; Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Tec. Senac*, 39(2), 48-67. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreto, R. D. A. N.; Mesquita, I. M.; Silva, R. R. N. (2017). Ler, escrever e contar: entre circulação e apropriações de métodos na escola primária do médio sertão sergipano (1930-1961). *HOLOS*, 7, pp. 253-269
- Becker, F. (1992). *Epistemologia subjacente ao trabalho docente*. FAGED/UFRGS. (Apoio INEP/CNPQ). (No prelo: VOZES). (Relatório de pesquisa).
- Behar, P. A., Passerino, L., & Bernardi, M. (2007). Modelos pedagógicos para educação a distância: Pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. *RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação*, (5), 25-38. <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14242/0>
- Behrens (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

- Bernardo J.M. (2018). Pensar a escola do futuro. In Ladiana, D., N. Lacerda Lopes & R. Braz Afonso (eds.) *A escola ideal*, (41-58), CIAMH, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/24996>
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educacion y conciencia*. El Roure Editorial.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Rowman & Littlefield.
- Bianchin, J. F., & Barichello, M. R. de A. (2014). A gestão democrática e o projeto político pedagógico na concepção do professor: Um estudo de caso. *Ver. Gest. Aval. Educ.* <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/download/10877/pdf>
- BLIKSTEIN, P. *O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional*. <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/Blikstein - Brasil pode ser líder mundial em educação.pdf>
- Borges, T. S.; Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, 3(4), 119-143. <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/metodologias-ativas-na-promocao-da-formacao-critica-do-estudante-o-uso-das-metodologias-ativas-como-recurso-didatico-na-formacao-critica-do-estudante-do-ensino-superior/>
- Brasil. Distrito Federal. *Lei nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal*. http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Cabral Neto, A., & Castro, A. M. D. A. (2007). Gestão Educacional na América Latina: Delineamentos e desafios para os sistemas de ensino. In A. M. Eyng, & M. L. Gisi (orgs.), *Política e gestão da educação superior: desafios e perspectivas* (pp. 15-48). Unijui.
- Callai, H. C. (2010). Escola, Cotidiano e Lugar. In M. M. S. BUITONI (Org.). *Coleção Explorando o Ensino: Geografia – v. 22* (Cap. 1, pp. 25- 42). MEC.
- Cândido, R. de K., & Gentilini, J. A. (2017). *Base curricular nacional - reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto-Político Pedagógico*. RBP AE.
- Ciavatta, M. (2018). Marx: 200 anos: A teoria, a política e a educação. *Em Pauta*, 16(41), 49-67. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/36684>
- Cintra. L. M. C. (2014). *Sentidos produzidos na docência com alunos com necessidades especiais*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

- Coil et al. (2010). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. [digital]. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dITy6YQYks4C&oi=fnd&pg=PA7&dq=coll+et+al+2010&ots=3KJMWmonht&sig=MuFS5m4NlyK25vShxvdowsmMo-s#v=onepage&q=coll%20et%20al%202010&f=false>
- Cotta, R. M. M.; Silva, L. S.; Lopes, L. L.; Gomes, K. O.; Cotta, F. M.; Lugarinho, R.; Mitre, S. M. (2012). Construção de portfólios coletivo em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem. *Ciência & Saúde Coletiva*, 3(17), 787-796.
<https://www.scielo.br/j/csc/a/6CNqcmMhnBX9VNGfbMr9RkC/?format=pdf&lang=pt>
- Cunha, M. I. (2016). Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Revista Em Aberto*, 29(97), 87-101.
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172>
- Dewey, J. (1979). *Educação e Democracia: introdução à filosofia da educação*. (4. ed.) Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education*. Dover Publications.
- DISTRITO FEDERAL. (2014). *Orientação pedagógica: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas*. SEEDF.
- Doll Jr, W. E. (2002). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. ArtMed.
- Domingos, S. D., & Castro, M. R. de. (2018). Representações sociais de inovação pedagógica por professores da educação básica. *Temas em Educação e Saúde*, 14(1), 98-120. <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/11206>
- Dudziak, E. A. (2003). Information literacy: Princípios, filosofia e prática. *Ciência da informação*, 32(1), 23-35.
<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016#:~:text=Surgida%20na%20literatura%20em%201974,da%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20do%20conhecimento>.
- Epstein, Ann S. (2007, set.). What it Means to Be an Intentional Teacher. In *Extensions*, 22(7), Michigan: HSERF.
- Fenner, R. dos S., Pauletti, F., Rosa, M. P. A., & Mendes, M. (2016). A construção de um currículo em ciências da natureza ancorado no projeto político pedagógico. *Revista Thema*, 13(1): 5-14
https://www.researchgate.net/publication/305483279_A_construcao_de_um_curriculo_em_ciencias_da_natureza_ancorado_no_projeto_politico-pedagogico
- Felisberto, W. S. (2019). Educação a distância: Análise do padrão de aprendizagem adaptativa de um curso de Pedagogia em ambiente virtual de aprendizagem. *Geekerd: Ensino disruptivo em contextos multiculturais*, 1(1), 32-42.

- Ferreira, M. M. (2004). *Pedagogia mediatizada: enfoque na interação professor/aluno*. Abril.
- Fino, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In A. Mendonça, & A. V. Bento (Orgs). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Grafimadeira.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (33. ed.) Paz e Terra.
- Frigoto, G.; Araujo, R. M. L. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, 52(38), 61-80. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>
- Gadotti, M. (1995). *Histórias das ideias pedagógicas*. Ática.
- Gatti, M. A., & Almeida, M. H. de. (2017). Aspectos de uma não leitura: Projetos político-pedagógicos e democracia. *Laplage em revista*. 3(1). https://www.researchgate.net/publication/317127238_aspectos_de_uma_nao_leitura_p_rojetos_politico-pedagogicos_e_democracia
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas*. Artes Médicas.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Artes Médicas.
- Gasque, K. C. G. D. (2010). Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ciência da Informação* 39(3), 83-92. <https://www.scielo.br/j/ci/a/9L8b38v48wbqsqvrx63bmsw/?format=pdf&lang=pt>
- GDF. Escola Classe 115 Norte. (2020). *Projetos Político-Pedagógico*. escolaclasse115norte.org.br
- Gemignani, E. Y. M. Y. (2012). Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Fronteiras da Educação [online]*, 1(2). <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/K2t3kZ.pdf>
- Goldberg, D. E. (2010). The missing basics & other philosophical reflections for the transformation of engineering education. *PhilScl Archive* University of Pittsburg.
- Hilgard, E. R. (1975). *Teorias da aprendizagem*. EPU.
- Johnson, J.; Spalding, J.; Paden, R. & Ziffren, A. (1989). *Those who can: Undergraduate programs to prepare arts and sciences majors for teaching*. Association of American Colleges.
- Kenski, V. M. (2010). *Prática pedagógica: Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Papyrus.

- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. Papirus.
- Kishimoto, T. M. (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez editora.
- Kuhn, S. T. (1996). *A estrutura das revoluções científicas*. Perspectivas.
- Leão, D. M. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, (107), 187-206. <https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJJHWcxknGGMghXdGRXZbB/abstract/?lang=pt>
- Leite, C., & Pacheco, N. (2008). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *Revista Científica Internacional*, <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19264>
- Lévy, P. (2010). *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. (2. ed.) Editora 34.
- Lima, H. *et al.* (2006). O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Histedbr online*, (especial), 188-204. <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>
- Lostada, L. R., & Souza, E. G. (2016). Educomunicação e protagonismo juvenil: Um novo olhar para a educação. *Interfaces da Educ.*, 7(20), 140-158. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1233>
- Lourenço Filho, M. B. (1978). *Introdução ao estudo da Escola Nova*. (13. ed.) Edições Melhoramentos.
- Lüdke, Menga & André, Marli E.D.A (1988). *Pesquisa em educação: Abordagem qualitativa*. São Paulo: EPV.
- Mangez, É. (2004). La production des programmes de cours par les agents intermediaries: Transfert de savoir et relations de pouvoir. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 65-77. https://www.researchgate.net/publication/238756054_La_production_des_programmes_de_cours_par_les_agents_intermediaires_transfert_de_savoirs_et_relations_de_pouvoir
- Martins, A. R. Q., & Teixeira, A. C. (2015). Da experiência na educação para informática educativa. *REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior*, 1(2), 34-41. <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/909>
- Melo, B. C.; Sant'ana, G. (2012). A prática da metodologia ativa: Compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. *Comum. Ciênc. Saúd.*, 4 (23), 327-339. https://www.researchgate.net/publication/342397989_A_pratica_da_Metodologia_Ativa_compreensao_dos_discentes_enquanto_autores_do_processo_ensino-aprendizagem

- Mello, R. R., Braga, F. M., & Gabassa, V. (2012). *Comunidades de aprendizagem: Outra escola é possível*. SciELO-EdUFSCar.
- Moreira, J. R.; Ribeiro, J. B. P. (2016). Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: Aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. *Outras Palavras*, 12 (2). <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/722>
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal. Don Quixote.
- Nóvoa, A. (2009) *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Oxman, S.; Wong, W.; Innovations, D. V. X. (2014). White paper: Adaptive learning systems. *Integrated Education Solutions*, 6-7.
- Pacheco, J. (2013). *A escola da ponte sob múltiplos olhares: Palavras de educadores, alunos e pais*. Grupo A.
- Pacheco, José Augusto. (2014) *Educação, formação e conhecimento*. Porto.
- Paglia, R. R. S., & Pillotto, S. S. D. (2016). Projeto político-pedagógico: Possíveis articulações com aspectos culturais locais e educação do campo. *Conjectura – Filos. Educ.* 21(1). <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3803>
- Papert, S. (1988). *Logo: Computadores e Educação [Mindstorms: children, computers and powerful ideas]* (Trad. Valente, J.A., Bitelman, B., Ripper, A.V.). Editora Brasiliense.
- Pasquali, L. (1998). *Psicometria: Teoria e aplicações*. Editoria da Universidade de Brasília.
- Pasquali, L. (2005). *Análise fatorial para pesquisadores*. LabPAM.
- Pasquali, L. (2006). *Delineamento de pesquisa em ciência: Fundamentos estatísticos da pesquisa científica*. Universidade de Brasília – LabPAM.
- Ramos, M. N. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educ. Soc.*, 23(80) 401-422. https://www.researchgate.net/publication/26357176_A_educacao_profissional_pela_Pedagogia_das_Competicencias_para_alem_da_superficie_dos_documentos_oficiais
- Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. The MIT Press.
- Robert, S., & Corte, M. G. D. (2014). O projeto político-pedagógico em sua construção e implantação compartilhada: O estudo de caso de uma comunidade escolar. *Rev. Gest. Aval. Educ.*, 3(6). <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/13757>

- Ryan, M. P.; Martens, G. G. (1989). *Planning a college course: A guidebook for the graduate teaching assistant*. Ann Arbor, Mich.: NCRIPTL.
- Sales, S. R., & Leal, R. E. G. (2018). Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: ciborguização do currículo do curso de pedagogia. *Revista Internacional de Ensino Superior*, 4(1), 6-24. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650710#:~:text=Conclui%2Dse%20que%20a%20ciborguiza%C3%A7%C3%A3o,no%20contexto%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>.
- Saviani, D. (1991). *Escola e democracia*. Cortez.
- SBC. (2019). *Diretrizes para ensino de computação na educação básica*. Sociedade Brasileira de Computação.
- Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Artes Médicas Sul.
- Torres, R. M. (2007). Comunidade de aprendizagem: a educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. *Instituto Fronesis*.
- Uchoa, D. R., & Fagundes, A. I. J. (2017). Processo de re-elaboração do projeto político pedagógico: Uma ação democrática e coletiva. *Revista Multitexto*, 5(1). <http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/202>
- Varela, C.; Bilbao, J.; García, O.; Rodriguez, M. & Bravo, .E. (2007) Active methodologies in higher education and the opinion of students. *International Conference The Future of Education*, Pixel.
- Vasconcelos, C. S. (1995). *Construção do conhecimento em sala de aula*. Libertad.
- Xavier, R. B., & Szymanski, H. (2015). Compreensão de diálogo em um processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico. Brasília: *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* 96(242). <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9yxxtVq3zTM7LdB45vxWWxc/abstract/?lang=pt>
- Witter, G. P. (2001). Estratégias para aprendizagem interativa. *PsicoUSF*. 6(1), 77-78. 6(1). http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712001000100010
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de casos: Planejamento e métodos*. Bookman.

APÊNDICE - TEMAS PARA O GUIÃO DA ENTREVISTA

TEMAS PARA O GUIÃO DA ENTREVISTA

1. Modelo pedagógico inovador

1.1. Objetivos:

- a) Identificar os principais elementos do modelo pedagógico

Questões:

- Como está estruturado o modelo pedagógico da escola?
 - Quais os fundamentos teóricos do modelo pedagógico para que seja considerado inovador?
 - Quais são as propostas descritas no modelo pedagógico que promovem a inovação pedagógica na escola?
- b) Compreender o projeto político pedagógico da escola

Questões:

- Como o projeto político pedagógico da escola foi construído? Houve participação coletiva no processo de elaboração?
- Quais os princípios filosóficos norteadores do projeto político pedagógico da escola?
- Quais os elementos estruturantes e diferenciadores do projeto político pedagógico da escola que podem ser considerados inovadores?

2. Práticas pedagógicas implementadas

2.1. Objetivos:

- a) Descrever as práticas pedagógicas implementadas pela escola

Questões:

- Quais são as práticas pedagógicas implementadas pela escola que são inovadoras?
 - As práticas consideradas inovadoras estão alinhadas e se desdobram do projeto político pedagógico? Favor descrever este processo.
 - Como os docentes e alunos se engajam na implementação das pedagógicas inovadoras da escola? Há uma mobilização e sensibilização? Como ocorre?
- b) Verificar as ações pedagógicas inovadoras adotadas pela escola

Questões:

- Descreva a estrutura e funcionamento das principais ações pedagógicas inovadoras, como estão planejadas, como são executadas e quais os principais resultados.
- Como são avaliadas as ações pedagógicas inovadoras e como é o processo de retroalimentação dos resultados obtidos.

3. Participação da comunidade escolar (família e sociedade) nas ações pedagógicas

3.1. Objetivos:

- a) Compreender de que forma a família participa das ações pedagógicas inovadoras da escola

Questões:

- Como a escola mobiliza a família para participar das ações pedagógicas inovadoras? Descreva o processo de sensibilização.
 - De que forma a família participa das ações pedagógicas inovadoras?
 - Qual o nível de engajamento, participação e de valorização do modelo pedagógico da escola? Descreva como há o envolvimento familiar nas ações.
- b) Identificar a participação e legitimação da sociedade das práticas pedagógicas inovadoras da escola.

Questões:

- De que forma a escola mobiliza a comunidade e a sociedade local na implementação das ações pedagógicas inovadoras? Descreva se há atividades direcionadas à sociedade e como elas se concretizam.
- Como a comunidade participa das práticas pedagógicas inovadoras. Discorra sobre eventos e atividades que têm este propósito.
- Comente acerca do reconhecimento e legitimação da sociedade quanto aos resultados alcançados pela escola por meio de suas práticas inovadoras.