

Antônia Regina Gomes Neves

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS:

uma análise da série Destino: Educação - Escolas Inovadoras



UNISINOS

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

ANTÔNIA REGINA GOMES NEVES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS:
Uma análise da série *Destino Educação: Escolas Inovadoras*

São Leopoldo

2020

ANTÔNIA REGINA GOMES NEVES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS:
Uma análise da série *Destino Educação: Escolas Inovadoras*

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris

São Leopoldo

2020

N518p Neves, Antônia Regina Gomes.
Práticas pedagógicas contemporâneas: uma análise da
série destino educação: escolas inovadoras / Antônia Regina
Gomes Neves. – 2020.
207 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
“Orientadora: Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris.”

1. Inovação. 2. Práticas pedagógicas. 3. Matriz de
experiência. 4. Destino: educação - escolas inovadoras.
I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Amanda Schuster – CRB 10/2517)

ANTÔNIA REGINA GOMES NEVES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS:
Uma análise da série *Destino Educação: Escolas Inovadoras*

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 27 de março de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS (orientadora)

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS

Prof. Dr. Gustavo Daudt Fischer – UNISINOS

Prof.^a Dra. Shirlei Rezende Sales - UFMG

Prof.^a Dra. Morgana Domênica Hattgé – UNIVATES

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao Marlon, pelo amor e pelas aventuras, aqui e além-mar.
À minha mãe, com quem eu gostaria de dançar para comemorar
a finalização do ciclo do doutorado.
À Profa. Dra. Elí Fabris, orientadora que tanto me ensina,
dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A tarefa de escrever uma Tese pode parecer individual e é, muitas vezes, advinda de uma prática solitária de pesquisar, descrever, analisar, escrever... Mas, ao completar a escrita desta Tese posso afirmar com convicção que a pesquisa que se segue não teve nada de solitária, pelo contrário, ela é constituída das experiências que vivi com cada pessoa que encontrei em todo o meu percurso acadêmico.

Agradeço primeiramente à Profa. Dra. Elí Fabris, nossa “profe Elí”, que orientou não só este trabalho, mas toda a minha trajetória de pesquisa desde a graduação. Que me conhece, que sabe como me impactar, que me diz o que preciso ouvir e que me inspira a ser sempre uma pedagoga melhor para a educação brasileira. Que me instigou a pesquisar olhando para outras materialidades possíveis e que vibra comigo e com o nosso grupo, a cada conquista.

À Unisinos e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na figura dos professores que atuam no Mestrado e no Doutorado, pela formação integral que possibilitam aos seus estudantes, pela diversidade de olhares sobre a educação e por todas as oportunidades de pesquisa que me foram ofertadas.

Agradeço à Profa. Dra. Carlinda Leite, que generosamente me acolheu na Universidade do Porto e que possibilitou, com sua rede de pesquisa, que eu tivesse acesso a ótimas fontes para compreender como está se constituindo a inovação na educação de Portugal. Ao Centro de Investigação e Intervenções Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), por toda a programação ofertada aos estudantes, rica em palestras, aulas e congressos que tornam possível enriquecer ainda mais os olhares sobre a educação no mundo.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), pelo financiamento de pesquisa que tive a oportunidade de receber.

À Escola Sesi de Ensino Médio Arthur Aluizio Daudt, professores e equipe diretiva de 2016 e 2017, que me possibilitaram pensar com maior profundidade sobre um assunto que acabou por virar o tema desta pesquisa. E à Gerência de Educação Profissional (GEP) do Senac RS, pela oportunidade de “fazer acontecer” um modelo de educação significativo em nosso Estado.

Agradeço ao Marlon, parceiro de vida e auxiliar de pesquisa nas horas vagas, que mais do que apoiar, criou condições para que eu pudesse desenvolver a pesquisa e viver experiências de estudo que me constituíram de maneiras que nem consigo mensurar. Aquele

que embarca nas minhas aventuras e que me faz crer que o que importa de verdade é o amor com que vivemos nossa vida, o resto é perfumaria.

Aos amigos e à família, e àquelas que fazem parte de ambas as categorias, por não desistirem de mim e por continuarem me apoiando mesmo após ouvirem tantos “não posso, estou escrevendo a tese”.

Aos colegas que passaram pelo “Eli Team” nos últimos seis anos, que com suas ideias, opiniões e discussões constituem a pesquisadora que me tornei e a investigação que desenvolvi. Aos amigos que a vida acadêmica me possibilitou conhecer: Sabrine, Viviane, Daiane, Sandra, Samantha, Deise, Pedro... Esse trabalho tem muito de suas escritas, suas leituras... está entrelaçado com as conversas que tivemos, com os estudos que realizamos juntos e com nossas conversas de cafés, bancas, aulas e afins. Um agradecimento especial à Sabrine, pelas “sacações” compartilhadas e pelas conversas que sempre me ajudam a olhar para a educação de outros modos.

Às amigas que o Porto uniu: Rosângela, Deise Nunes e Leila, agradeço pelo apoio, pelas risadas, pelas palestras, pelos passeios e por dividirem comigo a intensidade de viver as alegrias e os desafios de pesquisar longe de casa.

Aos professores e professoras da banca examinadora: Prof. Dr. Roberto da Silva, Prof. Dr. Gustavo Daudt Fischer, Profa. Dra. Morgana Hattgé, Profa. Dra. Shirlei Sales, pela leitura e pelas contribuições que tornarão essa pesquisa melhor.

Por fim, agradeço aos pesquisadores e pesquisadoras que, antes de mim, estudaram temas correlatos e que, através de suas investigações e de seus achados criaram condições para que eu pudesse desenvolver a Tese que aqui se apresenta.

A cada um de vocês, a minha gratidão.

“Sermos contemporâneos não é uma tarefa isenta de riscos: se estivermos atentos aos sinais do mundo, talvez tenhamos a sorte de eles nos perturbarem a ponto de suscitarem o pensamento; mas isso só ocorrerá se conseguirmos escapar dos perigos que aparecem quando pisamos terrenos tão pantanosos sem evitar a complexidade dos fenômenos nem desprezar suas contradições”. (SIBÍLIA, 2012, p. 10).

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada buscou descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas inovadoras da série Destino: Educação – Escolas Inovadoras. Para tal, foi desenvolvida uma análise fílmica de documentários composta por 26 episódios da série de documentários. A chave de leitura foi desenvolvida a partir da prática pedagógica como matriz de experiência. Foram mapeadas quatro práticas pedagógicas que se destacam na série, são elas: roteiros de estudos, projetos de pesquisa, condução pela pergunta e tutoria. Analiticamente, aponta-se que as práticas pedagógicas que constituem a docência inovadora são postas em ação, nas escolas da série Destino: Educação – Escolas Inovadoras, pela atuação dos professores que compartilham e multiplicam os conhecimentos pedagógicos com seus alunos, ensinando-os a conduzirem a si próprios e a aprenderem a aprender, através de um acento na disciplina, na vigilância hierárquica, no exame e no (auto) controle dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, ao se completar o projeto de Modernidade nas escolas inovadoras, a disciplina e o controle aparecem mobilizados pelo interesse, pelo desejo e pela responsabilização do aluno, de modo que cada aluno se torna responsável por sua aprendizagem e de seus colegas, ainda que o professor também seja responsável pelo mesmo processo. O currículo escolar é desenvolvido pelas escolas no modelo de um “currículo labirinto”, no qual os alunos podem escolher em que momentos transitam em cada corredor, mas devem passar por todo o labirinto, no qual o professor tem a tarefa de conduzir o aluno de dentro do labirinto e, ao mesmo tempo, de ter uma visão ampla de fora do labirinto, de modo a garantir que todos tenham passado por todos os corredores. A atuação docente se esmaece na tarefa do ensino moderno na medida em que se intensifica no planejamento e no acompanhamento constante e sistemático de todos os alunos e de cada um. Defende-se a tese de que a inovação é a potência do contemporâneo, expressa pela exacerbação dos componentes hipermodernos mobilizados por alunos, professores e gestores de uma escola.

Palavras-chave: Inovação. Práticas Pedagógicas. Matriz de Experiência. Destino: Educação – Escolas Inovadoras.

ABSTRACT

The research presented here aims to investigate, understand and describe the pedagogical practices developed in the innovative schools of the Destino: Educação - Innovative Schools series. To this end, a documentary film analysis was developed, comprising 26 episodes of the documentary series. The reading key was developed from the pedagogical practice as an experience matrix. Four pedagogical practices that stand out in the series were mapped, they are: study guides, research projects, conducting by question and tutoring. Analytically, it is pointed out that the pedagogical practices that make up innovative teaching are put into action in the schools of the Destino: Educação - Innovative Schools series, by the performance of teachers who share and multiply pedagogical knowledge with their students, teaching them to lead themselves and learn to learn, through an emphasis on discipline, hierarchical vigilance, examination and (self) control of teaching and learning processes. Thus, upon completing the Modernity project in innovative schools, discipline and control appear mobilized by the student's interest, desire and responsibility, so that each student becomes responsible for their learning and that of their colleagues, even though teacher is also responsible for the same process. The school curriculum is developed by schools in the model of a “labyrinth curriculum”, in which students can choose when they move through each corridor, but must go through the entire labyrinth, in which the teacher has the task of leading the student from inside the labyrinth and, at the same time, to have a wide view of the outside of the labyrinth, in order to ensure that everyone has passed through all the corridors. The teaching performance fades in the task of modern teaching as it intensifies in the planning and constant and systematic monitoring of all students and each one. It defends the thesis that innovation is the power of the contemporary, expressed by the exacerbation of hypermodern components mobilized by students, teachers and school managers.

Key-words: Innovation. Pedagogical practices. Experience Matrix. Destino: Educação – Escolas Inovadoras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dutch Angle.....	11
Figura 2 - Plongée.....	18
Figura 3 - Capa da série <i>Destino: Educação – Escolas Inovadoras</i> no Futura Play	61
Figura 4 - Arquivo da pesquisa.....	76
Figura 5 - Pasta “Alunos” do arquivo da pesquisa.....	77
Figura 6 - Foco de experiência da docência inovadora.....	80
Figura 7 – <i>Contra-plongée</i>	85
Figura 8 - Salão de estudos	118
Figura 9 - Compilado de imagens de interação entre professores e alunos	172
Figura 10 - Compilado de imagens de professores fazendo a orientação das atividades	173

SUMÁRIO

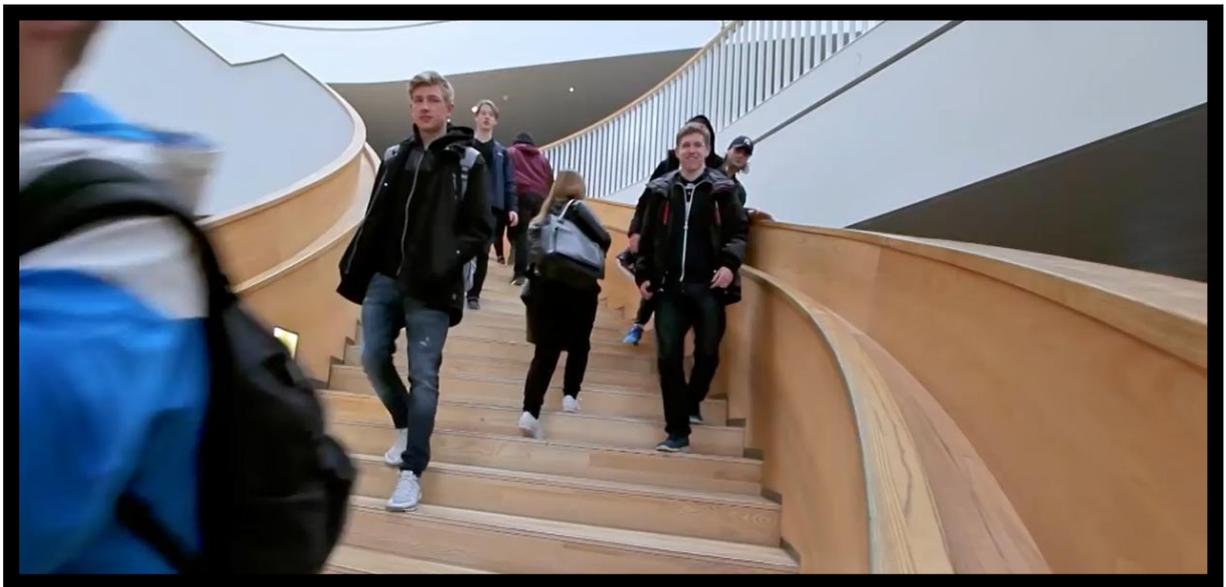
PARTE I: PLONGÉE	18
1 ESCOLAS MODERNAS PARA SUJEITOS CONTEMPORÂNEOS	19
1.1 Estar em consonância com o contemporâneo: a busca da reforma da educação	22
1.2 Crise da Modernidade, crise da escola moderna	27
1.3 Inovação: palavra de ordem da Contemporaneidade	35
1.4 O que se escreve sobre inovação na educação.....	44
2 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA	53
2.1 Uma série, vinte e quatro escolas	53
2.2 Sobre fazer pesquisa com documentário	63
2.3 Mudando as lentes da câmera: práticas pedagógicas constituindo a matriz de experiência.....	71
PARTE II – CONTRA-PLONGÉE	85
3 DAR AS COSTAS À ESCOLA MODERNA: PROFESSORES QUE ENSINAM A APRENDER E ALUNOS QUE APRENDEM A ENSINAR (A SI PRÓPRIOS E AOS OUTROS)	86
3.1 Tem aula ou não tem aula?	88
3.2 Roteiro de estudos – ou sobre ensinar a arte de planejar	95
3.2.1 Planejamento	105
3.2.2 Desenvolvimento	116
3.2.3 Avaliação do planejamento e do exercício de si.....	129
4 OS EMÍLIOS DE ROUSSEAU NA ESCOLA DE COMENIUS	145
4.1 O professor design na educação contemporânea e o gerenciamento de oportunidades	146
4.1.1 Projetos de pesquisa.....	148
4.1.2 Convocação para pensar: a pergunta como condução	152
4.2 Um professor para cada um	163
4.3 Sobre alunos que não são obrigados a nada	175
4.4 Sobre professores que não ensinam	179
5 APROXIMAR A CÂMERA: A TÍTULO DE CONCLUSÃO	182
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÕES	203

DUTCH ANGLE: DIRECIONAR A CÂMERA, DIRECIONAR A PESQUISA

“[...] naquele ponto em que a gente não se dá conta da inclinação, mas sente que a cena tem alguma coisa diferente”. (BRENNER, 2015).

Em qualquer tipo de filmagem, a escolha do ângulo da câmera é elemento fundamental, direciona o olhar do espectador para determinado foco, apresentando a quem assiste a cena, o olhar que o diretor imaginou para ela. Podemos ver uma cena nessa perspectiva na Figura 1:

Figura 1 – Dutch Angle



Fonte: Orestad... (2016).

O *dutch angle*, ou *ângulo holandês*, é um tipo de enquadramento que consiste em inclinar a câmera em um ângulo com o qual não estamos acostumados, de preferência entre 10° e 35°, com a intenção de causar angústia ou incômodo no espectador. (BRENNER, 2015; BRUINI, 2019). Por esse motivo, o *dutch angle* é inspiração para o momento de pesquisa relatado nesta apresentação, que mais do que apresentar, conta como foi ajustar a câmera para poder ver a educação contemporânea de outras formas.

O *ângulo holandês*¹ proporciona um incômodo no espectador, porém, quando bem utilizado – com precaução e com a inclinação correta – gera a não percepção do que está

¹ O *ângulo holandês* que na verdade é alemão, ganhou esse nome por um equívoco recorrente do termo utilizado no idioma inglês. De acordo com Bruini (2019) e Rabiger (2011), cineastas alemães foram os primeiros a utilizar o recurso. O enquadramento era então chamado de *deutsch angle* – *ângulo alemão*, mas com o uso,

diferente na cena. Como diz a epígrafe do capítulo, é possível sentir que há uma coisa diferente, mas não se consegue compreender ou ver o que é, mesmo que a câmera esteja visivelmente inclinada e, apesar de não perceber tão facilmente as inclinações da educação contemporânea quando iniciei esse movimento de pesquisa, ajustando a *inclinação da câmera*, pude perceber que havia algo diferente para investigar.

Aplicando esse novo ângulo, a pesquisa se constituiu tendo como superfície de análise uma série de documentários composto por 26 capítulos que mostram 24 escolas localizadas em diferentes continentes, intitulada *Destino: Educação – Escolas Inovadoras*, realizando um tipo de análise fílmica das práticas pedagógicas apresentadas em cada um dos episódios. A série apresentada pelo Canal Futura se dedica a apresentar escolas ao redor do mundo que desenvolvem práticas inovadoras nos diversos níveis da Educação Básica. São escolas públicas e particulares que buscam desenvolver através da inovação, um jeito diferente de ser escola, que se afaste do que chamam de *escola tradicional*.

Com uma perspectiva de estudo foucaultiana, essa pesquisa tem como objetivo principal: Investigar, descrever e analisar as práticas pedagógicas das escolas inovadoras visibilizadas nos episódios da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras*, buscando entender as subjetividades produzidas nessas escolas. E tem como objetivos específicos:

- a) Identificar as práticas pedagógicas mais recorrentes nos episódios da série;
- b) Analisar por meio da matriz de experiência as práticas pedagógicas que sustentam a inovação educativa nesta série;
- c) Identificar as subjetividades produzidas por meio das práticas pedagógicas nestas escolas.

Para o cumprimento dos objetivos, a pergunta dessa pesquisa é: **Como as escolas da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras* desenvolvem suas práticas pedagógicas e produzem subjetividades docentes e discentes no contemporâneo, comprometidas com a inovação educativa?** Para ajudar a compor a pergunta de pesquisa, algumas perguntas mais específicas são feitas:

- a) Quais as práticas pedagógicas mais recorrentes nos episódios da série?
- b) Como a grade de inteligibilidade da matriz de experiência possibilita analisar as práticas pedagógicas que sustentam a inovação educativa nas escolas da série?

deutsch (alemão) e *dutch* (holandês) acabaram por ser confundidos, de modo que atualmente, a inclinação é mais conhecida como *ângulo holandês*.

- c) Quais as subjetividades produzidas por meio das práticas pedagógicas nas escolas da série?

A principal ferramenta teórico-metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a **matriz** ou **foco de experiência**, com inspiração nas pesquisas do filósofo Michel Foucault.

Dito isso, explico o caminho de estudos que trilhei para chegar a essa composição de pesquisa: em uma investigação anterior², que tratou sobre qualidade nos cursos de Pedagogia 5 estrelas, desenvolvi o argumento de que a qualidade vinha se tornando um imperativo de nosso tempo, compreendendo que em nome dela múltiplas práticas pedagógicas são postas em ação, especialmente na área da educação. Foi possível observar de que modos a busca por qualidade e pela aferição/demonstração dela, mobilizava alguns cursos de Pedagogia no estado do Rio Grande do Sul. Foi possível também traçar algumas características que destacavam os cursos de Pedagogia 5 estrelas³ e elencar características para a formação docente que conferiam qualidade aos cursos e aos profissionais neles formados.

Em 2016, junto ao ingresso no Doutorado em Educação, iniciei uma atividade profissional que possibilitou meu contato com uma escola considerada referência em inovação e criatividade pelo Ministério da Educação⁴. Passei a pensar sobre o que isso significava para a escola e quais discursos eram mobilizados quando se falava das práticas dessa escola. Para dizer que ela produzia resultados que lhe conferiam *qualidade*, frequentemente a *inovação* ganhava um destaque como principal fator.

Ainda antes de perceber a mudança da ênfase das propagandas mencionada acima, mas imbuída pela atitude investigativa que me move no sentido de *apurar os sentidos* a partir das práticas que via na escola, deparei-me com uma série de matérias de revistas, sites, vídeos, documentários veiculados na mídia, que me instigaram a querer saber mais sobre inovação na educação; dentre esses materiais, destaco a série *Destino: Educação - Escolas Inovadoras*, produzida pelo Canal Futura. Assistindo aos episódios do documentário, não demorei a perceber a inovação como algo que *automaticamente* conferia qualidade à escola.

² NEVES, Antônia Regina Gomes. Qualidade na formação de professores: os cursos de Pedagogia 5 estrelas. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

³ Cursos destacados na publicação Guia do Estudante como exemplos em suas áreas de atuação.

⁴ No ano de 2015, o Ministério da Educação lançou um edital para escolher escolas com práticas criativas e inovadoras, de acordo com cinco pressupostos. A partir do edital, foram selecionadas 178 escolas para comporem o Mapa da Inovação, disponível em: <http://criatividade.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2017.

Além de estar inserida profissionalmente em um ambiente movimentado pelas ideias de inovação e qualidade, os estudos que fui desenvolvendo ao longo do curso de Doutorado e minha participação no Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq), despertaram meu olhar para o discurso da inovação.

Algumas obras estudadas no grupo fizeram-me reparar mais no que se dizia sobre qualidade, inovação, aprendizagem e docência na Contemporaneidade, porém com o andamento dos estudos, ao longo dos quatro anos de construção da pesquisa, meu olhar para a qualidade foi se esmaecendo ao passo que a ênfase na curiosidade pela inovação foi aumentando. Essa mudança de foco não se deu automaticamente nem de forma isolada. Pelo contrário, acompanhou o andamento e a proliferação de um conjunto de discursos que valorizam a inovação na educação como uma resposta necessária para o mundo em transformação, nas sociedades ocidentais, em um momento histórico em que já não se precisa convocar a palavra qualidade e uni-la à inovação, só falar em inovação basta.

Na ocasião da qualificação da proposta de pesquisa, em abril de 2018, para mim, era possível enxergar qualidade e inovação separadas, unindo-se no que chamei de binômio qualidade-inovação. Já na ocasião de encerramento⁵ da pesquisa, em 2020, percebo que o binômio, formado por dois elementos, já não é possível de ser visto facilmente, pois a inovação abarcou de tal forma a qualidade, que não se precisa mais citá-la, uma virou pressuposto da outra. Ainda que, na análise, haja uma força extra por mostrá-las operando juntas, percebo agora que elas operam nas práticas pedagógicas enquanto uma só.

A junção entre qualidade e inovação e a opção por falar apenas em inovação foi possível a partir da tomada de decisão pela análise do material com a utilização da ferramenta foucaultiana *matriz* ou *foco de experiência*, aqui entendido como o conjunto das práticas em que se “[...] articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um *saber* possível; segundo, as matrizes normativas de *comportamento* para os indivíduos e enfim os *modos de existência* virtuais para sujeitos possíveis.” (FOUCAULT, 2010, p. 4, grifo nosso). Ou seja, o foco de experiência diz respeito aos modos como os sujeitos se constituem a partir e através de determinadas práticas, nesse caso, pedagógicas.

Para apresentar a pesquisa, esta tese está organizada em duas partes: *Plongée* e *Contra-plongée*. Os dois títulos são inspirados em ângulos de câmeras que possibilitam ver uma cena de modos diferentes, dando ênfase a determinados focos. *Plongée*, ou “mergulho” em francês,

⁵ Encerramento entre aspas, pois compreendo que sempre haverá aspectos a explorar e outros ângulos para ver o mesmo material, porém, a pesquisa precisa de um encerramento, o momento em que se decide, mesmo que a contra gosto, encerrar a escrita e apresentar o que foi criado até aqui.

também conhecido como ângulo alto, é um ângulo que possibilita olhar determinada cena de cima para baixo, de modo a ter uma visão ampla do que está ocorrendo. A parte 1 é, portanto, um ângulo que utilizei para enxergar a cena do desenvolvimento da inovação pedagógica de maneira ampla e abrangente, mapeando as condições que tornam possível falar do objeto de pesquisa neste tempo e desta maneira. Já a parte 2, *Contra-plongée*, trabalha com o ângulo oposto, uma posição de câmera que faz ver a cena de baixo para cima, pois a partir do mapeamento das práticas pedagógicas, foi possível observar o desenvolvimento da inovação pedagógica desde as ações mais simples de professores e alunos e, a partir delas, perceber como essa inovação se constitui.

Cada uma das partes conta com dois capítulos. A primeira parte trata sobre as transformações ocorridas na sociedade contemporânea e as condições que tornam possível que a inovação esteja hoje na ordem do discurso. No primeiro capítulo são apresentadas as bases da aproximação entre inovação e educação, de modo que atualmente seja possível vermos atuando, ao redor do mundo, escolas que buscam uma ruptura de paradigma com o que as escolas modernas propunham, tendo a crise da educação e da escola modernas um papel fundamental nessa busca por romper com um tipo de tradição. O segundo capítulo apresenta o modo como a pesquisa foi conduzida pela pesquisadora, as escolhas teórico-metodológicas e a constituição do arquivo da pesquisa.

Já na segunda parte, são apresentadas as análises que compõem a tese. O terceiro capítulo apresenta algumas das práticas que impulsionam o desejo e o desenvolvimento de uma escola diferente da escola moderna, mostrando como uma *subjetividade docente inovadora* é apresentada na série através das práticas pedagógicas da produção de roteiros de estudos, da construção de projetos de pesquisa e da prática de fazer perguntas. Já no quarto e último capítulo, discute-se através do modo de ser professor das escolas inovadoras, o governo dos alunos. Sendo assim, a análise dedica-se a compreender que subjetividades docentes estão sendo produzidas na matriz de experiência das práticas pedagógicas inovadoras, ao mesmo tempo em que atuam na constituição de uma subjetividade discente nas mesmas escolas.

Com inspiração nos estudos do filósofo Michel Foucault, entende-se governo como condução das condutas, seguindo a diferenciação entre Governo e governo, proposta por Alfredo Veiga-Neto (2005). O governo diz, portanto, das “[...] ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2005, p. 83), que se

referem mais às práticas do cotidiano de conduzir a conduta dos outros e de si mesmo, do que a um poder central que governa a todos, o Governo⁶.

Analiticamente aponta-se que:

1. As práticas pedagógicas que constituem a docência inovadora são postas em ação, nas escolas da série Destino: Educação – Escolas Inovadoras, pela atuação dos professores que compartilham e multiplicam os conhecimentos pedagógicos com seus alunos, ensinando-os a conduzirem a si próprios e a aprenderem a aprender, através de um acento na disciplina, na vigilância hierárquica, no exame e no (auto) controle dos processos de ensino e aprendizagem;
2. A disciplina e o controle aparecem mobilizados pelo interesse, pelo desejo e pela responsabilização do aluno, de modo que cada aluno se torna responsável por sua aprendizagem e de seus colegas, ainda que o professor também seja responsável pelo mesmo processo;
3. O currículo escolar é desenvolvido pelas escolas no modelo de um “currículo labirinto”, no qual os alunos podem escolher em que momentos transitam em cada corredor, mas devem passar por todo o labirinto, no qual o professor tem a tarefa de conduzir o aluno de dentro do labirinto e, ao mesmo tempo, de ter uma visão ampla de fora do labirinto, de modo a garantir que todos tenham passado por todos os corredores;
4. A atuação docente se esmaece na tarefa do ensino moderno à medida que se intensifica no planejamento e no acompanhamento constante e sistemático de todos os alunos e de cada um;
5. Há semelhança entre o que é considerado inovação educativa em diversos momentos históricos. São consideradas inovações educativas os tipos de práticas que estão em consonância com a sociedade da época, observando a atmosfera contemporânea e incorporando-a na escola.

Considerando que a constituição de professores e alunos contribui para um processo de exacerbação do cumprimento dos objetivos da Modernidade, desenvolvendo uma organização de escola hipermoderna, na qual o projeto de sujeito moderno se completa. Os alunos internalizam os princípios de vigilância e de disciplina, o projeto da Modernidade já não é

⁶ Para maiores informações sobre essa discussão, ver Veiga-Neto (2005).

mobilizado por agentes externos ao sujeito, mas está internalizado nele de forma intensa, fazendo com que o próprio discente controle a si mesmo, disciplinando-se e avaliando-se. Defende-se que: **A inovação é a potência do contemporâneo, expressa pela exacerbação dos componentes hipermodernos mobilizados por alunos, professores e gestores de uma escola.**

O sujeito contemporâneo é um sujeito hiperavaliado, mas que se torna também, um hiperavaliador. Talvez esse seja o incômodo que *dutch angle* produz, um incômodo necessário se quisermos ver o que se produz por esse ângulo, com aquilo que não estamos acostumados. Esse é meu convite e foi o exercício constante que procurei realizar durante a pesquisa. O incômodo é necessário para poder ver.

PARTE I: PLONGÉE

Plongée, ou *mergulho* em francês, também conhecido como ângulo alto, é um tipo de enquadramento no qual a câmera é posicionada acima dos personagens de uma cena, que normalmente é filmada de modo a possibilitar uma visão mais ampla do todo:

Figura 2 - Plongée



Fonte: Projeto... (2016)

A parte I da tese leva o nome desse tipo de enquadramento porque visa mostrar de maneira mais abrangente a cena contemporânea da educação nas escolas inovadoras. Pela natureza da pesquisa, compreendo que esse enquadramento deva ser amplo, ao mesmo tempo em que explora as superfícies que tornam possível o aparecimento de escolas com determinadas características, nesse momento da história e não em outros. As práticas pedagógicas que atualmente são desenvolvidas nas escolas inovadoras fazem parte de um movimento de organização da sociedade e de uma combinação de fatores que torna possível pensarmos em alunos autônomos, em professores que *não ensinam*, e em escolas que eliminaram turmas, provas, disciplinas, e tantos outros elementos tão característicos das escolas modernas, mas que continuam sendo escolas. Para compreender essa cena ampla, recorro, nas próximas páginas, a autores e autoras que ajudam a perceber como chegamos a ser o que estamos nos tornando, através de discursos e práticas muito contemporâneas, mesmo que com laços muito antigos.

1 ESCOLAS MODERNAS PARA SUJEITOS CONTEMPORÂNEOS

“[Conceber] a educação escolarizada como um conjunto de práticas indissoluvelmente ligadas às demais práticas sociais, de modo que pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão se passando no âmbito da sociedade”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 109).

“Sociedades disciplinares era o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser”. (DELEUZE, 2008, p. 220).

A escola não é uma instituição separada da sociedade em que está inserida, pelo contrário, a escola é produzida e produtora da mesma sociedade. As epígrafes que abrem esse capítulo falam justamente dessa relação intrínseca entre a escola e a sociedade.

A escola como estrutura disciplinar, composta por práticas *disciplinares*, como a conhecemos, se constituiu no período da Modernidade, e teve como marcos as obras de pensadores diversos, mas a que gerou maior impacto e influência na Educação Moderna foi a Didática Magna, de Comenius, escrita em 1631. Nesse tratado de educação, Comenius apresenta como possibilidade a construção de um lugar em que se ensina tudo a todos. Ou seja, um lugar pelo qual todas as pessoas deveriam passar e que deveria ensinar tudo o que já se sabia até o momento, “[...] com economia de tempo e de fadiga” (COMENIUS, 2002, p. 3), sendo necessário ressaltar que, esse *ensinar tudo a todos*, a famosa *pansofia comeniana*, ainda deixasse de fora a diversidade dos grupos deslegitimados como as mulheres, deficientes e pobres.

Essa sistematização realizada por Comenius foi condição de possibilidade para a construção da instituição escolar pela qual todos os sujeitos deveriam passar. Comenius preconizou práticas e pressupostos que se aproximavam de uma educação quase “natural”, que se aproveitava do fluxo natural para ensinar, com níveis de complexidade crescentes e ordenação de saberes para uma economia do tempo.

Com a constituição da sociedade moderna, a escola foi adquirindo outros contornos até se tornar uma instituição disciplinar, como aponta Michel Foucault em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987). Antes da emergência da escola para ensinar tudo a todos, a educação era desenvolvida em colégios religiosos, para uma pequena parcela da população que fazia parte da elite. A partir do século XVII, “O ensino deixa de ser um assunto de colégios e universidades e volta-se para um problema de ‘polícia’”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 106). Noguera-Ramírez, ancorado nos estudos de Foucault (1987) sobre o poder disciplinar,

destaca que esse tipo de poder, com ênfase no disciplinamento dos corpos e na divisão do mundo por disciplinas, tão característicos das instituições religiosas se espalhou “[...] para setores específicos da população [...] e fez parte, desde o século XVIII, do processo de constituição da razão governamental, isto é, daquela determinada maneira de pensar, razoer, calcular”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 106).

A escola foi se tornando então, parte fundamental e constitutiva do período de tempo e da organização social que marcou a Modernidade com todas as suas especificidades. A sociedade moderna, porém, foi sofrendo e fomentando modificações a partir do desenvolvimento de vários de seus setores, gerando modificações pequenas e grandes na condução da conduta dos outros e dos modos de ser sujeito na sociedade que, por sua vez, implicam uma mudança nas concepções das instituições sociais e, principalmente, no modo de lidar com a educação de crianças e jovens.

Com a percepção de todas essas mudanças sociais, a educação é acusada de buscar a manutenção das práticas disciplinares da escola moderna, ou seja, de continuar desenvolvendo práticas disciplinares em uma escola situada em um mundo que está se constituindo para além da disciplina. Essas críticas nos fazem crer que a escola mantém de certa forma, muitas dessas práticas e que elas podem já não estar mais em consonância com a sociedade contemporânea.

Quando ouvimos críticas ao modelo de escola *tradicional*, geralmente essas críticas se dirigem ao modelo de escola que se constituiu na Modernidade, com práticas centradas na disciplina e no controle do corpo, do tempo e do espaço. Anunciando fazer frente a esse tipo de educação que escolas ao redor do mundo buscam desenvolver práticas que parecem se afastar da escola disciplinar e, por esse afastamento, têm sido nomeadas como inovadoras.

Não é à toa que a inovação tem sido convocada para falar de práticas que se afastam da *tradição* em educação. Com a compreensão de que o conceito de inovação movimenta e faz funcionar práticas pedagógicas na sociedade e nas escolas da série e que todo o ambiente que se constitui em volta dessas práticas não é descolado da sociedade, mas constituído por múltiplas relações, busco descrever, mesmo que suscintamente algumas características da Contemporaneidade, onde existem condições de possibilidade para a emergência da inovação e sua exaltação.

Para a composição desta problemática, busco estudos de diversas áreas, que não unicamente a da educação, por dois motivos. Primeiramente por que, por toda a discussão realizada acima, não seria possível pensá-la fora das tramas sociais que compõem suas práticas. Em segundo, acompanho Oswaldo López-Ruiz, no entendimento de que “inovação,

mudança, criatividade, empreendedorismo são hoje palavras de ordem dentro das grandes corporações e também, em boa medida, fora delas”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 70).

A Contemporaneidade é entendida aqui com base no que diz Giorgio Agamben (2009), como o *tempo presente*, mais como uma *atitude*, do que como uma determinação temporal. A Contemporaneidade é uma atitude, um ethos, um jeito de viver, de enxergar o mundo e de estar nele, característico, como atitude de análise de um tempo. De acordo com esse autor, a Contemporaneidade é “Uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo.” (AGAMBEN, 2009, p. 59). Deste modo, o contemporâneo implica uma postura de estranhamento com o tempo vivido, no intuito de “[...] ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós.” (AGAMBEN, 2009, p. 65).

O contemporâneo, para Agamben (2009), significa ainda estar junto ao tempo vivido, mas ligá-lo a outros tempos, relacioná-lo com outros elementos:

É também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está a altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de ‘citá-la’ segundo uma necessidade que não provem, de maneira alguma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. (AGAMBEN, 2009, p. 72).

O contemporâneo está, portanto, ligado ao que se passa ao seu redor, estabelecendo as relações necessárias com a época vivida e com outros tempos que tornem possível uma interpretação frutífera do presente. Voltada para essa ideia, sinto a necessidade de inscrever o tema de pesquisa aqui apresentado de modo que abarque não somente o tema, mas em que condições e, principalmente, em quais ideias sociais ele se estabelece, se modifica, inventa, reinventa, se afirma e é afirmado.

Para essa descrição, não há uma frase que faça mais sentido do que o bordão utilizado pelo personagem Barney Stinson da *sitcom* americana¹ *How I Met Your Mother*: “New is Always better” (O novo é sempre melhor). Na *sitcom* que retrata a vida de cinco amigos na atualidade o personagem Barney Stinson utiliza constantemente essa frase quando um amigo

¹ Sitcom é como são conhecidas as *situation comedys*, comédias de situação. De acordo com o blog Telerrealidades, as sitcoms são caracterizadas por episódios curtos, que retratam o cotidiano de um grupo de familiares ou amigos, em sua vida cotidiana.

lhe procura para pedir ajuda ou conselhos. Barney e sua célebre frase que expressa que “O novo é sempre melhor” podem ser vistos como um caso exemplar da Contemporaneidade.

Na sitcom, sempre que algum personagem faz menção a consertar algo velho que está estragado, ou reparar alguma relação com outras pessoas, Barney sempre dá a mesma opinião. Sendo um personagem constituído para estar em consonância com seu tempo, Barney afirma em diversos episódios da série que sua única regra para viver a vida é: “O novo é sempre melhor”.

Como pensar em uma escola que busca justamente conservar e propagar costumes e práticas, ou seja, que conserva o antigo, existindo em um tempo em que “o novo é sempre melhor”?

1.1 Estar em consonância com o contemporâneo: a busca da reforma da educação

A memória, quando ativada, contém mais sementes de futuro do que restos de passado. (SEBARROJA, 2003, p. 7).

O questionamento sobre pensar na escola enquanto instituição de conservação e que, ao mesmo tempo, convive e é chamada a atuar em um tempo e espaço que prioriza o novo, suscita algumas reflexões importantes para esse *ethos* de inovação. Primeiramente, a educação escolar sempre se desenvolveu da mesma forma? Em outras épocas, houve tentativas de inovações como as que vemos atualmente? É novo querer inovar na educação? E na educação escolar?

Mariano Narodowski, ao tratar do que chamou de ilusão de uma escola sem adultos, refere que há séculos pedagogos e educadores apontam que as escolas “são portadoras de problemas de diversos tipos e estes mesmos intelectuais se posicionam como garantidores da possibilidade de uma mudança que faça dessas criticadas escolas um instrumento adequado às necessidades dos tempos”. (NARODOWSKI, 2016, p. 147).

A educação é há muito tempo questionada quanto à atualidade e relevância do que ensina. Será que as pessoas aprendem o que deveriam aprender para conviverem em sociedade? Será que existem outros conhecimentos e metodologias que deveriam estar sendo ensinadas?

Sem a pretensão de desenhar a grande história da inovação na educação, é necessário estabelecer algumas bases do desenvolvimento e das transformações da educação - e da educação escolar, que possibilitam compreender que a educação tem sido alvo constante de

tentativas de reformas. De acordo com Pedro Demo: “Inovar a educação é promessa eterna, porque – segundo se crê – educação é uma das fontes principais de mudança, com o toque ulterior de ser mudança apropriada, aquela mais bem feita”. (DEMO, 2010, p. 861).

Jaume Sebarroja, em seu livro sobre os clássicos da educação do século XX (SEBARROJA, 2003), destaca o quanto cada uma das 12 teorias da educação consideradas “clássicas” faz eco nas ideias pedagógicas mais recentes. De acordo com o autor, esses clássicos servem de espelho para as ideias pedagógicas que foram sendo gestadas no século XX e começaram a se constituir como “inovadoras” na virada para o século XXI. De acordo com o autor, naquele momento histórico estávamos vendo nascer um novo sujeito histórico-pedagógico, constituído das ideias de Montessori, Freire, Guárdia, Dewey, Ríos, Freinet, Neill, Makarenko, Stenhouse, Milani e Piaget. Esse novo sujeito histórico-pedagógico nasce quando professores do mundo ocidental, especialmente aqueles que viviam em países que passaram por regimes ditatoriais, puderam ter acesso, na reabertura democrática, a clássicos da educação publicados, e quando esses mesmos educadores perceberam que esses clássicos preconizavam o ideal de sujeito que se almejava formar em um momento democrático. (SEBARROJA, 2003)

Ao perceber a potência dos clássicos para a invenção de uma nova pedagogia, Sebarroja (2003) destaca que as memórias são sementes do futuro, é através da memória, importante instrumento e princípio da educação, que novas práticas podem ser constituídas. Não se trata, portanto, de esquecer o que já se fez, mas ao contrário, trata-se de lembrar para inovar. Essa inspiração para a criação de algo novo é muito conhecida na história humana, como podemos ver com o exemplo das musas da mitologia grega. As musas, responsáveis pelas mais lindas criações dos homens através da inspiração que traziam, não por acaso, são conhecidas na mitologia por serem filhas de Zeus com Mnemósine, a "Memória". As musas representam justamente os elementos presentes na criação e o principal deles é a memória, sem memória não haveria inspiração para o novo.

Com este olhar, torna-se possível pensarmos nas respostas para as perguntas que fecharam o subitem anterior, sobre como a educação é ao mesmo tempo, memória e potência de criação. Não é à toa também, que a educação ganha um capítulo específico no livro de Hannah Arendt intitulado: Entre o passado e o futuro (ARENDR, 1992), já que está sempre entre esses dois tempos, é responsável por apresentar um mundo já constituído aos mais jovens, os recém-chegados e, ao fazer isso, projeta o futuro esperando que esses recém-chegados, ao conhecerem o mundo, possam também transformá-lo. A educação, e a escola propriamente dita, podem ser entendidas, nesse contexto, mais como herança do que como

tradição. Herança como elemento que remete ao que é entregue a alguém novo e que já existia antes de aquela pessoa estar ali, ao valioso e importante. Não se trata de “quebrar com a tradição”, mas de considerar o que se ensina e se aprende na escola como herança e ponto de início, um pilar para uma nova construção.

Ao olharmos para o presente e para todo o movimento de necessidade de inovação já contextualizado, é importante examinarmos alguns momentos da história da educação para compreendermos quais foram as condições de possibilidade que fizeram com que chegássemos ao ponto, enquanto sociedades ocidentais, de vermos surgir uma onda de desejo de inovação na educação e, mais ainda, de localizarmos, como pontos na história, características peculiares de um jeito de fazer educação que hoje se associa às escolas inovadoras. Ou seja, trata-se de reconhecer que mesmo as metodologias e princípios de educação mais inovadoras vistas na Contemporaneidade, possuem raízes mais profundas na história e são baseadas em escolas e práticas pedagógicas já desenvolvidas, escritas e contextualizadas em outros momentos históricos. Esse movimento de buscar essas raízes, ajuda a descrever como tais práticas se uniram a dispositivos e discursos do presente e puderam, assim, ganhar destaque e virar referências em termos de inovação.

Mais de uma década depois de Pedagogias do Século XX, ao escrever o livro “Pedagogias do século XXI: Bases para a Inovação educativa”, Sebarroja (2016) retoma algumas das pedagogias do livro anterior e para isso aborda que as pedagogias que pautam as inovações educativas atualmente “em geral, partem das ideias e dos projetos elaborados e postos em prática pelas pedagogias progressistas, pela Escola Nova e pelos movimentos de renovação pedagógica do século XX” (SEBARROJA, 2016, p. VII). A diferença, segundo o autor, é que a Contemporaneidade tem gerado redes de conhecimento, onde se associam autores e teorias, com as experiências de grupos de pessoas, a rede é mais importante do que a personificação da teoria. Deste modo, vale esquematizar as principais ideias pedagógicas compreendidas como inovadoras na Contemporaneidade que possuem alguma relação com as abordagens inovadoras clássicas:

Quadro 1: Pedagogias contemporâneas e suas fontes de inspiração

Pedagogias	Inspiração
Não institucionais	Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), John Dewey (1859-1952), Ivan Illich (1926-2002), Everett Reimer (1910-1998).
Críticas	Paulo Freire (1921-1997) e os educadores que o influenciaram, Jürgen Habermas (1929), Henry Giroux (1943), Basil Bernstein (1924 – 2000) e

	Paul Willis (1945).
Livres não diretivas	Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778), León Tolstói (1829 – 1910).
De inclusão e de cooperação	Adolphe Ferrière (1879 – 1960), Maria Montessori (1870 – 1952), Jean-Ovide Decroly (1871- 1932), Célestin Freinet (1896 – 1966).
Lenta, serena e sustentável	Michel de Montaigne (1533 – 1592), Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), John Dewey (1859-1952), Serge Latouche (1940).
Sistêmica	Escola Nova (1932).
Do conhecimento integrado	Jean-Ovide Decroly (1871- 1932), John Dewey (1859-1952), Célestin Freinet (1896 – 1966).
Das diversas inteligências	Howard Gardner (1943), Daniel Goleman (1946), Robert Sternberg (1949).

Fonte: Quadro construído pela autora com base em SEBARROJA, 2016.

Como podemos observar no quadro acima, muitas ideias de diferentes épocas inspiram as pedagogias contemporâneas, que em maior ou menor medida constituem os tipos de educação praticados nas escolas da série Destino: Educação – Escolas Inovadoras. É interessante ressaltar que, apesar de se localizarem em tempos e espaços diversos, a maioria dessas correntes já formaram uma rede, em meados dos anos 30, em busca de uma reforma da educação, recorrentemente invocado quando se fala em Metodologias Ativas, um dos pilares das pedagogias contemporâneas. Foi o movimento conhecido como Escola Nova, marcado no Brasil pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932).

Este movimento, de acordo com o documentário “Uma frágil felicidade, a Educação Nova entre as duas guerras mundiais”, é um movimento de renovação da educação iniciado na Europa e desenvolvido em diversos lugares do mundo. Surgiu por volta dos anos de 1880, época que coincide com a publicação de diferentes estudos sobre a aprendizagem e medições de capacidades intelectuais, e ganhou força com o final da 1ª Grande Guerra, quando educadores da Europa viam na educação um caminho para formar sujeitos que se afastassem dos ideais de violência e se constituíssem como sujeitos críticos e auto gerenciados. No continente europeu, o crescimento das escolas filiadas ao movimento foi interdito pelo rompimento da 2ª Guerra Mundial. Apesar da abrupta interrupção, naquela altura, o movimento já havia capilarizado ideias para outros continentes, como América e Ásia.

Em todos os continentes, para a divulgação dos ideais da Educação Nova, várias foram as publicações dedicadas a difundir suas práticas, dentre elas a revista *La Nueva Era*, em Argentina e Chile. A primeira escola ligada ao movimento na América Latina foi o Gimnasio Moderno, escola fundada em 1914, em Bogotá - Colômbia por Agustin Nieto Caballero. Já no

Brasil a discussão e entrada dessa concepção de ensino e aprendizagem, baseada no indivíduo, nasce com o movimento conhecido como Escola Nova em meados de 1930, sob influência da Revolução de 30 e teve sua divulgação impulsionada pelo documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado pelo Jornal Diário de Notícias. O manifesto foi assinado por 26 intelectuais e propunha mudanças significativas nos processos de ensinar e aprender, bem como no sistema educacional brasileiro, dentre esses intelectuais estavam Anísio Teixeira e Lourenço Filho, dois pilares da expansão das ideias escolanovistas no Brasil.

As proposições do Manifesto vão ao encontro dos escritos de John Dewey - com a valorização das qualidades individuais e da experiência (DEWEY, 1938; 1959), Édouard Claparède - com a sua “Escola sob medida” (CLAPARÈDE, 1973), Maria Montessori - com a possibilidade de escolha pelos espaços (MONTESSORI, 1965), Lev Vygotsky - com a aprendizagem através da socialização (VYGOTSKY, 1996), dentre outros, que destacam essa ênfase no aluno e em sua aprendizagem, e a compreensão de que “o aluno é o protagonista central, enquanto os professores são mediadores ou facilitadores do processo”. (LOVATO et al, 2018, p. 157). Essa concepção de educação vai na contramão da Didáctica Magna de Comenius - modelo de educação amplamente e globalmente aplicado, desenvolvido, que teve como pretensão ensinar tudo a todos em um mesmo momento, o que foi chamado de pansofia, que será amplamente tratado mais adiante. Naquele momento, foi uma grande revolução, sair de uma escola entendida como passiva, autoritária, hierarquizada, elitista para pensar em outras bases, uma escola para todos, onde o aluno precisava viver experiências, praticar, tomar atitudes e preparar-se para a vida.

A personalização da escola, no contexto da escola para todos (no tempo de Comenius), pode guardar poucas semelhanças com a personalização da escola atual, em que a preocupação é personalizar o processo de aprendizagem de cada um dos indivíduos, mesmo que eles estejam em um mesmo espaço escolar, o que Silva (2019) vai chamar de customização do ensino. A democratização do ensino, mesmo que não tenha atingido sua totalidade, trouxe outros elementos para compor as pedagogias contemporâneas. Olhar para o indivíduo em um tempo e espaço em que a escola era para poucos e passar a um tipo de escola que atinge uma grande parcela da população traz outros desafios.

As Metodologias Ativas, amplamente discutidas e, principalmente, divulgadas no meio educacional mundial são herdeiras diretas da filosofia e das concepções de educação pensadas desde o século XVI, e apesar de seu caráter histórico, têm sido constantemente atualizadas e chamadas de inovadoras quando adotadas por escolas ao redor do mundo. Cada

época reconhece como “reforma” ou “inovação”, aquelas proposições de educação que preconizam sujeitos com determinadas características e não outras. Portanto, não basta que uma teorização surja no campo da educação para ser considerada inovadora, é necessário que essa teorização combine com as demandas sociais de uma época, que esteja em consonância com os anseios de uma sociedade. É só nesse intercruzamento que uma proposição pedagógica se torna referência de inovação.

É a junção das ideias pedagógicas herdadas de diferentes tempos com uma sociedade contemporânea acelerada e a necessidade de um tipo de indivíduo, que tem gerado condições de possibilidade para o que observamos nas escolas da série analisada. Todas essas inspirações, acrescidas de mudanças e crises sociais, antes chamadas de reformas, agora são nomeadas como inovações por fazerem sentido no momento social vivido. O contemporâneo é a potência da herança pedagógica, pois através de suas características, as pedagogias podem ser reinventadas, reformadas e aproveitadas como herança que são para a construção de outras práticas escolares possíveis, inovando. Vejamos nas próximas seções as características, crises e necessidades sociais que conversam com as proposições das pedagogias relacionadas acima e que fazem despontar práticas inovadoras na Contemporaneidade.

1.2 Crise da Modernidade, crise da escola moderna

*“Esta escola foi planejada com espaços abertos para a aprendizagem, onde é flexível e consegue transformar em novos espaços de aprendizagem quando necessário. É um prédio que **faz com que o método tradicional de ensino seja impossível**. Quando se dá aula em um espaço aberto, é preciso também tornar o aluno ativo”.* (Allan Kjaer Andersen - Diretor da Orestad Gymnasium, grifos nossos).

*“Isso é o que nós chamamos de aprendizagem preventiva, se aprende para o caso de precisar. E isso não serve nos tempos modernos. Isso, **que pode ter servido na minha infância, ou na infância dos meus avós, não serve definitivamente para estas crianças de hoje**, que tem uma quantidade de informações todos os dias ao seu alcance. Então, nós temos que **repensar o sentido da educação**”.* (Ginés del Castillo - Fundador da Escuela de la Nueva Cultura La Cecilia, grifos nossos).

Os dois excertos² do material de pesquisa escolhidos para abrir esse capítulo falam de uma mudança de ênfase na educação e de um desejo de afastamento das práticas da escola *tradicional*, seja através da condução das práticas, dos modos de propor o estudo ou da própria arquitetura escolar. E todos os excertos vêm dos episódios que apresentam as escolas inovadoras.

A inovação tem sido uma palavra de ordem na Contemporaneidade, a indicação de que a inovação deve permear todos os processos da nossa sociedade vem sendo cada vez mais observada nos diferentes âmbitos.

É inegável que a sociedade, não somente em uma escala nacional, mas internacionalmente, vem passando por mudanças significativas, cada vez mais impactantes e massivas, como por exemplo as mudanças nas formas de vida, de comunicação e de informação, desde a criação da internet até a chamada *internet das coisas*, desde a utilização de celulares para realizar ligações e enviar SMS até a utilização dos smartphones para a organização da vida diária.

Todas essas mudanças estão inseridas em um espaço-tempo da Contemporaneidade descrito por diversos autores como uma nova fase da Modernidade ou como um desdobramento dela. Para Zigmunt Bauman (2001), as últimas décadas estão inseridas no período que ele chama de Modernidade Líquida, Jean-François Lyotard (1985), de Pós-modernidade, Gilles Lipovetsky (2004), de Hipermodernidade e Anthony Giddens (1991) de Modernidade alta ou tardia. Nesta pesquisa, como já apontado, o termo que utilizo para o tempo presente é Contemporaneidade, acompanhando as proposições de Agamben (2009) e utilizando as demais definições para compor um quadro de características do presente.

Mas antes de compreender o ethos do presente, é importante saber de que modos fomos nos tornando sujeitos hipermodernos ou pós-modernos ou da Modernidade alta, o que implica compreender com maior profundidade a própria Modernidade e suas relações com a constituição da instituição escolar, para então, a partir dela, traçar o panorama do contemporâneo.

De acordo com Giddens, a Modernidade se refere a um “[...] estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a Modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial”. (GIDDENS, 1991, p. 8). Esse

² Os depoimentos, quando utilizados como epígrafes, trazem como referência a identificação de quem deu o depoimento, a escola que a pessoa representa e o número do episódio na parte de dentro do quadro. Esse material constituiu a empiria da pesquisa e junto com as imagens, foi transcrito e tratado, fazendo parte do material de pesquisa.

mesmo autor chama a atenção para as construções que a Modernidade fomenta, interpretando-a como uma faca de dois gumes:

O desenvolvimento das instituições sociais modernas e sua difusão em escala mundial criaram oportunidades bem maiores para os seres humanos gozarem de uma existência segura e gratificante que qualquer tipo de sistema pré-moderno. Mas a modernidade tem também um lado sombrio, que se tornou muito aparente no século atual. (GIDDENS, 1991, p. 13).

Esse lado sombrio relatado por Giddens (1991) diz respeito à degradação do meio ambiente pela expansão industrial e ao totalitarismo, por exemplo. Ao passo que também reconhece que muitos avanços da humanidade e das condições de vida foram possíveis por conta da Modernidade.

A Modernidade é a época da ascensão das disciplinas (divisão das áreas de estudos) e da disciplina (mecanismo de exercício de poder). Foucault (1987), em seu livro *Vigiar e Punir*, se dedicou a descrever as condições e superfícies que fizeram emergir a sociedade disciplinar com a operação do poder disciplinar, e destaca três principais mudanças que fizeram com que a disciplina se tornasse o motor da Modernidade: 1) Inversão funcional da disciplina, ou seja, a ênfase em um tipo de disciplina que fazia aumentar a utilidade possível das pessoas; 2) Ramificação dos mecanismos disciplinares, que não ficaram somente nos mosteiros e nas escolas, mas passaram a ser vistos em todas as instituições sociais e; 3) A estatização dos mecanismos de disciplina, ou seja, uma organização institucional de vigilância e controle, com aparatos específicos para conter quem não fosse disciplinado. De acordo com esse autor:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (FOUCAULT, 1987, p. 143).

O poder disciplinar, segundo Foucault (1987) atua principalmente com três instrumentos: olhar hierárquico, sanção normalizadora e sua junção no procedimento de exame, não somente na escola, mas em diversas instituições sociais.

Para compreender o alcance da época, é necessário identificar o que Giddens (1991) chama de “descontinuidades” que “separam as instituições modernas das ordens sociais tradicionais” e são elas: o “ritmo de mudança nítido que a Modernidade põe em movimento”,

o “escopo da mudança”, ou seja a característica de globalização das instituições modernas e a “natureza intrínseca das instituições modernas” (GIDDENS, 1991, p. 12).

O modelo de escola moderna é uma dessas instituições que tem uma natureza intrínseca da Modernidade (LOPES; VEIGA-NETO, 2010; NOGUERA-RAMIREZ, 2011; VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1991; RAMOS DO Ó, 2009). Ou seja, ele não tem precedentes em épocas anteriores. Esse modelo passa a existir como instituição responsável por educar as populações, e pela qual todos devem passar, na Modernidade.

Noguera-Ramírez, em seu livro *Pedagogia e governamentalidade – ou Da Modernidade como sociedade educativa* (2011), mapeou os principais pontos da emergência dos modos de condução das condutas através de uma sociedade educativa, e mostrou de que modos a noção de escola foi sendo construída na Modernidade, transformando e ressignificando práticas de modo a desenvolver sujeitos escolares úteis e disciplinados.

Gilles Deleuze, ao retomar os estudos de Foucault sobre a sociedade disciplinar, percebe que a sociedade está passando por modificações e que já não é possível dizer que se vive em uma sociedade disciplinar. A essa nova ênfase social, Deleuze chama de sociedade de controle (DELEUZE, 2008). Segundo o autor, a sociedade de controle é um *desdobramento* da sociedade disciplinar e esse é um aspecto muito importante para a pesquisa aqui desenvolvida. Segundo o autor, se trataria da implantação de “[...] novos tipos de sanções, de educação, de tratamento.” (DELEUZE, 2008, p. 216). Ele ainda preconiza, no livro que foi editado pela primeira vez em 1992, que: “A educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional [...], os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o aluno-operário ou o executivo-universitário.” (DELEUZE, 2008, p. 216).

Para Deleuze, a passagem da sociedade disciplinar para a de controle movimenta os seguintes pontos: no nível da arquitetura, do confinamento nos moldes, para o controle nas modulações que não são fixas; no nível da educação, das escolas para a formação permanente e do exame para o controle contínuo; no nível da identificação, da assinatura e da matrícula para a identificação por senha; no nível da subjetivação, do homem confinado para o homem endividado (DELEUZE, 2008).

Porém, quando percebemos que a sociedade de controle é um desdobramento da sociedade disciplinar, podemos perceber também que muitas das práticas disciplinares não se extinguíram, mas pelo contrário, se intensificaram e se complexificaram, criando outras lógicas de controle de si e do outro. A ênfase no uso da escola na Modernidade, por exemplo, para educar o povo, mas principalmente fazê-lo ser produtivo de determinada forma, ainda é

uma das grandes tarefas da escola atualmente, mas a crise da escola de que tanto se fala não é composta por somente um fator, ela é relacional. De acordo com Veiga-Neto:

A noção de crise é sempre relacional: ela deriva de um diferencial entre duas situações ou realidades observadas, percebidas, ou entre uma situação observada, percebida, e uma outra, idealizada. Assim, se notamos que a escola atravessa uma crise é porque há um descompasso entre como ela está se apresentando (para nós) ou funcionando e como pensamos que ela deve ser ou como ela foi até pouco tempo atrás. Ou pode estar havendo um descompasso entre ela e outras instâncias sociais. Em qualquer caso, esse diferencial manifesta-se para nós como uma crise. (VEIGA-NETO, 2003, p. 110).

A maior tarefa da escola, para a sociedade, parece continuar a ser a formação de sujeitos que sejam úteis à sociedade e que consigam produzir para a mesma sociedade. A exigência continua, o que muda é a sociedade que demanda sujeitos da escola de determinada forma e não de outra. Em outras palavras, a escola continua a busca por produzir sujeitos úteis, o que mudou foi o conceito social de utilidade. Os sujeitos contemporâneos, para serem úteis não necessitam saber obedecer ordens nem trabalhar sem questionar em um tempo pré-determinado, o que as mudanças sociais têm demandado é justamente o contrário. A tradição do objetivo da escola se mantém, o que ocorre é que a mudança na sociedade demanda que a escola forme sujeitos de forma diferente, ao passo que a escola é acusada de formar ainda nos moldes da Modernidade, os sujeitos contemporâneos e há aí um descompasso entre escola e sociedade, na qual a *escola tradicional* parece não caber mais.

Sobre a tradição, Giddens afirma que:

Nas culturas tradicionais, o passado é honrado e os símbolos valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um modo de integrar a monitoração da ação com a organização tempo-espacial da comunidade. Ela é uma maneira de lidar com o tempo e o espaço, que insere qualquer atividade ou experiência particular dentro da continuidade do passado, presente e futuro, sendo estes por sua vez estruturados por práticas sociais recorrentes. A tradição não é inteiramente estática, porque ela tem que ser reinventada a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes. A tradição não só resiste à mudança como pertence a um contexto no qual há, separados, poucos marcadores temporais e espaciais em cujos termos a mudança pode ter alguma forma significativa. (GIDDENS, 1991, p. 38).

Podemos supor então, que a tradição da escola moderna não seja exatamente formar sujeitos para a sociedade moderna, mas seja formar sujeitos para a sociedade, independente de

qual seja. Aqui cabe uma ressalva: ao dizer *formação de sujeitos para a sociedade*, não me refiro a uma escola que sirva apenas para reproduzir um modelo de sociedade já existente, mas que forme sujeitos em consonância com a sociedade em que vivem, com a capacidade inclusive de constituí-la de outras formas.

A partir de tantas mudanças nos modos de ser, viver e se comunicar no último século, podemos afirmar que não vivemos mais em uma sociedade moderna como Deleuze afirmou na epígrafe da abertura do capítulo. Vivenciamos no passado, uma crise da Modernidade, da sociedade disciplinar, fomos localizados na sociedade de controle e atualmente vemos circular resquícios muito significativos de ambas. Apesar desses resquícios, há um esforço constante de nomear o período da Contemporaneidade e de traçar suas bases e surgem, além das nomeações citadas acima, as ideias de sociedade do cansaço e da transparência, de Byung-Chul Han (2019; 2017). É importante destacar que a aceleração contínua da sociedade contemporânea já nem permite sua nomeação de um único jeito, porque ela parece ser a sociedade de muitas coisas. Nesta pesquisa, opto por falar da Contemporaneidade, utilizando as noções de Hipermodernidade, de Gilles Lipovetsky (2004) e de Modernidade tardia, de Anthony Giddens (1991), por perceber que sistematizam a ideia de continuidade e de resquícios da Modernidade, ao invés de sua substituição completa. Ambas as noções serão utilizadas nesta pesquisa para nomear o contemporâneo, pois ambas apresentam aspectos interessantes para compreendermos as escolas inovadoras.

De acordo com Giddens, sobre a busca constante de rupturas com os sistemas de pensamento, “[...] certamente faz sentido ver isto como ‘a Modernidade³ vindo a entender-se a si mesma’ ao invés da superação da Modernidade enquanto tal” (GIDDENS, 1991, p. 47), de modo que estaríamos vivendo sua radicalização. Nesse sentido, há uma Modernidade ainda mais forte:

Em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes. Além da modernidade, devo argumentar, podemos perceber os contornos de uma ordem nova e diferente, que é "pós-moderna"; mas isto é bem diferente do que é atualmente chamado por muitos de "pós-modernidade". (GIDDENS, 1991, p. 9).

³ Nesta pesquisa, tenho escrito Modernidade com letra maiúscula, de modo a trata-la como um tempo histórico. Giddens e Lipovetsky, por outro lado, escrevem-na em letra minúscula, então nas citações diretas dos autores, opto por utilizar a palavra como eles utilizam.

Ao olhar para a constituição social a partir da moda, Lipovetsky afirma que “Tínhamos uma modernidade limitada; agora, é chegado o tempo da modernidade consumada.” (LIPOVETSKY, 2004, p. 54). De acordo com o mesmo autor, que evita o prefixo *pós*, da pós-modernidade, o prefixo *hiper* é significativo para a sociedade contemporânea pois “[...] longe de decretar-se o óbito da modernidade, assiste-se a seu remate.” (LIPOVETSKY, 2004, p. 53) e se decreta um segundo período moderno, tendo a desregulamentação e a globalização como fatores e que se alicerça nos três axiomas da Modernidade: o mercado, a eficiência técnica, o indivíduo.

Ora, se a sociedade vive uma fase hipermoderna, a escola também pode estar passando pelo mesmo fenômeno, porém a escola para todos é uma instituição que tem uma *natureza intrínseca na modernidade*, de modo que a crise do modelo escolar vigente talvez seja a própria crise da sociedade. De acordo com Veiga-Neto: “É no descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual que está boa parte daquilo que se costuma denominar ‘crise da escola’”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 108).

Apesar de escolas ao redor do mundo tentarem superar práticas que remontam a invenção da escola moderna, diversos autores defendem que a escola contemporânea, como instituição, deve ser preservada, compreendendo-a como uma das poucas instituições sociais que ainda preservam um sentido de coletivo e pode se opor, de certa forma, a uma individualização única e constante, marcante na Hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004).

De modo a trazer uma problematização sobre como a escola moderna se constituiu, Jan Masschelein e Marteen Simons retomam as raízes da *scholé grega* (que, vale lembrar, estava longe de ser uma escola que ensinasse tudo a todos), assinalando que a escola contemporânea pode ainda ser vista como espaço coletivo sem se render aos efeitos que vimos ocorrer nas escolas modernas. A escola grega faria “[...] o duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e portanto transformar alguém em um aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 197). Os mesmo autores, inspirados pelo sentido de educação proposto por Hannah Arendt (1992), escrevem que:

A escola, assim, é um lugar e o tempo organizados para lidar com os recém-chegados e os estranhos. Em outras palavras, a escola é uma arquitetura social que nós (como representantes do mundo) construímos e organizamos especificamente para “estranhos e recém-chegados”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 173).

Segundo os autores, a partir da invenção da *scholé* grega:

O que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo ponto, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: polis), quanto da família (em grego: oikos). Era também um tempo igualitário e, portanto a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 26).

Masschelein e Simons (2014a) enumeram diversas acusações da sociedade contra a escola moderna:

- a) Alienação: “todas as críticas partem da premissa de que a educação e a aprendizagem devem ter ligações claras e visíveis com o mundo, do modo como esse é experienciado pelos jovens e, com a sociedade como um todo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 13);
- b) 2. Consolidação de poder e corrupção: “Não há igualdade de acesso e não há igualdade de tratamento, e, mesmo que houvesse, a discriminação continua a existir na sociedade em geral e no mercado de trabalho. A escola reproduz essa desigualdade.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p.14);
- c) 3. Desmotivação da juventude: “O objetivo, dizem, é encontrar o equilíbrio certo entre trabalho e lazer, e o ideal é, e continua sendo, a ‘aprendizagem lúdica’. O tédio é mortal.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 16). “Vamos argumentar que a escola não é sobre o bem-estar, e que falar em termos de (des)motivação é o sintoma infeliz de uma escola enlouquecida, que confunde atenção com terapia e gerar interesses com satisfazer necessidades”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 17);
- d) 4. Falta de eficácia e empregabilidade: “o diagnóstico dos acusadores: algumas escolas apesar da esmagadora evidência científica falham em reconhecer que a diferença de valor agregado entre elas, que este valor agregado está nas próprias mãos da escola, que a gestão escolar e organização escolar são cruciais para atualizá-las e, principalmente, que fazer isso é seu dever para com a sociedade. A conclusão sombria é: a sociedade deveria, igualmente e sem pensar duas vezes, deixar essas escolas desaparecerem.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 17);
- e) 5. A demanda de reforma e a posição de redundância: “A sociedade pré-digital era relativamente estável e, portanto, tinha requisitos estáveis sobre o que uma pessoa precisava saber e ser capaz de fazer”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 23).

A partir das acusações contra a escola listadas por Masschelein e Simons (2014a), e de suas proposições a partir da *scholé* grega, podemos perceber aquele descompasso anunciado anteriormente. É possível que a crise da escola moderna esteja mais nos modos como a escola constitui os sujeitos, do que na tarefa dela de constituir sujeitos. A sociedade se torna hiper e as escolas que se dizem em sintonia com ela também se tornam. Essas escolas, mesmo em um contexto que é coletivo, passam a desenvolver práticas renovadas (não exatamente novas) de modo a tornarem hiper o controle, a organização e a vigilância, com o sujeito no centro da ação educativa, em substituição às tão conhecidas *turmas*.

1.3 Inovação: palavra de ordem da Contemporaneidade

“Diz-se com frequência que a modernidade é marcada por um apetite pelo novo, mas talvez isto não seja completamente preciso. O que é característico da modernidade não é uma adoção do novo por si só, mas a suposição da reflexividade indiscriminada — que, é claro, inclui a reflexão sobre a natureza da própria reflexão”. (GIDDENS, 1991, p. 39).

“No mundo líquido moderno, de fato, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no voo as novas e ainda desconhecidas oportunidades. A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora. E dado que inclusive as coisas mais desejadas envelhecem rapidamente, não é de espantar se elas logo perdem o brilho e se transformam, em pouco tempo, de distintivo de honra em marca de vergonha”. (BAUMAN, 2009, p. 662).

A inovação é característica visível do contemporâneo, podemos vê-la circular nos mais diversos âmbitos sociais, das empresas, ao lazer, dos hábitos de consumo à escola. Lipovetsky, ao descrever o tempo atual como a hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004) nos oferece elementos para compreender a circulação exacerbada da inovação, pois “[...] a ênfase é na obrigação do movimento, a hipermudança [...]. Na hipermodernidade, não há escolha,

não há alternativa, senão evoluir, acelerar para não ser ultrapassado pela ‘evolução’”. (LIPOVETSKY, 2004, p. 57). Na hipermodernidade de Lipovetsky, “Quanto menos o futuro é previsível, mais ele precisa ser mutável, flexível, reativo, permanentemente pronto a mudar, supermoderno, mais moderno que os modernos dos tempos heroicos” (LIPOVETSKY, 2004, p. 57), gerando assim uma “[...] cultura do mais rápido e do sempre mais: mais rentabilidade, mais desempenho, mais flexibilidade, mais inovação”. (LIPOVETSKY, 2004, p. 57).

As características apresentadas se ligam aos dois excertos utilizados para a abertura desta seção. Ao mesmo tempo em que a inovação faz muito sentido na época que Bauman chama de *líquida*, ela é também uma condição da Modernidade, ou melhor, da reflexividade indiscriminada herdada da Modernidade.

De acordo com Bauman: “A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um ‘tempo fixo’ e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis”. (BAUMAN APUD PORCHEDDU, 2009, p. 663). Isleide Fontenelle, ao realizar uma crítica ao discurso da inovação na Contemporaneidade, inspira-se em Lopéz-Ruiz para defender que uma das características mobilizadoras no discurso da inovação seria o culto ao novo, de acordo com essa autora, levar em consideração o aspecto do culto ao novo é de fundamental importância para compreendermos de que modos a inovação foi se tornando palavra de ordem. (FONTENELLE, 2012).

Apesar de não estar se dirigindo diretamente à área da educação, e sim à área de Gestão, Fontenelle (2012) fornece preciosas pistas para o início da contextualização do problema de pesquisa aqui desenvolvido. De acordo com a autora:

O culto ao novo aparece frequentemente sob a forma do discurso em torno da importância da criatividade e inovação, termos que não pertencem exclusivamente à área da gestão. A criatividade, que vem do latim *creare* – criar, inventar –, é foco de atenção das Ciências Humanas e Sociais, em especial da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia, bem como da Administração. A inovação também pode ser compreendida como o ato de criar, inventar ou renovar, fazer algo existente de maneira nova, diferente da usual. (FONTENELLE, 2012, p. 100).

López-Ruiz, ao descrever, em sua tese de doutoramento, um ethos presente nas ações de executivos de transnacionais sobre a inovação, destaca que: “Um dos traços mais significativos do ethos [...] é a obsessão com o novo”. (LOPEZ-RUIZ, 2007, p. 47- 48). Já Burkard Sievers (2007), destaca como um dos sentimentos do contemporâneo a neofilia, ou seja, o culto ao novo. Sendo tratado como culto, obsessão ou objetivo, o novo, em detrimento

de tudo que se torna descartável, contemporaneamente é o que move a economia e a fabricação de bens de consumo.

Sievers, em seu estudo sobre o lugar do novo nas transformações organizacionais, intitulado “*It is new, and it has to be done!*” (SIEVERS, 2007), desenvolve uma análise sobre alguns dos sentimentos que as transformações organizacionais podem causar, tendo como foco principal as consequências do entendimento de que o que é novo, é melhor e de que o que é velho é obsoleto. De acordo com o que autor o observou, o novo teria um valor intrínseco, bom em si mesmo, enquanto que o antigo, ao ser considerado antigo, deveria ser imediatamente substituído. (SIEVERS, 2007, p. 79). De acordo com o autor: “É quase como se o Novo, por si só, já fosse melhor do que o Velho, a novidade traria um valor em si mesma, desqualificando os jeitos tradicionais de viver e trabalhar e , acima de tudo, a maioria dos valores em que esses jeitos se baseavam”⁴. (SIEVERS, 2007, p. 79).

O economista Joseph Schumpeter desenvolveu em sua obra *Teoria do Desenvolvimento Econômico*, publicada primeiramente em 1911, a ideia de que a inovação é um processo do desenvolvimento econômico. Esse autor anuncia a participação do empresário – entendido atualmente como empreendedor e destaca que esse empresário seria quem tem condições de inovar, ao planejar e executar mudanças e novas combinações nos fatores de produção já existentes. (SCHUMPETER, 1997). Além disso, o economista também diferencia criatividade e inovação, sendo a inovação entendida como a criatividade aplicada. (SCHUMPETER, 1997).

Fontenelle destaca, a partir das ideias de Schumpeter que: “Aplicada no contexto organizacional, a inovação está atrelada à concepção de utilidade – é criatividade posta em prática – e, mais propriamente, significa criatividade posta a serviço do processo de criação de valor para as organizações”. (FONTENELLE, 2012, p. 100).

Dando visibilidade à ideia de que a necessidade do novo é sempre produzida para o consumo, e desenvolvendo sua teoria a partir da ideia evolucionista, Schumpeter afirma que:

As inovações no sistema econômico não aparecem, via de regra, de tal maneira que primeiramente as novas necessidades surgem espontaneamente nos consumidores e então o aparato produtivo se modifica sob sua pressão. Não negamos a presença desse nexos. Entretanto, é o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele, se necessário; são, por assim dizer, ensinados a querer coisas novas, ou

⁴ Livre tradução do original: “As there is almost no doubt that the New per se is better than the Old, newness becomes a value in itself, obliterating traditional ways of living and working and above all most of the values on which they were based”. (SIEVERS, 2007, p. 79). Todas as traduções contidas na Tese são de minha responsabilidade.

coisas que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de usar. (SCHUMPETER, 1997, p. 76).

Sobre essa produção da necessidade do Novo, Lopéz-Ruiz afirma que inovação e criatividade não são somente

palavras de moda; elas retratam, como assinalamos no começo, partes de uma ‘mentalidade econômica’ e vinculam os indivíduos a um cosmos de deveres. Poder-se-ia dizer que designam valores constitutivos do ethos econômico do sistema capitalista atual. (LOPEZ-RUIZ, 2007, p. 47- 48).

A inovação, de acordo com os autores anteriormente citados, passa a ser compreendida como um agenciamento, conforme explica Fontenelle:

Tomo o discurso contemporâneo em torno da inovação como um desses principais agenciamentos: um poderoso aparato discursivo que coloca a inovação e a gestão do conhecimento sob um mesmo princípio explicativo, sob um novo regime de verdade que não se dissemina apenas no contexto organizacional, mas que se apoia também em um discurso público que passa a priorizar a inovação, com foco em uma pesquisa científica que deveria voltar-se à produção de riqueza. Inovar torna-se, assim, um discurso dominante, sobre o qual não é possível discordar. (FONTENELLE, 2012, p. 107, grifos meus).

Fontenelle (2012) destaca ainda que, a partir das teorizações de Michel Foucault sobre o exercício do poder, é possível ver que, a partir da ideia de inovação e de gestão do conhecimento, o controle passa a “operar sob novas bases” (FONTENELLE, 2012, p. 107), produzindo o que a autora nomeia de novo gerencialismo, na Contemporaneidade. De acordo com ela: “Esse é um ponto fundamental para explicar a inflação discursiva em torno dos conceitos de criatividade e inovação nos nossos dias. [...] E é nesse cenário que o culto ao novo emerge e opera”. (FONTENELLE, 2012, p. 107).

Um ponto importante para a compreensão do que está sendo produzido pelo binômio é a diferença ainda que sutil entre mudança e inovação. De acordo com Fontenelle (2012), o entendimento de mudança “[...] nos remetia a um momento específico de transformação organizacional, a um acontecimento com data marcada, suportado por um projeto cuja implantação focava um resultado final”. (FONTENELLE, 2012, p. 100). Já a inovação é tida como um status permanente, onde a mudança também se torna algo permanente.

Na esteira das características citadas por Fontenelle (2012), é importante atentarmos, como enfatiza Silva (2012), para as relações estreitas entre inovação, educação e o chamado Capitalismo Cognitivo, que diz respeito a uma ênfase do capitalismo em engendrar, para

maior produtividade, práticas de trabalho que se aproximem de um trabalho imaterial (LAZZARATO; NEGRI, 2001), priorizando a capacidade de criação. De acordo com Saraiva e Veiga-Neto (2009): “O trabalho imaterial não pressupõe a reprodução, mas a invenção. Por estar muito fracamente limitado no tempo e no espaço e por mobilizar principalmente o cérebro, faz com que a vigilância sobre o corpo perca importância”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192), de modo que “O que importa é inovar, é criar novos mundos porque, segundo Lazzarato (2006), consumir não significa mais comprar e destruir, como rezava a cartilha da economia clássica, mas pertencer a um mundo”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189).

Apesar de parecer um tipo de ação que prioriza a fluidez e um esmaecimento da ênfase no controle rigoroso do trabalho, o trabalho imaterial “[...] não significa a ausência de controle, mas apenas sua transformação. O cronômetro é substituído pelos indicadores e a visibilidade se desloca do corpo para o cumprimento das metas”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192).

Esses mesmos autores destacam qual é a importância que a criação adquire no capitalismo cognitivo:

No capitalismo cognitivo, a invenção torna-se um processo continuado, a exceção torna-se regra. O acontecimento, antes neutralizado, domina e organiza o capitalismo cognitivo. [...] No atual sistema, a multiplicação do capital está muito mais relacionada com a criação, com a geração de idéias. Contudo, a criação nunca está circunscrita à empresa. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 192).

A invenção, nesse sentido, não faz funcionar somente as engrenagens do capitalismo cognitivo, como faz reinventar o tempo também, pois “[...] torna o tempo descontínuo, rompe o vínculo entre dois pontos. O que se experimenta é um eterno presente, pois a invenção nos desconecta do passado e não permite que se preveja com alguma clareza o futuro.” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193). Essa prática de reinventar o tempo através de seu eterno presente é o que Saraiva e Veiga-Neto apresentam como *presentificação*. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009).

A primeira vista, parece que o capitalismo cognitivo está longe da educação, porém Fontenelle aponta que:

De modo similar, o universo acadêmico também tem sido permeado pelo discurso da inovação permanente. Em seu livro *Knowing Capitalism*, Nigel Thrift (2005), baseando-se em estudos destacados sobre esse assunto, nos mostra como tem havido uma crescente simetria entre o mundo da academia – pensada no sentido grego das diversas instituições voltadas para o ensino artístico, literário, filosófico, científico – e o dos negócios, em especial na maneira como as duas instituições estão compartilhando as mesmas inquietações relacionadas à necessidade de inovar, transformando saberes em conhecimento. Essa tem sido, segundo Thrift, uma das características centrais e muito específicas desse novo estágio do capitalismo do conhecimento. (FONTENELLE, 2012, p. 100)⁵.

O capitalismo cognitivo e a atmosfera que gera a inovação estão inseridos em um tempo e espaço fortemente marcados pelo neoliberalismo. O neoliberalismo pode ser compreendido “como uma tecnologia de governo e governamento da vida” (VEIGA-NETO, 2012, p. 2). De acordo com esse mesmo autor, capitalismo e neoliberalismo têm uma relação imanente, sendo que “o neoliberalismo não se constitui como uma superestrutura, mas se reconfigura e se adequa aos cenários em que se situa e que ele mesmo modela a todo momento” (VEIGA-NETO, 2012, p. 2). O neoliberalismo constitui uma grade de inteligibilidade, que imprime certa marca, certo jeito de ser em tudo que está constituído nessa e por essa mesma grade, tendo como ênfase a competitividade e a concorrência (FOUCAUT, 2008, p. 161).

Não é possível negar as relações entre inovação, neoliberalismo e capitalismo cognitivo. O capitalismo cognitivo chega às escolas também, provocando variados processos de constituição da docência. Ao mapear a ênfase inovadora no Ensino Médio, Silva e Fabris (2013) destacam que compreendem que “três estratégias são mobilizadas na constituição dessa docência inovadora: *a) o privilégio da atualidade; b) o desafio da inventividade; c) a atitude da determinação voluntariosa*”. (SILVA; FABRIS, 2013, p. 250, grifos dos autores).

Sobre o privilégio da atualidade, os autores, situam essa mesma atualidade tem movimentado a docência a partir da “[...] premissa de educar para um mundo em transformação.” (SILVA; FABRIS, 2013, p. 256).

Para compreender como esse discurso foi sendo incorporado na educação atual, Silva e Fabris (2013) retomam a obra *Educação para uma civilização em mudança*, escrita na década de 1930 pelo pensador educacional norte-americano William Kilpatrick, que propõe “[...] pensar a educação para um mundo em permanente mudança, assumindo uma crença no

⁵ A referência não é utilizada na fonte primária aqui por impossibilidade de acesso da pesquisadora ao livro THRIFT, N. *Knowing capitalism*. London: Sage, 2005.

desenvolvimento científico alicerçado nos valores do progresso e da democracia.” (SILVA; FABRIS, 2013, p. 256).

De acordo com os mesmos autores:

A educação adquire centralidade, uma vez que, através dela, é possível desenvolver um ‘pensamento baseado na experimentação’, ou seja, faz-se possível mobilizar um tipo de racionalidade que ‘favoreça o desenvolvimento da ciência e de suas aplicações à atividade humana’ (idem, p. 16). O pensamento baseado na experimentação (de inspiração deweyana) proposto por Kilpatrick faz-se útil para uma gramática do pensamento educacional que atribui centralidade ao conceito de inovação. (SILVA; FABRIS, 2013, p. 256).

Sendo assim: “A inovação é produzida por meio de um conjunto de investimentos. Para a obtenção constante de novos conhecimentos, tais investimentos são realizados sobre determinados campos”. (SILVA; FABRIS, 2013, p. 257).

Outra estratégia mobilizada na constituição da docência inovadora descrita pelos autores acima citados é o *desafio da inventividade*, a partir da qual “[...] os próprios sujeitos são convocados a agirem de forma inventiva, potencializando a construção do progresso de uma determinada região.” (SILVA; FABRIS, 2013, p. 257). Os autores destacam ainda, a atitude da determinação voluntariosa, apontando que junto a ela estão “[...] atitudes de determinação, aprendizagem permanente ou sede de saber”. (SILVA; FABRIS, 2013, p. 257), como estratégia de constituição da docência inovadora.

Todos estes elementos (e outros mais), que articulam as noções de Modernidade Líquida, Hipermodernidade, culto e obsessão ao novo, Capitalismo Cognitivo e o Dispositivo da Inovação constituem o emaranhado de discursos que torna possível a máxima contemporânea de que *o novo é sempre melhor*. Vejamos a seguir como as pesquisas desenvolvidas sobre os temas tratados nesta proposta de Tese podem ser articuladas para ajudar a compor este estudo.

Uma característica importante da sociedade contemporânea é a ênfase que as imagens ganham na sociedade. De acordo com Fontenelle, “Essa é uma sociedade na qual ‘estar na imagem é existir’ e vive-se, então, numa forma de socialidade marcada pela performance, pela produção de impressões”. (FONTENELLE, 2006, p. 3).

Sendo assim, fazer pesquisa com imagens, em especial, no caso deste estudo, com documentários, para compreender a inovação faz total sentido na “sociedade da imagem” (FONTENELLE, 2006), ou na chamada cultura visual, entendida como a “dimensão cultural da experiência visual” (SÉRVIO, 2014, p. 205). De acordo com Sérvio (2014), inspirado em

autores como Foster (1998), Mitchell (2002) e Mirzoeff (1999), “Pensar o contexto histórico e local no qual estamos inseridos como parte de um universo cultural torna-se indispensável para qualquer análise que almeje aprofundar-se na compreensão de experiências visuais”. (SÉRVIO, 2014, p. 199).

Segundo Susan Buck-Morss (2004), o tempo presente “[...] se distingue de todos os séculos anteriores porque tem deixado um rastro fotográfico. Aquilo que se vê apenas uma vez e se registra, pode ser percebido/revisto quando e por quem quiser.” (BUCK-MORSS, 2004, p. 23). Já Fischmann e Sales (2014) destacam a virada pictórica como um jeito de compreender a cultura visual, que vem ganhando cada vez mais espaço como objeto de análise das ciências humanas, justamente pelo entendimento de que as imagens ganham uma grande ênfase em um determinado jeito de inventar e viver a vida na/da Contemporaneidade. Segundo Fischmann e Sales: “Independentemente de nossa capacidade de ver e sermos vistos, como agentes visuais somos sujeitos e objetos de discursos visuais que são constitutivos na construção de nossas subjetividades.” (FISCHMANN; SALES, 2014, p. 425).

Para explicar a cultura visual, Sérvio (2014) apresenta a divisão de visual, criada por Foster (1988), entre visão e visualidade, destacando que ambas são processos do visual, elas representam duas ênfases, que não se contrastam, mas se complementam. De acordo com Sérvio (2014):

O que Foster chama de “*visual*” está dividido em dois planos. Esses planos não atuam de modo separado, mas tampouco são idênticos. 1) *visão* trata da percepção como operação física, trata de seus mecanismos e dados; e 2) *visualidade* trata da percepção como fato social, suas técnicas históricas e determinações discursivas. Enquanto a visão foca na parcela biológica da experiência visual, o corpo e a psique, a visualidade trata da parcela cultural da experiência visual, aquilo que é aprendido social e historicamente. (SÉRVIO, 2014, p. 197, grifos do autor).

Sardelich (2006) considera duas vertentes para o estudo da cultura visual, ao tomar a cultura como definidora do estudo, alerta que ela “[...] se refere a valores e identidades construídos e comunicados pela cultura via mediação visual, como também à natureza conflituosa desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários.” (SARDELICH, 2006, p. 461).

Diferente de documentários sobre fatos vividos no passado, a série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras* traz práticas vividas no momento atual, que estavam acontecendo quando da produção da série. Os entrevistados estão vivendo aquilo sobre o que falam naquele momento presente em que são filmados, falando sobre essa experiência. Essa

característica confere à série uma diferenciação quanto à documentários nos quais os entrevistados relatam o que viveram no passado, como os documentários sobre guerras e conflitos, por exemplo. Com a experiência de relatar o que se vive no momento em que se vive, a série analisada transborda cores, luzes e efeitos que nos dão a impressão de um viver acelerado que deve estar sempre em movimento.

Conforme já comentado anteriormente, entende-se nesta pesquisa que a série analisada tem potencialidades para inventar novos modos de apresentar a escola ideal aos espectadores, a partir de toda a sua mobilização no campo da cultura da mídia. Segundo Kellner: “Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam suas identidades.” (2001, p. 9).

Ao compreender com Schwengber (2014, p. 267) que as “[...] imagens formam e informam”, é possível perceber que a série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras* faz mais do que informar; também forma opiniões e entendimentos sobre como deve ser uma escola inovadora, quais seus elementos e suas demandas e, principalmente, informa que é a partir de escolas como estas, que a educação é desenvolvida com qualidade e é própria para o momento atual, que exige da escola inovação e ensino aos sujeitos deste tempo, para que sejam pessoas com atitudes proativas.

Para selecionar as fontes, levei em consideração o que Fischmann e Sales apresentam como matriz do visual (FISCHMAN; SALES, 2004). De acordo com estes autores, “[...] as lentes que tornam inteligível o visível e o invisível, e a localização espacial e temporal do observável e do observador” (FISCHMAN; SALES, 2004, p. 114), constituem a matriz do visual e limitam “[...] o que é possível ou não ver”. (FISCHMAN; SALES, 2004, p. 114).

Além da proposição para a utilização da matriz visual na pesquisa em Educação, Fischman e Sales chamam atenção para a dialética do observador, ou seja, para a necessidade de um olhar crítico para as imagens, compreendendo que as imagens fazem sentido, formam entendimentos a partir da relação entre observado e observador. Segundo estes mesmos autores: “Para entender a visualidade é preciso investigar tanto a percepção e a recepção das imagens, quanto as condições culturais, sociais e econômicas que envolvem os produtores e os usuários da cultura visual”. (FISCHMAN; SALES, 2004, p. 115).

A série *Destino Educação: Escolas Inovadoras*, série de documentário composta por duas temporadas de 13 episódios cada, é uma produção conjunta do Canal Futura e da Confederação Nacional das Indústrias – CNI, que apresenta 24 escolas ao redor do mundo,

consideradas inovadoras. Além da CNI, a série contou com parcerias e consultorias para a construção do roteiro, a escolha das escolas e a produção do documentário.

É nestes moldes da pretensão de inspirar e incitar o pedido público por educação inovadora que a série é desenvolvida. E é também a partir deles que busco incorporar a leitura de imagens do documentário em minhas análises sobre a inovação na educação.

1.4 O que se escreve sobre inovação na educação

“Parece que nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças. É nossa radicalidade histórica que produz o tipo de pergunta que abala nossas certezas, que inquieta, que apaixona, que impulsiona e, muitas vezes, amedronta pelo que sugere como possibilidade”.
(COSTA, 2005, p. 200-201).

Na busca de contextualizar a problemática de pesquisa aqui desenvolvida e mostrar a radicalidade histórica que produz as perguntas que me proponho a investigar nesta pesquisa, é que desenvolvo essa seção, que se dedica a explicar as relações do campo da inovação com a educação, através de pesquisas que antecedem esta e que juntas formam o território e o tempo em que a ideia de pesquisa aqui tratada é fecundada.

Ao buscar compreender a problemática, me movimento no sentido de buscar teses, dissertações e artigos da área da educação, principalmente. Sem a pretensão de tratar aqui *tudo* que foi desenvolvido academicamente até o presente momento sobre o assunto, divido essa revisão em dois momentos: primeiramente farei uma composição com algumas teses, dissertações e alguns artigos que me possibilitaram problematizar a inovação na educação. Após esse movimento, apresentarei algumas teses e dissertações que me auxiliaram na visualização de como a inovação da educação tem sido tratada nos estudos acadêmicos em nosso país.

Em 2010, Gisele Palma apresentou na ANPED Sul, uma revisão de literatura sobre a inovação no Brasil, abrangendo os anos de 2003 a 2007, a partir da análise de periódicos de circulação internacional e nacional, além dos anais das reuniões anuais da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e dos encontros do Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino (ENDIPE), e de algumas teses e dissertações produzidas no Brasil.

Essa autora inicia sua revisão que ela intitula de Estado da arte, constatando, apoiada nos estudos de Christensen, Anthony e Roth (2007), que a inovação tem sua emergência no campo econômico, a serviço do consumo sem oposição através do acesso, como estratégia econômica. De acordo com a autora: “A inovação, nesses casos, encontra-se a serviço do capital, no sentido de captar novos consumidores ao consumo acrítico e/ou sem reflexão”. (PALMA, 2010, p. 2). Opondo-se a essa ideia, Palma (2010) destaca que a escola teria como dever fundamental formar cidadãos que reflitam sobre esse mesmo tipo de consumo.

Um dos documentos destacados na revisão de Palma (2010) é o Decreto que dispõe sobre o incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, que traz em seu artigo 2º a definição de inovação como “Introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulta em novos produtos, processos ou serviços”. (BRASIL, 2005). Essa definição corrobora com a distinção feita por Schumpeter (1997), entre criatividade e inovação, entendendo a inovação como criatividade aplicada, ao definir a inovação, no contexto brasileiro, como o que “resulta em novos produtos, processos ou serviços”. (BRASIL, 2005).

Nesta mesma revisão, Palma (2010), organiza os textos por suas recorrências, apontando que eles podem ser divididos nas seguintes categorias: Inovação, tecnologia e desenvolvimento econômico; Formação de professores e inovação na prática docente; Inovação, reformas e políticas públicas para a educação; Estudo de experiências educativas inovadoras; Estudo de movimentos e/ou autores que propõem a inovação na educação; O método da pesquisa como instrumento de inovação e Inovação enquanto ruptura paradigmática, numa perspectiva emancipatória. Cada categoria indica, para a autora, algumas características que a inovação adquire na educação brasileira. Deste modo, é possível perceber na revisão de Palma (2010), que há uma ênfase no desejo de compreender o que significava inovar na prática pedagógica, fosse na Educação Superior ou na Educação Básica.

Ao final da revisão, Palma constata que ao proliferarem distintas abordagens de estudos sobre a inovação, essa proliferação contribui “de forma significativa para o avanço da educação, numa perspectiva emancipatória” (PALMA, 2010, p. 20), esse avanço é justificado pela autora porque “[...] além de darem visibilidade e valorizarem práticas positivas da ação docente, contribuem para a compreensão epistemológica e ideológica de tais experiências”. (PALMA, 2010, p. 20).

Neste estudo, é possível perceber que Palma visibiliza estudos sobre dois modos de falar em Inovação. Ao mesmo tempo em que anuncia que a ênfase da Inovação da sociedade atende a ideias de consumo neoliberais e que podem ser produzidas estratégias de confronto a

essas ideias, apresenta também que, a partir do pressuposto de Inovação assumido pela educação, diversas práticas mapeadas de professoras/es e escolas atendem a essa ênfase e mobilizam estratégias para inovar.

A partir da revisão produzida por Palma e dos tensionamentos a algumas questões, busco caminhos para compreender de forma consistente o que se tem produzido sobre inovação na educação.

Aqui uma ressalva é necessária. Na ocasião de construção desta pesquisa, a intenção era a de pesquisar as relações entre qualidade e inovação, como já mencionado na apresentação, porém os elementos surgidos na análise dos materiais possibilitaram um outro caminho. Opto porém, por apresentar a revisão bibliográfica desenvolvida quando o objeto de tese era mais restrito (em qualidade e inovação), por perceber que, juntamente com a análise, foi a revisão com esses termos que possibilitou que a tese fosse tecida de formas distintas das que haviam sido imaginadas. Se foi essa revisão que ajudou a compor o objeto final não haveria sentido em desenvolver outra revisão que abarcasse somente o termo *inovação* e deixasse a *qualidade* de fora.

Na busca por teses e dissertações que tratassem do assunto aqui proposto, foi realizada uma pesquisa nos principais bancos de dados, a saber o Banco de Teses da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior e o Banco De Teses e Dissertações do IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

Para essa primeira busca, as palavras-chave utilizadas foram: qualidade AND inovação AND escola. Para fins de esclarecimento, o acréscimo do aditivo AND auxilia na busca por textos que contenham as três palavras-chaves conjuntamente.

A partir das buscas no Banco de Teses da CAPES, foram encontrados 393 resultados. No refinamento da grande área de conhecimento, foram selecionadas as opções de Ciências Humanas e Multidisciplinar. Com esse refinamento, dos 393 trabalhos foram selecionados 105, sendo utilizada novamente a ferramenta de refinamento, agora para área de conhecimento, foram selecionadas as opções Educação, Ciência Política, Educação em Periferias Urbanas, Ensino, Ensino de Ciências e Matemática, Interdisciplinar e Sociais e Humanidades. Deste novo refinamento, foram elencados 100 trabalhos.

Com a necessidade de maior afinamento, optei, visto que a revisão bibliográfica que pretendo desenvolver aqui seria uma continuidade da revisão já realizada por Palma (2010), por elencar aqui trabalhos defendidos a partir de 2006 até 2017.

A definição temporal possibilitou-me mapear 83 trabalhos defendidos em nosso país. O estudo e seleção destes trabalhos foi realizado selecionando-os primeiramente por seus títulos e, posteriormente, pela leitura de seus resumos.

Dos 83 trabalhos, após leitura dos resumos, foram elencados 7 trabalhos que possibilitam um aprofundamento do entendimento de inovação e qualidade aqui mobilizados. As pesquisas estão agrupadas em três categorias, por associação: a) inovação nas práticas pedagógicas; b) ethos de inovação e, c) inovação como tecnologia de governo.

Da primeira categoria Inovação e práticas pedagógicas fazem parte cinco pesquisas: CAMPOS (2008), BLENGINI (2015); RAIMANN (2015), BARRERA (2016) e VELLENI (2013). Esses estudos foram escolhidos para compor essa problemática visando os subsídios que oferecem para a compreensão da constituição do entendimento de garantia de qualidade a partir da inovação; a partir das reflexões que proporcionam, é possível compreendermos como a demanda por inovação ativa determinadas práticas no cotidiano escolar.

Campos (2008), a partir de estudo desenvolvido sobre percepções de alunos e professores acerca da inovação no ambiente escolar, conclui que existe “[...] certa diversidade de concepções de inovação [...]”. (CAMPOS, 2008, p. 9). De acordo com a pesquisa, a variedade de concepções possibilitou que o autor considerasse “[...] que a inovação pedagógica, seguindo um direcionamento do paradigma da pós-modernidade, não é regida por critérios fixos e que para ser identificada ela depende de um sistema de referência” (CAMPOS, 2008, p. 9), e que o principal item de referência para o entendimento de inovação seria “[...] o contexto sócio-político e econômico de alunos, professores e da própria escola”. (CAMPOS, 2008, p. 9).

Blengini (2015), ao realizar um estudo em duas escolas de uma cidade do interior paulista, com as melhores notas do IDEB, constatou que os profissionais destas escolas dividiam as suas práticas cotidianas que consideravam inovadoras em duas ordens: por um lado priorizavam as mudanças no planejamento de aulas, de modo que ele fosse flexível e adaptável. Por outro lado, consideravam que as mudanças poderiam ser da ordem das práticas pedagógicas, entendidas como o que faziam em sala de aula, priorizando a aprendizagem individual vetorizada pelo trabalho em grupos e personalizada. Nesta pesquisa, trata-se os conceitos de inovação e mudança como sinônimos na análise e sistematização dos resultados.

Após advogar pela resistência da escola e da sociedade às práticas neoliberais, a autora afirma, em concordância com Carbonell (2002), que:

[...] a proposta é que as inovações partam de baixo, do próprio coletivo docente, devendo ser pensadas, geridas e realizadas pelos educadores, como uma etapa inicial. Isso significa, introduzir uma nova cultura pedagógica, que modifique o currículo, a organização escolar e, sobretudo, que consiga a participação da família, dos alunos e dos agentes educacionais em um projeto comum, visando sua expansão futura para todo o sistema educacional. (BLENGINI, 2015, p. 49-50).

Barrera (2016) define inovação educacional como “[...] um processo intencional de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática”. (BARRERA, 2016, p. 25). Essa definição de inovação educacional, segundo a autora, conta com uma série de pressuposto, a saber:

a) a inovação na educação é um processo e não um acontecimento pontual; b) os sujeitos proponentes da inovação tem como *intenção* a alteração de certa *prática social*. Portanto, o termo diz respeito a determinado contexto e grupo social, não sendo objetivo, como se algo pudesse ser inovador por si só; c) pais, família, professores, organizações da sociedade civil, escolas, órgãos internacionais, empresas e governos podem ser *agentes de inovação*[...]; d) associa-se inovação à mudança e não à melhoria [...] uma vez que muitas propostas inovadoras estão atreladas a outros objetivos para a educação e não apenas a melhores práticas, [...] seu valor é relativo [...]. (BARRERA, 2016, p. 25, grifos da autora).

Em sua extensa revisão bibliográfica sobre inovação educacional escolar, Barrera (2016) destaca que quase metade das 967 pesquisas focam em uma necessidade de adequação das práticas e conclui explicando que uma parcela significativa dessas pesquisas utilizam como metodologia o estudo de caso, “abrindo uma oportunidade para análises mais gerais”. (BARRERA, 2016, p. 27) .

Sobre os elementos principais da escola utilizados para pensar sua pesquisa, Barrera destaca que:

São muitos os olhares para a escola partindo de diferentes conceitos, mas é comum a diversos autores mencionar como elementos invariantes, mais relevantes ou constitutivos da escola moderna essas três dimensões: o tempo (fragmentado em torno de aulas de 50 minutos), o espaço (fragmentado com base nas salas de aula) e as relações pedagógicas (fragmentação do saber, classificação, programas e controle). Para alguns autores, esta última aparece desmembrada em relações de poder e relações com o saber. (BARRERA, 2016, p. 38).

Nesse movimento são sugeridas tanto mudanças que alteram superficialmente o modelo escolar quanto outras que propõem mudanças significativas, resultando em novos processos educacionais. (BARRERA, 2016, p. 7)

Vellenich (2013), ao realizar um estudo de caso com abordagem etnográfica, aponta algumas estratégias que a equipe da escola investigada estruturou compreendendo-as como produtoras de inovação na prática pedagógica:

1- gestão democrática e participativa; 2- a busca por orientação educacional externa; 3- o trabalho coletivo; 4- desenvolvimento da parceria escola-família; 5- a construção coletiva de um novo PPP pela comunidade escolar; 6- nova organização da escola: do tempo, do espaço e dos agrupamentos; 7- plenárias com participação efetiva dos alunos. Ficou demonstrado que, com essas mudanças, houve potencialização do desenvolvimento humano da comunidade escolar. (VELLENICH, 2013, p. 9).

Após essas constatações, a autora aponta que o estudo pode “[...] trazer subsídios para que outras escolas também possam mudar seu contexto e promover, de fato, um processo de amadurecimento, de desenvolvimento humano e transformação da realidade social”. (VELLENICH, 2013, p. 9).

A última pesquisa a compor esse conjunto é a de Raimann (2015), que tratou de realizar uma pesquisa documental sobre o empreendedorismo na profissão docente e aponta que os principais vetores desta junção são a autonomia, a inovação e a boa performance, que mobilizam o professor a tornar-se empreendedor, um *empresário de si*.

A segunda categoria que elenquei ao realizar a leitura das produções acadêmicas da área diz do que chamei de *Ethos da Inovação*, compreendendo ethos como “(s.m.) 1. Conjunto dos costumes e práticas característicos de um povo em determinada época ou região. 2. Conjunto de características ou valores de determinado grupo ou movimento”. (PRIBERAM DICIONÁRIO, s/d). Sendo assim, as duas pesquisas que compõem essa categoria possibilitam uma visão da atmosfera que circunda a inovação no contexto educacional. Fazem parte desta categoria os estudos de Paim (2013) e Brodbeck (2015).

Paim (2013), em seu estudo que se desenvolve a partir da pesquisa bibliográfica e documental, apresenta o que descreve como *ideologia da inovação* (PAIM, 2013). De acordo com a autora: “Ideologia essa que se apresenta na recorrência aos discursos da qualidade e do controle da qualidade, da avaliação institucional, eficácia e da eficiência, da racionalização como determinantes da política curricular”. (PAIM, 2013, p. 9). Como conclusão, a autora aponta para a:

[...] necessidade de seguir o debate em favor do conhecimento curricular, baseado nos saberes historicamente acumulados para que os alunos tenham possibilidades de apreender a complexidade do mundo no qual estão inseridos e atuar no sentido de modificar suas condições de existência,

contribuindo para um projeto de mudança social que beneficie a toda coletividade social. (PAIM, 2013, p. 9).

Já Brodbeck (2015), desenvolve seu estudo a partir de relatórios anuais de diferentes gêneros dos alunos da licenciatura em Ciências Biológicas, que integravam o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A análise desse material possibilitou que a autora pudesse perceber algumas práticas e entendimentos que os bolsistas mobilizavam ao narrarem suas atividades nas escolas. A autora mapeia a visibilização de uma Docência Redentora (BRODBECK, 2015), ao identificar as narrativas dos alunos que buscavam com suas práticas um salvacionismo para a escola. De acordo com a autora, “Nas práticas relatadas, é possível observar uma fuga das aulas consideradas tradicionais, em detrimento das práticas consideradas inovadoras.” (BRODBECK, 2015, p. 119). A partir dessa análise, em consonância com as teorizações foucaultianas, a autora aponta a Inovação como tecnologia pedagógica, apontando um apagamento do tradicional e o imperativo da Inovação, nas narrativas dos licenciandos.

Ambas as pesquisas caracterizam a inovação e situam-na não como apenas uma atitude individual ou ideia isolada, mas como parte de um conjunto maior e articulado de estratégias, entendimentos, fazeres e discursos que a movimentam e sustentam.

Na última categoria, intitulada *Inovação como Tecnologia de Governo*, há apenas um estudo, mas que ao me proporcionar uma outra visão sobre a inovação, necessita de uma categoria única, pois se distancia das demais ao perceber a utilização do discurso da inovação na engrenagem escolar. A pesquisa de Silva (2011), unindo ideias de Schultz sobre o capital humano mostra como se aproximam docência e inovação, tendo a governamentalidade de Foucault como grade de inteligibilidade.

Ao mapear a revista de ampla circulação, Carta na Escola, da Carta Capital, visibiliza três tecnologias de governo, dentre elas a inovação como um investimento pedagógico permanente. De acordo com o autor:

A produção de uma ‘docência inovadora’ estaria na perspectiva de que, a partir da disposição de um conjunto de saberes pedagógicos e da mobilização de um conjunto de estratégias, a inovação é posicionada como um investimento pedagógico permanente – investimento este que pretende maximizar a ação docente, qualificando seu desempenho e tornando-o economicamente produtivo. (SILVA, 2013, p. 120-121).

O autor destaca também que entende que “[...] três estratégias são mobilizadas na constituição dessa docência inovadora: o privilégio da atualidade, o desafio da inventividade e

a atitude da determinação voluntariosa”. (SILVA, 2013, p. 120-121). Deste modo, “[...] exercer a docência, a partir dessa grade, implica uma atualização contínua, produto de investimentos, tanto na ordem do avanço tecnocientífico dos conhecimentos, quanto na constituição de sujeitos marcados por essa tecnologia de governo”. (SILVA, 2013, p. 142).

Neste contexto, a inovação permanente ocupa um lugar central na tecnologia de governo aqui apresentada, pois “[...] seria uma das primeiras caracterizações da docência neste novo tempo, no qual os saberes se modificam constantemente e a docência necessita produzir-se em um mundo em permanente mudança”. (SILVA, 2013, p. 128).

No Banco de Teses e Dissertações do IBICT, com os mesmos buscadores já destacados, foram localizados apenas seis trabalhos, sendo dois deles já encontrados no Banco de Teses da CAPES, três trabalhos de outras áreas, que mencionavam sucintamente a educação e um trabalho repetido.

Além das pesquisas de teses e dissertações apresentadas, destaco dois artigos e uma dissertação de Mestrado, dois deles publicados recentemente e que não poderiam ficar de fora deste Pesquisa.

O artigo de Elí Fabris e Maria Cláudia Dal’Igna sobre a produção da docência inovadora no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (FABRIS; DAL’IGNA, 2013) apresenta elementos para pensar a formação de professores que se pretende inovadora, não por imposições da política pública, mas por conta do *ethos* educacional no qual o programa está inserido. De acordo com as autoras: “em tempos de governamentalidade neoliberal, se investe na fabricação de um tipo de docência que deve envolver criatividade e inovação.” (FABRIS, DAL’IGNA, 2013, p. 57).

O artigo de Juliana Flores e Lavínia Schwantes (2017), apresentado na última edição do SBECE (2017), trata sobre os currículos de Escolas Não-Tradicionais - ENT (FLORES; SCHWANTES, 2017). Este artigo faz uma análise do currículo de escolas da América Latina apresentadas na série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras*. Dentre as principais recorrências nos episódios analisados, as autoras citam: a gestão híbrida (público-privada) nessas escolas, o fim da seriação, a construção dos conteúdos curriculares através de estudos do meio e de projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos e a ênfase nas práticas de autoconhecimento.

Já Rafaela Esteves Godinho Leal, em sua dissertação de Mestrado (LEAL, 2017), afirma que “A *sociedade da inovação*, inscrita na racionalidade neoliberal, demanda sujeitos competitivos, proativos e autônomos” (LEAL, 2017, p. 8, grifos da autora). Ao investigar o

Ensino Superior, por conta da urgência produzida, o “[...] dispositivo de inovação é acionado, tendo a universidade como sua engrenagem mestra e como efeito a produção das posições de sujeito *docentis innovatus* e *discipulus iacto*”. (LEAL, 2017, p. 8, grifos da autora).

A partir do desenvolvimento destes dois conceitos *docentis innovatus* e *discipulus iacto* (LEAL, 2017), de acordo com a autora, a docência inovadora, na posição de sujeito *docentes innovatus* “[...] é regulada por marcas constitutivas”. (LEAL, 2017, p. 8). Essas marcas são: “[...] utilizar a formação por competências, atuar como mediador dos processos de ensino-aprendizagem, incorporar tecnologias digitais, centralizar-se na aprendizagem e utilizar metodologias ativas. Elas atuam no governo da docência inovadora.” (LEAL, 2017, p. 8). Para além disso, segundo essa mesma autora, “[...] o docente inovador também se autogoverna por meio de operações que exerce sobre si como inquietar-se e mudar a si mesmo.” (LEAL, 2017, p. 8).

Sobre a posição de sujeito *discipulus iacto*, Leal (2017), destaca que “A docência inovadora, por meio de suas marcas constitutivas, está em continuidade com a produção de estudantes ativos, competitivos e proativos – disponibilizando a posição de sujeito *discipulus iacto*” (LEAL, 2017, p. 8, grifos da autora), porém levando em consideração que existem continuidades e descontinuidades, a posição *discipulus iacto* “[...] está em descontinuidade com a fabricação de estudantes receptivos e reprodutores de conhecimento – *discipulus rustics* – ao atender demandas da racionalidade neoliberal.” (LEAL, 2017, p. 8, grifos da autora).

As pesquisas aqui listadas continuam a pautar e subsidiar a pesquisa, de modo que possibilitam uma boa visão do que tem sido produzido no campo da Educação, justificando inclusive a necessidade de pesquisas sobre inovação e de problematizações que possam mapear as minúcias dessa tecnologia de governo que movimenta o campo educacional de tal forma que move escolas e professores a partir do desejo de inovar.

2 PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

“As perguntas são, para além disso, expressões de um tempo, de um pensamento, de uma movimentação no interior da cultura”. (COSTA, 2005, p. 201).

As perguntas pelas quais esta tese se movimenta são expressões inseridas em um tempo, sob determinados regimes de verdades e expressões da cultura na qual são produzidas. O que significa dizer também que não se constituem como o único modo de perguntar, mas nascem de inquietações e experiências que permitem sua indagação em dado momento histórico. De acordo com Costa:

Parece que nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças. É nessa radicalidade histórica que produz o tipo de pergunta que abala nossas certezas, que inquieta, que apaixonava, que impulsiona e, muitas vezes, amedronta pelo que sugere como possibilidade. (COSTA, 2005, p. 200-201).

Com a consciência de que as perguntas são datadas e tem um território e um tempo, busco descrever como a pesquisa foi desenvolvida, de modo a responder a pergunta: **Como a série apresenta e descreve práticas pedagógicas nas escolas inovadoras?** Para tanto, o presente capítulo dedica-se a mostrar os pressupostos de pesquisa presentes nessa Tese.

2.1 Uma série, vinte e quatro escolas

“Para cada documentário, há pelos menos três histórias que se entrelaçam: a do cineasta, a do filme e a do público. De formas diferentes, todas essas histórias são parte daquilo a que assistimos quando perguntamos de que se trata um certo filme”. (NICHOLS, 2012, p. 93).

Início este capítulo com a epígrafe de Nichols (2012), primeiramente para marcar que é necessário, ao realizar uma análise de documentário, levar em questão os três aspectos que ele propõe, mas também para marcar as possibilidades e limites da pesquisa. A dimensão do público é trabalhada na medida em que o documentário é entendido como artefato cultural que, ao estar em contato com as pessoas, constitui e é constituído por discursos diversos e que, ao propor exhibir determinadas histórias e práticas, está desenvolvendo sentidos na vida dos espectadores. Compreende-se pois, que o “[...] fato de os documentários não serem uma reprodução da realidade dá a eles uma voz própria”. (NICHOLS, 2012, p. 73).

Sobre a dimensão do cineasta, compreende-se aqui que o cineasta seria quem escolhe, edita e dá forma à produção e neste caso, trata-se aqui das entidades que fomentaram a produção da série, que é uma produção conjunta do Canal Futura e da Confederação Nacional das Indústrias – CNI, apresentando 24 escolas ao redor do mundo, consideradas inovadoras. A série foi realizada com o apoio do Instituto Inspirare e com a assessoria do Porvir.

O Instituto Inspirare, apresenta-se como “um instituto familiar”, que tem como principal missão “inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil”¹. Já o Porvir, iniciativa do Instituto Inspirare, de acordo com seu site é “uma iniciativa de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais”² e justifica sua atuação no meio educacional com o intuito de “inspirar melhorias na qualidade da educação brasileira e incentivar a mídia e a sociedade a compreender e demandar inovações educacionais”³.

As informações no site Porvir apresentam a 1ª temporada da série da seguinte forma:

Realizada com a consultoria do Instituto Inspirare e a parceira com o Serviço Social da Indústria (SESI) – Departamento Nacional, a série mostra como a inovação acontece em contextos diferentes, em instituições que reinventaram suas práticas pedagógicas, currículo escolar, infraestrutura, entre outros aspectos, para motivar uma aprendizagem mais dinâmica, conectada com seu entorno e próxima da realidade dos estudantes. A produção dos programas é da Cine Group com direção de Sergio Raposo. As escolas foram selecionadas a partir de uma pesquisa sobre tendências da educação, realizada pelo Porvir, e estão localizadas em nove países: Argentina, Brasil, Colômbia, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Índia e Inglaterra. [...] Em formato de documentário, “Destino: Educação – Escolas Inovadoras” terá 13 episódios, com 52 minutos cada. O programa visitou as seguintes escolas: Projeto Âncora (Brasil – SP), Colégio Fontán (Colômbia); Ross School (Estados Unidos), High Tech High (Estados Unidos), The Bath Studio School (Inglaterra), Steve Jobs School (Holanda), Ørestad Gymnasium (Dinamarca), Ritaharju School (Finlândia), The Riverside School (Índia), e3 Civic High School (Estados Unidos), Nave (Brasil – PE) e La Cecilia (Argentina). (PORVIR, n/p).

As escolas apresentadas na série foram escolhidas de acordo com uma pesquisa realizada sobre tendências da educação, realizada pelo Porvir e

São instituições que já adotam uma ou mais tendências, tais como a personalização do ensino, que considera a individualidade de cada aluno; o uso de tecnologia para aprendizagem; a experimentação dos conteúdos

¹ Instituto Inspirare. Disponível em: <http://inspirare.org.br/category/quem-somos>. Acesso em: 10 jan. 2018.

² Site Porvir. Disponível em: <http://porvir.org/sobre-nos/>. Acesso em: 10 jan. 2018.

³ Site Porvir. Disponível em: <http://porvir.org/sobre-nos/>. Acesso em: 10 jan. 2018.

teóricos a partir de atividades práticas e projetos; o desenvolvimento de habilidades e competências como liderança, comunicação, cooperação e sociabilidade; a gamificação do processo educativo, que envolve tarefas, desafios, narrativa, pontuação e outros aspectos do universo dos jogos digitais; e a quebra dos muros invisíveis, conectando a escola com o mundo à sua volta, contextualizando o ensino e levando o aprendizado para fora da instituição. (PORVIR, n/p).

A partir dessa descrição, já podemos inferir alguns dos aspectos tratados na série: “[...] personalização do ensino [...]; o uso de tecnologia para aprendizagem; a experimentação dos conteúdos teóricos a partir de atividades práticas e projetos; o desenvolvimento de habilidades e competências [...]; a gamificação do processo educativo, [...]; e a quebra dos muros invisíveis, conectando a escola com o mundo à sua volta, contextualizando o ensino e levando o aprendizado para fora da instituição”. A grande maioria dos aspectos está em consonância com o que o site vem apresentando como características para a educação do século XXI.

Como já mencionado anteriormente, a série de documentários é uma produção do Canal Futura em parceria com a Confederação Nacional da Indústria- CNI e o Serviço Social da Indústria – SESI, com uma consultoria do Porvir/Inspirare. Os 26 episódios podem ser acessados por duas vias eletrônicas: pelo canal⁴ da plataforma de vídeos Youtube do Canal Futura e pelo portal Futura Play, a plataforma de vídeos dentro do site do Canal Futura destinada a compilar e organizar as produções do canal.

De acordo com o site do Canal Futura⁵, ele está no ar 24h, todos os dias, com uma cobertura tecnológica que atinge 46 milhões de brasileiros (sendo 2 milhões de educadores) através de diferentes ambientes de distribuição: TV por assinatura (Net, Sky, Oi, Claro, Vivo, GVT, entre outras), antenas parabólicas digitais e TV aberta (pela rede de TVs universitárias). Em 2016, o Futura diversificou a forma de acesso do público a seus conteúdos audiovisuais. Foi lançado o *futuraplay.org*, plataforma livre para consumo de vídeos do Futura na internet e sincronização do sinal ao vivo da TV.

Ao navegarmos pelo site, buscando os programas que o canal produz encontramos sete categorias: Ciência, Tecnologia e Inovação; Empreendedorismo e Renda; Sustentabilidade; Cultura e Sociedade; Língua, Linguagens e Literatura; Educação e Juventudes; Saúde e Nutrição. As categorias indicam os assuntos que mais mobilizam o canal a produzir conteúdo e a categoria que tem mais programas é a categoria de Educação e Juventudes, mostrando que este é um dos grandes focos das produções do Futura.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/canalfutura>. Acesso em: 10 jan. 2018.

⁵ Informações obtidas em: <http://futura.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2018.

A seguir, apresentarei informações sobre o Canal Futura, disponibilizadas no site do Canal e que nos ajudam a compreender a história de produção dos documentários:

O que fazemos: Encantamos, educamos, inspiramos e mobilizamos pessoas por meio de conteúdo multimídia, produzido, organizado e difundido de forma colaborativa.

O que nos caracteriza: Identidade Brasileira, Diálogo e Cooperação, Valorização das Diferenças, Ousadia, Foco em Causas Relevantes, Excelência

No que acreditamos: Que a aliança entre Educação e Comunicação transforma pessoas e sociedade

Aonde queremos chegar: Queremos ser indispensáveis a todos os envolvidos com Educação no Brasil. Disponíveis onde e da forma que for necessária. Protagonistas na construção coletiva do conhecimento e da transformação da sociedade. (FUTURA, s/d, grifos nossos)⁶.

O Canal Futura descreve a si mesmo como um agente que “*encanta, inspira e mobiliza pessoas através do conteúdo midiático que produz*”, com ênfase na “*Identidade Brasileira, Diálogo, Cooperação*”, dentre outros valores. Além disso, o Canal Futura afirma “*acreditar na aliança entre Educação e Comunicação na transformação de pessoas e da sociedade*” e que deseja ser um agente “*indispensável a todos os envolvidos com Educação*” em nosso país, e que deseja ser também “*protagonista na construção do conhecimento e da transformação*”, efetivada a partir das ações que ele desenvolve.

A partir dessas primeiras informações fornecidas pelo Canal, é possível perceber que na visão desse agente, como o Canal mesmo se nomeia, a sociedade necessita de transformações e essa transformação se dará pela Educação.

Marluce Paraíso, em seu estudo sobre os programas apresentados pelo Canal Futura na televisão aberta (PARAÍSO, 2001), destaca que:

No Canal Futura a escola e o currículo têm sido pensados e divulgados insistentemente. Ele, em seus diferentes programas e comerciais, critica os currículos escolares; exalta as experiências que considera alternativas; autoriza certas vozes para falar sobre a educação, “fabrica” o amigo da escola; produz a escola legal e o currículo com afeto; propõe que a comunidade se articule para reformar o espaço físico das escolas e para ajuda-las no que for preciso; convida pesquisadores internacionais para debater sobre a educação; promove seminários e, em seguida, organiza megashows com artistas brasileiros, que convidam a comunidade a participar da parceria pela educação brasileira. (PARAÍSO, 2001, p. 142).

⁶ Disponível em: <http://futura.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 fev. 2018, grifos meus.

O estudo de Paraíso é datado do ano de 2001, quando no Brasil, o acesso a conteúdos acontecia quase que exclusivamente pela via televisiva, porém vemos algumas recorrências entre as práticas do Canal atualmente que já apareciam em 2001. A escola e o currículo continuam sendo insistentemente pensados, os currículos escolas continuam sendo criticados, as experiências alternativas continuam o foco do Canal, mas agora elas são nomeadas como *inovadoras*. Há uma ênfase menor na produção do amigo da escola e da proposição da comunidade se articular para reformar o espaço escolar, não que essa pauta tenha desaparecido, ela continua sendo apresentada, mas como um dos elementos das escolas inovadoras.

Paraíso, em 2001, destacava que “A televisão possui seu próprio modelo curricular, sua própria referência de educação de qualidade e está produzindo, ela mesma, um discurso sobre a escola, um ‘regime de verdade’” (PARAÍSO, 2001, p.143) e essa é uma recorrência que continuamos vendo avançar com força, visto que o Canal desenvolve agora séries para mostrar aos espectadores as experiências inovadoras de escolas ao redor do mundo. O regime de verdade desta educação que o Canal apresentava como de qualidade, dava ênfase “[...] para a educação, que não prescinde de técnicas como a emoção, o afeto, a solidariedade e a alegria”. (PARAÍSO, 2001, p. 143). Mais recentemente, os valores para a Educação não se modificaram necessariamente, mas foram ampliados, contemplando agora a competitividade, a necessidade de articulação entre escola e mercado de trabalho, além da inovação propriamente dita.

Com o entendimento de que os artefatos culturais produzem subjetividades, se torna possível “[...] tomar como objeto de estudo e análise, no campo educacional, qualquer ‘artefato cultural’.” (PARAÍSO, 2001, p. 144). Implica considerar um currículo cultura que compõe uma pedagogia cultural, “[...] que, de maneira mais ampla, nos ensina comportamentos, procedimentos, hábitos, valores e atitudes, considerados adequados e desejáveis, através de diferentes artefatos, como o cinema, a televisão, as revistas [...]”. (PARAÍSO, 2001, p. 144).

Paraíso destaca também que:

No que diz respeito à educação escolar, por um lado, a mídia, aparentemente, possui seu próprio modelo curricular, sua própria referência de escola de qualidade e promove, ela mesma, uma seleção, dentre inúmeras possibilidades, daquilo que considera importante e válido de ser ensinado para as novas gerações. Por outro lado, as pessoas constroem seu próprio currículo através da mídia (DALTON, 1996, p.98), seu conhecimento sobre o que merece ser ensinado às novas gerações, sobre as relações entre

professores/as e estudantes, entre escola e comunidade, entre Estado e educação etc. (PARAÍSO, 2001, p. 145, grifos meus).

A mídia, principalmente a televisa continua a possuir “seu próprio modelo curricular e sua própria referência de escola de qualidade”, a saber, a escola inovadora. Através da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras*, vemos a seleção e visibilidade do que o Canal Futura, a CNI e o Porvir/Instituto Inspirare consideram importante.

Ao responder sobre o que acredita, o destaque do Canal é para a “*aliança entre Educação e Comunicação transforma pessoas e sociedade*”, dando ênfase à ideia de que uma educação messiânica (nomeada como Pedagogia do Herói por FABRIS, 2010), junto à comunicação é o que transforma as pessoas e a sociedade. Essa ideia já era recorrente em 2001, segundo Paraíso:

Louvada como um símbolo de esperança no futuro e, ao mesmo tempo, denunciada como injusta, desigual, de péssima qualidade, um desperdício do dinheiro público, a educação escolar pública foi, neste século, objeto de ambivalência. Ela esteve sempre presa ente discursos contraditórios. Na atualidade a mídia acirrou essa ambivalência, e as imagens que representam a escola são ainda mais heterogêneas e contraditórias. (PARAÍSO, 2001, p. 146).

Sobre o currículo das escolas tradicionais, Paraíso (2001) destaca que ele era constantemente atacado, principalmente nos programas “Nota 10” e “Jornal Futura”. Nesses programas a ênfase era relatar experiências de escolas alternativas e dar ênfase às experiências de docentes que ainda conseguem dar aulas atraentes para os estudantes, apesar das condições desfavoráveis que enfrentam. (PARAÍSO, 2001, p. 147). Talvez a questão do currículo tenha sido um dos aspectos apontados por Paraíso (2001) que mais ganhou ênfase a partir da produção da série, visto que em todos os episódios, há significativo destaque para a escola apresentar o currículo *diferenciado* que desenvolve. É importante atentar para a análise de que “Nesse processo, o Canal Futura coloca em ação tecnologias para governar e administrar os/as professoras/es e produzir tanto o currículo, como os/as professores/as adequados/as para o desenvolvimento desse currículo”. (PARAÍSO, 2001, p. 153).

Sobre os parceiros do Canal, disponibiliza-se:

Parceiros: Nosso modelo está baseado no investimento social privado e é sustentado pela receita composta pelas contribuições de parceiros mantenedores e parceiros apoiadores de projetos especiais. Estes parceiros, líderes em suas áreas de atuação, investem recursos financeiros anualmente para viabilizar a operação do Futura. Em reconhecimento ao investimento feito é desenvolvido com cada um deles um conjunto de *contrapartidas*,

atendendo a interesses específicos, como produção e curadoria de conteúdo, mobilização entre instituições com objetivos em comum; visibilidade institucional em plataformas e veículos do Grupo Globo e divulgação de projetos. O Canal monitora seus resultados quantitativos e qualitativos por meio de uma gama de indicadores de gestão e performance e presta contas aos seus investidores que, em contrapartida, participam de fóruns de governança em um Conselho Estratégico para acompanhamento do desempenho do Futura. Já no caso de parceiros apoiadores de projetos especiais, o formato de relacionamento fica circunscrito a uma ação específica ou de produção de conteúdo audiovisual, em que os parceiros contribuem com um aporte financeiro e participam de todas as etapas de desenvolvimento e implementação do projeto, sob a gestão direta pelas equipes do Futura. (FUTURA, s/d, grifos nossos)⁷.

Dentre os principais parceiros do Canal Futura estão: Votorantim, FIESP-SESI-SENAI, SESI – Iniciativa da Confederação Nacional das Indústrias – CNI, Rede Globo, Sistema Fecomércio RJ – Sesc/Senac, Fundação Bradesco e Itaú Social. Dos sete parceiros apresentados, três são instituições financeiras, dois ligados a defender os interesses do setor industrial, um representante do setor comercial e uma emissora de televisão. O Canal Futura afirma que

Em reconhecimento ao investimento feito é desenvolvido com cada um deles um conjunto de contrapartidas, atendendo a interesses específicos, como produção e curadoria de conteúdo, mobilização entre instituições com objetivos em comum; visibilidade institucional em plataformas e veículos do Grupo Globo e divulgação de projetos. (FUTURA, s/d).

Não podemos perder de vista que é com essas instituições que o Futura criou a série, em contrapartida ao investimento recebido. No caso da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras* pode-se perceber que ela é uma contrapartida para um representante do setor industrial, o SESI – Iniciativa da CNI.

Já a CNI, através do SESI tem se preocupado cada vez mais com a Educação, conforme nos mostram as informações do Portal SESI Educação, ambiente virtual onde o SESI disponibiliza conteúdos educacionais diversos para acesso público e com conteúdos específicos para o acesso particular dos alunos de suas escolas.

O que é o SESI: Criado em 1º de julho de 1946, o Serviço Social da Indústria (SESI) tem como desafio desenvolver e ofertar educação de excelência, voltada para o mundo do trabalho e aumentar a produtividade e a competitividade da indústria por meio da promoção da saúde e da segurança do trabalhador.

⁷ Disponível em: <http://futura.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 fev. 2018, grifos meus.

Na busca pela produtividade e competitividade, a indústria precisa superar desafios como a elevação da escolaridade do trabalhador e a redução dos afastamentos do trabalho. O SESI oferece programas e soluções de promoção de segurança, saúde e qualidade de vida para as indústrias, por meio de uma rede integrada, que atua em todos os Estados brasileiros e no Distrito Federal.

Em sintonia com a realidade e as necessidades da indústria nacional, a Rede SESI de Educação busca ofertar educação básica e continuada de qualidade, que desenvolva a capacidade de criação e inovação, a cultura empreendedora, a visão da ecossustentabilidade e a responsabilidade social.

Rede SESI de Educação: O SESI mantém uma rede de 511 escolas que oferecem educação básica, educação de jovens e adultos e educação continuada para os trabalhadores da indústria e seus dependentes em todos os Estados da Federação.

Com o objetivo de alinhar-se às novas demandas do mercado de trabalho, em sua oferta de Educação Básica o SESI utiliza currículo aderente aos requisitos de aplicabilidade ao trabalho, com foco na proficiência em português, matemática e ciências aplicadas. Para tornar o processo de aprendizagem ainda mais completo, a instituição também mantém uma rede de bibliotecas, teatros e espaços culturais que facilitam o acesso ao conhecimento e às artes.

As mudanças no perfil demográfico da população brasileira implicam na necessidade de capacitar cada vez mais os trabalhadores para permanecerem por mais tempo no mercado de trabalho. Em 2014, o SESI elaborou uma nova matriz de referência curricular, contextualizada ao mundo do trabalho e focada no perfil do estudante adulto trabalhador da indústria, prevendo a oferta de cursos presenciais no local de trabalho e por educação à distância.

Para responder ao desafio das empresas de contar com um capital humano capaz de interagir com as novas tecnologias e processos produtivos da indústria, o SESI desenvolve ações de educação continuada voltadas ao desenvolvimento das competências requeridas pelo setor industrial: segurança e saúde no trabalho, vida saudável e gestão em qualidade de vida, além da melhoria da proficiência em português e matemática e do desenvolvimento de competências para o trabalho. (SESI, s/d)⁸.

Em estudo sobre a CNI e o SESI, Rodrigues (1997), nomeia o SESI como “fábrica de cidadão” (RODRIGUES, 1997), ao passo que a CNI é nomeada pelo autor como “Moderno Príncipe Industrial” (RODRIGUES, 1997), em referências às funções que cada uma das entidades desenvolve. De acordo com Silva Júnior: “O SESI foi criado para atender as demandas de formação de mão de obra para a indústria e contribuir para o controle social das massas e das tensões entre trabalhadores e empregados.” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 14).

É possível afirmar que esses nomes (Fábrica de cidadãos e Moderno Príncipe Industrial), guardadas as devidas ressalvas, podem ser mantidos, levando em consideração a apresentação acima. Podemos ver nos trechos acima destacados que o SESI busca “responder

⁸ Disponível em: <https://www.sesieducacao.com.br/publico/quem-somos.php> . Acesso em: 25 fev.2018.

ao desafio das empresas de contar com um capital humano capaz de interagir com as novas tecnologias e processos produtivos da indústria por conta da necessidade de capacitar cada vez mais os trabalhadores para permanecerem por mais tempo no mercado de trabalho”. Buscando maior “produtividade e competitividade, a indústria precisa superar desafios como a elevação da escolaridade do trabalhador e a redução dos afastamentos do trabalho” através das ações educativas. Para tanto, o SESI já conta com uma rede de 511 escolas pelo Brasil. E amplia suas ofertas com a disponibilidade de conteúdos tais como a série aqui analisada.

A série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras* foi apresentada no Canal Futura, em meio televisivo, mas também está disponível em formato digital, nas plataformas Futura Play e Youtube, já apresentadas anteriormente.

A 1ª temporada mostra doze escolas, cada uma em um episódio mais um episódio síntese, totalizando treze episódios e estreou no ano de 2016, estando ainda disponível no Canal Futura, no canal online Futura Play e no YouTube.

No Futura Play, a capa da série é a imagem abaixo:

Figura 3 - Capa da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras* no Futura Play



Fonte: Futura Play (2018)

O que vemos na imagem é a representação de um jovem sentado em uma postura que é conhecida como uma postura típica da adolescência, que demonstra certa rebeldia com os móveis escolares. Ao invés de caderno, ele utiliza um notebook e apoia os pés no que parece

uma bancada de aulas de Química, com produtos e instrumentos específicos, em um ambiente que parece ter pouca claridade.

Abaixo da imagem, no Futura Play, os episódios são disponibilizados do mais novo para o mais antigo pela ordem em que foram ao ar. Essa disposição ressalta a importância do novo para o Canal, ao disponibilizar primeiro o que foi transmitido por último.

É possível visualizar um ícone de escolha para a primeira ou a segunda temporadas. Os 26 episódios que compõem a série apresentam as seguintes escolas⁹

Quadro 2 – Episódios da série

Nº do episódio	Nome da Escola	Localização	Continente
1	Projeto Âncora	Cotia/SP – Brasil	América do Sul
2	Bath Studio School	Inglaterra	Europa
3	Colégio Fontán Capital	Colômbia	América do Sul
4	Ørestad Gymnasium	Dinamarca	Europa
5	E3 Civic High School	Estados Unidos	América do Norte
6	Riverside School	Índia	Ásia
7	High Tech High	Estados Unidos	América do Norte
8	Steve JobsSchool	Holanda	Europa
9	Ross School	Estados Unidos	América do Norte
10	La Cecilia	Argentina	América do Sul
11	Ritaharju School	Finlândia	Europa
12	Escola Nave	Recife/PE – Brasil	América do Sul
13	Compilado das práticas apresentadas nos episódios da 1ª temporada		
14	Escola Municipal Waldir Garcia	Manaus/AM - Brasil	América do Sul
15	Escola dels encants	Espanha	Europa
16	Cidade Educadora – Rosário	Argentina	América do Sul
17	Colégio Pukllasunchis	Peru	América do Sul
18	Väätša Põhikool	Estônia	Europa
19	SESI Internacional	Curitiba/PR - Brasil	América do Sul
20	Geschwister School	Alemanha	Europa
21	St John Catholic College	Austrália	Oceania
22	Glashan Public School	Canadá	América do Norte

⁹ A ficha técnica de cada um dos episódios encontra-se no Anexo A desta pesquisa.

23	Green School	Indonésia	Ásia
24	Design Tech High School	Estados Unidos	América do Norte
25	Escola Democrática de Hadera	Israel	Ásia
26	Compilado das práticas apresentadas nos episódios da 2ª temporada		

Fonte: Quadro produzido pela autora, baseado em informações da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras* e do site Porvir/Inspirare, 2018¹⁰

2.2 Sobre fazer pesquisa com documentário¹¹

“A verdade pura e simples raramente é pura e jamais é simples”. (Oscar Wilde).

De acordo com Fischman e Sales (2014) havia, até meados da década de 1990, certo receio da área das ciências humanas em utilizar imagens em suas pesquisas. Porém, os autores apontam para uma mudança nesse entendimento, a partir da virada pictórica, um fenômeno que se deve “[...] à saturação e ao bombardeio de sociedades contemporâneas com imagens e à crescente atenção dada pelos cientistas sociais à influência dos usos, cada vez mais sofisticados, da cultura visual”. (FISCHMAN; SALES, 2014, p.113).

Para a realização das análises de imagens, é importante levar em consideração as quatro pistas que selecionei a partir dos textos de Fischmann e Sales (2014) e Schwengber (2014), percebendo-as como pressupostos de análise:

- a) Importância de considerar as imagens como textos cruciais sobre a educação (FISCHMAN; SALES, 2014, p. 110): Para Fischman e Sales (2014), as imagens de escolas ou sobre escolas, por exemplo, podem ser entendidas como textos que nos ajudam na compreensão sobre o que acontecia na época em que essas imagens foram registradas, além disso, o que aparece ou não aparece nas imagens nos oferece um bom panorama para análise em pesquisas.
- b) A imagem é um recorte: Schwengber (2014) destaca que é essencial o entendimento de que as imagens são sempre recortes de seu tempo, não são a

¹⁰ Considerando os destaques de cada escola, sistematizei os dados de cada um dos resumos dos episódios disponibilizados no canal do Futura no Youtube, de modo a evidenciar a localização de cada escola, a quantidade de alunos, a quais etapas da Educação a escola se destina, quais as características diferenciais da escola em relação à outras escolas e informações sobre a gestão de cada escola (pública ou privada, de gestão pública, privada ou mista), essa sistematização está disponível no anexo 1 da tese.

¹¹ Aprender sobre as inúmeras possibilidades de análise fílmica, que há uma ciência por trás da produção de documentários foi um desafio excitante e tornou essa pesquisa ainda mais instigante de ser feita. Preciso alertar porém, que esta pesquisa foi realizada por uma pedagoga, portanto me aprofundei tanto quanto foi possível no assunto, mas tenho a consciência de que esse tanto ainda é muito pouco e foi somente o suficiente para realizar a pesquisa mantendo o respeito pelo trabalho técnico com audiovisual.

realidade mesma, mas recortes, escolhas do que será registrado. A autora, citando Barthes (1990) compreende que na imagem, “O ‘meio natural’ é recortado, implicando portanto, uma escolha; o recorte supõe escolhas e objetivos ao que será registrado, as imagens são manipuladas, feitas de escolhas de luz, posições, ângulos, câmeras, enquadramentos”. (SCHWENGBER, 2014, p. 267).

- c) A imagem constitui a linguagem e por ela é constituída: As imagens não são soltas no mundo, elas fazem parte de um tempo e de um contexto específico, estando ligadas ao exercício de uma linguagem e a uma organização simbólica. (SCHWENGBER, 2014).
- d) Imagem como pensamento político: Para Schwengber (2014), a imagem “[...] existe como um pensamento político, histórico, cultural”. (SCHWENGBER, 2014, p.268). Tratar a imagem com esse entendimento de que ela está a serviço de determinada racionalidade, implica “[...] um esforço de reconhecimento que, de alguma forma, depende dos modos de expressão e compreensão de cada época e lugar, ou seja, cada imagem conta a sua história”. (SCHWENGBER, 2014, p. 268).

Importando-me com a análise filmica que abrange a narrativa apresentada no documentário, mas também com o que o documentário resulta como um todo, inspiro-me na metodologia de pesquisa desenvolvida por Elí Fabris (1999, 2005, 2008), quando essa autora incorpora, com base nos estudos de Gillian Rose (2001), um jeito de fazer pesquisa com imagens que desenvolve uma “análise visual crítica” (ROSE, 2001) para desenvolver uma “articulação filmica” (FABRIS, 2008), já citada anteriormente.

Joseli Silva (2012), ao realizar resenha sobre o trabalho de Gillian Rose no livro *Visual methodologies. An Introduction to the Interpretation of visual Materials* (ROSE, 2001), destaca que para a autora é importante a compreensão de que uma imagem é sempre construída e possível dentro de um contexto de discursos, práticas, tecnologias e conhecimentos (SILVA, 2012). Silva destaca ainda que na obra de Rose, a crítica da imagem visual pressupõe uma atenção sobre “[...] o 'agenciamento da imagem', ou seja, na sua capacidade em intervir no mundo, considerando as práticas sociais, os efeitos de suas visões, bem como as especificidades das visões de imagens por diferentes audiências, incluindo a acadêmica.” (SILVA, 2012, p. 179).

A atenção a estes detalhes e a prática de apurar o olhar para questões que abrangem os discursos das produções culturais junto à sociedade constituem a “análise visual crítica” descrita por Rose (2001). Sobre a concepção de crítica, vista deste modo para a análise visual,

a autora destaca que essa crítica é entendida como “[...] uma abordagem que reflita acerca do visual quanto a sua significância cultural, suas práticas sociais e as relações de poder em que está incrustada” (ROSE, 2001, p. 03) e, para tanto, é indispensável “[...] refletir sobre as relações de poder que produzem, são articuladas e podem ser contestadas pelas formas de ver e imaginar.” (ROSE, 2001, p. 03).

Compreendendo o discurso como constitutivo de sentidos e a visualidade como um discurso possível, se torna necessário pensar como conduzir e entender um material de pesquisa específico, que é uma série de documentários, ou seja, não apenas um episódio, mas capítulos que são produzidos de modo a formarem uma série.

De acordo com o *Dicionário Etimológico da Nova Língua Portuguesa*, o significado etimológico de *série* pode ser descrito, a partir da origem latina *series*, como: “Ordem de fatos ou de coisas ligadas por uma relação, ou que apresentam analogia”. (CUNHA, 1986, p. 217). De acordo com o glossário da Agência Nacional de Cinema (ANCINE), o vocábulo 2.3.410 define *série* como: “Obra fechada, com personagens fixas, que vivem uma história completa em cada capítulo.” (ANCINE, 2008, p. 62). No glossário do site Tertúlia Narrativa¹², um site que busca compartilhar conhecimento sobre roteiros de cinema e televisão, encontramos a seguinte definição para o verbete *série*: “Estilo de narrativa onde a trama se apresenta em vários episódios, comumente com os mesmos personagens principais, que se fecham narrativamente em si ou não, porém necessariamente pertencem a uma macroestrutura/ Obra seriada”.¹³

A partir das possibilidades aqui apresentadas, a ideia de uma articulação fílmica se torna potente levando em conta que é a partir dela que os capítulos podem ser analisados como a série do gênero documentário que são.

De acordo com Serafim (2010), existem algumas características básicas que classificam um artefato fílmico como documentário: “[...] locações naturais, instância narradora, e música que acompanha praticamente toda a duração do filme”¹⁴. (SERAFIM, 2010, p. 21). A partir destes três aspectos, a análise da série enquanto documentário pode ser realizada, compreendendo que essas características estão presentes nos episódios da série.

Bill Nichols, em seu livro *Introdução ao documentário* (NICHOLS, 2012) afirma que: “Todo filme é um documentário. Mesmo a mais extravagante das ficções evidencia a cultura que a produziu e reproduz a aparência das pessoas que fazem parte dela.” (NICHOLS, 2012,

¹² Disponível em: <https://www.tertulianarrativa.com/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

¹³ Disponível em: <https://www.tertulianarrativa.com/r-s>. Acesso em: 15 mar. 2018.

¹⁴ Além dessas características fixas do documentário, mais a frente neste capítulo serão apresentadas outras características mais ou menos variáveis no gênero.

p. 26). Historicamente, como destaca Melo (2002), a posição do documentário é polêmica na história do cinema:

Se, por um lado, recorre a procedimentos próprios desse meio - escolha de planos, preocupações estéticas de enquadramento, iluminação, montagem, separação das fases de pré-produção, produção, pós-produção, etc por outro, procura manter uma relação de grande proximidade com a realidade, respeitando um determinado conjunto de convenções: registro *in loco*, não direção de atores, uso de cenários naturais, imagens de arquivo etc. [...] um filme ficcional também pode se valer de tais estratégias, bem como a presença ou ausência de *apenas um* desses elementos não é a garantia de que se tem pela frente um documentário. (MELO, 2002, p. 25 - 26).

De acordo com Nichols (2012), existem dois tipos de documentários: 1º) documentário de satisfação dos desejos, ou o que chamamos de ficção e, 2º) documentários de representação social, ou de não-ficção. (NICHOLS, 2012). Para esse autor, o documentário representa o mundo e pode realizar essa representação de três maneiras: 1) “os documentários oferecem-nos um retrato ou representação reconhecível do mundo”; 2) “os documentários também significam ou representam os interesses dos outros” e; 3) “os documentários podem representar o mundo da mesma forma que um advogado representa os interesses de um cliente: colocando diante de nós a defesa de um determinado ponto de vista ou uma determinada interpretação das provas.” (NICHOLS, 2012, p. 28-30).

Para esse mesmo autor, no que se refere ao estilo e características comuns do documentário, o autor destaca que não é possível fazer essa caracterização, pois os documentários “[...] não adotam um conjunto fixo de técnicas, não tratam de apenas um conjunto de questões, não apresentam apenas um conjunto de formas e estilos. Nem todos os documentários exibem um conjunto único de características comuns.” (NICHOLS, 2012, p. 48).

O documentário se aproxima de vários outros gêneros do cinema, porém ele tem algumas características que o diferem do jornalismo, por exemplo, como destaca Jean-Louis Comolli (2008):

O que o aproxima do jornalismo é o fato de que ele se refere ao mundo dos acontecimentos, dos fatos, das relações, elaborando, a partir deles ou com eles as narrativas filmadas; e aquilo que o separa do jornalismo é o fato de que ele não simula, não nega, mas ao contrário, afirma o seu gesto, que é o de reescrever os acontecimentos, as situações, os fatos, as relações em formas de narrativas, portanto o de reescrever o mundo, mas *do ponto de vista de um sujeito*. (COMOLLI, 2008, p. 174, grifos do autor).

Segundo Melo (2002), o que aproxima o documentário de outros discursos sobre o real, é que ele “[...] pretende descrever e interpretar o mundo da experiência coletiva. Essa é a principal característica que aproxima o documentário da prática jornalística.” (MELO, 2002, p. 28). De acordo com a autora, as informações transmitidas no documentário ou na reportagem “[...] são tomadas como ‘lugar de revelação’ e de acesso à verdade sobre determinado fato, lugar ou pessoa.” (MELO, 2002, p. 28). Esse entendimento de veracidade das informações em documentários e textos jornalísticos é diferente do que ocorre com filmes de ficção “[...] no qual aceitamos o jogo de faz-de-conta proposto pelo diretor, não tendo, assim, cabimento discutir questões de legitimidade ou autenticidade” (MELO, 2002, p. 28), porém quando assistimos a documentários ou lemos textos jornalísticos “[...] esperamos encontrar as explicações lógicas para determinado acontecimento.” (MELO, 2002, p. 28). A autora alerta ainda que, apesar das aproximações, é importante lembrar que “[...] qualquer relato (independentemente de sua natureza) é sempre resultado de um trabalho de síntese, que envolve a seleção e a ordenação de informações. (MELO, 2002, p. 28). A autora destaca que:

Mesmo configurando-se como um discurso sobre o real, documentários e reportagens não são reflexos, mas construções da realidade social. Ou seja, no documentário ou na reportagem não estamos diante de uma mera documentação, mas de um processo ativo de fabricação de valores, significados e conceitos. (MELO, 2002, p. 28-29).

Quando se trata do estatuto de verdade das produções midiáticas envolvendo documentário e jornalismo, há um certo entendimento de uma imparcialidade da mídia, essa imparcialidade ou neutralidade possibilitam, como Melo (2002) destaca, “[...] ‘vender’ uma imagem de imparcialidade e, em consequência, conquistar a credibilidade da opinião pública. (MELO, 2002, p. 29).

O crítico de cinema Amir Labaki (2001) assim comenta o desejo de objetividade desse tipo de produção, documentarista tenta, ao mesmo tempo, ser fiel à sua própria verdade e à verdade dos personagens e situações que filma, ou seja, na produção do documentário “Não se busca um recorte pretensamente objetivo ou neutro do mundo. O documentário oferta-nos, isso sim, um mundo novo, forjado no embate entre a realidade filmada e a sensibilidade de um cineasta.” (LABAKI, 2001).

Teixeira (2006), ao realizar uma historicidade do gênero documentário, destaca que a palavra *documentário* “[...] traz as marcas da sua significação [...] para designar um conjunto de documentos com a consistência de ‘prova’ a respeito de uma época”. (TEIXEIRA, 2006, p. 253). Essas marcas possibilitam a ideia de “[...] uma forte conotação representacional, ou seja,

o sentido de um documento histórico que se quer veraz, comprobatório daquilo que ‘de fato’ ocorreu num tempo e espaço dados”. (TEIXEIRA, 2006, p. 253).

A síntese da ideia que o documentário quer produzir pode ser vista, segundo Melo (2002, p. 32) “[...] pela relação estabelecida entre o *ponto de vista* e a maneira *como* a tese defendida pelo documentarista se materializa no filme”, Segundo a autora: “No documentário, a costura de vozes caminha para que, ao final, o espectador chegue a um entendimento claro de qual é o posicionamento do documentarista sobre o tema retratado”. (MELO, 2002, p. 32). Para trabalhar com o posicionamento apresentado no documentário, “[...] tudo é trabalhado para assinalar o ponto de vista do diretor” (MELO, 2002, p. 32), no caso da série analisada, não só o ponto de vista do diretor, como também o de quem patrocina a série de documentários, a lembrar, o Canal Futura e a CNI, em parceria com o SESI.

Segundo Melo (2002), são variáveis no documentário: “[...] usar a figura do locutor (*on* ou *off*); construir o filme apenas em cima de depoimentos; utilizar o recurso da reconstituição para contar a história” (MELO, 2002, p. 26); além de “[...] criar personagens para dar maior dramaticidade à narrativa; apresentar documentos históricos” (MELO, 2002, p. 26), entre outros, podendo a lista ser aumentada.

A presença de um locutor/narrador não é obrigatória em um documentário para constituí-lo como tal. Na série analisada nenhum dos 26 capítulos tem a presença de um narrador, a narrativa é constituída por falas de pessoas que trabalham, estudam ou tem contato com as escolas apresentadas. De acordo com Melo (2002), quando não há a presença de um narrador, “[...] os depoimentos podem ser alinhavados uns aos outros sem a necessidade de uma voz exterior, oficial, unificadora, que lhes dê coerência”. (MELO, 2002, p. 33). Nesse caso, o discurso coerente ainda existe, porém “[...] a coerência, o sentido, manifesta-se na seleção e encadeamento dos depoimentos que compõem a narrativa”. (MELO, 2002, p. 33). Para esse encadeamento, “[...] temos um sujeito A que introduz uma informação e um sujeito B que, à sua maneira, irá repetir ou se contrapor à informação que já havia sido anunciada por A.” (MELO, 2002, p. 33).

A autora aponta ainda que é justamente nessa sequência de depoimentos para o encadeamento da ideia, que se cria “[...] um elo entre depoimentos isolados que ao serem postos em sequência dão unidade à narrativa” (MELO, 2002, p. 33), ou seja, nem sempre os depoimentos foram gravados e ditos em sequência, mas a junção deles no documentário é importante e trabalha para construir argumentos que sustentem, criem uma ordem de sequenciamento para dar força e sustentar o argumento que se quer desenvolver, sendo elementos necessários na argumentação (MELO, 2002). Sendo assim, a “[...] relação

parafrástica estabelecida entre os diversos depoimentos funciona como um local privilegiado de observação do caráter autoral do documentário.” (MELO, 2002, p. 33). Através desses elementos, ficam claros “[...] a ideologia, o posicionamento, a tese, o ponto de vista do documentarista acerca de seu objeto” (MELO, 2002, p. 33), e se destaca que:

Apesar da presença da polifonia, do interdiscurso, da heterogeneidade enunciativa, um efeito de sentido monofônico perpassa todo o documentário. Esse efeito de sentido de monofonia está intrinsecamente relacionado ao caráter autoral do gênero. Se por um lado, o documentarista dá voz aos seus retratados, por outro, almeja convencer o público de que a história que está sendo narrada tem uma moral, à semelhança das narrativas literárias. (MELO, 2002, p. 33).

Com as características do documentário destacadas, vale lembrar que, para a análise, será necessário “[...] posicionar a narrativa documental como uma versão da realidade construída por pessoas, em um determinado momento histórico e com diferentes interesses e condições técnicas.” (RODRIGUES, 2015, p. 1). Compreender o documentário desta maneira implica questionar o seu estatuto de documento da verdade (RODRIGUES, 2015). Esse mesmo autor, ao contar sobre como desenvolveu a análise de sua pesquisa fala de como foi mudando a sua percepção dos materiais, e de como mudou sua atenção dos filmes e relações dos espectadores com as obras para a percepção de que “As imagens documentais integram uma rede de representações, que podemos chamar de cultura visual”. (RODRIGUES, 2015, p. 1). Por sua vez, a rede de representações “[...] coloca em diálogo o cinema documentário com outras representações¹⁵ como a publicidade, os videogames, a internet e tantas outras e esse diálogo contribui na formação de ideias e valores sobre o mundo, as pessoas e as coisas”. (RODRIGUES, 2015, p. 1).

Sobre a análise de documentários, Mombelli e Tomaim (2014) destacam que essa análise “[...] não possui uma fórmula única a ser seguida, é preciso criar o próprio caminho, desenvolver categorizações que darão embasamento para que a análise não seja uma interpretação vã”. (MOMBELLI; TOMAIM, 2014, p. 1-2).

Além disso, a análise precisa levar em consideração os estudos sobre a “[...] linguagem e as teorias do cinema-documentário, conforme o gênero do audiovisual, a análise fílmica compreende a narrativa do filme e a sua composição enquanto produto final”. (MOMBELLI; TOMAIM, 2014, p. 1-2).

¹⁵ Vale ressaltar que, ao compreender que as imagens documentais integram uma rede, chamada por Rodrigues (2015) de rede de representações, nesta pesquisa opto por olhar não para uma rede de representações, mas de discursos.

Para a análise fílmica, considera-se os aspectos internos e externos, como Mombelli e Tomaim (2014) resumem: “Os internos se referem aos elementos da linguagem audiovisual que darão forma ao produto. Já os externos estão ligados às temporalidades”. Ligado às temporalidades, os autores destacam que “É preciso levar em conta a época que o documentário retrata, o período econômico, social, cultural em que ele é produzido, e o tempo da arte” (MOMBELLI; TOMAIM, 2014, p. 3), no qual o tempo da arte é entendido como o “[...] movimento do cinema ao qual os filmes fazem parte – neste caso, o documentário contemporâneo” (MOMBELLI; TOMAIM, 2014, p. 3) e também no caso dos documentários nesta pesquisa analisados, que dividem com os documentários analisados por Mombelli e Tomaim (2014), o movimento de documentário contemporâneo.

Vanoye e Goliot-Lété, no livro *Ensaio para a análise fílmica* (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2006), apontam que para realizar uma análise fílmica é necessário “[...] despedaçar, descosturar, desunir, extrair, separar, destacar e denominar materiais que não se percebem isoladamente ‘a olho nu’, pois se é tomado pela totalidade.” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2006, p.15).

De acordo com Mombelli e Tomaim:

O filme deve ser desconstruído, o que equivale à descrição dos planos, das sequências, dos enquadramentos, das cenas, dos ângulos, dos sons, da composição de quadro, para depois ser reconstituído por meio da compreensão dos elementos decompostos – isto é, a interpretação. Esse processo permite uma visão das partes em relação ao todo, o que faz a diferença na hora de analisar e interpretar; no entanto, é preciso ter cuidado para que não se construa outro filme¹⁶. (MOMBELLI; TOMAIM, 2014, p. 3).

Após toda a decomposição fílmica, há uma segunda parte que consiste em “[...] estabelecer elos entre esses elementos isolados, em compreender como eles se associam e se tornam cúmplices para fazer surgir um todo significativo: reconstruir o filme e o fragmento.” (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 2006, p.15). Portanto, a articulação entre os elementos do filme é essencial para compreendermos a ideia central das cenas.

Para finalizar este capítulo, é importante trazer a proposição de Fabris (2005) de que a relação imagem e texto falado é importante, levando em consideração que a análise de sua pesquisa, assim como a que realizo, “[...] não será uma análise que se deterá na descrição profunda da gramática fílmica [...]. Ela só será explorada porque colabora na produção do

¹⁶ Para a construção final da Tese, serão explorados os elementos que compõem os planos, as sequências/perfis sequenciais e as relações entre sons e imagens presentes no documentário, com base nas indicações de Vanoye e Goliot-Lété (2006).

significado produzido em determinada cena e não por conter um significado *a priori*". (FABRIS, 2005, p. 64).

Ao assumir os elementos mencionados neste capítulo, é necessário destacar que, para a análise dos documentários, as duas formas de análise devem ser realizadas simultaneamente: a análise da série como um todo argumentativo, que põe em discussões algumas questões e invisibiliza outras, mas também a decomposição dos elementos que compõem cada um dos episódios, sempre que necessário para a compreensão da ideia a ser desenvolvida.

2.3 Mudando as lentes da câmera: práticas pedagógicas constituindo a matriz de experiência

Com a definição do discurso foucaultiano como ferramenta, é possível compreender que "[...] todo Sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 2014, p. 41) e que "[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época". (FOUCAULT, 1995, p. 51), portanto, que também não se poderia falar de inovação na educação como a tratamos contemporaneamente, em qualquer tempo, é no tempo presente que esse discurso de escolas inovadoras faz sentido.

A proliferação e permanência de determinados discursos podem ocorrer a partir de múltiplos aspectos que constituem condições de possibilidade para sua emergência e validação na sociedade. (FOUCAULT, 1995). De acordo com Foucault, o discurso se dá em dois níveis, que podemos aqui entender como o nível dos discursos que fazem aparecer e o nível dos discursos que fazem proliferar determinadas noções na sociedade, até que se torne possível falar sobre determinado objeto do modo como se fala. Segundo Foucault:

Pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que "se dizem" no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. (FOUCAULT, 2014, p. 21, grifos do autor).

Para Foucault (1996a), os discursos produzem verdades, produzem realidades segundo *regimes de verdade* que definem o que pode e deve ser dito, pensado, sentido, proclamado ou silenciado em diferentes tempos e culturas. Cada sociedade estrutura e faz operar seu regime de verdade, ou sua "política geral" (FOUCAULT, 1996a), estruturando também "[...] os tipos

de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado”. (FOUCAULT, 1996a, p. 12). Deste modo, a produção do discurso é “[...] controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos”. (FOUCAULT, 2014, p. 9).

Para Foucault (1986), os discursos utilizam a linguagem num movimento que é para além de designar as coisas das quais se fala, mas que busca encontrar os elos, as relações nas quais discurso, poder e saber estão imbricadas na constituição de objetos, assim Foucault esclarece que é importante “Não mais tratar os discursos como conjunto de signos [...], mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. (FOUCAULT, 1986, p. 56). Esse discurso que é prática pode ser analisado para além de “[...] um pensamento, mente ou sujeito que o produziu, mas ao campo prático no qual ele é desdobrado”. (FOUCAULT, 1991, p. 61).

Uma característica importante da análise que indaga os discursos é a atenção para a temporalidade. De acordo com Foucault:

O sistema de formação não é estranho ao tempo. O que ele delineia é o sistema de regras que teve que ser colocado em prática para que tal objeto se transformasse, tal enunciação nova aparecesse, tal conceito se elaborasse, metamorfoseado ou importado, tal estratégia fosse modificada – sem deixar de pertencer a esse mesmo discurso; e o que delineia, também, é o sistema de regras que teve que ser empregado para que uma mudança em outros discursos (em outras práticas, nas instituições, relações sociais, processos econômicos) pudesse ser transcrita no interior de um discurso dado, constituindo assim um novo objeto, suscitando uma nova estratégia, dando lugar a novas enunciações ou novos conceitos. (FOUCAULT, 1995, p. 82).

O filósofo esclarece que “[...] muitos textos maiores se confundem e desaparecem e, por vezes, comentários vêm tomando o primeiro lugar” (FOUCAULT, 2014, p. 22), e destaca que, embora os pontos de aplicação dos discursos nessas posições “[...] possam mudar, a função permanece; e o princípio de um deslocamento encontra-se sem cessar reposto em jogo”. (FOUCAULT, 2014, p. 22).

Constituição, interdição e repetição são três elementos fundamentais para compreender os discursos e para perceber como esses discursos funcionam. Sobre *constituição e interdição* dos discursos e a posição das pessoas (e instituições) que falam, Foucault (2014, p. 9) afirma que “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

Sobre a *repetição*, outro elemento fundamental da constituição do discurso, explica Foucault (2014): “A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria de ser dito, para o número, a forma, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.” (FOUCAULT, 2014, p. 24).

É por conta desse entendimento de que as repetições também constituem e são constituídas pelos discursos que fazem circular determinados objetos e não outros, que se torna possível buscar por repetições nos discursos filmicos, midiáticos, buscar o que se repete e compreender o modo de analisar que Fabris (2008) nomeia como “articulação filmica”, que possibilita “[...] compor um mosaico de fragmentos filmicos para analisar regularidades e silêncios [...] de certos discursos.” (FABRIS, 2008, p. 129). Essa articulação implica compreender que cada filme, assim como cada episódio de uma série, “[...] produz certos significados, os quais se juntam aos demais criando um campo de significação.” (FABRIS, 2008, p. 129).

Com esse entendimento de discurso e com as noções de constituição, interdição e repetição, foi possível desenvolver todo o manuseio e manejo do material analisado, dos 24 episódios que mostram, cada um, uma escola diferente com práticas chamadas de inovadoras. O caminho percorrido durante o manuseio dos excertos e a constituição do arquivo possibilitou perceber que havia no material a potencialidade de visualizar como se dava a constituição de sujeitos nessas escolas, sujeitos professores e sujeitos alunos, com práticas de sujeição e subjetivação que configuravam um jeito específico de ser professor e de ser aluno em uma escola inovadora. Toda a necessidade de reunir repetições dos discursos e de buscar a articulação filmica entre cada episódio da série possibilitou reunir o material por assuntos. Após uma observação consistente e atenta e a criação de registros detalhados sobre como os episódios se desenvolviam, foi possível perceber que eles seguiam uma estrutura semelhante com tópicos diferentes.

Como já mencionado, a maioria dos episódios se inicia com uma fala do diretor sobre como a escola está atendendo a novas demandas de uma educação em crise e sobre como as práticas desenvolvidas pela escola estão potencializando mudanças. A seguir às falas dos diretores já se pode ouvir os alunos da escola dizendo como é ótimo estudar ali ou como se sentem livres com aqueles modos de condução das escolas. Se seguem imagens de aulas, da atuação dos professores com os alunos, dos alunos nos corredores, do local onde a escola está situada e a apresentação da metodologia utilizada pelas escolas. Na maioria dos episódios, antes do encerramento, também são apresentados alguns depoimentos de pais de alunos.

De modo a iniciar o escrutínio do material, todas as falas de todos os episódios foram transcritas¹⁷ e organizadas por assuntos. Essa análise preliminar na procura por interdições e repetições possibilitou a percepção que parece óbvia, mas não é, de que o documentário como gênero fílmico pressupõe especificidades de análise que não haviam sido inicialmente planejadas. Essas especificidades exigiram uma reinvenção do modo como se esperava trabalhar com os excertos. O primeiro desafio foi compreender que a articulação fílmica, nesse caso, se daria de um jeito peculiar, visto que a articulação entre os assuntos de cada um dos episódios era, não somente visível já na primeira olhada, mas também formulada com uma clara intencionalidade, afinal, se tratava de uma série. Era, portanto, uma articulação já “pronta” e intencional na apresentação da série. Portanto, essa metodologia precisou ser complementada de modo a possibilitar outras percepções.

O segundo desafio foi criar modos de lidar com os *depoimentos* dos participantes da série. Um depoimento é um tipo de material muito específico e que merece uma atenção especial, sem perder o entendimento de que ele é também, como todo o episódio, editado. Além dessa especificidade, há de se levar em consideração a união de cenas de depoimento combinadas com cenas outras, de ações das pessoas em conjunto, sem um direcionamento dessas pessoas para as câmeras. Compreendo com Melo (2002) que essa união de cenas compõe a *narrativa* que o documentário busca apresentar, já citada no subcapítulo 2.2. Ou seja, mesmo no gênero documentário, os depoimentos e cenas são editados e dispostos de determinadas formas nos episódios, de modo a comporem uma narrativa específica roteirizada. Todo esse conjunto de desafios e a consideração por cada um deles no manuseio do material possibilitou a divisão inicial por assuntos.

Os assuntos nortearam o exercício de *divisão* (partição) de cada um dos episódios e da posterior *localização* (encaixe) dos excertos em lugares específicos no arquivo da pesquisa. Para dividir as cenas foi utilizado o editor de vídeos online intitulado Online Video Cutter¹⁸. Esse editor foi utilizado por possibilitar a divisão de cenas por décimos de segundo, o que possibilita fazer cortes mais precisos nas cenas. Cada cena dividida recebeu uma identificação que correspondia ao número do episódio, de acordo com a tabela de episódios e a ordem de tempo em que ela foi mostrada em relação às demais. Assim, o primeiro excerto do episódio 1 – Projeto Âncora foi identificado no arquivo como 1PA00 (1-número do episódio, PA-Projeto Âncora, 00-por ser o primeiro), o próximo excerto foi nomeado como 1PA01, e assim

¹⁷ As transcrições dos episódios encontram-se nos anexos da tese.

¹⁸ Disponível através do link: <https://online-video-cutter.com/pt/>

por diante, de modo a mapear a localização dos excertos e a qual assunto pertenciam. As cenas que correspondiam ao mesmo assunto foram sendo editadas em conjuntos.

Todos os episódios foram então separados por conjuntos de cenas que correspondiam a determinado assunto, por exemplo, quando um episódio mostrava a metodologia de projetos, percebi que havia um conjunto de imagens e depoimentos que compunha um conjunto de cenas que davam sustentação ao assunto. A maioria dos conjuntos é composta por cenas dos estudantes e dos professores no contexto do assunto *projetos*, por exemplo, combinadas com depoimentos de professores e alunos explicando a metodologia e falando de como se sentem com ela.

Inicialmente, se dividiu esses conjuntos de cenas que somam aproximadamente vinte e quatro horas de filmagens em vinte e cinco categorias por assuntos, a saber:

- Alunos;
- Aprendizagem;
- Arquitetura;
- Aula;
- Autonomia;
- Avaliação;
- Comunidade;
- Construção da escola;
- Contra escola tradicional;
- Currículo;
- Envolvimento dos alunos;
- Futuro;
- Inovação;
- Internacionalização;
- Natureza;
- Pais;
- Personalização;
- Planejamento;
- Prática;
- Professor;
- Projeto;
- Qualidade;

- Socioemocional;
- Tecnologia e;
- Tutoria.

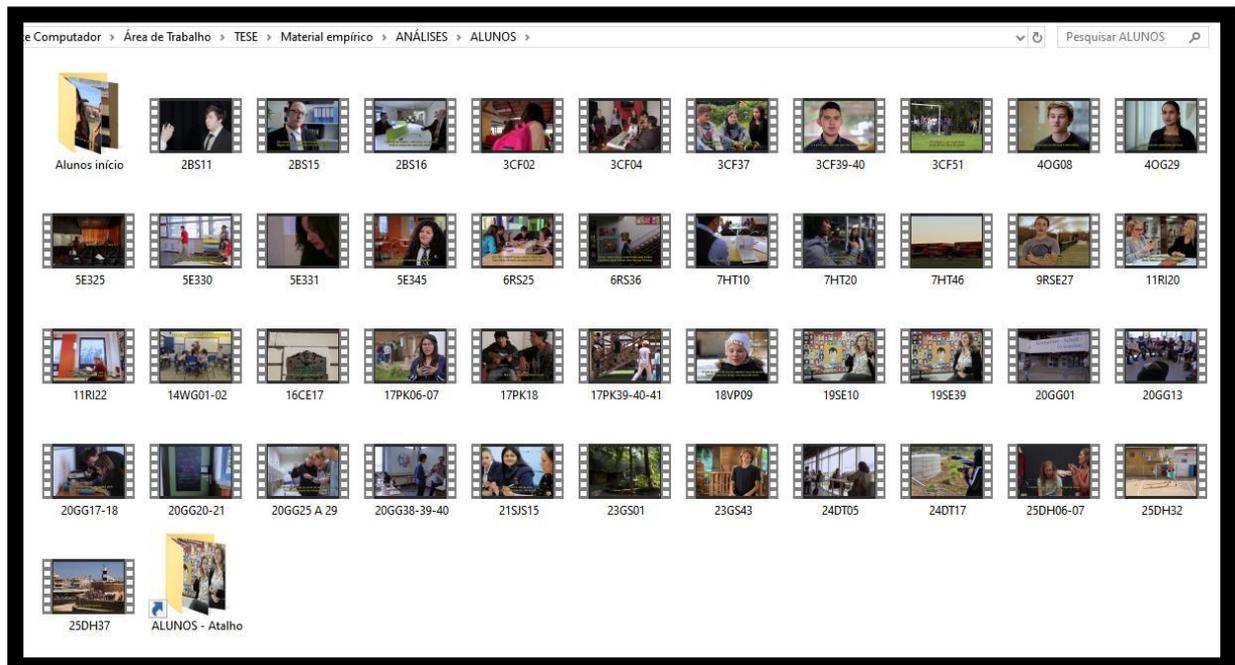
Todos esses assuntos foram recorrentes e repetidos em dois ou mais episódios da série. Eles foram o ponto de partida do segundo movimento de análise e em cada um desses assuntos, divididos em pastas, foram organizados os conjuntos de cenas que tratavam dos respectivos assuntos, como mostram as imagens do arquivo a seguir:

Figura 4 - Arquivo da pesquisa

Nome	Data de modificação	Tipo	Tamanho
ALUNOS	19/01/2020 18:33	Pasta de arquivos	
APRENDIZAGEM	18/09/2019 19:50	Pasta de arquivos	
ARQUITETURA	16/09/2019 06:19	Pasta de arquivos	
AULA	10/11/2019 20:47	Pasta de arquivos	
AUTONOMIA	26/11/2019 23:57	Pasta de arquivos	
AVALIAÇÃO	10/11/2019 23:15	Pasta de arquivos	
COMUNIDADE	16/09/2019 07:33	Pasta de arquivos	
CONSTRUÇÃO DA ESCOLA	16/09/2019 06:07	Pasta de arquivos	
CONTRA TRADICIONAL	15/09/2019 14:45	Pasta de arquivos	
CURRÍCULO	26/11/2019 23:23	Pasta de arquivos	
ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS	15/09/2019 20:12	Pasta de arquivos	
FUTURO	19/01/2020 18:34	Pasta de arquivos	
INOVAÇÃO	16/09/2019 07:42	Pasta de arquivos	
INTERNACIONALIZAÇÃO	16/09/2019 07:36	Pasta de arquivos	
NATUREZA	15/09/2019 18:48	Pasta de arquivos	
PAIS	16/09/2019 07:30	Pasta de arquivos	
PERSONALIZAÇÃO	14/09/2019 16:38	Pasta de arquivos	
PLANEJAMENTO	27/11/2019 00:11	Pasta de arquivos	
PRÁTICA	15/09/2019 18:51	Pasta de arquivos	
PROFESSOR	10/11/2019 18:36	Pasta de arquivos	
PROJETO	26/11/2019 23:16	Pasta de arquivos	
QUALIDADE	15/09/2019 12:30	Pasta de arquivos	
SOCIOEMOCIONAL	16/09/2019 06:28	Pasta de arquivos	
TECNOLOGIA	15/09/2019 13:39	Pasta de arquivos	
TUTORIA	15/09/2019 19:46	Pasta de arquivos	

Fonte: arquivo da pesquisa

Figura 5 - Pasta “Alunos” do arquivo da pesquisa



Fonte: arquivo da pesquisa

A sequência de manuseio sobre o material foi, portanto, 1) Transcrever todos os episódios (falas, interações, reações perceptíveis); 2) Classificar cada fala de cada personagem em assuntos; 3) Enumerar os assuntos recorrentes e os interditados; 4) Criar, no arquivo da pesquisa, uma pasta para cada assunto; 5) Realizar a separação de todas as cenas de todos os episódios em um programa de edição de vídeos; 6) Criar uma classificação e organizar cada um dos excertos de modo a identificá-los no arquivo e 7) Separar os excertos por assuntos recorrentes nas pastas do arquivo.

O manuseio do material empírico a partir das duas ferramentas; compreendendo o discurso como prática e matriz de experiência, como grade de leitura possibilitou, através das práticas pedagógicas das escolas, analisar o que tais práticas enunciavam sobre os três eixos da matriz de experiência, saber-poder-ética. Desta forma, analisando essas práticas pedagógicas, foi possível identificar os modos como os sujeitos destacados nos documentários estavam se constituindo alunos e professores nas escolas da série.

Rosa Maria Bueno Fischer, em seu livro *Trabalhar com Foucault* (2012), esclarece que “[...] tudo é prática em Foucault” (FISCHER, 2012, p. 75), que significa compreender que os objetos investigados estão imersos “[...] em relações de poder e saber, que se implicam” (FISCHER, 2012, p. 75), percebendo que os discursos e as práticas que os constituem e por ele são constituídas, estão “[...] amarradas às relações de poder que as supõem e as

atualizam.” (FISCHER, 2012, p. 75). Essa visão de que “tudo é prática” possibilitou perceber que analisar o discurso era um eixo possível, mas analisar as práticas de maneira mais abrangente com a ênfase na constituição dos sujeitos poderia ser muito mais interessante.

Observando as relações de saber, com as relações de poder e as ações sobre si tendo professores e alunos como *protagonistas*, pude perceber que a inovação era movimentada pelas práticas pedagógicas e que através dessas práticas pedagógicas era possível analisar a *experiência* de professores e alunos nas escolas inovadoras.

A experiência aqui identificada, descrita e analisada diz respeito a um foco de experiência, como chamou Foucault (2010). O entendimento de foco de experiência, ou matriz de experiência surge no trabalho do filósofo após ele finalizar a sua pesquisa sobre a sexualidade e ele faz o exercício de esquematizar e apresentar a evolução de suas pesquisas com diferentes focos, tendo a experiência da loucura como fio condutor.

No curso O Governo de Si e dos Outros, o professor¹⁹ Foucault, retomando os pontos de referência de seus estudos, explica que se dedicou a realizar uma história do *pensamento* (FOUCAULT, 2010). Por *pensamento*, nesse contexto, Foucault compreende:

Uma análise do que se poderia chamar de focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um *saber* possível; segundo, as matrizes normativas de *comportamento* para os indivíduos e enfim os *modos de existência* virtuais para sujeitos possíveis. (FOUCAULT, 2010, p. 4, grifos meus).

Ele completa salientando que é à *articulação* desses três eixos que se pode chamar de foco de experiência. (FOUCAULT, 2010). Para essa empreitada de estudo, Foucault destaca que primeiramente ele se ocupou de analisar as práticas discursivas que compunham os discursos sobre a loucura e, ainda mais importante, suas formas de veridicção e aí o movimento de pesquisa ocorreu “[...] do conhecimento ao saber, do saber às práticas discursivas e às regras de veridicção” (FOUCAULT, 2010, p. 5). A análise seguinte se deu no sentido de analisar as matrizes normativas de comportamento e o movimento de pesquisa foi “[...] passar da análise da norma à [análise] dos exercícios de poder, e passar da análise do exercício do poder aos procedimentos [...] de governamentalidade”. (FOUCAULT, 2010, p. 6) e cita a criminalidade e as disciplinas como exemplos para essa fase da pesquisa. Já na terceira fase de seu trabalho, se dedicou a examinar a constituição dos modos de ser do

¹⁹ Como Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2014) chamam essa face do filósofo que esquematiza e dá a saber sobre suas pesquisas através de suas aulas no Collège de France.

sujeito, quando analisou “[...] as diferentes formas pelas quais o indivíduo é levado a se constituir como sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 6).

A partir dessa explicação, o filósofo conta como foi articulando cada um dos elementos do foco de experiência: forma de um saber possível (eixo do saber)²⁰, matrizes normativas de comportamento (eixo do poder) e modos de existência virtuais para sujeitos possíveis (eixo da ética), de modo a buscar compreender esses eixos como “dimensões da experiência” (FOUCAULT, 2010, p. 4) e como eixos que tinham ligações entre si, se complementam uns aos outros para formar uma experiência.

De modo a explicar com maior clareza, buscou-se compreender cada um dos eixos da seguinte forma:

- a) *Eixo do saber - formas de um saber possível*: O eixo do saber é aqui compreendido através da análise das práticas discursivas como formas de veridicção, uma análise que trata “das práticas discursivas que organizam e constituem o elemento matricial desses saberes” (FOUCAULT, 2010, p. 5).
- b) *Eixo do poder – matrizes normativas de comportamento para os indivíduos*: O eixo do poder é aqui compreendido dentro da noção de poder como algo que se exerce, se dá por meio de jogos de poder, trata-se de estudar as “técnicas e os procedimentos pelos quais se empreende conduzir a conduta dos outros” (FOUCAULT, 2010, p. 5), através da análise dos modos como a governamentalidade é desenvolvida.
- c) *Eixo da ética – modos de existência virtuais para sujeitos possíveis*: O eixo da ética trata de analisar os modos de constituição de determinado sujeito, bem como as “diferentes formas pelas quais o indivíduo é levado a se constituir como sujeito” (FOUCAULT, 2010, p. 5). através da análise das técnicas de si e dos processos de subjetivação.

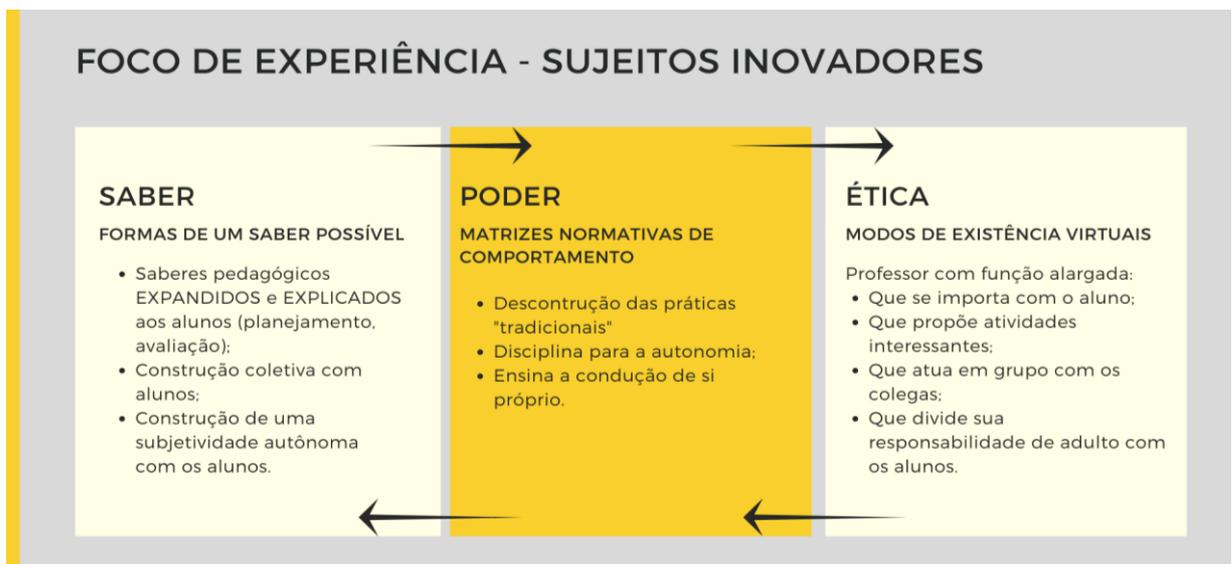
Com esse panorama de pesquisa, Foucault esclarece que buscou compor a história de uma experiência: “[...] experiência da loucura, experiência da doença [...]” (FOUCAULT, 2010, p. 7). O que busquei analisar nesta tese, tomando o caminho desenvolvido por Foucault como uma possibilidade interessante de análise, foi mapear como saberes e poderes atuam na constituição do sujeito, constituindo formas de ser professor e, com esse movimento, tornar possível também a visualização de algumas das formas de ser aluno e de ser professor nas escolas inovadoras.

²⁰ Os eixos têm sido assim chamados por OLIVEIRA (2014) e VEIGA-NETO (2011).

Com o mapeamento das práticas pedagógicas mais recorrentes percebi que essas mesmas práticas servem como interdição de um determinado jeito de fazer educação escolar, desenvolvem algumas práticas em detrimento de outras, me levaram a perceber como professores e alunos desenvolviam essa constituição de si através dessas práticas, como eles as desenvolviam em frente às câmeras e como as práticas mobilizavam a produção de suas subjetividades.

O mapa desses modos de ser professor e de ser aluno produzidos pela matriz de experiência se organiza conforme a figura abaixo e será explorado nos capítulos de análise apresentados a seguir, compreendendo que a constituição dos sujeitos nesses eixos é movimentada pelas práticas pedagógicas.

Figura 6 - Foco de experiência dos sujeitos inovadores



Fonte: construído pela autora com inspiração nos escritos de Foucault (2010).

Torna-se importante ressaltar também que a representação da matriz de experiência separa os eixos muito mais por uma questão de visualização do que pela necessidade de separação para análise. Pelo contrário, analisar os eixos separadamente é um equívoco, visto que, conforme já apontava Foucault (2010) é a articulação dos três eixos que faz a constituição do sujeito acontecer. Para a análise apresentada nesta tese, os eixos não serão separados, eles serão analisados no movimento das práticas pedagógicas.

Para analisar como se desenvolvem essas práticas pedagógicas, torna-se importante definir o que se entende, nesta tese, como prática pedagógica. Para esse exercício de delimitação de um conceito tão complexo e que, ao mesmo tempo, é um dos elementos

fundamentais de constituição da profissão docente, as ideias de autores de distintas abordagens epistêmicas serão aqui evocadas. Apesar das distinções, em comum, essas ideias combinadas proporcionam uma reflexão alargada sobre a profissão docente e sobre assuntos fundantes da área da Pedagogia.

Maria Amélia Franco (2016), ao analisar a epistemologia do conceito de prática pedagógica, define que:

Os processos de concretização das tentativas de ensinar/aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Estas são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. (FRANCO, 2016, p. 542, sic).

Sob esta perspectiva as práticas pedagógicas são as ações que desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem. A autora relaciona o conceito de prática pedagógica com a ideia de práxis, entendida como ação com intencionalidade que busca a transformação social (FRANCO, 2016).

Ilma Passos Veiga (1989) destaca que a prática pedagógica pode ser entendida como uma “[...] prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática.” (VEIGA, 1989, p. 17) e, de acordo com a mesma autora é dever das pessoas envolvidas com a educação buscarem condições para a realização das práticas pedagógicas.

Em outra perspectiva epistemológica, Olga Zuluaga (1978) trabalhando com a arqueologia foucaultiana, faz uma historicização das práticas pedagógicas na Colômbia e define prática pedagógica como uma noção que envolve:

1. Os *modelos pedagógicos*, tanto teóricos como práticos utilizados nos diferentes níveis de ensino. 2. Uma pluralidade de *conceitos pertencentes a campos heterogêneos* de conhecimentos, retomados e *aplicados pela Pedagogia*. 3. As *formas de funcionamento dos discursos* nas instituições educativas onde se realizam práticas pedagógicas. 4. As *características sociais* adquiridas pela prática pedagógica nas instituições educativas de uma sociedade dada que atribui umas funções aos sujeitos dessa prática. (1978, p. 9-10, grifos nossos)²¹.

²¹ Tradução minha do original: “1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas

Tomando a prática foucaultiana como parte do conceito de prática pedagógica, entende-se que essa prática, quando adjetivada como pedagógica diz do que se faz e se fala tendo como intencionalidade e como referência os processos de ensinar e aprender, é portanto pedagógica pois se ocupa do processo de ensino e aprendizagem.

A partir destes quatro conceitos que se interpelam e se complementam, tenho entendido, nesta pesquisa, práticas pedagógicas como ações:

- a) Sistematizadas e intencionais que tem como objetivo ensinar algo a alguém ou possibilitar que alguém aprenda alguma coisa;
- b) Entendidas como práticas em Foucault, subjetivadas e localizadas, nas quais é possível ver funcionar as dimensões de saber, poder e ética de uma época;
- c) Que podem não ser exercidas pelo professor, mas que foram produzidas, planejadas e/ou conduzidas por ele.

Entender a prática pedagógica como ação que tem essas três características implica compreender que ela é uma ação desenvolvida ou planejada por um professor. Essa é uma importante ressalva, visto que, no material de pesquisa, algumas práticas pedagógicas são postas em ação pelos alunos, como o estudo em grupo, projetos, entre outras, mas essas práticas são, em sua grande maioria, práticas planejadas pelos professores para aqueles alunos. O professor divide com o aluno o desenvolvimento de algumas práticas, algumas vezes parece dividir inclusive o planejamento em um nível superficial, porém é possível perceber que mesmo esse planejamento é feito com base no que o professor definiu, observou ou selecionou. Sendo assim, o professor é um elemento base da prática pedagógica (item C).

Outro elemento base da prática pedagógica é o aluno, visto que, conforme indicado no item A, a prática pedagógica é ação intencional que objetiva ensinar algo a alguém ou fazer com que alguém aprenda. A prática pedagógica é portanto, relação entre alguém que ensina e alguém que aprende. Em nosso grupo de pesquisa temos diferenciado a ação pedagógica entre alunos, comunidade escolar e professores como coformação. Na coformação se pode fazer uso de práticas pedagógicas, mas a ação é de partilhar conhecimentos e formação. A responsabilidade pedagógica é exercida pelo professor, por isso, as práticas pedagógicas são de sua responsabilidade.

por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica” (ZULUAGA, 1978, P. 9-10).

Para pensar a prática pedagógica como prática nos estudos foucaultianos (item B), há de se considerar que, de acordo com Castro (2009) as práticas nas análises de Foucault apresentam três condições de existência: homogeneidade, sistematicidade e generalidade. A homogeneidade diz respeito “[...] ao que [as pessoas] fazem e a maneira como fazem” (FOUCAULT, 2004, p. 56) de acordo com uma racionalidade que configura o que é possível ou não de ser feito em determinada época. A sistematicidade propõe perceber que o que as pessoas fazem e como fazem é atravessado e constituído pelo eixo das práticas discursivas (do saber), das relações com os outros (do poder) e do sujeito consigo mesmo (da ética). E a generalidade está ligada a um modo de agir que é uma forma de configuração histórica singular (CASTRO, 2009) ou o pensamento de uma época.

As noções de governamentalidade e de subjetivação constituíram a grade de análise da pesquisa. Governamentalidade é entendida aqui como o “[...] encontro das técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1994, p. 2). Já a subjetivação, em exercício com a governamentalidade, é entendida como “[...] a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual se relaciona consigo mesmo” (MOTTA, 2014, p. 51), juntamente com sua relação com o outro. Sendo assim, a análise dedica-se a compreender que subjetividades docentes estão sendo produzidas na matriz de experiência das práticas pedagógicas inovadoras, ao mesmo tempo em que atuam na constituição de uma subjetividade discente nas mesmas escolas.

Foucault alerta que devemos considerar que “[...] relações de poder/ governamentalidade/ governo de si e dos outros/ relação de si para consigo, compõem uma cadeia, uma trama” (FOUCAULT, 2010a, p.225). Nicholas Rose sugere que “[...] uma análise das formas tecnológicas de subjetivação precisa se desenvolver em termos da relação entre as tecnologias do governo da conduta e as técnicas intelectuais, corporais e éticas que estruturam a relação do ser com si mesmo.” (ROSE, 2011, p. 45).

A educação, por sua vez, é uma prática de condução das condutas próprias e dos outros, ou seja, prática de governo e tecnologia de subjetivação que desenvolve determinados tipos de subjetividade. Ao investigarem as práticas pedagógicas, Carlos Nogueira-Ramírez e Dora Marín-Díaz (2017) afirmam que “[...] desde o século XVI pelo menos, essas práticas têm ocupado um lugar central nos processos de governo da população.” (MARÍN-DÍAZ, NOGUERA, 2014, p. 53).

Segundo os mesmos autores, a prática pedagógica é complexa:

Porque nela se articulam umas com outras pelo menos três dimensões fundamentais que são o resultado histórico das maneiras em que se pratica a educação: “primeiro, as formas de um saber possível, segundo, as matrizes normativas de comportamentos para os indivíduos e, por último, [os] modos de existência virtuais para sujeitos possíveis (Foucault, 2009, p. 19)”. A prática pedagógica é, então, o resultado da relação imanente destas três dimensões [...]. (NOGUERA-RAMÍREZ, MARÍN-DÍAZ, 2017, p. 40-41).

Podemos compreender que a prática pedagógica é constituída e atravessada por estes três elementos: saber, normatização dos comportamentos e modos de existência e movimenta, portanto, focos de experiência. Com esses elementos, a prática pedagógica pode ser entendida como prática educativa de condução das condutas, mas que nem sempre busca a repetição do mesmo, ao contrário, é também possibilidade de criação e de mudança, porque em gérmen traz a potência da matriz de experiência.

Operando na subjetividade docente inovadora, no material analisado, localizam-se as práticas pedagógicas destacadas para análise, que são: dar as costas à escola moderna, roteiro de estudos, projetos de pesquisa, pergunta em aula, atendimento individual e tutoria e a liberdade como forma de governo, apresentadas no capítulo a seguir.

PARTE II – CONTRA-PLONGÉE

Contra-plongée, também conhecido como ângulo baixo, é um tipo de enquadramento no qual a câmera é posicionada abaixo dos personagens de uma cena. Normalmente, é filmada de modo a possibilitar uma visão abrangente de baixo para cima, que dá a impressão de superioridade do personagem sobre o todo:

Figura 7 – *Contra-plongée*



Fonte: Cecília... (2016)

A parte II da tese leva o nome desse tipo de enquadramento porque, ao contrário da parte I, que buscava uma visão mais ampla sobre inovação e educação, a parte II busca uma visão *por dentro* da inovação desenvolvida através das práticas pedagógicas de professores da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras*. Para tanto, a ferramenta de análise escolhida foi o que Foucault (2010) nomeou como foco de experiência. A composição do foco de experiência é possível através de uma visão ampla de formação de discursos, complementada por uma visão das relações, e dos modos de constituição dos sujeitos. Esses elementos só são visíveis quando olhamos para as práticas com um olhar a partir da constituição dos sujeitos, mais de baixo para cima, do que de cima para baixo.

3 DAR AS COSTAS À ESCOLA MODERNA: PROFESSORES QUE ENSINAM A APRENDER E ALUNOS QUE APRENDEM A ENSINAR (A SI PRÓPRIOS E AOS OUTROS)

*“O mundo vai cada vez mudando mais rapidamente, e se, se o sistema educativo não começar a mudar cada vez mais rápido, digamos **que o mundo nos vai deixar para trás**. Inovar não é trocar o sistema tradicional por outro sistema, inovar não é introduzir tecnologia, inovar quer dizer ter a capacidade de estar transformando o processo e cada vez dar respostas a coisas mais complexas na medida em que o tempo vai avançando”. (Julio Fontán - Diretor do Colégio Fontán).*

*“Saindo do tradicional, a gente tem que sair da lousa, a lousa daqui a algum tempo, a gente quer ela simplesmente como decorativa na sala de aula. **A gente quer fugir do tradicional e a lousa, as carteiras, é muito tradicional, não dá mais para o aluno ficar um de costas para o outro, enfileirados e calados, só ouvindo**. A gente quer que esse aluno esteja trabalhando em equipe, que ele esteja conversando, dialogando, interagindo”. (Lúcia Cristina Santos - Diretora da escola Waldir Garcia).*

Os excertos do material de pesquisa utilizados para iniciar o primeiro capítulo de análise mostram as falas de dois diretores que afirmam uma necessidade de evitar o tradicional e inovar. No primeiro excerto, o diretor afirma que, se a escola não mudar, ela vai ser deixada para trás e ressalta que inovar significa “ter a capacidade de estar transformando o processo”. Já o segundo excerto trata de “sair do tradicional”, para que os alunos não fiquem “um de costas para o outro, enfileirados e calados, só ouvindo”. Ambos os depoimentos trazem fortemente a questão de não repetir o que tem sido feito *tradicionalmente* na educação. A educação que as escolas chamam de tradicional, em síntese diz respeito a um tipo de educação específico desenvolvido na Modernidade, dentro de uma sociedade que se organizava em torno da(s) disciplina(s).

Em seu livro *Pedagogia e Governamentalidade*, Noguera-Ramírez (2011), destaca que, ao estudar alguns escritos de Santo Agostinho (2006 [389]), percebeu que Agostinho referia-se a um tipo de educação na qual, dado o contexto religioso e social da época, o homem era incitado a aprender, ao invés de ser ensinado. Diante desse material, Noguera-Ramírez conclui que a afirmação de Agostinho nos soa familiar na Contemporaneidade, “[...] pois quase mil e quinhentos anos, muito antes da derrota da ‘doutrina do ensino’ e do ‘verbalismo’

da educação tradicional por parte da ‘nova pedagogia’ do século XX, Agostinho já afirmava que ensinar –*docere*– é só fazer aprender.” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.45) O autor interroga então, qual é a *educação tradicional* que a pedagogia nova propõe combater, se nos textos mais antigos da área da educação, o princípio de fazer aprender ao invés de ensinar já era declarado.

Esse questionamento é de extrema importância para as análises desenvolvidas a seguir, pois através dele podemos perceber que o combate das escolas inovadoras não é contra a pedagogia tradicional, compreendida em toda a sua história. O combate é contra um tipo de escola e de padrão de educação que se tornou possível na Modernidade e que correspondia e atendia às necessidades dos sujeitos e da sociedade moderna.

Por esse motivo, quando me refiro às escolas que não são inovadoras, não as chamo de tradicionais, mas de modernas, por compreender juntamente com Noguera-Ramírez (2011), que as práticas escolares disciplinares que ainda vemos circularem nas escolas, foram constituídas e desenvolvidas nas escolas da Modernidade. A organização de escola se tornou de tal modo parte da sociedade, marcou gerações de pessoas e tem perdurado por um longo tempo, o que faz crer que esse é o jeito tradicional de ser *escola*, aquela organizada por conteúdos, que pretende ensinar tudo a todos. Porém, quando pensamos na escola tradicional de forma mais ampla, como o lugar para desenvolver a educação, é importante ressaltar que os textos sobre educação antes da constituição da escola moderna já preconizavam o que se busca hoje como inovação.

Com essas premissas, passo a descrever de que modos as subjetividades docentes têm se desenvolvido, buscando um afastamento da escola moderna através de práticas pedagógicas que expandem os saberes pedagógicos sobre dar aula e sobre o processo de ensino e aprendizagem. O capítulo 3 se divide em dois subcapítulos: *Tem aula ou não tem aula?* e *Roteiro de estudo – ou sobre ensinar a arte de aprender*. Os dois capítulos apresentam as práticas pedagógicas que marcam a organização e a disposição de conteúdos, atividades e tempos nas escolas da série. Destaca-se, através da análise fílmica, que as escolas da série realizam uma reflexão sobre a extinção do que entendem por aula (aquela aula da escola moderna, com um professor controlando as atividades de uma turma) e propõem uma outra forma de organização de tempos, espaços e conteúdos, através do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação de um roteiro de estudos.

Argumenta-se que os professores das escolas inovadoras têm ensinado aos alunos sobre os processos de ensino e principalmente, de aprendizagem, através das práticas mencionadas, de modo que os alunos desenvolvem sobre si o saber sobre sua própria

aprendizagem, com a intenção de monitorar, avaliar e controlar seu processo. Os conhecimentos pedagógicos são compartilhados com os alunos, que aprendem a ensinar e identificam a melhor forma de aprender.

3.1 Tem aula ou não tem aula?

A primeira prática que destaco para mostrar a subjetividade docente inovadora sendo constituída é a negação da aula. Algumas das escolas afirmam não ter aulas, conforme os depoimentos abaixo¹:



[...] Não tem aula, não tem turma, não tem série, não tem prova... (Claudia dos Santos - Coordenadora Pedagógica do Projeto Âncora, grifos nossos).



*Eu sou coordenadora do projeto, mas eu também exerço o papel de tutora, mediadora de projetos, organizadora de grupos de responsabilidades. Por quê? Por que é possível eu fazer isso? **Porque a gente não dá aula.** A gente não está preso numa sala de aula e a gente não está sozinho [...]. (Edilene Brito - Coordenadora Pedagógica do Projeto Âncora, grifos nossos).*

¹ Quando o excerto de análise apresentar apenas o depoimento de uma pessoa da comunidade escolar, sem imagens acontecendo em simultâneo, será apresentado em quadros com uma única imagem, pois tem o foco apenas na pessoa que presta o depoimento. Traz a identificação de quem deu o depoimento e a escola que a pessoa representa. Esse material constitui a empiria da pesquisa e junto com as imagens, foi transcrito e tratado.

Além das escolas que dizem não ter aula, outras escolas dão pouca ou nenhuma ênfase à ideia de turma, tal como a conhecemos. Quando apresentam imagens de aulas podemos ver nas cenas dos episódios, alunos de idades diversas e professores que não ficam em frente à sala falando aos alunos. Talvez, tendo em mente os excertos acima, faça sentido concordar que as escolas não tenham aulas quando pensamos no sentido mais estrito do conceito, desde as *lectures* – leituras que constituíam as aulas universitárias, ou mesmo se compreendemos a aula como um espaço e um tempo em que o professor organiza seu trabalho, dispõe conhecimentos, materiais e saberes (LARROSA, 2019) para uma turma constituída por alunos da mesma idade. A aula, criticada nessas escolas, é a aula como sinônimo de ensino geral para uma turma envolvendo um professor e alunos, com ações de explicação e exposição, porém, de acordo com Araújo (2015), mais do que isso, a aula é “um fenômeno histórico-educacional, resultante de uma construção no âmbito da cultura ocidental, que se ancora como investimento de caráter intergeracional, que tem cunho interferente na constituição de uma direção às novas gerações”. (ARAÚJO, 2015, p. 67). Sendo assim, os modos de desenvolver e compreender uma aula são sempre contextuais e localizados.

A aula está diretamente ligada ao ensino e quando retomamos os tipos de ensino que foram se constituindo como práticas da educação ao longo dos séculos, é possível identificar três tipos que se destacam: o ensino *individual*, o ensino *mútuo* e o *ensino simultâneo* (SILVA, 2015). O ensino individual é aquele que se caracteriza por ter um tutor para cada aluno, paradigma muito utilizado até o século XVIII, mas que apresentava muitas limitações. Ligado a este paradigma temos duas obras clássicas da área da educação, uma é Emílio, de Jean Jacques Rousseau, que versava sobre uma educação individual ideal, que possibilitaria que o preceptor criasse situações de aprendizagem a seu aluno sem lhe dar lições diretas ou descontextualizadas, como era comum na época. Sobre o ensino individual temos também a *Ratio Studiorum*, livro de lições desenvolvido pelos jesuítas que também tinha como foco o ensino individual, ainda que prevendo momentos coletivos de ensino (MIRANDA, 2009).

Já o ensino mútuo, alavancado principalmente pelas experiências de Joseph Lancaster, além de outros educadores europeus, no século XIX, consistia em delegar aos próprios alunos a tarefa de explicação aos colegas de estudo, assegurando ao professor a responsabilidade pelas lições principais. Os alunos tinham então a tarefa de serem monitores uns dos outros.

O terceiro tipo descrito por Silva (2015) é o ensino simultâneo, que é o tipo de ensino praticado no modelo de escola criado na Modernidade e que tem como base ensinar o mesmo conteúdo a muitas pessoas ao mesmo tempo, como uma economia de recursos e do quadro docente. Além disso, o ensino simultâneo que se dá na escola moderna está imbricado com as

técnicas da disciplina, dando resposta ao desejo de humanização das populações. O ensino simultâneo é ainda praticado em boa parte das escolas do mundo contemporâneo e as principais críticas que as escolas inovadoras buscam superar são justamente críticas a este tipo de organização didática e a todos os conflitos na relação professor-alunos-conhecimento que dele advém.

É importante ter em mente que a mudança de paradigmas de ensino ocasionou, ao longo da história educacional, mudanças significativas nas relações de ensino e aprendizagem entre professores e alunos. Sobretudo no ensino simultâneo, diferentes tipos de aulas e métodos foram desenvolvidos, com ênfases mais excludentes ou inclusivas, dialogadas ou não, com vistas ao exercício do pensamento ou à repetição de lições.

O que marca esse tipo de ensino simultâneo, mais do que ter aulas, é toda a organização escolar de que se necessita para seu desenvolvimento, principalmente o que se instaurou na escola moderna através da criação de turmas que (deveriam) aprender tudo juntas, ao mesmo tempo, na mesma velocidade.

Ao dizerem que não têm aula, as escolas inovadoras marcam o entendimento de aula como aquela aula com uma turma do modelo moderno. Com um olhar mais aprofundado, podemos perceber que o que estas escolas não desenvolvem é um tempo/espço de *turma*, configurado como um grupo de pessoas reunido por sua idade que fazem tudo igual ao mesmo tempo em um mesmo espaço.

Apesar de não terem turmas organizadas como na escola moderna, algumas das escolas dividem os alunos em grupos, seja por interesses em comum, por nível de aprendizagem ou por características individuais, para acompanhamentos, orientações e avaliações. O que diferencia esses grupos das turmas modernas² é que eles se unem em momentos específicos mas não passam todo o tempo de aula juntos. São reunidos por um professor para algumas atividades pontuais e após essas reuniões, cada aluno segue para realizar atividades diferentes, conforme é possível visualizar no excerto abaixo:

² O adjetivo “moderno” aqui empregado, e suas variações, diz respeito àquilo que é referente à Modernidade, e mais especificamente, ao que é característico da organização escolar da mesma época.

	<p><i>Temos um grupo de base. Esses grupos têm no máximo dois ou três anos de diferença, porque precisamos ter o mesmo tipo de pensamento. Por exemplo se eu estiver lendo um livro sobre um assunto de interesse mútuo, então, temos esses grupos de base, com no máximo dois ou três anos de diferença. Mas as instruções são apenas baseadas em interesse ou nível, e não em idade. (Jaap Pasmans - Diretor da Steve Jobs School, grifos nossos).</i></p>
---	--

Se compreendermos a aula em um sentido mais amplo, tomando-a como uma forma de comunicar entre professor e alunos que gera uma interlocução entre eles (ARAÚJO, 2015), podemos interrogar se as ações educativas que envolvem a interlocução professor e alunos não podem se constituir como aulas.

O dicionário da legislação de ensino define *dar aulas* como: “Ato de ensinar, que se desenvolve com o apoio de recursos técnicos específicos, em salas adequadas, laboratório, oficinas” [...] (SOARES, 1981, p. 10). Com um sentido alargado de aula, em que há uma interlocução entre professor e alunos em que o ato de ensino está implicado, percebemos que a aula está ligada ao sentido de ensinar algo a alguém e de conduzir alguém a aprender alguma coisa, não necessariamente a uma ideia única de turma. De acordo com Libâneo (1994):

[...] devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula. (LIBÂNEO, 1994, p. 45, grifos meus).

Compreender **a aula como ação de condução do processo de ensino e aprendizagem pelo professor**, não implica necessariamente dizer que haja uma turma a qual o professor “dá aula”. Alguns elementos constituem a aula e dentre eles estão “[...] *conteúdo, objetivo, finalidade, método, técnica, tecnologia e avaliação-*, visibilizados pela sua operacionalização, que tem uma direção, um sentido e um norteamento”. (ARAÚJO, 2015, p.48, grifos do autor). Nesta caracterização vários elementos são mobilizados para definirmos

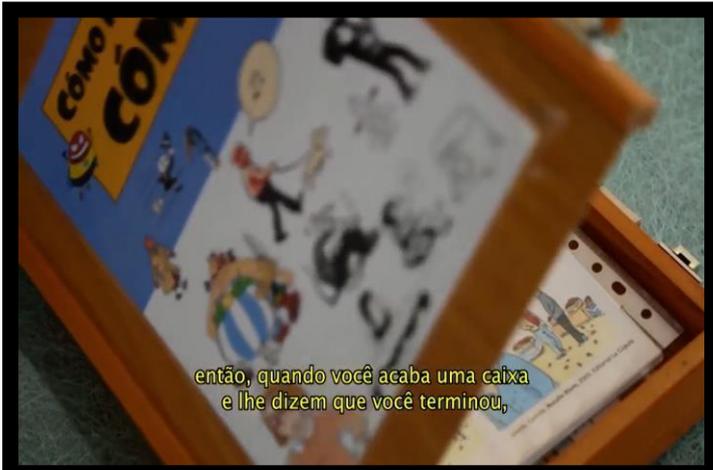
o que se entende por *aula* e a presença de uma turma organizada por idades que esteja no mesmo ambiente realizando a mesma atividade durante todo o horário escolar não é um desses elementos. Ou seja, a aula não implicaria uma turma que participasse.

Um bom exemplo de situação educativa conduzida por um professor mas que não implica a participação em uma turma definida é a utilização das caixas de pesquisa na Escola Dels Encants, conforme o conjunto de falas sobre o assunto:

Emma Alonso, aluna da Escola Dels Encants afirma que: “Existe outra coisa, que são as caixas de pesquisa, onde existem umas perguntas que você tem que responder, revisar e, depois que o tutor corrige, e aí você pode começar outra”. O aluno Paul Sardá conta como as caixas funcionam: “As caixas de pesquisa têm temas diferentes e temos que pesquisar coisas sobre o tema em grupos de três ou quatro pessoas e nós mesmos distribuimos o que tem dentro”. A aluna Olívia Ferrer explica: “Na comunidade temos uma mesa onde ficam as caixas que ninguém está usando, então, quando você acaba uma caixa e lhe dizem que você terminou, você vai até a mesa, procura um grupo, escolhe uma caixa de pesquisa que esteja livre, coloca um papelzinho indicando que ela não está mais disponível e avisa a professora responsável pela caixa”. A professora Marié Vilchez explica que: “As caixas de pesquisa são materiais preparados pelas professoras que possuem passos que devem ser seguidos para realizar determinado tipo de pesquisa, e o resultado pode ser uma pesquisa escrita, uma produção artística, ou plantar e fazer uma experiência com plantas, ou seja, envolve muitas matérias”.

Concomitante aos depoimentos, vemos o conjunto de cenas se desenrolar da seguinte maneira:

Sequência 1:

 <p>então, quando você acaba uma caixa e lhe dizem que você terminou,</p>	<p>Após mostrar as caixas sendo abertas por alunos, a câmera anda pela escola mostrando alunos fazendo atividades diversas com as caixas em cima de mesas no corredor. Um grupo de aluno pega uma caixa e uma das alunas explica aos demais: “Essa atividade trata de pessoas com deficiência. Significa que, por exemplo, pessoas sem uma perna, ou sem um braço, ou que são cegas, ou surdas”. E a seguir, lê as instruções: “Agora, convidamos você para viver a sensação que tem uma pessoa que não pode ver”. E continua explicando: “Então, a gente põe os óculos de natação, que estão pintados de preto porque não podemos ver nada, e usamos a bengala”. Um dos alunos do grupo põe os óculos e, a seguir, vemos o grupo todo andando pelo corredor com um dos alunos utilizando os óculos e a bengala. O aluno diz: “É muito esquisito, não consigo enxergar nada, está tudo preto”. E uma das colegas pergunta: “Mas o que você sente? Quer dizer... É como...você não sabe onde está, não é? O que você acha?” e o aluno responde: “É como se estivesse em um lugar onde não tivesse ninguém, como se estivesse no espaço”. A aluna volta a perguntar: “E se você tivesse que viver cego a vida toda?” E ele responde: “Seria muito difícil, porque não dá para enxergar nada... você não sabe onde vai, quem você encontra. Você precisa confiar muito nas pessoas.”.</p>
 <p>que possuem passos que devem ser seguidos</p>	
 <p>que possuem passos que devem ser seguidos</p>	

Fonte: Autonomia... (2018)³

³ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/J2JgvPYPvMk>

O que vemos no conjunto de cenas⁴ acima é uma organização didática, planejada por um professor ou professora e que, apesar de não ter sua presença no momento em que está se desenvolvendo, deixa perceber em operação a ação docente, minuciosamente planejada. É possível dizer que a cena mostra uma aula?

O que vemos nas cenas, assim como nas afirmações de que as escolas não têm aulas, é uma subjetividade docente sendo constituída na intensificação da função docente dos professores da escola moderna. O professor inovador ensina a seus alunos os modos como eles podem aprender e os alunos, por sua vez, aprendem a ensinar a si próprios e, caso necessário, aos colegas também. Parece já não ser preciso dar aulas.

Vemos na cena acima que os alunos ajem como *professores de si mesmos e dos colegas*, há alguém conduzindo, explicando e fazendo perguntas. Podemos inferir que os estudantes não agem desta forma sem terem sido ensinados a agirem assim. Ou seja, percebemos neles um comportamento acentuado de instrução de uns sobre os outros, de condução do processo de ensino que lembra muito as práticas desenvolvidas por professoras e professores.

A subjetividade docente parece se constituir nessas escolas, mais através do exercício de planejar (apesar de nem sempre estar por perto quando a atividade acontece), do que do exercício de dar aulas propriamente dito. Podemos ver essa prática de duas formas: a primeira é pela via de um apagamento da posição do docente nas práticas pedagógicas, mas a segunda diz respeito a um trabalho de planejamento e organização mais acentuado para o professor. Não é que ele não esteja no lugar onde estão os alunos, é que ele cria estratégias e atividades para que os alunos ajam como se ele estivesse em todos os lugares. Assim, quando o professor não está, os alunos ajem como se ele estivesse com eles, eles próprios *fazem as vezes* de professor, com o material que o professor planejou. É um trabalho minucioso e organizado que busca intensificar a ação do professor sobre os alunos e dos alunos sobre eles próprios, de modo que o professor já não precise estar por perto para controlar a atividade. A intensificação de sua figura, através do ensino da aprendizagem, é tão forte que é como se ele estivesse sempre ali.

Compreendendo aula como uma prática pedagógica em que há uma referência adulta que conduz intencionalmente outro a uma atividade com fim educativo, é possível perceber que em todas as escolas pode haver aula. O que nem todas desenvolvem é a constituição de

⁴ Quando o documentário apresenta um conjunto de cenas que forma ou fortalece uma ideia, serão apresentadas as imagens principais que compõem a cena com a descrição ao lado. Na fonte, será indicado o tempo no vídeo completo do episódio e uma nota de rodapé contendo um link para a cena editada.

turma - entendida como uma organização de crianças da mesma faixa etária ou do mesmo nível de conhecimentos.⁵

Das vinte e quatro escolas apresentadas na série, quatro delas trabalham com roteiros individuais de aprendizagem (um tipo de planejamento de trabalho) e não desenvolvem aulas em turmas pré-estabelecidas por idade. Quando os alunos dessas escolas se organizam em grupos, esses grupos são escolhidos de acordo com seus interesses.

Outras três escolas desenvolvem a prática do roteiro individual que culmina em algumas atividades de turma. Os alunos selecionam quando participarão dessas atividades com os demais colegas, de acordo com seu roteiro individual.

Quatro escolas não citam diretamente os roteiros de estudos sendo construídos pelos alunos, mas citam a prática da escolha pelos estudantes sobre a organização dos tempos em que estudarão cada coisa, pertencendo a uma turma, mas que não é composta pela idade.

As outras treze escolas da série são escolas que mostram a existência de turmas organizadas em idade. Ou seja, que estão, em maior ou menor medida, organizadas de acordo com a escola moderna, separando alunos e ordenando os espaços que eles devem ocupar.

Nas escolas que não têm turmas, os alunos estudam individualmente através de roteiros de trabalho individualizados. Estes roteiros e o modo como operam na constituição das subjetividades docente e discente são o objeto de análise do próximo capítulo.

3.2 Roteiro de estudos – ou sobre ensinar a arte de planejar

“Ro.tei.ro. substantivo masculino. 1 Itinerário de viagem e sua descrição pormenorizada. 2 Indicação e localização das ruas, praças etc., de uma grande cidade. 3 [Cinema] Texto que resulta do desenvolvimento do argumento de um filme, já dividido em planos, sequência e cenas, com as devidas rubricas técnicas, trilha sonora e todos os diálogos”. (MICHAELIS, n/p).

“Escrever um roteiro é um processo passo-a-passo. Um passo de cada vez. Primeiro, encontra-se um tema; depois, estrutura-se uma ideia; em seguida, definem-se as personagens; mais tarde, procura-se os dados que façam falta; posteriormente, estrutura-se o primeiro ato em fichas 3X5; então, escreve-se o roteiro dia a dia”. (CARRIÈRE, 1996, p. 10).

⁵ Das 24 escolas, 6 delas não trabalham com nenhuma organização de turma, compreendida no sentido da escola moderna que separa os alunos por faixa etária ou nível de instruções.

O roteiro de estudos é uma prática pedagógica recorrente nas escolas da série analisada. De acordo com os capítulos da série, as escolas inovadoras, ao individualizarem o processo de ensino e aprendizagem para cada aluno optam pela construção de roteiros entendidos como o planejamento de estudos que os alunos planejam, desenvolvem e avaliam juntamente com seus professores (tutores, *coachs*, professores que fazem um acompanhamento individual).

Esses roteiros são construídos em cadernos ou através de aplicativos utilizados pelas escolas para conduzir e monitorar o processo de aprendizagem desses alunos. Os roteiros, como o nome determina, são itinerários que documentam, não uma viagem ou uma cena, como o dicionário indica para a definição da palavra, mas documentam o que precisa ser aprendido pelos alunos e o processo pelo qual eles pretendem aprender o que é preciso.

Roteiro é uma palavra muito utilizada no cinema, para designar o modo como uma cena será montada e desenvolvida. Assim, esta definição que tem sido utilizada na área cinematográfica é convocada pelas escolas inovadoras para substituir e ressignificar o que comumente se tem chamado na área da educação de *planejamento*. Roteiro, assim como planejamento, remete a uma ideia de planejar e definir um caminho a seguir, porém enquanto o conceito de *planejamento* é amplamente associado à ação do professor, o uso de *roteiro* remete à ação dos alunos.

Aqui está o maior diferencial entre roteiro para o planejamento: *por quem o processo de ensino e aprendizagem é planejado e por quem é controlado*, no sentido de monitorização e de acompanhamento. Enquanto na escola moderna é o professor quem planeja as aulas para todos os alunos e tem um planejamento para a turma (ou, contemporaneamente, tem um planejamento para a turma e mais um adaptado para algum aluno com necessidades especiais de aprendizagem), nas escolas inovadoras destacadas neste capítulo, cada estudante tem um roteiro, o *seu próprio* roteiro.

O estudante seleciona o tempo de execução do planejamento, seleciona os conteúdos que serão estudados e as formas de estudar. Em algumas escolas, escolhe-se também como apresentar a aprendizagem que resultou do roteiro para os professores, ou seja, como será feita a avaliação do roteiro.

É importante fazer uma ressalva: não são todas as escolas que adotam o uso de roteiros individuais construídos pelos alunos, porém em alguma medida, todas elas desenvolvem a prática do aluno eleger o que fará em cada tempo, de que grupos participará de acordo com seus interesses ou ainda quais projetos vai desenvolver, então mesmo que a prática do roteiro não seja usada o tempo todo em todas as escolas, a ênfase em um *planejamento permeado por*

escolhas está presente em todas as escolas. Das vinte e quatro escolas apresentadas na série, sete⁶ delas apresentam a prática da construção do roteiro conforme o descrito acima. Das sete, três escolas utilizam um roteiro que é planejado pelos professores e as outras visibilizam nos episódios que sua prática de roteiro é desenvolvida pelos alunos, conforme os excertos filmicos abaixo:

Sequência 2:

 <p>E para nós é sobre planejar a aprendizagem de acordo com cada indivíduo.</p>	<p><i>Na cena sobre o planejamento individual que é feito pelos professores para os alunos, na Bath School, podemos ver o Diretor e Professor de Geografia, Colin Cattanach dizendo: “[...] Para nós é sobre planejar a aprendizagem de acordo com cada indivíduo. Fazemos isso de maneiras diferentes. Fazemos isso através de planejamento individual. Planejamento de ação individual, ajustamos o currículo para as suas necessidades.” Na cena seguinte, vemos uma mesa e ao redor dela estão sentados o diretor e mais alguns professores conversando e com os seus laptops. Essa ênfase nos professores enfatiza a ideia dita a seguir pelo diretor de que os professores “pensam cuidadosamente sobre quais matérias [os alunos] vão escolher”, destacando essa questão do roteiro feito pelo professor, mesmo que individual para os alunos.</i></p>
 <p>Pensamos muito cuidadosamente sobre quais matérias eles vão escolher.</p>	

Fonte: Bath... (2016)⁷

⁶ São elas: Projeto Âncora (ep.1), Bath School (ep.2), Colégio Fontán (ep.3), Steve Jobs School (ep.8), Escola Dels Encants (ep.15), Green School (ep.23) e Escola Democrática de Hadera (ep.25).

⁷ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/6lPFUFON5xU>

Sequência 3:



Na Escola Waldir Garcia, a diretora narra que o planejamento é feito pelos professores junto aos pedagogos da escola e que as crianças podem escolher como vão desenvolver os conteúdos listados pelos professores em seus roteiros. Na cena podemos ver a câmera fazendo uma imagem panorâmica que mostra os alunos junto a seus colegas em mesas redondas, mas cada um prestando atenção em seus materiais individuais. Na sequência, ouvimos o depoimento da diretora: “O aluno consegue pesquisar, consegue estudar, consegue buscar soluções. Então, a gente monta o roteiro. Por que a criança, ela tem que ver como é que ela vai estudar, vai ser em um livro, vai ser pesquisando, vai ser vendo um filme, vai ser saindo da escola. **Então, a gente monta o roteiro com os conteúdos, com todos os, todas as disciplinas e o aluno, a partir daí, ele vai ter autonomia de estudar sozinho.** Porque é ele que vai em busca da sua educação. O professor é o mediador”. Há uma mudança no enquadramento da câmera e podemos ouvir a diretora continuar seu depoimento: “O importante para a gente é que esses roteiros, eles são montados pelo professor junto com os pedagogos. A gente não entrega um roteiro pronto para eles. No começo foi muito difícil para a gente, não estava acostumado de montar um roteiro. Nós levamos horas, dias para montar o primeiro roteiro, foi muito difícil, sempre com os professores daquela série, do 1º ano, do 2º, 3º, 4º. Então eles sentam com os pedagogos e vão discutir, vão montar os seus roteiros.”.

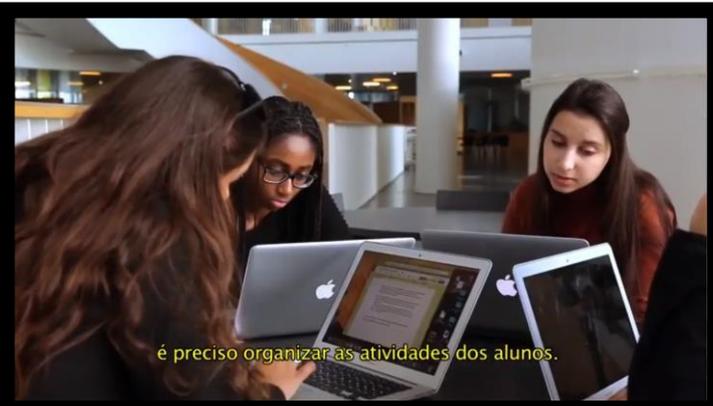
Fonte: Educação... (2018)⁸

⁸ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/1Hlni4bib0c>

Na sequência 2 podemos visualizar a ênfase, inclusive de filmagem, na atuação dos professores. Na cena eles aparecem sentados em reunião ao redor de uma mesa, com um ângulo médio enquadrando apenas os próprios professores e a mesa redonda. Já na sequência 3, além das cena descrita, temos o depoimento da diretora da Escola Waldir Garcia, e podemos observar que ela conta como se monta o roteiro, afirmando que os professores juntamente com os pedagogos da escola montam o roteiro para as crianças que contém todos os conteúdos que precisam ser estudados de acordo com a legislação do país.

Além destas duas escolas, a Orestad Gymnasium também é uma escola em que os professores planejam para os alunos. As sequências de cenas 4 e 5 mostram um momento de depoimento do diretor e um momento de interação entre professora e alunos. Vejamos:

Sequência 4:

	<p><i>A sequência da Orestad Gymnasium se inicia com um close up, com o foco nas alunas e nos computadores que elas estão usando. Em seguida, podemos ouvir o depoimento do diretor Allan Kjaer Andersen: “Quando você tem aprendizagem em espaços abertos, é preciso organizar as atividades dos alunos. Nós usamos ICT para planejar, organizar e diferenciar as atividades dos alunos. É uma forma moderna de se ter liderança em sala de aula. É organizado no nosso aplicativo do Google. Os alunos sabem o que fazer e eles podem usar o professor como um tutor. Porque as atividades são planejadas para eles. Eles não precisam de um professor falando a eles tudo que precisam fazer.”.</i></p>
	

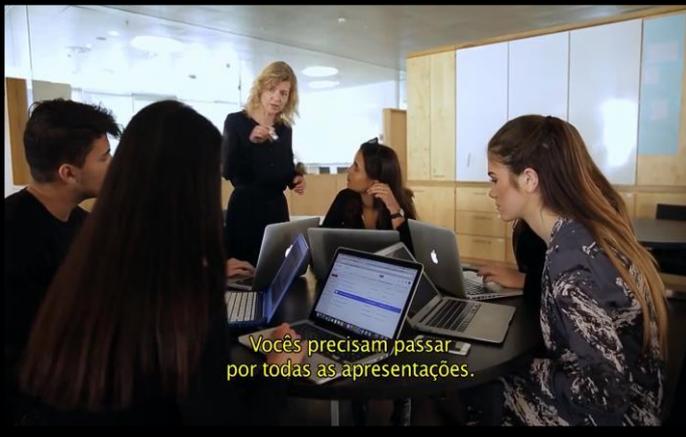
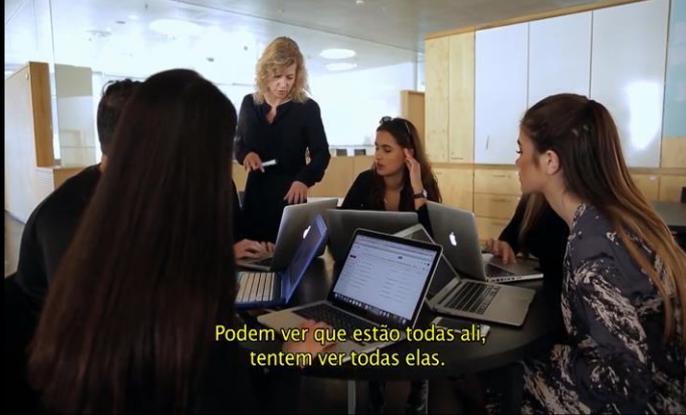
Fonte: Orestad... (2016)⁹

Apesar de ouvirmos, na última parte do depoimento, que “os alunos sabem o que fazer” e que “eles não precisam de um professor falando a eles tudo que precisam fazer”, o

⁹ A cena editada está disponível através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=b4es-U6JuX0>

desenrolar da cena nos mostra o contrário. Na sequência da fala do diretor a cena apresenta um grupo de estudantes que está desenvolvendo um trabalho, e uma professora vai até eles:

Sequência 5:

 <p>Vocês precisam passar por todas as apresentações.</p>	<p><i>A cena mostra a professora chegando para conversar com um grupo de alunos que estão trabalhando em seus computadores. Ela diz a eles o que fazer: “Vocês precisam passar por todas as apresentações. Achem as apresentações uns dos outros na pasta. Estão vendo?” e os alunos respondem: “Sim”. E a professora orienta: “Vejam se vocês conseguem ver todas elas. Quantas vocês já viram?”, e uma aluna responde: “Três”. A professora corrige os alunos dizendo: “Não, façam o seu melhor”(na legenda da tradução lemos “Ok, façam o seu melhor”, porém no áudio original podemos ouvir que a professora utiliza a palavra “No”) e ela continua: “Podem ver que estão todas ali, tentem ver todas elas”.</i></p> <p><i>Na sequência vemos ainda que os alunos ficam contrariados com a orientação da professora, mas iniciam a procura pelas apresentações que ela orientou.</i></p>
 <p>Achem as apresentações uns dos outros na pasta.</p>	
 <p>Podem ver que estão todas ali, tentem ver todas elas.</p>	

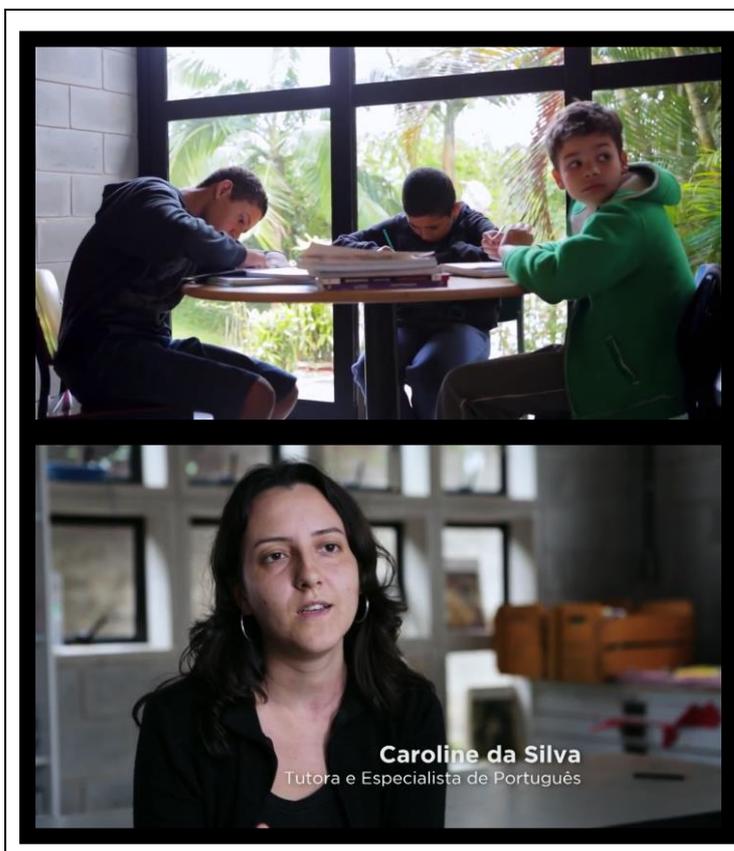
Fonte: Orestad... (2016)¹⁰

¹⁰ A cena editada está disponível através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=b4es-U6JuX0>

Nestas cenas podemos visualizar que, apesar da prática de construção do roteiro no lugar do planejamento do professor, o que muda é que o professor faz planejamentos individuais para os alunos, ao invés de fazer um geral para uma turma, porém a prática do roteiro mesmo que individual não implica necessariamente, nesses casos, um tempo de estudo para um aluno sozinho, longe do coletivo. Mesmo com os planos individuais, duas das três cenas mostram os alunos imersos em uma prática pedagógica coletiva.

Das dez escolas já apresentadas que utilizam o recurso do roteiro, em sete delas, os episódios apresentam um planejamento que o aluno faz. Nessas sequências e depoimentos podemos notar a descrição de professores e alunos sobre como ocorre a prática pedagógica do roteiro:

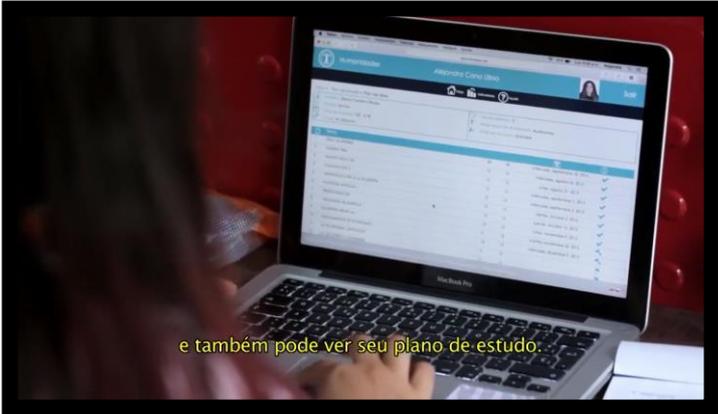
Sequência 6:

	<p><i>A tutora e Especialista de Português do Projeto Âncora, Caroline da Silva, dá o seu depoimento sobre o planejamento que os alunos planejam: “No dia-a-dia, essa criança faz um planejamento do dia, seja mais acompanhado ou mais autônomo, de acordo com o núcleo em que ela está, porque temos tutores em todos os núcleos. E esse planejamento é essencial para que ela tenha uma segurança e uma clareza no que ela vai fazer durante o dia”.</i></p> <p><i>Enquanto ouvimos o depoimento, a cena mostra alunos enquadrado no plano close up, em grupos, trabalhando em suas mesas, anotando. Podemos notar a centralidade que os alunos ganham nesta sequência, além do depoimento tratar do planejamento que eles fazem, o modo de filmagem evidencia seu protagonismo.</i></p>
--	---

Fonte: Projeto... (2016)¹¹

¹¹ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/OVe6gf-61-8>

Sequência 7:



e também pode ver seu plano de estudo.

A cena do Colégio Fontán, mostra a aluna Juanita Senior acessando a plataforma de estudos utilizada pela escola. Ela diz: “O nome da plataforma na qual trabalhamos é Qino. A gente entra na plataforma e pode ver os indicadores, o que dizem as porcentagens nas quais você vai avançando em cada matéria e também pode ver o seu plano de estudo. Então, o plano de estudo está em todas as áreas em geral, você entra na área específica e pode ver os temas a tratar e que tema pode ir desenvolvendo.”.

Fonte: Colégio... (2016)¹²

Sequência 8:



Cada criança tem no seu plano de desenvolvimento individual

Tijl Rood
Coordenador Pedagógico

Quando há uma atividade que beneficia esse objetivo,

Na sequência que mostra o depoimento de Tijl Rood - coordenador pedagógico da Steve Jobs School, a cena se inicia com a câmera com foco exclusivamente em uma aluna e depois em um aluno, isso ressalva a ideia de individualidade que o diretor apresenta em sua fala. Logo após o foco da cena sair das crianças, podemos ver e ouvir o depoimento do diretor: “Cada criança tem no seu plano de desenvolvimento individual um objetivo de aprendizado. Quando há uma atividade que beneficia esse objetivo, eles se inscrevem para fazer essa atividade. E quando há tempo livre ou atividades livres, eles focam nesse objetivo de aprendizado específico.”.

Fonte: Steve... (2016)¹³

¹² A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/6sKq6u5p-ag>

¹³ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/uxntuVhFQN0>

Sequência 9:

 <p>a primeira hora em uma matéria, a segunda em outra.</p>	<p>A sequência da Escuela de La Cecilia inicia com uma cena de crianças brincando em uma caixa de areia e a seguir, vemos a cena de jovens andando em um espaço aberto, sentados no chão e apoiados em uma cerca. A cor verde é destacada nas cenas e vai ao encontro do que falam as duas meninas retratadas na segunda imagem, sobre a liberdade de escolher como estudar. A aluna Athina Ingarami diz: “Aqui temos três modos, e você pode escolher, a primeira hora em uma matéria, a segunda em outra, e, se não gostar, pode trocar. Pode fazer com que a segunda hora seja a primeira, ou a terceira.”.</p>
--	--

Fonte: Cecília... (2016)¹⁴

Sequência 10:

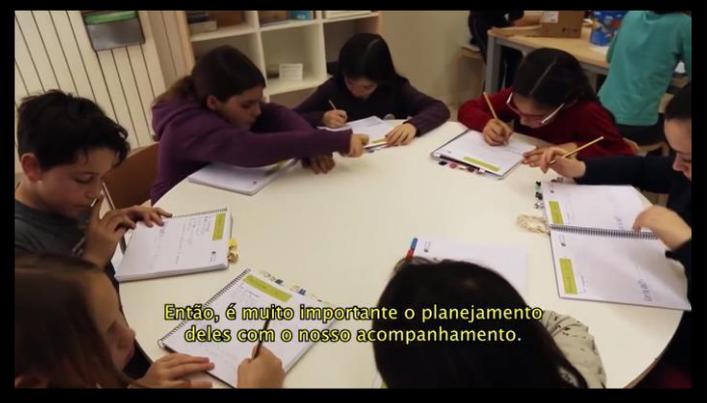
 <p>porque você precisa encontrar sua curiosidade e isso leva um tempo.</p>	<p>A sequência de cenas da Escola Democrática de Hadera mostra o depoimento do diretor aliado à cena de algumas crianças e uma professora brincando com peças de montar, fazendo referência ao que seriam os interesses das crianças. O diretor Avshalom Komissar afirma: “Não é fácil estar em uma escola democrática e livre porque você precisa encontrar sua curiosidade e isso leva um tempo. Depois de um tempo você encontra e vai fundo nisso. É uma experiência significativa. Então, no começo de cada ano, cada estudante se reúne com seu professor-mentor e fala sobre as metas daquele ano”.</p>
 <p>Depois de um tempo você encontra e vai fundo nisso.</p>	

¹⁴ A cena editada está disponível através do link:

https://www.youtube.com/watch?v=Z4qk6lklwTU&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=10

Fonte: Escola Democrática... (2018)¹⁵

Sequência 11:

	<p><i>A sequência se inicia com o depoimento de Agnés Barba, diretora da Escola Dels Encants. Ela diz: “[...] Porque há um trabalho prévio com o professor-tutor: eles têm um “itinerário” onde programam a semana. Então, é muito importante o planejamento deles com o nosso acompanhamento”. A cena apresentada junto ao depoimento ressalta esse planejamento que é individual, mas produzido em grupo e com a ajuda do professor.</i></p>
---	--

Fonte: Escola... (2018)¹⁶

As sete escolas representadas através das sequências 6,7,8,9 e 10 utilizam a prática de um planejamento por roteiro realizado pelos alunos. À primeira vista, podemos ter a impressão de que são os alunos os responsáveis por esses roteiros, porém se observarmos algumas marcas nos discursos de alunos e professores, podemos observar que os professores estão presentes e sua representação é bem expressiva nas práticas, como podemos visualizar abaixo:

*No dia-a-dia, essa criança faz um planejamento do dia, **seja mais acompanhado ou mais autônomo**, de acordo com o núcleo em que ela está, **porque temos tutores em todos os núcleos**. E esse planejamento é essencial para que ela tenha uma segurança e uma clareza no que ela vai fazer durante o dia. (Sequência 6).*

*[...] Porque **há um trabalho prévio com o professor-tutor: eles têm um “itinerário” onde programam a semana**. Então, é muito importante o planejamento deles com o nosso acompanhamento. (Sequência 11).*

Essa prática de planejamento em forma de roteiro é analisada em três momentos: planejamento, desenvolvimento das atividades planejadas e avaliação. O roteiro foi assim dividido pois compreende-se que esses três processos são diferentes e têm especificidades que os distinguem uns dos outros. Além disso, de acordo com as análises, a ação dos professores é diferente em cada um dos processos de construção do roteiro.

¹⁵ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/KYVYyXa1oIM>

¹⁶ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/Bk3G6ZABbjs>

Sobre as especificidades do planejamento nesse conjunto de escolas, trataremos no próximo subcapítulo. As demais escolas estão distribuídas em outros dois grupos: 1) o grupo da *escolha por projetos* composto por dez¹⁷ escolas que desenvolvem em seu currículo projetos de pesquisa como forma de personalização do currículo, o que será explorado mais adiante; e 2) o grupo formado por seis escolas e uma cidade nas quais os *professores planejam as aulas para turmas*¹⁸ (entendidas na perspectiva moderna) e que não citam práticas que possibilitem escolhas diretas dos alunos sobre currículo e organização pedagógica, mas citam outras práticas que buscam destacar o aluno no centro do processo educativo.

3.2.1 Planejamento

“Docência significa o exercício da ação de um professor, de uma professora [...]. Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. [...] A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele”. (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, p. 57).

*“Então, a ideia é não somente **oferecer uma escolha**, o que é muito importante em nosso conceito, **mas também oferecer um acompanhamento**. Uma estrutura que mostra aos alunos a importância de estudar um certo tópico”.* (Tijl Rood - coordenador pedagógico da Steve Jobs School, grifos nossos).

O desenvolvimento de roteiros de estudos para escolas que têm ou não turmas, é uma prática pedagógica recorrente nos capítulos da série. A partir dos depoimentos de algumas crianças, temos a percepção de que o roteiro (escrito em caderno ou por meio de aplicativo digital) é desenvolvido *pelos alunos* de acordo com seus interesses, como podemos visualizar nos excertos de depoimentos abaixo:

¹⁷E3 Civic (ep.5), Riverside School (ep.6), Ross School (ep.9), Escola NAVE (ep.12), Colégio Pukklasunchis (ep.17), SESI Internacional (ep.19), Geschwister Gymnasium (ep.20), St. John XXIII Catholic College (ep.21), Glasham Public School (ep.22) e Design Tech High (ep.24).

¹⁸Orestad Gymnasiu (ep.4), High Tech High (ep.7), La Cecília (ep.10), Ritaharju (ep.11), Waldir Garcia (ep.14), Väätsa Põhikool (ep.18) e Cidade Educadora de Rosário (ep.16).



No depoimento de Romeo Sean Wip, da Steve Jobs School, o aluno diz o seguinte: “Eu gosto de trabalhar com o aplicativo, porque assim posso planejar as coisas sozinho, para os meus objetivos de aprendizado. Porque, se eu tiver objetivos de matemática e for obrigado a ir à aula de ensino de língua, isso me atrapalha. Então, eu gosto porque agora posso terminar os meus objetivos e depois escolher novos objetivos”.



A sequência da Escuela de La Cecilia traz o depoimento da aluna Azul Kowal, ela diz o seguinte: “Você constrói seu próprio sistema educativo, por assim dizer”.

Porém, com um olhar mais apurado, podemos perceber que a criação de *possibilidades de escolha* por parte dos estudantes é um dos fins da prática pedagógica do roteiro, sejam escolhas dos conteúdos ou mesmo das atividades disponíveis, como é apontado na epígrafe deste subcapítulo. Os alunos, em seus depoimentos falam desta grande possibilidade de escolha que lhes é disponibilizada, onde eles podem “planejar as coisas sozinho” e anotar “tudo o que querem fazer”, não o que *devem* fazer, mas o que *querem*. Podemos visualizar como, através dos aplicativos, os alunos planejam suas atividades:

Sequência 12:

The image displays three sequential screenshots of a mobile application interface titled "what am i doing".

- Top Screenshot:** Titled "what am i doing today". It shows a vertical list of activities with time slots: 12:00-12:15 (lunch), 12:15-12:40 (lezen), 12:45-13:10 (Buiten spelen (plein)), 13:15-13:55 (Choose an activity), 14:00-14:40 (Choose an activity), 14:45-15:00 (Dagafsluiting in stamgroep), and 15:00 (Home). A hand is pointing at the 13:15-13:55 slot.
- Middle Screenshot:** Titled "what am I doing tomorrow". It shows a list of activities: 09:00-09:25 (Choose an activity), 09:30-09:55 (Choose an activity), and 10:00-10:25 (Choose an activity). A hand is pointing at the 09:30-09:55 slot.
- Bottom Screenshot:** Titled "what am I doing tomorrow". It shows a list of activities: 09:00-09:25 (Choose an activity), 09:30-09:55 (zelfstandig werken), and 10:00-10:25 (Choose an activity). A hand is pointing at the 09:30-09:55 slot.

Yellow text overlays on the screenshots provide context:

- Over the top screenshot: "Vou planejar meu dia de amanhã. Escolho aonde quero ir."
- Over the middle screenshot: "Posso planejar para trabalhar sozinha ou agendar uma aula de matemática."
- Over the bottom screenshot: "Agora, posso escolher o que quero fazer de matemática."

On the right side of the image, there is a column of text in Portuguese:

Uma aluna mostra como planeja suas atividades diárias em seu tablet, através do aplicativo Tik Tik, utilizado pela escola para planejamento e monitoramento. A cena inicia com a aluna dizendo: "Vou planejar meu dia de amanhã. Escolho aonde quero ir". Na tela do tablet, vemos que há uma série de opções correspondentes aos horários de aula, divididos de 25 em 25 minutos. Na sequência da cena, ela clica no horário que escolheu e diz: "Aqui são duas coisas", apontando para as duas opções de atividades que estão disponíveis para ela naquele dia e horário. Ela explica suas duas opções: "Posso planejar trabalhar sozinha ou agendar uma aula de matemática". A possibilidade de escolher uma aula se dá por que naquele momento está agendada uma aula coletiva que aparece nos aplicativos de todas as crianças de um mesmo grupo. Em um depoimento do diretor, ele explica que para algumas crianças as aulas são obrigatórias, ou seja, no lugar de duas atividades, o aplicativo dá a opção de apenas uma. A aluna decide trabalhar sozinha. Essa escolha lhe abre mais duas opções: "Agora, posso escolher o que quero fazer de matemática. Ou posso usar os aplicativos da escola". Ela escolhe a primeira opção e opta por não utilizar os aplicativos da escola. A decisão de "planejar" a aula e não utilizar os aplicativos da escola abre outro espaço, com novas opções de quatro atividades e ela complementa: "Aqui posso planejar essas quatro atividades".

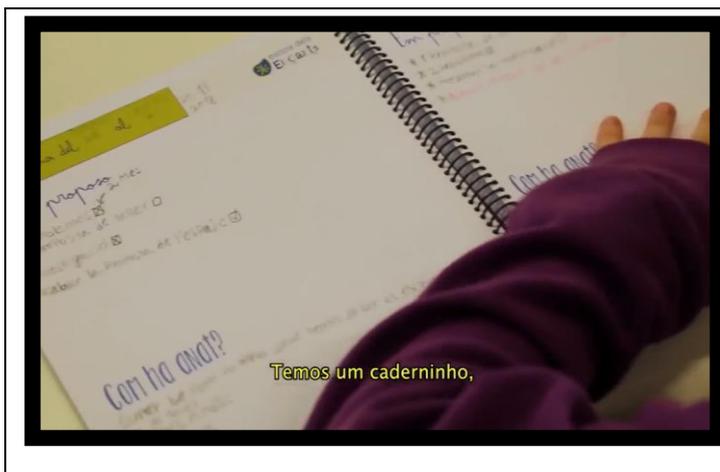
Fonte: Steve... (2016)¹⁹

¹⁹ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/91irXY3q-zk>

Além de todo o passo-a-passo do planejamento de atividades que a aluna faz, alguns elementos da cena são importantes de serem destacados: primeiramente, a cena mostra a aluna planejando sem o acompanhamento de um adulto, é ela quem pondera, nesta cena, suas opções e seus desejos. É importante destacar ainda que o aplicativo é visibilizado como uma ferramenta muito intuitiva e colorida. Além disso, a cena é muito bem iluminada, com cores vivas e iluminação intensa.

Nesta composição de cena podemos perceber que nos aplicativos de planejamento existem muitas opções pré-definidas e que os alunos fazem escolhas a cada clique. A possibilidade de escolha está presente em todos os momentos da composição do roteiro individual.

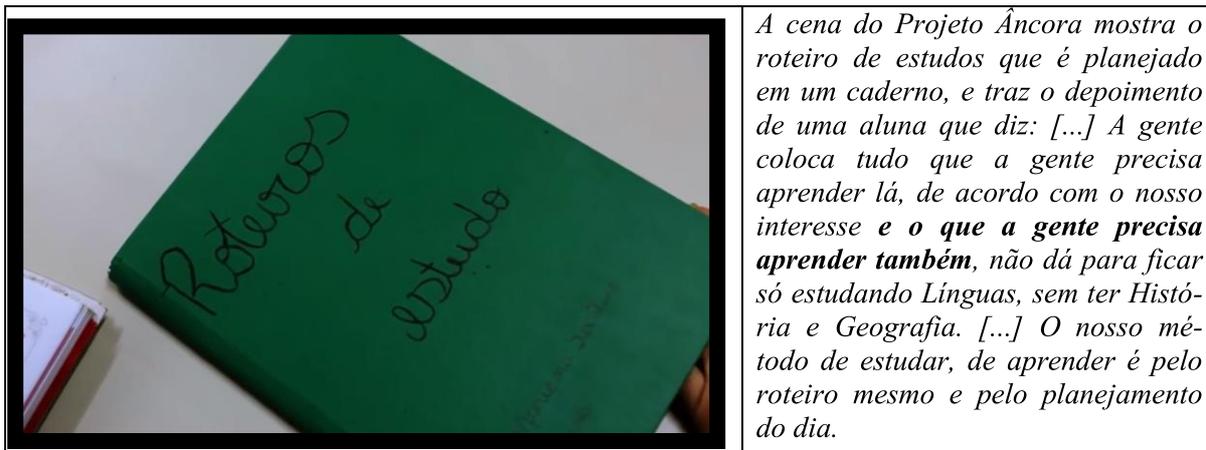
No lugar de aplicativos, algumas escolas utilizam um sistema de anotações em cadernos para que os alunos tenham ciência das atividades que irão realizar em um curto período de tempo, conforme as imagens abaixo:



*Esta cena apresenta o caderno no qual as crianças da Escola Dels Encants fazem seu roteiro. Um aluno fala sobre sua rotina com sua turma e afirma: “[...] **Temos um caderninho, o itinerário, que significa caminho, onde você anota tudo o que quer fazer durante a semana.**” Na imagem do caderno vemos que ele possui diversos espaços que direcionam onde serão anotados os dias da semana, o que está sendo proposto e como foi a execução.*

Fonte: Autonomia... (2018)

Sequência 13:



Fonte: Projeto... (2016)²⁰

Como já mencionado em capítulos anteriores, impera na Contemporaneidade, a ênfase no consumo e na moda. De acordo com Lipovetsky e Charles, a sociedade hipermoderna “[...] se apresenta como uma sociedade superficial e frívola, que já não impõe a normatividade pela disciplina, mas pela escolha e pela espetacularidade”. (LIPOVETSKY, CHARLES, 2004, p. 21). A normatividade tão típica da Modernidade continua a ser posta em operação, mas através de outros meios, principalmente através das escolhas pessoais.

Segundo os mesmos autores: “Os mecanismos de controle não desapareceram, adaptaram-se ao tornarem-se menos diretivos, abandonando a imposição em benefício da comunicação”. (LIPOVETSKY, CHARLES, 2004, p. 22). Sendo assim, a personalização ganha um espaço fundamental na subjetivação dos sujeitos inovadores agindo através das escolhas pessoais, como uma nova “[...] maneira para a sociedade se organizar e se orientar, um novo modo de gerir os comportamentos, já não pela tirania dos detalhes, mas com os meios de constrangimento e um maior número de escolhas privadas possível”. (LIPOVETSKY, CHARLES, 2004, p. 22).

Vemos que, no primeiro excerto, o aluno fala do seu itinerário visibilizando que é ele (aluno) quem constrói esse mesmo itinerário, com todas as atividades que ele quer fazer. Já no segundo excerto, a aluna faz referência ao que ela precisa aprender, para além do que deseja aprender (estudar Línguas): “Não dá para ficar só estudando Línguas”. Vemos assim, duas faces da prática pedagógica do roteiro, ao mesmo tempo em que esse roteiro deve abarcar o que é de interesse do aluno, existem conhecimentos que são obrigatórios de serem incluídos no roteiro.

A seguir, um aluno e um professor contam como constroem seus planejamentos:

²⁰ A cena editada está disponível através do link: https://youtu.be/4v_kUZGUCg

Sequência 14:

	<p>A cena de depoimento do aluno Kayo Pereira, do Projeto Âncora se inicia com ele e sua tutora caminhando lado a lado e conversando. A imagem corrobora com a ideia de colaboração e igualdade de escolhas que o aluno retrata em sua fala quando diz: “Eu e a minha tutora, fazemos o roteiro juntos. É tipo assim: eu pego os livros de Geografia, Português, História, do que eu quiser e se eu tiver uma pesquisa da minha curiosidade, tipo eu tenho curiosidade de saber sobre os índios, aí eu estou pesquisando agora. E assim, ela não me obrigou a pesquisar sobre isso, eu mesmo que quis. Tem coisas que ela pede para eu fazer e tem coisas que eu mesmo quero. Então, assim, a gente não é forçado a fazer nada”. Após a cena dos dois caminhando juntos, a imagem foca em Kayo, em close up e ele desenvolve a fala citada acima.</p>
--	--

Fonte: Projeto... (2016)²¹

Sequência 15:

	<p>O professor Edgardo Ramirez, analista de Matemática do Colégio Fontán conta como direciona atividades aos alunos: “Inicialmente, o que nós fazemos? Fazemos um ponto de partida. Se algum analista observar o que ele entende por fração, podem sair muitas respostas, porque depende de cada estudante. Há umas respostas muito assertivas, mas há quem diz: ‘fração é um número debaixo do outro’. A resposta é válida. Sim é um número embaixo do outro. Mas olha o que pode acontecer de outro dizer: ‘Uma fração é uma razão’. Ah, então esse estudante compreende mais o que é uma fração. É uma aproximação maior. Mas há outro que me diz: ‘Bem, eu não sei, não tenho ideia do que é isso’. Aí é onde a gente</p>
---	--

²¹ A cena editada está disponível através do link: https://youtu.be/zy32ETK_Vt8

	<p>começa a trabalhar, porque a resposta de cada aluno é totalmente diferente. Depois de observar o que o aluno entende, inicio o processo de investigação. Digo: ‘Olha, para você, que tem uma ideia do que é uma fração, vou lhe dar esse documento, vou lhe propor que a gente faça isso’, e também para o outro que não tinha nem ideia, dou um material muito mais fácil, vai iniciar de uma plataforma mais baixa”. Enquanto o ouvimos falar sobre o planejamento, a câmera se move horizontalmente pela oficina de trabalho, um salão onde ficam muitos estudantes trabalhando em seus computadores.</p>
---	--

Fonte: Colégio... (2016)²²

Tomando os depoimentos de aluno e professor é possível perceber que os roteiros são organizados com a supervisão de professores, seja através de uma lista de conteúdos disponibilizada aos alunos de maneira impressa, seja por meio de um aplicativo de organização com a lista de conteúdos ou através da proposição, conferência e correção das atividades do roteiro. Como é possível vermos nos excertos abaixo, os adultos contam como é a construção dos roteiros por eles:

	<p>Neste depoimento, Jaap Pasmans, Diretor da Steve Jobs School conta: “Perguntamos às crianças o que elas querem aprender. Mas também observamos como estão aprendendo. Logo, nem sempre podem escolher o que vão aprender, porque na Holanda temos um currículo obrigatório. Mas podemos ver o que vamos ensinar e como a criança quer aprender. Por exemplo, com uma criança com dislexia usamos métodos mais visuais para a criança aprender melhor. Algumas crianças precisam de mais aulas obrigatórias para aprender. Um menino bem levado que não consegue se concentrar precisa de mais aulas obrigatórias para ajuda-lo a focar mais. Isso também</p>
---	---

²² A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/IZGbVwCDHjo>

	<p><i>é um aprendizado personalizado. Alguns precisam de mais restrições do que outros”.</i></p>
--	--

	<p><i>A cena mostra a tutora do Colégio Fontán, Angélica Cruz, contando como une os interesses dos estudantes aos conteúdos que devem estudar: “Por exemplo, se o estudante tem habilidade na pintura e eu vejo que numa das etapas de trabalho posso incluir temas que se relacionem com a pintura, vou fazer isso, porque estou priorizando e fortalecendo suas habilidades. É algo de que o estudante vai gostar, isso vai permitir que ele avance mais tranquilo, porque está fazendo adicionalmente algo que goste”.</i></p>
---	---

Nos excertos acima, visualizamos o protagonismo dos professores na construção dos roteiros dos alunos. Uma crítica constante que as escolas que buscam adotar atividades centradas no aluno recebem é a crítica de que o protagonismo docente se tornou o protagonismo do aluno e que é o aluno quem passa a escolher o que aprenderá e como aprenderá, porém, quando analisamos as falas de professores e alunos sobre esse planejamento que se tornou roteiro, é possível perceber que, ao contrário, o trabalho do professor se intensificou. Isso não significa que o planejamento docente tenha permanecido o mesmo e se ampliado, mas observa-se uma reconfiguração do trabalho docente quanto ao planejamento nas escolas analisadas da série.

Apesar de não darem mais aulas para turmas e deslocarem o trabalho pedagógico para um âmbito individual, o professor passa a ter muito mais controle sobre os alunos, um controle individual e minucioso sobre a aprendizagem dos alunos. Mais do que isso, o professor compartilha esse controle com o aluno e lhe possibilita uma sensação de escolha, porém essa escolha ocorre dentro de limites bem estabelecidos pelo próprio professor e pelo sistema de ensino. Ou seja, temos um processo de ensino e aprendizagem hipercontrolado, porque controlado pelo professor e pelo aluno nos mínimos detalhes, com um acompanhamento complexo e intenso.

Para além deste controle que professor e aluno exercem no processo de ensino e aprendizagem, é possível percebermos que o controle do aluno se faz através dos modos de regulação que o professor o ensina, é o saber pedagógico expandido e explicado, compartilhado com o aluno que opera nesse processo hipercontrolado, conforme os depoimentos²³ abaixo:

[...] Nós ensinamos porque fazemos juntos, o aluno a planejar. Então, o aluno, ele vai planejando, ele vai aprendendo a planejar o tempo dele, então ele vai gerindo, vai aprendendo a gerir o tempo, que é algo difícilimo, que parece fácil, mas não é. Porque para eu gerir meu tempo, eu preciso começar a me conhecer e perceber o que eu consigo dar conta ou não e em que espaço de tempo que é isso. (Claudia dos Santos - Coordenadora Pedagógica do Projeto Âncora, grifos nossos).

O aplicativo Tik-Tik foi desenvolvido como ferramenta de planeamento para alunos e pais saberem o que devem fazer na escola. O Tik-Tik funciona de várias maneiras. Podemos obrigar a criança a fazer alguma atividade. Ela não decide. Por exemplo, “toda quarta-feira pela manhã você tem que ler”. Mas o aluno também pode decidir. Por exemplo, quero fazer matemática primeiro, depois história e em seguida inglês. Percebemos que com essa ferramenta de planeamento em casa os pais se envolvem mais na rotina escolar das crianças, pois sabem o que estão fazendo. E também se envolvem no planeamento, porque conhecem os objetivos de aprendizado. (Jaap Pasmans - Diretor da Steve Jobs School, grifos nossos).

Estas propostas, ou este itinerário, não visam à quantidade: almejamos a qualidade. Aqui cada criança precisará de um tempo para realizar a proposta. É ela quem deve impor o seu ritmo; e nós, como adultos, as acompanhamos, as motivamos e estabelecemos um desafio, mas sem pressioná-las. (Marié Vilchez - professora e mãe de aluno da Escola Dels Encants, grifos nossos).

A segunda fase da educação vai de terceira à sétima série [key stage 2 – equivalente ao ensino fundamental]. É a fase da capacitação, em que as crianças são ensinadas sobre as estratégias para se tornarem independentes. E, finalmente, entram na terceira fase da educação [key stage 3 – equivalente ao ensino médio], que é de autonomia, em que a criança é interdependente e independente para fazer as coisas sozinhas. (Deepa Avashia - professora da Riverside School, grifos nossos).

Pode-se dizer que durante os três anos eles aprendem como estudar, eles ficam mais independentes, e no terceiro ano eles escrevem uma grande redação e fazem projetos em que eles precisam trabalhar em grupos para prepararem para as provas finais. E depois temos as provas finais no terceiro ano, que é onde eles têm as matérias do nível A. No terceiro ano, os preparamos para continuarem estudando. (Allan Kjaer Andersen – Diretor da Orestad Gymnasium, grifos nossos).

Os professores destacam em seus depoimentos os modos como conduzem a construção dos roteiros: ensinando o aluno a planejar, indicando atividades que ele deve fazer, estabelecendo desafios, dentre outras ações. Do mesmo modo, os alunos falam desse processo

²³ Para a análise destes excertos específicos, optou-se por não apresentar as imagens, mas apenas as falas, compreendendo que as relações de saber e poder que se dão pelo discurso dos sujeitos escolares ficam mais bem destacadas se separados os depoimentos da imagem que compõe a cena com eles. Neste formato, os depoimentos são apresentados com a indicação de quem fala e do episódio logo após o excerto.

hipercontrolado, apresentado como uma ideia de consciência do seu processo de aprendizagem:

<i>Então, a gente aprende assim, procurando. E é isso que tem mais de diferente, porque a criança ela aprende a procurar, aprende a aprender mesmo. (Mariana Feitosa – aluna do Projeto Âncora).</i>
<i>Eu não aprendo só na sala, só estudando. Aprendo, tipo assim, com os meus amigos, eu aprendo em oficina. (Kayo Pereira – aluno do Projeto Âncora).</i>
<i>Num colégio tradicional, por exemplo o enchem de teoria e você tem que seguir os passos que ensina o professor. Aqui posso buscar diferentes maneiras de fazer as coisas. (Juan José Tovar – aluno do Colégio Fontán).</i>
<i>E no último ano e meio aproximadamente, foi que eu decidi estudar, porque me dei conta que estudar pode ser agradável, no meu caso. Basicamente, uma motivação que eu mesmo encontrei na hora de encontrar minha futura carreira e encontrar o que gosto. Então, o que fiz, foi falar com meus analistas e associei meus gostos para aplica-los com os temas que estamos trabalhando, por exemplo, me encanta o tema da política e economia. Então, claro, pedi ao meu analista de Humanidades que me pusesse a fazer modelos econômicos de abastecimento, um tema que me era útil. (Juan Carlos Colmenares - aluno do Colégio Fontán, grifos nossos).</i>
<i>Todo dia a gente se surpreende, minha mãe se surpreende, eu me surpreendo comigo mesma, com os meus colegas, com o tanto que a gente aprende aqui. Então, eu me sinto muito segura em relação ao Âncora e ao meu aprendizado. (Mariana Feitosa - aluna do Projeto Âncora).</i>
<i>A gente aprende, mas sem perceber que estamos aprendendo. (Lily Bourgeois - aluna da Bath School).</i>

Além de ser uma ferramenta de planejamento, o roteiro serve também como meio de o aluno visualizar e monitorar seu processo e como ele está indo em cada etapa proposta nesse mesmo roteiro. É também o modo como os estudantes cumprem o currículo escolar proposto. Em vários excertos apresentados acima foi possível visualizar que a construção do roteiro é norteadada pelo currículo vigente em cada sistema de ensino e que os roteiros seriam as possibilidades de composição dos currículos nas atividades acadêmicas dos alunos.

Uma ressalva importante deve ser feita aqui: ao tratar da prática pedagógica do roteiro, com os materiais analisados nesta pesquisa, me afasto do conceito de customização curricular (SILVA, 2019), entendendo que este conceito diz de um tipo de currículo enquanto prática localizada, que permite que estudantes escolham as matérias que mais lhes interessam e não realizem estudos de outras matérias que lhes são alheias. No caso do material aqui analisado, o que se verifica é uma obrigatoriedade de todos e de cada um em estudarem todas as disciplinas dos currículos obrigatórios de sua rede de ensino, a possibilidade de escolha que se apresenta aqui, como já mencionado, é uma escolha muito mais voltada para os tempos e a ordem de estudo, do que do objeto de estudo propriamente dito.

A partir da prática dos roteiros, podemos pensar no currículo como um labirinto com muitas entradas e saídas. Os alunos juntamente com os professores têm a opção de escolher por qual entrada querem entrar, porém é muito importante levar em consideração que todos os alunos necessitam passar por todos os corredores deste labirinto, por conta da obrigatoriedade do estudo de conteúdos em cada sistema de ensino. O aluno tem a visão e o controle do percurso que está fazendo, assim como o seu professor também o tem. Mas há um elemento importante nesse labirinto do currículo: o professor tem duas perspectivas de vigilância ou de acompanhamento, ao mesmo tempo em que percorre os caminhos do labirinto com o aluno, ensinando-o a fazer o percurso, o professor tem também uma visão de cima do labirinto, acompanhando o panorama geral dos caminhos que o aluno percorre, das escolhas que o aluno faz, lembrando que todos os caminhos precisam ser escolhidos em algum momento, não importando a ordem dessa escolha. Com essa dupla visão, o trabalho docente se amplia e se alarga, pois além de fazer o acompanhamento, o professor também se ocupa de ensinar ao aluno como fazer suas escolhas.

Essa forma de ver o currículo está em consonância com o contemporâneo. O currículo dividido em disciplinas foi um dispositivo de disciplinaridade (VEIGA-NETO, 2012) e, enquanto motor que organizava os saberes escolares tornando-os em conteúdos ensináveis, o currículo foi desenvolvido fundamentalmente na divisão e hierarquização destes mesmos conteúdos, em sua organização estrita e bem delimitada. Com a crise da Modernidade, como já mencionado no capítulo 1, esse modo moderno de organização da escola entrou em declínio e abriu caminho para a fluidez (BAUMAN, 2001) dos conteúdos. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são palavras que perpassam o ambiente escolar há não muito tempo e que anunciam esse desejo, gerado pela ideia de crise, de unir os conteúdos, fazer ligações entre eles e compreender o objeto de estudo como inteiro, sem separações engessadas.

Essa busca de fluidez influi nos dois modos anunciados por Veiga-Neto (1996) para as disciplinas: disciplina-saber e disciplina-corpo. Enquanto a disciplina-saber diz respeito aos conteúdos ensinados na escola, que se hierarquizavam e agora se sobrepõem, a disciplina-corpo diz dos processos de disciplinamento tão conhecidos na escola e tão denunciados nas últimas décadas. Ambas se articulam e se movimentam juntas. Então, se há um deslocamento da disciplina-saber, esse deslocamento pode ser visto também na disciplina-corpo, visto que ambas se inserem em um mesmo sistema de pensamento (FOUCAULT, 2010)

Quando o currículo movimentado através dos roteiros se desloca da ideia de um caminho único que todos tinham que trilhar juntos para uma ideia de labirinto onde os alunos escolhem as entradas, esse deslocamento afeta a ambas faces da disciplina.

Com vistas a examinar essa prática pedagógica a partir da matriz de experiência proposta por Foucault, destaca-se que, com esse deslocamento de currículo/planejamento, todos os eixos da experiência são movimentados na constituição de uma subjetividade outra para alunos e professores.

Lipovetsky (2004) propõe a ideia não de uma superação da Modernidade, mas de uma exacerbação dos ideais modernos, essa ideia nos ajuda a compreender melhor como saber e poder se articulam nessa nova configuração de escola. No campo dos saberes, observamos uma exacerbação dos saberes pedagógicos, de planejamento, controle e *manejo* curricular, os professores conhecem os mínimos detalhes da *grade* curricular, conhecem as definições do seu sistema de ensino e vão conduzindo seus alunos com a ênfase nesses saberes, nos saberes sobre ensinar e aprender²⁴. Esse saber pedagógico sobre os processos de ensinar e aprender, com a exacerbação da Modernidade, entendida como sociedade educativa (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011), já não se limitam ao professor e são, por outro lado, estendidos, *ensinados* aos alunos.

No eixo das relações de poder, podemos também observar um deslocamento da função docente. Enquanto único *controlador* dos alunos, o professor passa a dividir esta tarefa com eles, além de continuar sua vigilância permanente. Aqui se observam os efeitos da sociedade de controle em mutação, na qual todos são responsáveis por fazerem a engrenagem social funcionar.

No próximo capítulo é apresentada a segunda fase do roteiro de estudos, que diz respeito ao desenvolvimento das atividades previamente planejadas por alunos e professores.

3.2.2 Desenvolvimento

Após o planejamento e a construção do roteiro de trabalho, as escolas adotam estratégias variadas para desenvolvê-lo, algumas fazem grupos de alunos para estudos, algumas conduzem os alunos para atividades individuais, outras ainda oferecem aulas eletivas, nas quais o aluno pode escolher quando participará. Nos excertos filmicos abaixo, veremos alguns exemplos de desenvolvimento das atividades planejadas.

No episódio 3, que visibiliza as práticas do Colégio Fontán podemos perceber como os alunos desenvolvem seu roteiro de estudos individualmente:

²⁴ O saber sobre ensinar e aprender é um saber de âmbito pedagógico, essencial para a Pedagogia, entendida enquanto ciência.

Sequência 15:



Federico Gonzales
Aluno - Autonomia Avançada
Na verdade, só abro o computador na matéria que quero trabalhar.

dou só um clique e aparece o tema que tenho aberto.

Nesta cena, o aluno Federico Gonzalez que, conforme a legenda, está no nível de Autonomia Avançada, conta como desenvolve as atividades de seu roteiro: “Na verdade, só abro o computador na matéria que quero trabalhar, dou só um clique e aparece o tema que tenho aberto.”
A cena que se inicia com dois alunos sentados na grama, finaliza com um close up no aluno Federico que parece não estar cercado de outros colegas e enfatiza estar com fones de ouvido, como que “desligado” do que acontece à sua volta e focado no que vê na tela de seu computador.

Fonte: Colégio... (2016)²⁵

Essa explicação sobre os níveis de organização da escola é realizada por uma tutora em seu depoimento, ela diz:

*O colégio está dividido por níveis de autonomia levando em conta as capacidades que vão adquirindo no desenvolvimento das habilidades. Não somente habilidades acadêmicas, mas também habilidades pessoais. Então, **um estudante de Autonomia Avançada ou Autonomia Superior é uma pessoa com grande capacidade em termos de qualidade de entrega de trabalhos, disciplina de trabalho e ritmo também. São estudantes que se adequaram à norma e que se auto gerenciam completamente**, justamente por conseguir desenvolver seu nível de autonomia levando em conta as características que vão desenvolvendo a partir do processo que tem no colégio. (Angélica Cruz – tutora do Colégio Fontán, grifos nossos).*

Com esta explicação percebemos que os modos como os alunos desenvolvem seu roteiro de trabalho é atravessado também por questões comportamentais, de rendimento e de diferenciação. Nem todos os alunos estudarão do mesmo jeito, alguns precisam de um

²⁵ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/LSEuYqa7HTA>

acompanhamento maior por parte do professor. No caso do aluno da cena anterior, ele é um aluno que se “adequou às normas” e que se “auto gerencia completamente”. Apesar de toda esta “autonomia”, depois do roteiro construído, ele pode somente abrir o computador, dar um clique e iniciar sua atividade. Nesses espaços em que se trabalha sozinho, a escola nomeia de salão de estudos:

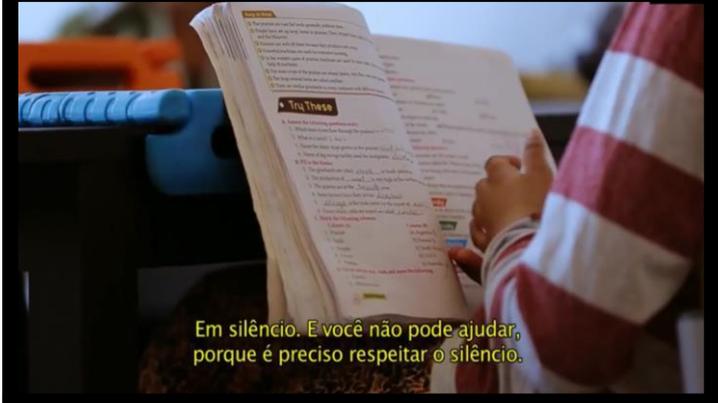
Figura 8 - Salão de estudos



Fonte: Colégio... (2016)

No caso desta escola, como exemplo de inovação, vemos que o espaço é dividido em cabines para facilitar o trabalho individual. Outras escolas também proporcionam espaços individuais, disponibilizando também espaços para trabalhos em grupos, como a Steve Jobs School:

Sequência 16:

 <p>As crianças estudam de forma independente no iPad ou com um livro.</p>	<p><i>A cena começa com o diretor da Steve Jobs School explicando que existem alguns espaços na escola para o desenvolvimento do estudo proposto nos roteiros. Ele diz: “Temos a sala silenciosa. Nessa sala quase não há assistência. As crianças estudam de forma independente no iPad ou com um livro. Em silêncio. E você não pode ajudar, porque é preciso respeitar o silêncio. Mas também temos estúdios onde os educadores circulam e veem o que a criança está fazendo, no iPad ou com outros recursos e podem ver se a criança precisa de ajuda e ajudam, como numa sala montessoriana. A interação com o iPad é igual a qualquer outro livro ou ferramenta”.</i></p> <p><i>Enquanto ouve-se a fala do diretor, as imagens mostram alunos estudando em iPads e em livro de maneira individual. Quando o diretor se refere ao estúdio onde os educadores circulam, podemos ver duas crianças e uma professora sentada junto delas acompanhando suas atividades que as crianças estão desenvolvendo.</i></p>
 <p>Em silêncio. E você não pode ajudar, porque é preciso respeitar o silêncio.</p>	
 <p>e veem o que a criança está fazendo, no iPad ou com outros recursos.</p>	

Fonte: Steve... (2016)²⁶

Podemos ver com esses excertos que as ênfases de desenvolvimento dos roteiros, de estudo efetivamente, são variáveis de acordo com a organização de cada escola e que não há, nos episódios da série, um jeito único de estudar. Algumas escolas dão mais ênfase para o estudo em grupos, partindo de um roteiro individual.

No caso do desenvolvimento por grupos, podemos observar a prática visibilizada no episódio 1, do Projeto Âncora:

²⁶ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/ex6HkZmpNwM>

Sequência 17:

	<p><i>Nesta cena observamos um grupo realizando uma leitura juntos. A professora propõe que façam a leitura de uma crônica dizendo: “Então, a crônica que a gente vai ler hoje é uma crônica do Fernando Sabino e a ideia é que a gente leia em voz alta, juntos.” Após o direcionamento da professora para a atividade, a aluna Mariana Feitosa inicia a leitura da crônica proposta e explica: “Aqui, agora, a gente está tendo um momento com a especialista de Português, a Carol, que é especialista de Português. A gente tem o nosso grupo de pesquisa. No nosso caso é grupo de Linguagem, de Línguas, e o nosso objetivo é aprender a falar outras línguas. Nesses três primeiros roteiros, a gente está entendendo um pouco mais a nossa própria língua, que é o Português. Então, toda terça-feira, às 9:10, a gente tem esse encontro com a Carol para a gente falar sobre dúvidas e começar algumas atividades do nosso roteiro que é ele que encaminha a gente do que a gente tem que estudar dentro da pesquisa.” Enquanto ouvimos o depoimento, a imagem mostra o grupo reunido em um círculo em um espaço aberto e com a natureza em volta.</i></p>
	
	

Fonte: Projeto... (2016)²⁷

Há ainda escolas que a partir da escolha dos alunos sobre quais aulas irão frequentar, montam turmas por interesses, é o caso da Green School, na cena de aula que podemos acompanhar na sequência 18:

²⁷ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/OmlqnLuZHYM>

Sequência 18:



Na cena que apresenta a aula na Green School, vemos uma professora em frente a uma lousa branca explicando uma matéria de matemática. Podemos perceber uma grande diferença das configurações os corpos dos alunos nesta sala de aula do tipo de configuração que associamos com a escola moderna. Na sala da Green School tem um aluno com um pé em cima de sua cadeira e o outro pé em cima da mesa, segurando o caderno no colo. Vemos uma aluna com a cabeça escorada na cadeira, como se estivesse cansada. A seguir a imagem foca no estudante Tiago da Riva de Petta que está com o corpo virado para trás para enxergar o que a professora está escrevendo na lousa. A seguir ele faz uma pergunta a seu colega. A próxima cena já configura o depoimento de Tiago que diz: "O que eu acho é que essa escola implementa bastante a liberdade, é mais focada no estudante do que a aula. Aqui na escola é livre, as paredes deixam você sentindo que não é uma jaula, você não está preso ali." E a imagem se amplia para um plano aberto que mostra a sala de aula com mesas altas e a disposição das mesas organizadas em grupos, nas quais alguns estudantes ficam de costas para o quadro, além disso, podemos observar que as paredes só fecham a escola até a metade da altura. a outra metade é aberta, o que faz, segundo Tiago, com que os alunos não se sintam em uma jaula, fazendo referência ao modo de organização e segurança tão característico das escolas modernas.

Fonte: Educação... (2018)²⁸

²⁸ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/amTYFpxEF-k>

Para além da elaboração dos roteiros, podemos perceber que seu desenvolvimento também tem uma condução necessária do professor. Na maioria dos excertos é possível visualizarmos a figura do professor conduzindo as atividades dos alunos.

Nessa prática de “acompanhamento”, realizado intensamente e bem de perto – podemos perceber que na maioria dos excertos o professor está bem próximo aos alunos, é possível vermos que, também nesta etapa, na maioria das escolas, a responsabilidade docente não se extingue, nem sua ação. O professor está acompanhando os alunos, mas realizando também uma espécie de vigilância hierárquica contemporanizada.

A vigilância hierárquica, mecanismo utilizado na sociedade disciplinar, é a ação de observação mesmo que não se esteja observando, tendo como principal exemplo o panóptico, que dava a impressão de estar observando a todos e só a impressão já se tornou potente o suficiente para fazer com que os indivíduos a ela expostos conduzissem a si mesmos de outras formas. (FOUCAULT, 1987)

Para Kant, um dos expoentes da Modernidade e das formulações sobre a educação na Modernidade, a disciplina era um foco muito importante, senão o mais importante da educação. Ao lado da cultura, para o filósofo, a escola moderna devia ser capaz de disciplinar os homens (KANT, 1999), a disciplina seria inclusive mais importante do que o ensino da cultura, pois Kant acreditava que a cultura poderia ser aprendida depois da escola, mas não a disciplina.

Com Foucault, em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987), aprendemos que as grandes instituições modernas desenvolviam a disciplina, não só na escola, mas também em outros lugares de confinamento: a prisão, o manicômio, o quartel. Deste modo, podemos compreender como a disciplina foi importante e necessária para a escola moderna e todos que passamos pela escola sabemos que ela foi amplamente desenvolvida através das rotinas escolares.

De acordo com Veiga-Neto:

Aliás, é sempre bom lembrar que disciplina é uma palavra que deriva da forma latina disciplina e esta, de disciplina, formada por discere + pueris (dizer às crianças); mesmo muitas línguas não-latinas conservam tal derivação. Simplificando, a idéia básica nisso tudo é que de tanto dizermos às crianças o que é certo e o que é errado, de tanto exigirmos delas um lugar e um tempo certo para cada coisa e cada ação que praticam, de tanto ensinarmos a posição tida como correta para seus corpos e para cada conhecimento que lhes ensinamos, elas enfim serão capazes de, por si mesmas, se disciplinarem e disciplinarem o entendimento que têm do mundo em que estão. Então, sabendo o que é certo e o que é errado, elas serão capazes de se conscientizar de suas próprias ações e de seu próprio lugar no

mundo. Espera-se, então, que depois de adultos sejamos capazes de julgar nossas próprias ações, de modo que cada um se autogoverna, isto é, passa a ser juiz de si mesmo. (VEIGA-NETO, 2003, p. 116).

Neste pilar da disciplina desenvolvida para que as crianças compreendessem o que era certo e errado e pudessem fazer o gerenciamento disso, até a idade adulta na sociedade, é que se fundou o princípio da escola moderna e a ideia de que a partir da escola, poderia se construir uma sociedade melhor.

Apesar de não vivermos mais em uma sociedade moderna, é importante percebermos quais elementos da sociedade disciplinar e da sociedade de controle permanecem em nossas práticas, compreendendo que o “[...] disciplinamento e o controle coexistem”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 119), ou seja, um não foi substituído pelo outro, ao contrário, o controle intensifica o disciplinamento.

Ao saberem que estão sendo vigiados e controlados, os sujeitos tendem a disciplinarem a si mesmos para não se desviarem dos padrões de comportamento aceitáveis na instituição escolar. A próxima cena possibilita vermos ambos, vigilância hierárquica e controle agindo juntos na intervenção realizada por um diretor com dois alunos:

Sequência 19:



O diretor da Steve Jobs School está andando pelo corredor da escola quando encontra dois alunos que estão indo pelo corredor onde está acontecendo a aula de educação física e pergunta a um deles: "Você tem educação física agora?"

A esta pergunta o aluno que chamaremos de "aluno 1" (pois é o primeiro dos alunos a falar na cena) responde: "Perdi minha calça de ginástica".

O diretor desconfia da resposta não direta de aluno 1 e pergunta: "Mas você tem educação física agora? Deixa eu dar uma olhada. Vou ver se você tem educação física agora".

Desconfiando da resposta do aluno 1, o diretor pega o smartphone e insinua iniciar uma busca pelo aplicativo de planejamento (não é possível saber se ele está consultando de fato ou se apenas diz ao aluno que pesquisa, pois o tempo dispendido na cena a essa atividade é muito curto).

Continua...



Fonte: Steve... (2016)²⁹

A cena ilustra um momento em que os alunos, conscientes de seus roteiros, estavam buscando fazer uma coisa que não está no roteiro e são interrompidos por um adulto, neste caso o diretor da escola, que lhes pergunta sobre a atividade e *verifica* se eles estão ou não falando a verdade. Ao constatar que os alunos não estavam na aula correta, o diretor diz a eles que “devem ir à aula”.

²⁹ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/mzvE3ov92Ww>

Assim como nesse excerto, é possível verificarmos ao longo dos episódios da série que mostram o desenvolvimento do roteiro que a presença e a vigilância dos professores sobre o fazer dos alunos é constante. Duas cenas nos ajudam a compreender a *participação* e a condução que os professores exercem nos momentos de estudo dos alunos norteados pelos roteiros:

Sequência 20:



A cena de atividades de estudo do Projeto Âncora inicia com o depoimento de uma das tutoras do Projeto, ela diz:

*“A criança, ela circula por vários espaços do Âncora e todos os espaços são espaços de aprendizagem. Então, no momento que eu estou em um ambiente de estudo em que o meu tutor está, ele está me acompanhando. No momento que eu saio e vou para uma oficina ou vou fazer uma etapa do meu roteiro de estudo na marcenaria, o meu tutor não está me acompanhando, por que ele não vai conseguir acompanhar todos os tutorandos, mas como conceito de tutoria envolve que **todos os educadores do projeto Âncora são educadores de todo mundo, o acompanhamento é muito próximo e a parceria é muito grande, porque a equipe tem isso internalizado, de que todos somos educadores de todos.**”*

Enquanto ouvimos o depoimento as cenas mostram professores conversando com alunos em espaços variados: no pátio aberto, na oficina, em uma mesa no jardim. A cena como foi editada no documentário busca dar essa ideia de que o aluno pode ser atendido por qualquer professor em qualquer ambiente que ele esteja. Ou seja, o aluno nunca está desacompanhado de um adulto, mesmo que aquele adulto não seja o responsável direto pelo roteiro de estudos do aluno. Afinal, todos os professores são professores de todos os alunos.

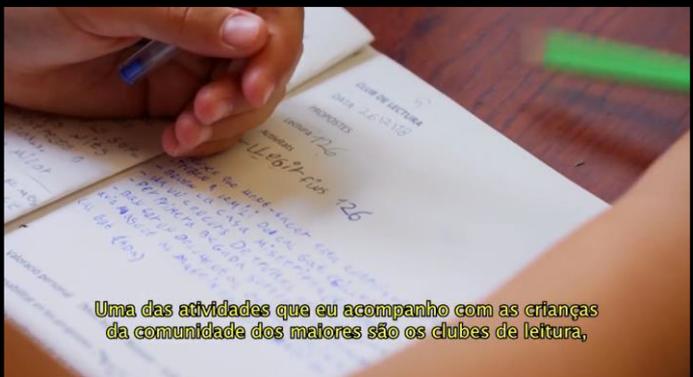
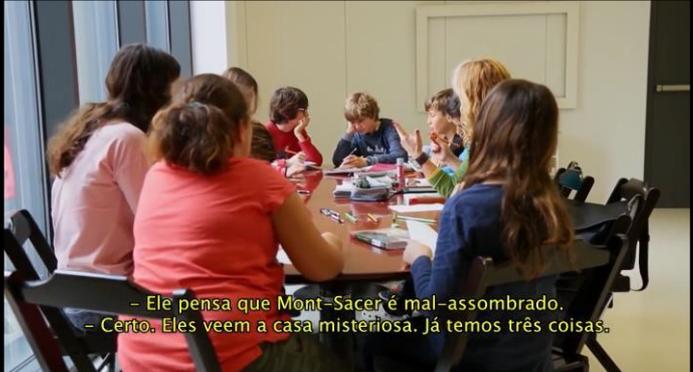
Fonte: Projeto... (2016)³⁰

³⁰ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/mlcFQd917ME>

Utilizo na descrição a palavra *professor*, enquanto nos depoimentos do episódio todos se referem aos professores como tutores. Essa escolha é uma escolha política, compreendendo que educador é toda e qualquer pessoa que educa uma criança, dentro e fora da escola. Os professores, por outro lado, são aqui entendidos como aqueles que exercem a docência e que se ocupam dos processos sistematizados de ensino e aprendizagem dos alunos.

A próxima cena apresenta um outro excerto filmico que também nos possibilita visualizar o desenvolvimento das práticas de roteiro:

Sequência 21:

 <p>Uma das atividades que eu acompanho com as crianças da comunidade dos maiores são os clubes de leitura,</p>	<p>Nesta cena a diretora da Escola dels Encants diz: “Uma das atividades que eu acompanho com as crianças da comunidade dos maiores são os clubes de leitura, onde nos reunimos para lermos o mesmo livro. Compartilhamos nossas descobertas com a leitura, o que nos chamou atenção, como pensamos que aquele autor escreve...”. A primeira vista, no início da cena, vemos que o clube de leitura é uma atividade institucionalizada que já tem um espaço garantido no roteiro de estudos dos alunos. Nesta primeira fala da diretora, podemos perceber que a diretora se inclui nesse grupo e utiliza o pronome “nós” para se referir ao que está sendo desenvolvido na atividade. Além disso, percebemos também que estão todos sentados em uma mesma mesa com cadeiras da mesma altura, não há mesa do professor e classes dos alunos. Porém, quando a cena avança podemos ver a condução que a diretora exerce no clube de leitura. Ela diz: “Já viram? Diego propõe que uma coisa importante para ele é...” e deixa a convocação para que os alunos completem a frase.</p>
 <p>Já viram? Diego propõe que uma coisa importante para ele é...</p>	
 <p>- Ele pensa que Mont-Sacer é mal-assombrado. - Certo. Eles veem a casa misteriosa. Já temos três coisas.</p>	

Fonte: Escola... (2018)³¹

³¹ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/neyByZp6uok>

E o diálogo segue:

Aluno 1: Ele pensa que Mont-Sacer é mal-assombrado.
Agnés Barba (diretora e professora): Certo. Eles veem a casa misteriosa. Já temos três coisas.
Aluno 2: Poderia repetir? É que eu não anotei a primeira.
Agnés Barba (diretora e professora): Quais são? Bom, a que disse o Guillem...
Aluno 3: Que encontram o Emili de Ca'l Cat.
Agnés Barba (diretora e professora): Que eles encontram o Emili de Ca'l Cat. E o que você destacou como surpreendente?
Aluno 4: Que havia uma feira de omeletes.
Agnés Barba (diretora e professora): É mesmo, há uma feira de omeletes.
Se você pensar, se fizer uma coisa que refletiu e, portanto, fez com capricho... Isso é ser criativo, não é? Vocês são geniais, cada um foi dizendo coisas diferentes!

O que se argumenta é que há um cruzamento de técnicas próprias da sociedade de controle, porém essas técnicas se combinam com algumas práticas desenvolvidas na sociedade disciplinar. Dizendo isso, não argumento que as práticas sejam as mesmas, elas são sempre reconfiguradas de acordo com sua temporalidade e com as condições sociais de cada época, porém alguns traços muito característicos desses dois momentos históricos e sociais que Foucault separa como da sociedade disciplinar e de controle, se entrelaçam e trabalham juntos para a construção de subjetividades outras.

3.2.3 Avaliação do planejamento e do exercício de si

*“O indivíduo **aprendente** já não é mais aquele indivíduo da identidade que procura seu definitivo; ao contrário, ele é um permanente exercitante”.* (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 204, grifos da autora).

Dora Marí-Díaz (2015), ao estudar sobre a autoajuda e suas relações com a educação contemporânea, destaca que o indivíduo aprendente contemporâneo é um indivíduo que está em permanente exercitação de si próprio, sempre em busca de se transformar em alguém diferente. De acordo com a autora, é o indivíduo que “[...] por sua própria experiência, por sua própria atividade, aprende o que precisa para viver e ser feliz”. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 203)

Essa noção de permanente exercitação é muito importante para o desenvolvimento da próxima seção de análise, que trata da avaliação do planejamento que alunos e professores realizam e desenvolvem. As faces da avaliação apresentadas nos capítulos da série analisada, mostram um forte investimento de professores e alunos em perceberem em que estágio de aprendizagem o aluno se encontra para fazê-lo progredir.

Além das etapas de planejamento e de desenvolvimento dos roteiros de estudos, uma parte fundamental dessa prática pedagógica é a *avaliação*. As escolas que trabalham com esses roteiros têm uma ênfase muito específica no tipo de avaliação que desenvolvem com seus alunos. Essas escolas estão dentro de um sistema de educação, submetidas como qualquer outra às regulações dos ministérios de educação dos seus países, bem como das redes federais ou mesmo municipais, e esse vínculo faz com que as escolas necessitem desenvolver as avaliações obrigatórias de seu sistema. Esse é um tipo de avaliação desenvolvido nas escolas da série. Além da avaliação institucional, a maioria das escolas trabalha com duas maneiras de avaliar: a autoavaliação do aluno com seu grupo e a avaliação comunicada entre cada aluno e o professor, conforme contam os professores nos depoimentos abaixo:

Os alunos desta escola são avaliados de diversas formas. Temos uma avaliação formal definida pelo Ministério da Educação. Todo ano, cada aluno é avaliado três vezes por matéria. Eles recebem uma nota, e a nota final da matéria sai em um certificado de provas. Esse é o sistema oficial e toda escola cumpre isso. Depois, temos várias avaliações informais baseadas no mecanismo de retorno. Conversas entre os professores e os alunos. Damos retorno no trabalho escrito dos alunos, onde usamos vários modelos de comentários. Damos retorno oral também, em que se conversa sobre o trabalho. Estamos trabalhando cada vez mais para desenvolver o mecanismo de retorno. Está claro para os alunos o que eles precisam aprender, e eles recebem um retorno sobre o seu progresso. (Allan Kjaer Andersen – Diretor do Orestad Gymnasium, grifos nossos).

*Os alunos são avaliados a cada seis semanas. Temos uma espécie de conversa com os pais e os alunos. Às vezes, com os dois pais, às vezes com um só. A cada seis semanas. Comparado com uma escola normal, é dez vezes mais frequente. **Também fazemos o CITO. É um método de avaliação. Somos obrigados a fazer, porque o governo exige. É a única coisa que temos. Mas é bem difícil para as crianças, porque estão acostumadas com o iPad. Também trabalham com folhas, mas é um método bem diferente que usamos duas vezes ao ano.** (Jaap Pasmans - Diretor da Steve JobsSchool, grifos nossos).*

A escola, ela ainda segue as regras e o currículo da secretaria de educação. Então a gente precisa dar nota ao aluno, mas também, junto com essa nota, a gente faz a auto avaliação. (Danielle Coelho – Professora da E.M.EF. Waldir Garcia, grifos nossos).

Com os depoimentos acima podemos perceber que as escolas, apesar de terem atividades e metodologias diferenciadas, estão condicionadas a algumas avaliações institucionais. Contudo, as escolas da série desenvolvem outras maneiras de avaliar os alunos, de modo que possam adequar a avaliação e fazê-la de maneira coerente com seus princípios e com a prática pedagógica do roteiro, que trabalha em uma lógica de controle e de acompanhamento diferentes.

Vimos nos subcapítulos anteriores que a prática do roteiro de estudos é uma prática que se centra na ação dos professores sobre cada aluno e no aluno sobre ele mesmo. Sendo assim, a avaliação acompanha essa mesma lógica. Podemos perceber nos excertos anteriores e nos que serão apresentados a seguir que há uma grande intenção norteadora nessa prática que é o que temos chamado de compartilhamento dos conhecimentos pedagógicos dos professores com seus alunos, especialmente na utilização da auto avaliação.

O termo auto avaliação posto aqui sob suspeita, é recorrentemente utilizado nos episódios da série analisada, mas para me referir a uma das ênfases avaliativas apresentadas utilizarei o termo *avaliação comunicada*. Explico: com avaliação comunicada entre aluno e professor me refiro a um momento de avaliação em que o aluno presta contas ao seu professor sobre seus progressos e dúvidas, e que é um momento conduzido pelo professor no qual o próprio professor comunica ao aluno detalhes do processo de ensino e aprendizagem desse mesmo aluno, para além da comunicação de notas. Como é um momento composto pela avaliação do professor comunicando com a auto avaliação dos alunos, não poderia chamá-lo apenas de auto avaliação, visto que a ação e a intencionalidade do professor que conduz o momento extrapola em muito a ideia de que somente o aluno avalia a si próprio. Esse tipo de momento mistura, portanto, as práticas da confissão, do exame e do controle:

[...] Eu faço uma reavaliação com eles em aula e eles me fazem uma reavaliação também. Dou um retorno para eles se acho que estão com alguma dificuldade para melhorar o seu desenvolvimento e entendimento em alguns pontos. É bem diferente, e tem sido mais forte e benéfico à minha forma de educar e à deles de aprender. Uma das coisas que é recorrente em nossas aulas e que discutimos muito é como usarmos o retorno dos professores e dos alunos para melhorar a qualidade da aprendizagem. Temos um protocolo em relação a esse retorno, a habilidade de comunicação, de ser sensível às ideias do outro. Você não quer ofender, ou diminuir a pessoa por dar um retorno negativo. É formatar com uma linguagem positiva. Então: “isso pode ser melhor se... até melhor se...”. São frases que usamos muito. Sempre falamos de coisas positivas e depois como podemos melhorar. Não começamos com o negativo. (Lisa McMunn - Coordenadora de Ciências da Bath School, grifos nossos).

Nós podemos encontrar estudantes que tem uma grande capacidade de expressão oral e que tem, por exemplo, muito bem desenvolvidas suas habilidades leitoras, mas pode acontecer que um estudante, ou esse estudante tenha fraquezas para expressar escrita. Quando é feito o processo de análise, o estudante está consciente no que deve melhorar, e o educador o apoia com estratégias e novos caminhos para que possa melhorar e superar a fraqueza que foi identificada no processo de análise. (Eduardo Yepes - Coordenador do Learning One to One do Colégio Fontán, grifos nossos).

A criança tem objetivos. E os objetivos de seis semanas são transformados em objetivos de uma semana na sala de aula. E na escola podem acompanhar sua própria trajetória de acordo com os objetivos. E no final precisam mostrar aos educadores e aos pais também como alcançarem seus objetivos. A cada seis semanas temos uma reunião com o educador, a criança e o pai para ver o plano de desenvolvimento para as próximas seis semanas. O que você fez nas últimas seis semanas e quais são os objetivos para as próximas seis semanas? (Maurice de Hond - Fundador e CEO da Steve JobsSchool, grifos nossos).

Duas vezes ao ano, temos reuniões com os alunos e com eles desenvolvemos maneiras de avaliação. E os avaliamos de uma maneira em comum acordo. Estamos mudando isso. Não tenho certeza de que encontramos a solução, mas tentamos. Acho que tentar é a essência da democracia. Há maneiras de fazer essa tentativa, como o parlamento, comitês de professores e outros comitês com alunos e professores. (Raviv Riecht - Professor de literatura da Escola Democrática de Hadera, grifos nossos).

O tema da avaliação é um tema muito complicado dentro da educação, nesta escola e em todas. Saber em que ponto de seu processo de aprendizagem está cada criança é, de fato, complicado. A avaliação não é apenas a observação do professor; a prioridade é que a própria criança tenha conhecimento do ponto em que a sua aprendizagem está, quais são as suas dificuldades, quais são as suas necessidades. Então, esta auto avaliação também inclui uma avaliação com o grupo. Nós, os professores, devemos realizar a avaliação diariamente, de maneira continuada, fazendo nossos próprios registros e compartilhando-os com todo o corpo docente, e isso nos ajudará, mais tarde, a poder elaborar um relatório que deve ser a comunicação com os pais, para explicar para eles em que ponto do processo educativo estão seus filhos. Mas a avaliação não é só importante para a família: a avaliação serve para que a criança saiba a qualquer momento em que ponto está. (Marta Lopez Quintana - professora da Escola Dels Encants, grifos nossos).

Podemos perceber nos excertos apresentados acima que os professores falam de reuniões com os alunos, que são momentos em que o estudante, com seu roteiro, encontra o professor que o acompanha e, em alguns momentos, seus pais também, e lhes apresenta seus progressos e dificuldades. O estudante pode apresentar o progresso, porém, o professor também apresenta suas anotações e faz comentários sobre o desenvolvimento do estudante. Trata-se de uma prática que visa localizar o estudante em seu próprio desenvolvimento, de modo que ele entenda como está seu processo de aprendizagem e que ele aprenda, através dessa prática, a gerenciar a si próprio, compreendendo quando precisa de apoio ou de uma atenção maior dos professores, ou quando está se desenvolvendo conforme o esperado. Nos excertos acima, temos uma visão do que os professores dizem acerca dos processos de avaliação, agora vamos ver o que os alunos dizem:

Em cada etapa há uma atividade diferente com respeito ao tema em que está trabalhando, e quando você acaba esse tema você manda para o professor e defende. Seria como falar sobre o que você aprendeu, sobre o tema, contando ao professor oralmente ou por escrito, respondendo às perguntas que são feitas. (Isabella Blanco - aluna do Colégio Fontán, grifos nossos).

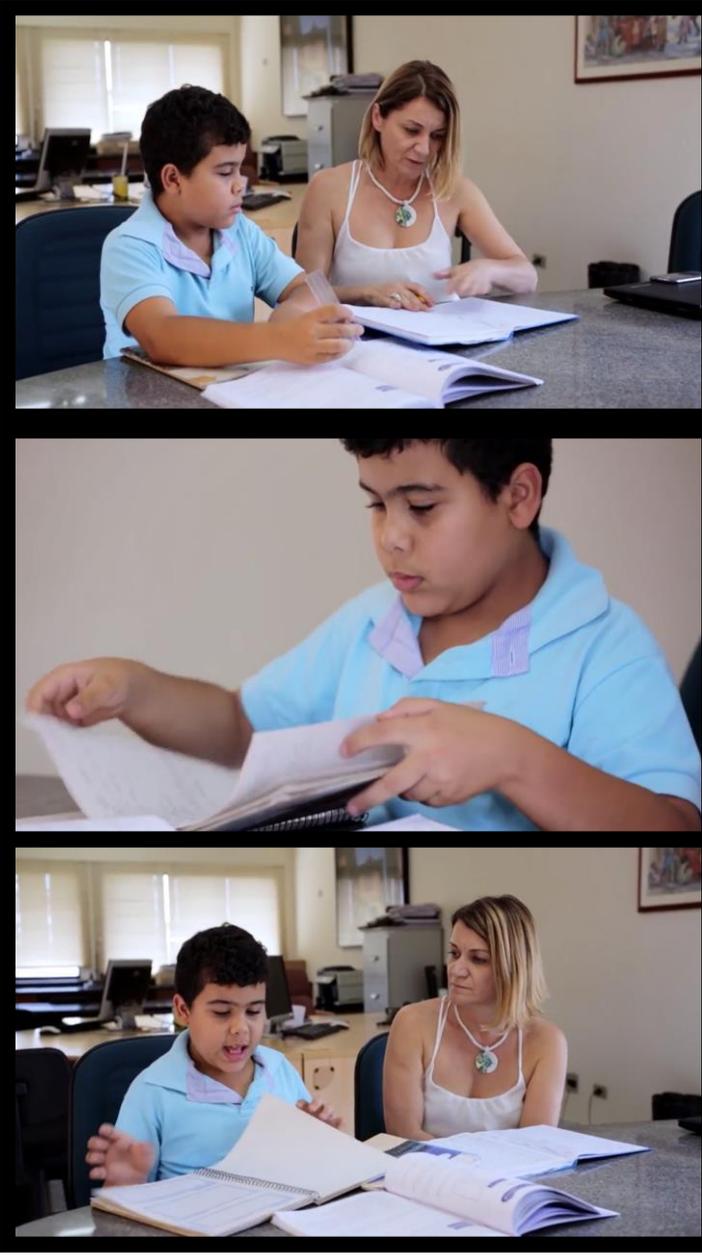
Nos meus produtos eu recebo retorno passo-a-passo dos professores do que eu fiz e como posso melhorar para que eu tenha uma nota mais alta. Por exemplo, se fosse tirar um C, tiraria um B, em vez de tirar um mérito, tiraria uma distinção. Isso é bem legal. (Harry Kershaw – aluno da Bath Studio School , grifos nossos).

*No semestre passado, a gente fez uma auto avaliação, todo mundo. **Aí eu mesmo me senti, eu senti que eu tinha que ir para o pré desenvolvimento. Porque no desenvolvimento, eu estava muito libertado, eu não conseguia terminar o meu roteiro no prazo. **Aí eu fui para o pré e agora eu estou conseguindo.**** (Kayo Pereira – aluno do Projeto Âncora, grifos nossos).*

*Estou na oficina base e tenho um déficit muito grande. **Eu sou muito lenta, avanço um pouco lento nas matérias para poder fazer com qualidade e entregar bem.** (Isabella Blanco - aluna do Colégio Fontán, grifos nossos).*

Através destes excertos podemos começar a perceber do que se trata a ideia da avaliação comunicada. Os dois primeiros excertos contam sobre o processo de avaliação comunicada, enquanto os dois últimos tratam de momentos de maior reflexão dos alunos avaliando seus próprios processos de ensino e aprendizagem. Para além deles, torna-se importante percebermos como as cenas dos capítulos da série retratam esses momentos:

Sequência 22:



Esta cena mostra um momento de tutoria, de avaliação do roteiro de estudos do aluno Kayo, do Projeto Âncora. O diálogo ocorre da seguinte maneira:

Professora: “Kayo, vamos retomar um pouquinho para eu ver se você conseguiu entender essa pesquisa que você colocou aqui sobre o saneamento básico”.

Kayo pergunta: “Eu posso ver no caderno?”.

Professora: “Pode abrir. Fala um pouquinho então, porque que você colocou isso no seu roteiro?”.

Kayo: “é porque eu sentia curiosidade em saber o que é saneamento básico. E uma coisa que eu descobri é que no meu bairro não tem saneamento básico”.

Professora: “Então, me fala um pouco sobre o que é saneamento básico”.

Kayo: “O saneamento básico é a atividade relacionada com abastecimento de água potável e o manejo de água pluvial. E a limpeza urbana, e a coleta de esgoto”.

Professora: “Quando você fala água potável... que água é essa?”.

Kayo: “É a água que a gente pode beber, que ela é limpa”.

Professora: “E quando que, como a água chega na casa sendo potável? Existe alguma forma de ela chegar até a casa?”

Kayo: “existe um tratamento que passa por vários processos para limpar, para tirar o sal da água e para tirar as bactérias”.

Fonte: Projeto... (2016)³²

Nesta sequência podemos ver que Kayo está explicando à sua professora o que aprendeu com a pesquisa que desenvolveu. E as relações que faz com seu cotidiano, no seu caso, com o bairro onde ele mora que não tem saneamento básico. Na próxima sequência vemos a segunda parte desse momento de avaliação do aluno no qual ele explica para sua professora como executou contas de multiplicação:

³² A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/g6ZSfoTceLg>

Sequência 23:



A professora convoca o aluno a falar de sua aprendizagem sobre o tópico a ser avaliado: “Então mostra como você fez”.

Podemos notar que primeiramente a professora não diz se a resposta está certa ou errada, mas pede para o aluno que mostre como fez a conta. Ao que Kayo responde: “Eu coloquei 3×2 ”.

A professora pergunta: “Depois você terminou de multiplicar a unidade pela dezena e depois pela centena?”, referindo-se a uma conta de multiplicação por dois algarismos. Podemos perceber que Kayo parece não ter sido ensinado previamente sobre esse tipo de multiplicação, ele responde: “Não”.

A professora, buscando fazer com que ele perceba que há algo errado questiona: “Não tinha que fazer isso primeiro?”.

Sem fazer ideia do que está errado, o aluno argumenta: “Não, senão ia dar um resultado grande”.

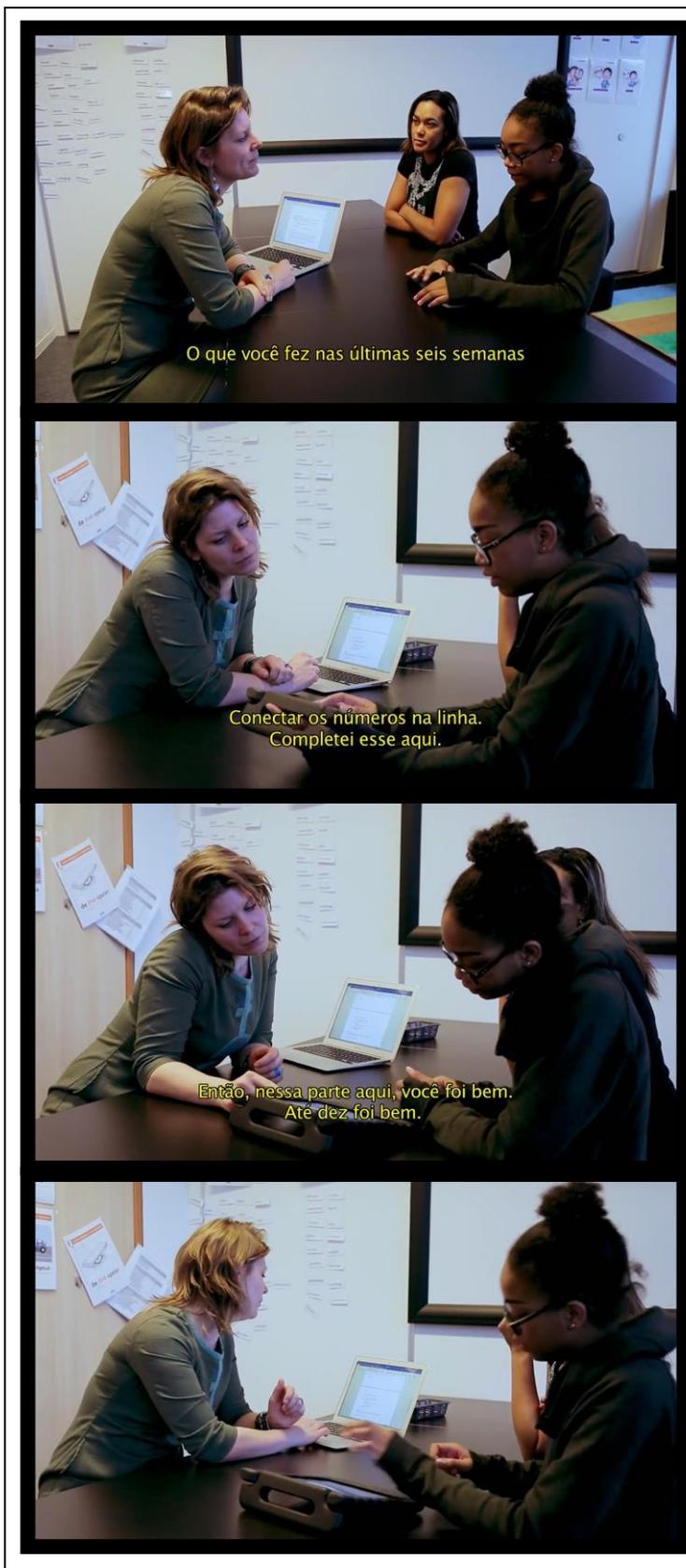
E a professora indica: “Hum, então vamos colocar no seu roteiro: ‘Como fazer para multiplicar números com dois algarismos ou três para o outro número’, tá bom. Porque tem outra resposta. Essa que você deu não é a correta”.

Fonte: Projeto... (2016)³³

A próxima cena é um momento de avaliação em outra escola, que conta com a presença dos pais na reunião de avaliação:

³³ A cena editada está disponível através do link: https://youtu.be/DiasC_-24Dk

Sequência 24:



A cena inicia com o depoimento do fundador da Steve Jobs School, que explica: “A criança tem objetivos. E os objetivos de seis semanas são transformados em objetivos de uma semana na sala de aula. E na escola podem acompanhar sua própria trajetória de acordo com os objetivos. E no final precisam mostrar aos educadores e aos pais também como alcançaram seus objetivos. A cada seis semanas temos uma reunião com o educador, a criança e o pai para ver o plano de desenvolvimento para as próximas seis semanas. O que você fez nas últimas seis semanas e quais são os objetivos para as próximas seis semanas?”. Na reunião que a cena mostra vemos uma professora com seu computador, uma aluna com seu tablet e a mãe da aluna. A aluna, indicando atividades em seu tablet, diz: “Vou fazer esse aqui primeiro. Esse aqui. Conectar os números na linha. Completei esse aqui”, mostrando as atividades para a professora e continua: “Esse aqui ainda achei difícil, mas consegui acertar”. A professora fala para a aluna como ela se saiu nas atividades: “Então, nessa parte aqui, você foi bem. Até dez você foi bem”, e indica: “E o próximo passo é simplificar. Em seguida você junta aqui, já seria o próximo passo”. A professora então, se volta para seu computador para anotar os progressos da aluna e pergunta: “O que você quer colocar de objetivo de aprendizado?”.

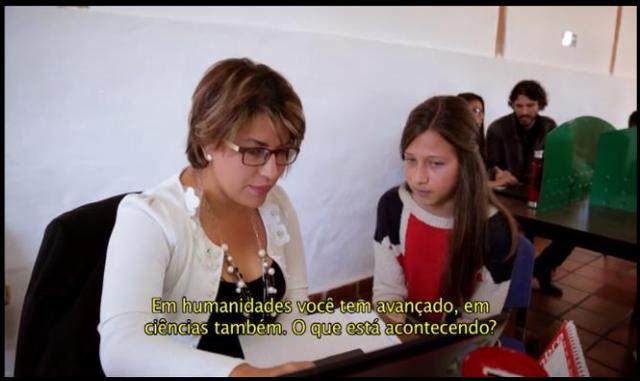
Fonte: Steve... (2016)³⁴

³⁴ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/bspglQA-3m4>

Pelo tipo de filmagem e a composição de cada um dos elementos da cena, podemos perceber que ela passa a sensação de reunião privada entre pai, professor e aluno, mas também uma reunião que trata dos detalhes do processo de ensino e aprendizagem, no qual o aluno diz qual objetivo quer propor e o professor controla esses objetivos e seu progresso através de suas próprias anotações.

A próxima cena também é de um momento de tutoria no qual podemos perceber a ideia de avaliação comunicada operando:

Sequência 25:

 <p>Em humanidades você tem avançado, em ciências também. O que está acontecendo?</p>	<p><i>A cena se passa em um salão grande com vários estudantes trabalhando sozinhos. Uma aluna levanta-se de onde está sentada e vai encontrar a professora que está em uma mesa junto a uma das paredes do salão. A professora recebe a aluna dizendo: “Oi linda. Sente-se! Bom, hoje temos que quitar o segmento... sua mãe vem?”, a aluna acena com a cabeça. A seguir, ouvimos o diretor falar sobre a importância de botar o “sistema a serviço das crianças”. De volta ao momento de tutoria, a professora apresenta à aluna sua avaliação do processo de ensino e aprendizagem: “Em Humanidades você tem avançado, em ciências também. O que está acontecendo? Você já buscou o horário da expressão corporal ou ainda não?”, ao que a aluna responde: “Falaram em quinta-feira.”. “Quinta-feira tem horário, perfeito. [...] O que você tem pendente? Teoria e conjuntos.” Ao falar de suas pendências, a aluna diz: “Estou trabalhando agora e falta terminar uns pontos que já estou terminando, e relação”. E a tutora pede um prazo: “Quando você termina isso?”, e a aluna encontra a resposta: “Hoje é segunda-feira, certo? Certamente, esta semana”. A professora faz anotações sobre o que a aluna falou. A seguir, ouvimos o depoimento da aluna sobre suas tarefas: “Estou na oficina base e tenho um déficit muito grande. Eu sou muito lenta, avanço um pouco lento nas matérias para poder fazer com qualidade e entregar bem.”.</i></p>
 <p>Quinta-feira tem horário, perfeito.</p>	
 <p>Quando você termina isso?</p>	

Fonte: Colégio... (2016)³⁵

³⁵ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/d9KNcjFiteM>

A seguir, ouvimos o depoimento da aluna sobre suas tarefas:

Estou na oficina base e tenho um déficit muito grande. Eu sou muito lenta, avanço um pouco lento nas matérias para poder fazer com qualidade e entregar bem. (Isabella Blanco - aluna do Colégio Fontán).

Nessa cena do depoimento especificamente, podemos perceber a expressão facial da aluna em uma mistura de constrangimento e timidez, ela encolhe o corpo quando é confrontada pela professora, que lhe cobra prazos e respostas sobre o seu próprio processo de ensino e aprendizagem. Após o depoimento introspectivo da aluna em que ela diz que é muito lenta na entrega das atividades, na próxima cena das duas, a professora propõe um prazo de entrega para a aluna:

Se conseguirmos avançar rapidamente com os outros dois temas, que seriam [olhando para a tela do computador] conjunções e presente perfeito, certo? Seria trabalhar quinze dias para alcançar a mesma porcentagem de avanço e começar a diminuir o déficit, está bem? [A aluno concorda acenando com a cabeça]. (Angélica Cruz – tutora do Colégio Fontán, grifos nossos).

Leal (2017), ao descrever a *sociedade da inovação*, destaca que um dos efeitos dessa sociedade, no ensino superior, é a posição de sujeito *discipulus iacto*, em continuidade com a posição de sujeito *docentis innovatus*, ou seja, alunos que se constituem dentro da discursividade da inovação e que têm como imperativas as características de atividade, competitividade e proatividade (LEAL, 2017). Essa posição marcada por Leal traz a ideia de um estudante que trabalha sobre si próprio de modo a organizar o seu processo de aprendizagem, e pode ser visto atuando nas escolas da série aqui analisada, mesmo que na etapa da educação básica.

De acordo com Leal (2017), nem todos os alunos se enxergam nessa constituição, adotando posturas diferentes. Na cena apresentada anteriormente percebemos que a aluna faz um esforço para gerenciar seu processo de aprendizagem, está com problemas de tempo, mas é consciente deles e demonstra a percepção de que precisa trabalhar sobre si própria de modo a compensar a dificuldade. A professora indica também estratégias para que a aluna exercite o auto governo.

Ao desenvolverem o governo de si próprios, os estudantes das escolas inovadoras passam principalmente pelos processos de avaliação, conforme já indicado acima. Além da

avaliação comunicada entre professor e aluno, às vezes com a presença dos responsáveis pela educação do aluno também, podemos perceber a prática pedagógica da auto avaliação de si, mas que ocorre em frente ao grupo de colegas.

A avaliação em que os alunos avaliam a si próprios com maior liberdade é apresentada justamente nos momentos em que a avaliação do roteiro ocorre como *prática coletiva*, com outros colegas, em círculos, na maioria das vezes. A seguir vemos um exemplo de depoimento em que esse tipo de avaliação ocorre:

Eu acredito que a auto avaliação, sendo bem colocada, faz o aluno repensar a sua conduta na sala de aula, a sua conduta com o conviver, no dia-a-dia. Claro que isso está sendo construído. Você percebe, às vezes, que eles não têm ainda muita maturidade para colocar isso: “Ai, eu me dou 10!” (Eliane Pinheiro - professora de Literatura da E.M.E.F. Waldir Garcia, grifos nossos).

A seguir, apresento uma sequência que caracteriza esse momento de auto avaliação:

Sequência 26:

	<p><i>Na cena podemos ouvir o depoimento da professora do 5º ano da Escola Municipal Waldir Garcia, ela conta como a avaliação é realizada na escola: “Em uma assembleia que acontece em sala de aula, a gente conversa, ele [o aluno] se dá uma nota e ele justifica essa nota e em comum acordo, os colegas também falam, dão a sua opinião sobre o que ele disse, se é coerente com as atividades que foram realizadas em sala, com a participação de todos e a gente chega a um consenso para dar uma nota para cada um”.</i></p> <p><i>Ao mesmo tempo em que ouvimos o depoimento da professora, a cena mostra os alunos sentados em um círculo e individualmente, preenchendo uma folha com itens.</i></p>
--	--

Fonte: Educação... (2018)³⁶

³⁶ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/JnGAssFXNiM>

Essa cena de depoimento tem continuidade no momento de auto avaliação da turma e de cada aluno individualmente, como podemos ver a seguir:

Sequência 27:



Na continuidade da cena, a professora pergunta ao aluno Rafael: “Convivência social, qual é a nota que você se atribuiu?” (fala inaudível), professora pergunta: “Quanto”? Aluno Rafael responde: “7.5”, professora repete: “7.5” e pergunta para a turma: “O que é que vocês acham?”. Outro aluno responde: “É por causa que o Rafael Lucas, ele, tipo assim, ele não para quieto. Ele quase sempre tá falando com todo mundo, ele até atrapalha as atividades”. A professora questiona esse aluno: “Então você acha que ele merece quanto?” Ao que o aluno responde hesitante: “6.6”. A professora, dirigindo-se à turma questiona: “O que vocês acham?”. Outro aluno responde: “Eu acho que 6.5”. A professora pergunta à turma: “6 ou 6.5?”. Os alunos respondem: “6.5” e a professora, se dirigindo a Rafael Lucas orienta: “Então 6.5, ajeita aí, Rafael”. E podemos observar o aluno Rafael apagando o que havia escrito em sua folha de auto avaliação.

Na cena, podemos perceber o desconforto e a vergonha que o aluno Rafael sente ao compartilhar sua nota com a turma toda em um círculo. Vemos ainda sua expressão de atenção quando o colega está relatando o modo como ele age na turma. Por fim, com a orientação da professora, Rafael apaga o que havia registrado e muda sua nota de acordo com as indicações de seus colegas chanceladas por sua professora.

Fonte: Educação... (2018)³⁷

³⁷ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/JnGAssFXNiM>

Com o processo de auto avaliação visibilizado nessa cena em específico, mas também em várias outras apresentadas ao longo da série, é importante nos questionarmos sobre o que se está chamando de auto avaliação. Tanto o processo de avaliação comunicada, apresentado anteriormente, como o processo de auto avaliação na frente de colegas são ambos atravessados, em grande medida, por interferências de outras pessoas, que vivem com o aluno os processos de ensino e aprendizagem na escola, sejam professores ou colegas. A auto avaliação serve, portanto, para que o aluno realize uma reflexão sobre seu processo de aprendizagem, mas não significa que aquela opinião será levada em consideração sem nenhuma condução de pensamento por professores ou colegas, ou ainda, por professores e colegas, como mostra a cena do aluno Rafael com a assembleia de auto avaliação. Aqui entra novamente a ideia de que os alunos das escolas inovadoras se constituem também como indivíduos exercitantes (MARÍZ-DÍAZ, 2015), que são constantemente chamados a pensarem sobre si e a agirem a partir da construção coletiva com colegas e professores.

De modo a movimentar as práticas de avaliação que os alunos desenvolvem sobre si mesmos, vemos atuar em conjunto práticas do *exame*, típicos da sociedade disciplinar; da *confissão*, típica do poder pastoral e do *governo*. Essas práticas que podem ter algumas características do que já foram tempos atrás, mas movimentam objetivos diferentes, possuem o que Dora Marín-Díaz (2015) chama de fios técnicos. A autora destaca, ancorada nos escritos de Foucault, que as práticas podem ser divididas em duas dimensões: técnica e *télos*, a primeira dimensão trata sobre o modo como se executa uma ação e a segunda diz respeito ao objetivo que move a ação. Os fios técnicos se referem à técnica usada por nós humanos em diferentes épocas, enquanto o *télos* fala dos objetivos que essas técnicas atendem e põem em funcionamento. Ou seja, é possível que determinada prática tenha a mesma técnica já muito usada em outros contextos, mas quando passa a movimentar outro fim, a prática muda.

Assim, as práticas utilizadas por alunos e professores para o exercício da auto avaliação possuem fios técnicos antigos, como os citados acima, mas esses fios estão engendrados em objetivos contemporâneos que atendem a uma racionalidade do presente. Como é o caso do movimento de exame (de si e dos outros) mobilizado na prática da avaliação.

Ao analisar a constituição da sociedade disciplinar, Foucault (1987), destaca três ações centrais que constituem o exame: a) vigilância hierárquica, tratada anteriormente; b) sanção normalizadora, que, conforme se argumentará no próximo capítulo, tem sido substituída pela responsabilização individual e; c) exame. A prática do exame combina vigilância e sanção, sendo constituída de três estratégias: inversão da economia da visibilidade; individualidade

como campo documentado e a transformação de cada um em um “caso” (FOUCAULT, 1987).

Não podemos esquecer que essas três estratégias, ainda que mantenham os mesmos fios técnicos da prática mapeada por Foucault na sociedade disciplinar, possuem outros fins, ou mais precisamente, refinam os fins na Contemporaneidade. Podemos perceber que o exame, tratado como avaliação nas escolas da série, possibilita essa inversão da economia da visibilidade, de que falava Foucault (1987), ou seja, o exame faz com que todos estejam ao alcance de serem vistos. De acordo com o filósofo, o poder disciplinar “[...] se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória.” (FOUCAULT, 1987, p. 156). Do mesmo modo, o exame enquanto avaliação, nas escolas da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras*, possibilita aos professores avaliarem menos, tornarem quase invisível sua posição de avaliadores, quando deixam que os alunos avaliem a si próprios e aos colegas, porém provocam nos alunos um movimento de necessidade de exposição, todos precisam falar de como agem, do que e como aprendem.

Ao analisarmos as cenas de (auto) avaliação visibilizadas nos episódios percebemos, principalmente pela postura da maioria dos alunos avaliados, que eles não estão à vontade e que normalmente nestes momentos, falam mais baixo, encolhem os ombros ou cobrem o rosto. Ao mesmo tempo, o tipo de filmagem prioriza um foco no aluno, um close-up diretamente em seu rosto, que mostra que, mesmo que o aluno queira, não há como se esconder.

Além disso, o exame movimentava também as ações de documentação sobre os indivíduos, tornando-os indivíduos mapeados e tornados em casos a serem analisados pelos professores, como muitos citaram nas falas do capítulo. Os alunos tornam-se exercitantes quando agem sobre si, a partir do processo de avaliação, reconhecendo a necessidade de mudança ou mudando seus processos de atuação sobre os estudos. De acordo com Foucault (1987, p. 156): “É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém o sujeito disciplinar”. Essa auto disciplina é o que faz com que o exame seja tão potente na avaliação.

Outra estratégia acionada na avaliação das escolas da série é a confissão, não compreendida como ato de confessar pecados, mas de pensar sobre si e falar de si, exercitar-se de modo a produzir uma verdade comunicável sobre si para alcançar um objetivo, que neste caso talvez não seja o da salvação eterna, mas o de aprender. Foucault (1987) compreendia a confissão, datada e localizada, como uma prática sempre ligada à obediência, mas nestes materiais, podemos perceber que ela está mais ligada ao governo de si e à

exercitação de si, do que à obediência. É mais sobre (querer) ser alguém que tem sucessos para contar sobre sua aprendizagem, do que de obedecer a ordens de um professor ou escola. E essa mudança de ênfase é imprescindível para o propósito de formar aquele *discipulus iacto* de que falava Leal (2017). De acordo com Marín-Díaz (2015), o processo de produção de um sujeito ativo movimentado pela ênfase na aprendizagem, privilegiou “[...] a ação do indivíduo sobre si mesmo” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 197). Foi assim que, segundo a autora:

Se potencializou o uso de técnicas autorreflexivas e de autocontrole, procedentes dessa forma pastoral cristã que, séculos antes, teria configurado certa forma de pedagogia pastoral cristã (HUNTER, 1998). Práticas pedagógicas que, segundo Popkewitz (2008), usaram velhas ferramentas de “condução”, cujos propósitos e prioridades não foram simples cópias das práticas disciplinares, mas a incorporação e a atualização de técnicas na produção de indivíduos governáveis. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 197).

Com a atualização das técnicas de exame e confissão, de modo a potencializar as práticas de controle, não sobre o comportamento dos alunos, mas sobre os seus processos de aprendizagem, vemos atuar as estratégias de condução das condutas dos alunos pelos professores. Os professores ensinam aos alunos seus saberes pedagógicos, de modo que os alunos possam, através da prática pedagógica de desenvolvimento de um roteiro de estudos, aprenderem como aprender e como avaliar a si e aos colegas, nas minúcias da avaliação e do governo de si e dos outros. Vemos agir as três dimensões do foco de experiência, saber sobre aprender e avaliar, poder exercido através do desenvolvimento das atividades e da avaliação, e ética, modos de agir sobre si e sobre os outros, de modo a gerar a experiência de ser professor e aluno em uma escola inovadora.

4 OS EMÍLIOS DE ROUSSEAU NA ESCOLA DE COMENIUS

“O espírito dessas regras é dar às crianças mais verdadeira liberdade e menos domínio, deixar que façam mais por si mesmas e exijam menos dos outros. Assim, acostumando-se cedo a limitar os seus desejos às suas forças, pouco sentirão a privação do que não estiver em seu poder”. (ROUSSEAU, 1999, p. 55).

O título desse capítulo busca fazer uma aproximação entre dois clássicos da literatura educacional que formam um ponto de emergência das construções modernas de educação. Começamos pela escola de Comenius. Esse modelo de escola mencionado no início da tese, diz respeito a uma escola que ensine tudo para todos, ou seja, uma escola que prioriza a dimensão coletiva do currículo e das práticas pedagógicas. Essa configuração de escola, salvo algumas ressalvas, ainda tem vestígios nas escolas inovadoras da série, que são, em sua maioria, escolas que preservam esse espaço do coletivo com aulas, com atividades em grupo, ou mesmo com a disposição dos locais de estudo.

Noguera-Ramírez (2011), ao escrever sobre a produção do livro Emílio (ROUSSEAU, 1999), que apresenta um jeito de educação focada na natureza e na condução de um indivíduo por seu preceptor, destaca a liberdade como fundamental e afirma que a educação de Emílio poderia ser considerada uma educação liberal, pois a liberdade é “[...] o princípio e o instrumento, a condição e, ao mesmo tempo o meio para a sua realização” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 159), entendendo por educação liberal “[...] uma ação educativa, na qual a liberdade volta a ser um assunto estratégico: só será possível educar desde a liberdade e para a liberdade”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 159). O autor relembra que a educação liberal pressupõe uma liberdade regulada, tornando possível a educação enquanto forma de governar os outros, produzindo e regulando as liberdades (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011). O mesmo autor destaca que:

Na educação de Emílio, educar (governar) menos quer dizer intervir diretamente menos, fazer menos para que o outro faça mais. A educação liberal é uma economia da educação. Mas isso não significa uma educação fraca nem uma educação escassa. Pelo contrário, a educação liberal é uma educação intensiva, permanente, constante, pois é uma educação da natureza, dos homens e das coisas. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 162-163)

Os alunos das escolas da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras* têm me feito lembrar do Emílio de Rousseau, personagem principal de um livro que leva seu nome, Emílio

representa o aprendiz ideal, curioso e conduzido por um preceptor (quase como um professor particular), pelos caminhos do conhecimento.

O capítulo 4 pretende mostrar de que modos professores e alunos têm se constituído em um tipo de escola inovadora, que ainda é frequentada por um coletivo de alunos, mas que, ao mesmo tempo, passa a tratar a todos individualmente. Há aqui um paradoxo interessante, uma escola para todos com alunos que são considerados em sua individualidade. É sobre esse arranjo de forças que forma o foco de experiência da subjetividade docente inovadora, que desenvolvo os subcapítulos a seguir. O primeiro trata de um modo de economia de governo, que busca educar menos para educar mais, tendo a liberdade através da prática de construção de projetos de pesquisa e a estratégia da pergunta como norteadores. No segundo subcapítulo, trato da especificidade que emana dos episódios da série, ao mostrar os professores direcionando suas práticas pedagógicas para a constituição de um estudante individualizado, com uma ação maximizada do professor sobre cada aluno e da turma sobre todos.

4.1 O professor design na educação contemporânea e o gerenciamento de oportunidades¹

Através da análise do documentário *Destino: Educação – Escolas Inovadoras* pude perceber e engendrar os apontamentos de Carlos Noguera-Ramírez (2011) sobre a educação que articula a liberdade como modo de governo e implica uma economia de condução, usando essa economia para conduzir mais, ao estudo de Claudia Horn (2017), quando essa autora desenvolve o conceito de professor *design*.

De acordo com Horn (2017, p.131): “[...] o *design* deve contar uma história para seduzir o indivíduo, o *design* deve fazer sonhar, deve proporcionar prazer e atuar no imaginário de cada um, oferecendo bem estar e suscitando experiências, emoções, prazeres imediatos”. Em uma análise que conta com o conceito de capitalismo-artista de Lipovetsky (2005), Horn, em um estudo sobre a documentação pedagógica na educação infantil, aponta para a emergência de um professor que se preocupa mais em criar situações de aprendizagem e experiências, do que em ensinar através de aulas. Esse professor se ocupa em dispor o espaço da sala e criar estratégias para a participação ativa das crianças na escola.

O professor *design* (HORN, 2017) da educação infantil, está em conformidade com os professores apresentados na série analisada. Apesar de atuarem em outros níveis da educação básica, podemos perceber uma aproximação inicial entre essa subjetividade a que Horn se refere e à *subjetividade docente inovadora* que tenho mapeado nesta Tese. Uma das

¹ Conceito desenvolvido por Horn (2017).

características principais desse professor *design* é justamente exercer o menor controle possível sobre os alunos, fomentando a decisão das crianças e seus interesses; em outras palavras, governando menos (HORN, 2017), mas não deixando de governar.

A partir dos estudos de Noguera-Ramírez (2011), tanto Horn (2017) em sua Tese, como eu, nesta pesquisa, constatamos que há uma aproximação estreita entre a ação do professor de *se retirar* do centro do processo de ensino e aprendizagem, deixando que o aluno seja o protagonista e uma forma de governo mais eficiente desses sujeitos alunos. Ou seja, a *auto retirada* do professor do centro do processo não significa que ele governe menos, significa sim, que ele governa, conduz a conduta dos estudantes, com outras estratégias que buscam no próprio aluno sua fortaleza de condução.

Podemos nos lembrar da educação de Emílio (ROUSSEAU, 1999), que tinha os interesses do menino como potência, mas que não deixava de salientar o acompanhamento por parte de um preceptor que não media esforços em preparar experiências para que Emílio aprendesse o que precisava. Na educação, há muitos jeitos de ensinar, diversas formas de aprender, mas a necessidade de se apropriar de conhecimentos socialmente construídos e aceitos não é discutível, ainda que possamos nos questionar sobre quais conhecimentos são estes.

Para a análise dos modos como os professores lidam com o paradoxo dos Emílios na escola para todos, duas práticas pedagógicas apresentadas na série analisada são fundamentais: a construção de projetos de pesquisa e prática da pergunta.

A prática pedagógica do ensino da construção de projetos de pesquisa ocupa lugar central nos episódios da série, a partir dela os professores unem os conteúdos obrigatórios de suas redes de ensino ao que os alunos buscam saber. Essa união implica que o aluno se mobilize para construir uma curiosidade que resulte em um projeto de pesquisa e implica que o professor tenha a habilidade de fazer a junção dessa curiosidade com os conteúdos obrigatórios. A condução das condutas pela prática dos projetos de pesquisa maximiza a sensação de escolhas dos alunos e possibilita uma condução pelo saber e pela curiosidade.

Noguera-Ramírez (2011), destaca que:

A liberdade funciona paradoxalmente, pois ao mesmo tempo em que deve ser fabricada e consumida, deve ser regulada, controlada; quer dizer, a liberdade só funciona no marco de uma série de coações e regulamentações e se recordará aqui que a produção dessa liberdade acontece na era das disciplinas, no marco da chamada sociedade disciplinar. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 138)

A liberdade tão exaltada na série é um ponto importante quando analisamos as práticas que pressupõem menor atuação dos sujeitos adultos nas escolhas e no controle das liberdades dos estudantes. Não se trata de deixar que os alunos façam qualquer coisa, mas de conduzir suas escolhas de modo que eles possam sentir que escolhem, mas que estejam escolhendo o que foi direcionado pelo adulto.

4.1.1 Projetos de pesquisa

A construção de projetos de pesquisa é uma prática apresentada como possibilidade de escolha para os alunos. A maioria² das escolas que não adota um roteiro de estudos desenvolve a prática pedagógica de projetos de pesquisa, de acordo com os depoimentos:

*[...] Do jeito que eu entendo, aprendizado baseado em projetos é a educação que uma pessoa pode receber durante trabalhos em grupo, fazendo um projeto. Então, basicamente, **em vez de fazer outras coisas, tipo entregar trabalhos, nós trabalhamos em um projeto grande junto com outros colegas e aprendemos o que precisamos fazer enquanto fazemos esse projeto.** (Maydelin Siran Castro - aluna da E3 Civic High School, grifos nossos).*

*A **disciplina de projeto integralizador**, ela é extremamente interessante porque ela dá para um aluno, ainda de ensino médio, a oportunidade de lidar com diferentes perfis e desenvolver um projeto juntos. (Maurício Taumaturgo - professor do Curso Técnico de Jogos Digitais da Escola NAVE, grifos nossos).*

*Eu acho que o método de aprendizado baseado em projetos mostra que todos os alunos são diferentes, tem suas fraquezas e forças. **Isso permite que os professores possam lidar com isso.** Estudar em um ambiente onde há tantos alunos com quem eu posso tirar dúvidas e aprender, acho que isso ajuda muito. (Emily Sinclair – aluna da St John Catholic College, grifos nossos).*

*Quando a criança apresenta um desejo, uma necessidade, um sonho, é de onde a gente parte. Ali a gente começa a fazer com uma investigação: porque é que você quer? Porque você quer acabar com o lixo no mundo? O que te incomoda? Mas como é que a gente acaba com o lixo do mundo? Começamos por onde? O que você já sabe sobre isso? E depois começamos a responder um questionamento que é: O que quero? Porque quero? Com quem vou fazer? Quanto tempo eu vou precisar? Quais os materiais, os recursos que eu vou ter que ter disponíveis para realizar esse trabalho? E o que eu tenho que aprender? Basicamente, então, a partir daí: porque eu tenho que aprender? A gente vai navegar pelas áreas do conhecimento. **Então, as áreas do conhecimento, português, matemática, história, geografia... ela vai ter um sentido, um significado nesse processo. Não vão ser conhecimentos isolados, ilhados e que vão ser esquecidos porque não faz sentido, então a busca pelo significado da aprendizagem.** (Edilene Brito - Coordenadora Pedagógica do Projeto Âncora, grifos nossos).*

De acordo com os excertos acima podemos inferir três questões sobre os projetos: que eles são uma alternativa para realizar um processo de ensino e aprendizagem mais individualizado, no lugar dos roteiros de estudo; que desenvolver projetos de pesquisa nas

² Conforme já mencionado anteriormente, das 24 escolas, 7 trabalham com roteiros de estudos, 7 com planejamentos do professor para a turma e 10 por projetos de pesquisa.

escolas da série que trabalham com aprendizagem baseada em projetos, é obrigatório; e que o projeto, assim como o roteiro, é uma forma de fazer cumprir todo o currículo escolar com a sensação de escolha por parte dos alunos. De acordo com Bender, apoiado em diversos autores, a aprendizagem baseada em projetos é: “[...] um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções”. (BENDER, 2014, p.9).

A seguir, apresento alguns excertos que falam da construção dos projetos:

*Em vez de um ensino tradicional que é puramente só conteúdo. Então, digamos, em uma aula de matemática, eu posso estar ensinando sobre triângulos retângulos e só dou os teoremas, ensino o conteúdo, faço com que os alunos pratiquem os problemas. **Aprendizado com base em projetos quer dizer que vou ensinar através da aplicação, então, em vez de ensinar a unidade em triângulos retângulos, onde só dou exercícios sobre triângulos retângulos, nós vamos e medirmos as coisas de forma diferente. Usamos as coisas dentro de contextos e damos um propósito às instruções.*** (Kim Morris - professora e líder de departamento de Matemática da E3 Civic High School, grifos nossos).

*Com exceção deste ano, todos os meus outros projetos vieram de um museu, ou um livro que li, se vai haver eleições, se tem um grande tópico no jornal que vai excitar os alunos. A primeira pergunta que faço a mim mesmo é se eu teria interesse nesse tópico por quatro meses. Porque, se a resposta for não para mim, acredito que seria difícil motivar e engajar meus alunos. **Os professores precisam planejar a grade curricular que eles vão entregar, e não ser apenas pessoas que entregam a grade dada a eles pronta. Os estudantes são muito intuitivos, e, se você não tem a paixão pelo que faz, eles rapidamente percebem isso e não vão fazer a viagem pela aprendizagem com você.*** (John Bosselman - Professor de Humanidades da High Tech High School, grifos nossos).

Esse projeto é do nosso professor de física e tecnologia. Quando foi anunciado no começo do ano, todas as pessoas interessadas se juntaram e começamos a pensar sobre enviar o balão às camadas da estratosfera, então, o que poderíamos fazer para tornar isso algo espetacular. Algo que nunca foi feito. É notório que não há oxigênio para acender a “estrelinha”. Algo que nunca foi feito. Então, começamos a pensar em como realizar isso lá. (Kelly Rihe - aluna da Väätsa Põhikool, grifos nossos).

Fazer as crianças aprenderem por meio de projetos e aplicando o que elas aprendem em situações e projetos da vida real que fazem uma diferença no mundo tem um impacto muito grande e empodera muito os alunos. Eles estão experimentando o aprendizado de forma intelectual, mas também emocional, social, em seus corações e com suas mãos. E adoramos isso. Tentamos aplicar esse modo de aprendizado sempre que é possível. (Kate Druhan - Diretora do conselho da Green School, grifos nossos).

*No começo do ano, meu parceiro de educação, Kyle, e eu tiramos duas semanas para programar o nosso ano antes de os alunos começarem. **Sentamos juntos e olhamos o currículo tradicional, o que ele precisa ensinar em ciências e matemática, e eu vejo o currículo do que preciso ensinar em história, leitura e escrita. Escolhemos tudo que queremos ensinar e achamos valioso. No final do ano, precisamos garantir que os alunos tenham essas habilidades para poderem ir para a oitava série.** Kyle é apaixonado por vídeo, por ensinar crianças a editar e criar. E eu sou apaixonado por comida e do que se alimentam as crianças agora. Foi aí que o projeto Refeições e Marionetes surgiu.* (Edrick Macalaguim - Professor de Humanidades da High Tech High School, grifos nossos).

*As notas são primeiramente planejadas com os professores ou os adultos, nós tentamos achar os temas comuns do currículo. Pode ser algo como a natureza finlandesa, nutrição, ou estilo de vida saudável. Ou seja, o que queremos com tudo isso? **Precisamos fazê-los focarem no projeto ou no tema.** Às vezes, pode ser mais ou menos prático, ou, às vezes, é teórico, mas os temas são sempre **tratados de forma que os alunos possam escolher como estão aprendendo.** Que tipo de coisas que eles estão aprendendo. Para que sempre haja espaço para a vontade e a decisão do aluno. (Marika Kerola - professora de Inglês e Artesanato da Ritaharju School, grifos nossos).*

Podemos perceber nos excertos acima uma grande ênfase na condução e na obrigatoriedade dos projetos em diferentes escolas da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras* por parte dos professores. Os professores falam em planejar os projetos, contam como elegem os assuntos e como o trabalho com os projetos de aprendizagem beneficia a percepção do aluno de que está aprendendo conteúdos aplicáveis no mundo real. O único excerto do quadro que é de uma aluna, fala de um projeto do professor de física e tecnologia, não da turma, ou de um grupo de interessados, mas do professor. Ou seja, o projeto é planejado pelos professores e desenvolvido nas situações de aprendizagem, com a necessidade de fazer saber os conteúdos escolares obrigatórios.

A aprendizagem baseada em projetos é mais uma maneira de regular as liberdades e gerenciar os comportamentos de todos na escola. Vemos que a vigilância hierárquica está presente de duas formas na prática de projetos: através da avaliação dos professores sobre as ações dos estudantes, mas também e principalmente, na avaliação do grupo sobre o indivíduo, no desenvolvimento do projeto.

Neste ponto de análise há a necessidade de uma diferenciação entre a metodologia da aprendizagem baseada em projetos e a iniciação científica em que os alunos desenvolvem projetos de pesquisa com temas que eles mesmos escolhem. Ambos os projetos são apresentados nas escolas da série. A diferença principal observada entre eles é de que, enquanto a aprendizagem baseada em projetos age transformando um conteúdo obrigatório em um conteúdo que os estudantes querem aprender, é proposta pelos professores e costuma durar um tempo maior envolvendo toda uma turma ou a maioria dela; o projeto de pesquisa é utilizado mais como elemento de finalização de curso, também obrigatório, em que um ou mais estudantes escolhem um tema para investigar e desenvolvem o projeto através dessa curiosidade, semelhante ao que ocorre ao final de uma graduação, como podemos observar nos excertos a seguir:

*As aulas são obrigatórias no sentido de que os alunos da Ross têm uma enorme variedade de aulas: dança, ioga, filosofia, arte. Os alunos do laboratório de inovação têm essas escolhas limitadas. **Os projetos, por mais que seja obrigatório eles fazerem um projeto, o que eles fazem fica a critério deles.** (David Morgan - Diretor do Innovation Lab da Ross School, grifos nossos).*

Para finalizar o grau e passar ao seguinte os estudantes tem que fazer um projeto de grau. O projeto de grau inicia com uma investigação sobre o tema ou uma pergunta que o estudante se formulou, ou pode ser um par de estudantes, ou ainda um grupo de estudantes, porque é permitido fazer em equipe. Então, o estudante elabora um projeto de investigação, com objetivos, com uma pergunta problema, com uma justificativa, desenvolve o projeto e sai com uma conclusão, e depois defende sua investigação perante uma banca e perante um público. Os estudantes, não importa se são de primário, de pré escolar, se são do ano 11, todos fazem esse processo. (Eduardo Yepes - Coordenador do Learning One to One do Colégio Fontán).

O Quest é um projeto de paixão, que é super importante e é um jeito de meio que você graduar no 8º ano. O meu Quest, eu vou pegar um monte de tampa de garrafa plástica e fazer uma quilha de surf, eu estou pegando uma coisa que vem do mar, fazendo uma coisa nova, virando ela numa coisa nova, útil pra mim e meio que trazendo ela de volta para o mar, para eu usar, que eu acho um sistema bem legal. (Tiago Da Riva Di Petta - aluno da Green School).

Eu rodei um filme meu, que preparei, como trabalho de formatura. E investi muito nele. Não encontrei quase ninguém que tivesse a vontade que eu tenho: eu fui roteirista e também diretor e produtor. Trouxe ótimos atores, um deles um dos mais famosos no país que estudou aqui na escola. (Ori Hecht - aluno da Escola Democrática de Hadera).

O projeto de pesquisa, por sua vez, movimenta a ação dos alunos, faz com que eles tenham a necessidade de ter uma curiosidade sobre o mundo, que se movam no sentido de criar uma investigação com dados que possa gerar um resultado e visibilizar sua aprendizagem. No projeto de pesquisa vemos a intensificação de uma das características do exame: a inversão da visibilidade. O projeto de pesquisa potencializa ao máximo a necessidade de o aluno estar em evidência, não somente o seu processo de aprendizagem, mas sua curiosidade, seus interesses. Deste modo, os alunos devem exercitar em si a curiosidade, a agência, devem trabalhar sobre si próprios para descobrirem essas características em si.

A seguir podemos perceber como os alunos compreendem esse trabalho sobre si próprios através dos projetos:

Eu não acho que exista um único perfil, mas acho que as crianças que realmente dão o melhor de si e realmente têm sucesso aqui são aquelas que desejam ter mais controle sobre o próprio aprendizado, eles aproveitam todas as oportunidades aqui. “Eu vou usar o meu tempo livre para trabalhar nesse projeto”, “vou me conectar com essa pessoa que eu conheci nas práticas fora da escola, ela será minha mentora” ou “vou conseguir um estágio”. (Nicole Cerra - Diretora de aprendizagem da Design Tech High School, grifos nossos).

*Eu acho que Deep Learning é encontrar formas diferentes de se olhar para uma situação. **Se tem um projeto, eu não preciso apenas escrever cinco páginas sobre o assunto. Eu posso pesquisar mais, falar com outras pessoas. É bem mais do que se faz em outras escolas. É um objetivo que Glashan tem.** (Max Harrison - aluno da Glashan Public School, grifos nossos).*

***A natureza da aprendizagem baseada em projetos requer compromisso com horário num sentido bem diferente. Então, projetos requerem pensamento, esforço, atenção, adoração, avaliação. Isso são coisas que você não tem em uma escola tradicional pública, que eu não tive em uma escola pública, que é chave para o que fazemos como alunos de sucesso na High Tech High.** (Rafael Rosas – aluno da High Tech High School, grifos nossos).*

Algo que incorporamos aqui é que nós vivemos o nosso projeto. Então, se estamos fazendo um projeto sobre alimentação saudável, nós queremos mudar o nosso estilo de vida baseado nesse projeto. Não precisa ser uma mudança grande, pode ser uma mudança pequena. Quando for fazer compras, compre produtos que não tenham alta quantidade de xarope de milho ou coisas assim. São pequenas coisas que contribuem para o seu estilo de vida e que conectam você com o projeto. Então, fazendo essas pequenas mudanças você sente que está fazendo parte do projeto. (Adrian Sandoval – aluno da High Tech High School, grifos nossos).

Os excertos falam de viver o projeto, se comprometer com o projeto, fazer mudanças em si e na comunidade e mais de um cita o sucesso, como marcas importantes resultantes da metodologia de projetos. Anteriormente citei o trabalho de Marín-Díaz (2015) sobre a exercitação e o governo de si, quando falamos sobre a avaliação. A exercitação também é vista aqui, na prática pedagógica dos projetos. Torna-se importante recordar que as práticas pedagógicas se entrelaçam e se complementam nas escolas inovadoras de modo a constituir professores e alunos inovadores.

A prática de projetos é ainda, uma estratégia importante para os professores lidarem com a necessidade de tratar cada aluno como um, que tem seus interesses e necessidades respeitadas, ao mesmo tempo em que convive e aprende junto com muitos outros colegas, que também são considerados em seus interesses e necessidades. Essa prática movimenta com intensidade os três eixos do foco de experiência, através dos saberes docentes sobre como criar interesse e curiosidade nos estudantes, através dos modos de governar a todos e a cada um, refinando e compartilhando os exercícios do poder de avaliar, além de intensificar o governo de si e dos outros através das práticas de exercitação e condução de si, com a geração de interesses e necessidades de aprendizagem. A seguir, apresento outra estratégia docente para lidar com os Emílios de Rousseau, aqueles que são alunos individualizados, em uma escola que é obrigatória a todos.

4.1.2 Convocação para pensar: a pergunta como condução

Quem, enquanto professor, nunca iniciou sua aula com uma pergunta? Quem, enquanto aluno, já não se sentiu intrigado com a pergunta de um professor? A pergunta como início do diálogo de uma aula é uma prática muito utilizada em diferentes metodologias de aula. Essa prática de instigar e provocar os alunos com perguntas está presente desde a antiguidade grega com Aristóteles e, para a nossa surpresa, continua pulsante nas escolas inovadoras da série analisada.

Entendendo aula, aqui especificamente, como o *momento em que um professor está junto a um ou mais alunos conduzindo um momento de ensino e aprendizagem*, foram

reunidas todas as cenas de todos os episódios da série em que podemos localizar uma aula acontecendo e, com esse material dividido, uma prática se sobressaiu nessas cenas: a prática da pergunta, na qual o professor formula uma ou mais perguntas para iniciar um diálogo com os alunos ou para introduzir um assunto, como podemos visualizar nas cenas descritas a seguir:

Sequência 28:



Essa cena de uma aula da Glashan Public School mostra uma sala de aula que está organizada com os alunos sentados em grupos, uma professora em pé na frente da sala, dirige sua fala à turma: “Até agora, nós começamos com uma história na qual vocês tinham que entrevistar seus pais, certo? Como foi isso?”. Uma aluna levanta a mão e conta: “Ele falou de tantas coisas que foi difícil fazer a segunda pergunta, porque ele já tinha respondido.”. A professora então pergunta à turma novamente: “Quantos de vocês acharam que seu entrevistado estava animado e saiu falando?” Nesta imagem é possível ver uma aluna com o lenço, mostrando que é muçulmana e a participação dos alunos. Vários alunos levantam a mão e a professora continua: “Quantos sentiram o contrário? Vocês tiveram que motivar, que impulsionar a conversa?”, alguns alunos levantam a mão. E a professora continua com as perguntas: “Como vocês passaram por isso? Nikita?”, chamando um aluno para responder a pergunta. O aluno responde: “Eu separei uma caixa de lenços para ela, eu tinha medo de entrevista-la porque sabia que ela tinha muitas histórias tristes. Coisas que aconteceram com a família dela, porque ela não passou tanto tempo...”. A seguir, podemos assistir ao depoimento da professora sobre a atividade: “O aluno é sempre um professor e um aprendiz”.

Fonte: Tecnologia e a educação... (2018)³

Na cena, percebemos que a professora, para iniciar o assunto, dirige-se ao grupo de alunos com um diálogo em forma de pergunta, ela faz uma pequena introdução do que a turma está desenvolvendo e já chama seus alunos para a participação através das perguntas. A prática da pergunta é utilizada aqui para dialogar sobre uma atividade que os alunos estão desenvolvendo, que está em construção, e que demanda deles iniciativa e condução, visto que se trata de desenvolverem uma entrevista com um familiar seu sobre a história da família. As perguntas escolhidas pela professora para chamar seus alunos ao diálogo proporciona que eles aproximem o que cada um fez e tornem o trabalho individual em um trabalho coletivo, que está sendo realizado por vários. Podemos perceber que este tipo de ação por parte da professora é utilizado como estratégia para fazer esta aproximação entre o individual e o coletivo nas aulas.

Apesar de realizarem o trabalho de entrevista de forma individual com suas próprias famílias, através das perguntas da professora e da reação dos colegas a essas mesmas perguntas, os alunos podem visualizar e interagir na dimensão coletiva da sala de aula e do trabalho que, apesar de individual, é tarefa de todos da turma.

A próxima sequência mostra outra dimensão da prática da pergunta: na cena professora e alunos falam sobre uma história que leram juntos e estão, no momento do diálogo, construindo interpretações para os fatos da história. Em cenas anteriores que mostram os alunos sentados em círculo no gramado, vemos que um aluno está realizando uma leitura em voz alta para os colegas e logo a seguir se inicia a cena abaixo descrita:

³ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/p3X-LIGWQjs>

Sequência 28:



A cena do Colégio Fontán mostra um momento de conversa ao ar livre, com os estudantes e a professora sentados em um círculo na grama. A professora faz a introdução do assunto e fala aos alunos: “Como podemos ver, o autor está expondo diferentes problemáticas sociais. Quem nos quer falar de outras problemáticas que ele menciona na história? Antônio já disse uma, a dos maus-tratos. Que outras problemáticas foram encontradas na história?”. Uma das alunas responde: “A menina não tem sapatos e tem que vender fósforos para poder sobreviver”. A professora chama a aluna Juanita pelo nome para participar e ela responde: “Penso também que é como a exploração infantil, porque a menina tinha que sair para vender fósforos, não porque o queria fazer, mas porque a obrigavam, e isso pode fazer supor que pode ser maltratada em casa. Penso que isso também pode ser uma parte da história”. Podemos perceber na cena que ambas as alunas demonstraram o ímpeto de responder quando indagadas, quiseram contribuir com o diálogo iniciado com a pergunta.

Fonte: Colégio... (2016)⁴

A próxima cena apresenta outra situação, a situação de introdução de um assunto novo para a turma, a professora também abre o diálogo com uma pergunta:

⁴ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/iWia0ROdMK4>

Sequência 29:



A cena inicia com a imagem do lado de fora da escola, em Rosário na Argentina, e a seguir vemos a sala de aula com os alunos dispostos em classes organizadas umas atrás das outras e a professora que está posicionada em frente à turma pergunta: “Ditadura. O que vocês me dizem quando eu digo ditadura? O conceito de ditadura de que falamos em algum momento aqui?”, logo ouvimos um burburinho na turma e algum dos alunos sugere: “Golpe de estado”, a professora complementa: “Golpe de estado. O que mais?”, chamando o grupo para a participação. Outros alunos sugerem: “Estado terrorista, repressão...”. A professora repete: “Estado terrorista, repressão. [ouve-se novo burburinho] Aqui, os homens do grupo, o que você disse?”. Um aluno responde: “Repressão do exército”. E outro: “Desaparecimento de pessoas”, sempre seguidos da repetição do que disseram pela professora. Ela complementa: “Houve muitas ditaduras na Argentina?”, ao que os alunos respondem em coro: “Sim”. A professora explica: “Sim, várias, seis. Qual foi a que mais deixou marcas em nossa sociedade?” e uma aluna responde quase que imediatamente: “A última”. E a professora faz a validação do comentário: “A última ditadura militar. Temos algum lugar na cidade onde poderíamos observar, ver um pouco da história da nossa última ditadura militar?”. Uma aluna responde: “O Museu de Memória...”. Aqui novamente vemos a organização de uma sala de aula moderna. A professora continua: “Museu da Memória! Você já foi, Angie?”, perguntando à aluna que respondeu na busca de aproximar mais o conteúdo da aula das vivências dos alunos. E a aluna responde: “Na verdade, não, mas gostaria de conhecer.”.

A seguir ouvimos o depoimento da professora sobre sua prática pedagógica nas aulas planejadas e desenvolvidas por ela:

*Nunca concebi uma aula como uma aula expositiva. Realmente, acredito que, em 17 anos, nunca dei uma aula expositiva, ou seja, falando por um longo tempo. **Sempre penso a aula como um diálogo permanente. É preciso construir o conhecimento juntos. Cada contribuição que um aluno ou aluna pode trazer é valiosíssima, e com isso posso continuar a aula.** (Georgina Halberich - Professora de História da cidade de Rosário, grifos nossos).*

Após o depoimento, a cena continua:

 <p>em um lugar onde aconteceram muitas coisas que têm a ver com essa memória?</p> <p>porque o lema depois desta ditadura é "Nunca mais".</p>	<p><i>A cena mostra novamente a sala de aula e vemos a professora perguntando: “Que sentido terá ter um Museu da Memória em um lugar onde aconteceram muitas coisas que tem a ver com essa memória?”. E uma das alunas responde: “Acima de tudo, para estarmos informados para não esquecermos porque o lema depois dessa ditadura é “nunca mais”. Então, se nós esquecermos, corremos o risco de voltar a repetir essa história e a ideia é não repetir”.</i></p> <p><i>No decorrer do episódio, percebemos que este diálogo em sala de aula constitui a introdução de uma saída pedagógica que os alunos realizarão para o Museu da Memória localizado na cidade.</i></p>
---	---

Fonte: Cidade... (2018)⁵

Na sequência 30, da Riverside School, percebemos que a pergunta proferida pelo professor constitui a introdução de uma nova matéria da escola que os alunos ainda não conhecem:

⁵ A cena editada está disponível através do link: https://youtu.be/fd_YHy93nel e <https://youtu.be/4U2iMnZilzc>

Sequência 30:



A cena inicia com o professor fazendo uma introdução do assunto que será tratado, ele pergunta como os alunos estão e explica: “Hoje estarei falando o motivo de a matéria PG ser oferecida através da CIE e a razão pela qual a Riverside acha uma matéria importante. Ela é diferente das suas aulas teóricas em sala de aula. E por que seria legal você fazer essa matéria. Antes de entendermos sobre o que é essa matéria, vamos entender o que essas duas palavras querem dizer, Perspectiva Global”. E pergunta: “O que vocês entendem da palavra ‘global?’”. Um aluno responde: “Coisas sobre o mundo”. O professor repete a resposta do aluno e provoca a turma: “O que mais?”. Outro aluno responde: “No mundo todo”. E o professor questiona: “No mundo todo. Tem mais algo que não estamos cobrindo?”, ouve-se um burburinho dos alunos e o professor continua: “Não. Isso quer dizer que estamos cobrindo tudo. É a única matéria que oferece variedade do mundo inteiro. E cobre tudo. Vamos para a segunda palavra, perspectiva. O que você entende por perspectiva?”. Uma aluna responde: “A forma como olhamos para alguma coisa”. O professor complementa: “Ok. A forma de olharmos alguma coisa. Vamos entender em torno de que a perspectiva é construída. O que a matéria Perspectiva Global tem a oferecer? Entendemos global e entendemos perspectiva. Agora, como matéria, o que vocês acham que ela tem a oferecer ao aluno?”.

Continua...

Quando estava focando no meu tópico,

A perspectiva tem que ser baseada na nossa pesquisa.

o ponto de vista de 360°, nossa perspectiva será tendenciosa por algum motivo,

Fora a forma, novas perspectivas também ajudam a quebrar paradigmas.

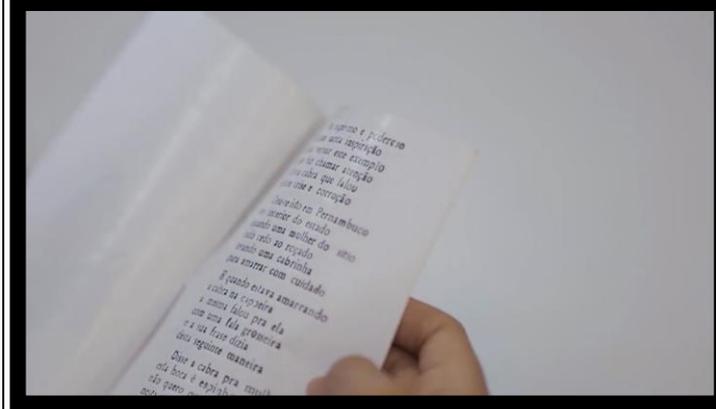
Um aluno responde: “Quando estava focando no meu tópico, a primeira coisa que fiz foi olhar superficialmente. Mas depois fiz conexões e falei com especialistas, usando a estrutura da perspectiva global. Fui capaz de me aprofundar e entender que a perspectiva é formada ao se aprofundar”. Uma aluna complementa: “A perspectiva tem que ser baseada na nossa pesquisa. Se não fizermos a pesquisa correta ou se não olharmos todos os pontos de vista, o ponto de vista de 360°, nossa pesquisa será tendenciosa por algum momento e isso pode prejudicar uma cultura ou algo que nunca tínhamos explorado antes”. Outra aluna sugere: “Fora a forma, novas perspectivas também ajudam a quebrar paradigmas. Porque pode estar lidando com um tópico sob um novo ponto de vista.”. Ao continuar o assunto, o professor complementa: “Você tocou num assunto muito importante, os estereótipos. Um dos objetivos da Perspectiva Global é expandir os horizontes dos alunos, a forma como eles pensam, e os ajudar a quebrar os estereótipos do dia a dia, das pessoas à sua volta, da família, da escola, dos jornais...”. Além das falas de alunos e professores podemos notar também que as falas dos alunos são utilizadas para a composição de um mapa conceitual, enquanto um professor conduz o diálogo, uma professora vai anotando no quadro o que os alunos disseram. Alguns alunos anotam em seus cadernos.

Fonte: Riverside... (2016)⁶

⁶ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/II8FkucuWQs>

Nas imagens vemos reações distintas dos alunos quando os professores fazem perguntas para os alunos todos. Alguns alunos se sentem impelidos a responder com rapidez, outros esperam os colegas falarem e complementam e há ainda os que, nas cenas, parecem alheios ao que está acontecendo, ou seja, não há uma homogeneidade de comportamentos que a prática da pergunta gera, dada a constituição individual dos alunos. Porém percebemos que em algumas escolas mais alunos querem responder às perguntas de seus professores:

Sequência 31:



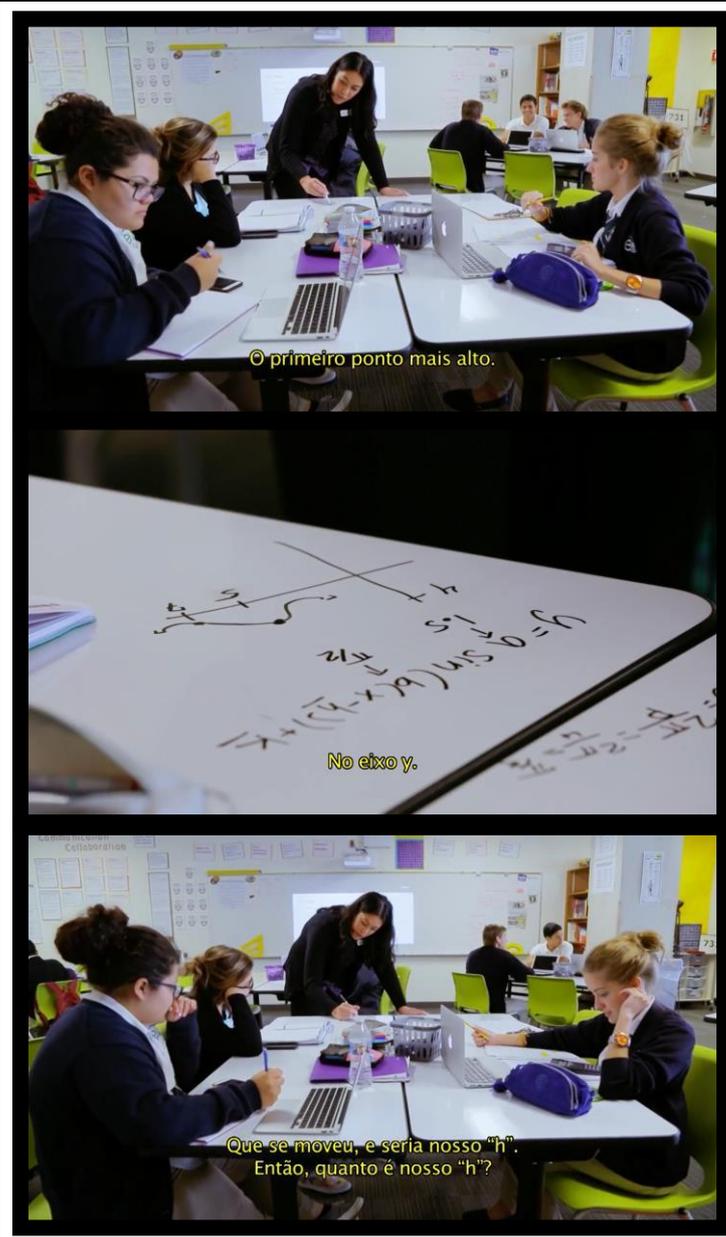
A cena inicia com a professora fazendo uma introdução sobre o tema da literatura de cordel para a turma: “Então, mais uma vez no nosso encontro, né, que a gente não chama de aula, lembram que a gente combinou que não é uma aula, é um encontro? E hoje eu trouxe para vocês a literatura de...” e deixa que os alunos completem a frase. Em coro, eles respondem: “Cordel!”. A professora sinaliza a aprovação do que os alunos responderam e cria outra pergunta: “Beleza. Então, aqui nós temos... Foi difícil achar, olha gente, porque será que foi complicado, professora Eliane, achar?”, um aluno levanta a mão e responde: “Porque a maioria deles vem do Nordeste?”. E a professora afirma: “Aham, e porque não é uma literatura daqui, que a gente possa chegar lá na banquinha, como um almanaque, uma HQ, uma tirinha e comprar, né?”. Os alunos pegam o material de leitura, a aula continua e a professora pergunta a um dos alunos: “Não tem rima no seu? Tem certeza?” e o aluno acena com a cabeça. A professora pede que ele leia em voz alta e, após a leitura, ela pergunta para a turma: “Palavras que rimam?”. Os colegas dizem: “Atenção e inspiração”. E a professora volta a perguntar ao menino: “E aí Miguel, tem rima ou não tem rima?”. Ele responde que sim e a aula segue.

Fonte: Educação... (2018)⁷

⁷ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/abzyYxqHz9U>

Além desses usos da prática da pergunta, há ainda os momentos em que os professores buscam a pergunta como recurso para o aluno desenvolver um raciocínio específico sobre o que o professor está ensinando, como podemos ver na sequência 32:

Sequência 32:



Esta cena mostra um atendimento direcionado de uma professora de Matemática a um grupo de alunas. A professora pergunta: “Se estamos usando uma paridade de função cosseno, onde deveria ser o ponto mais alto? O primeiro ponto mais alto”. Uma das alunas responde: “No eixo y”. A professora segue com a explicação: “No eixo y. Então, em um gráfico de paridade, seria aqui. Temos que descobrir essa distância.”, e a aluna responde: “Cinco”, porém neste momento a professora ainda não havia concluído a explicação e continua, ignorando a primeira resposta da aluna: “Que se moveu, e seria nosso ‘h’? Então, quanto é nosso ‘h’?”. A aluna responde novamente: “cinco”. E a professora valida a resposta da aluna: “Cinco, nosso ‘h’ vale cinco”. Nesta cena vemos que a professora indica para a aluna de maneira não verbal que ainda não finalizou sua explicação, pois a aluna fica ansiosa em responder logo à pergunta da professora, a professora por sua vez, ignora a resposta da aluna e continua com sua explicação.

Fonte: Design... (2018)⁸

A partir dos excertos de uso da pergunta para a condução dos estudantes, podemos sinalizar algumas questões importantes: primeiro, que a prática da pergunta é utilizada como estratégia de aproximação entre o individual e o coletivo, que atinge, ao mesmo tempo, cada

⁸ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/7aiGnCpayqQ>

aluno e todos os alunos. Em segundo lugar, a prática da pergunta nos lembra que mesmo as práticas consideradas mais *inovadoras*, desenvolvidas nas escolas da série, tiveram seu ponto de emergência em épocas diferentes, em outros tipos de organização escolar e inclusive social, quando o desejo de romper paradigmas já era anunciado.

A pedagogia da pergunta, descrita no livro de Paulo Freire e Antonio Faundez (1985), é uma prática com técnicas e objetivos já bem conhecidos na educação e na formação de sujeitos. Para Freire e Faundez (1985), a pedagogia da pergunta trata de duas dimensões: a primeira é a da necessidade de os professores estarem abertos às perguntas dos alunos, de não rejeitarem perguntas e se permitirem duvidar; a segunda dimensão da pedagogia da pergunta trata de ensinar o aluno a perguntar (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Ensinar através de perguntas, contudo, é uma prática com uma técnica muito mais antiga, já visibilizada nos escritos de Platão sobre a maiêutica (parto de ideias), o método socrático de ensinar (ou seria um método de fazer aprender?). Um exemplo da maiêutica, o ensino através de perguntas como possibilidade de condução, pode ser lida na obra *Mênon* (PLATÃO, 2001). Nesse diálogo, Platão narra uma situação que teria se desenvolvido entre Sócrates e Mênon, em que Mênon duvida da tese de Sócrates de que é possível saber o que não se sabe, aprender, se usarmos o vocabulário contemporâneo. Diante desse desafio, Sócrates chama um escravo de Mênon e faz com que ele, através de perguntas direcionadas pelo próprio Sócrates, compreenda o Teorema de Pitágoras. No diálogo vemos uma técnica semelhante à técnica que vemos os professores das escolas inovadoras usando: perguntar sistematicamente de modo a conduzir a aprendizagem, fazendo-a parecer espontânea e individualizada.

Como já destaquei anteriormente, ancorada nos estudos de Marín-Díaz (2015) e nos estudos de Foucault (2001), os fios técnicos podem ser muito antigos, mas os objetivos que constituem as práticas são muito contemporâneos. No caso da prática pedagógica da pergunta, a técnica se mantém, mas o objetivo de fazer com que o interlocutor aprenda *por si* se ancora em lógicas diferentes.

Esse objetivo da utilização de perguntas para ensinar ou fazer aprender era localizado na prática de Sócrates quando ele conduzia a aprendizagem dos demais como parto de ideias, que estavam dentro do indivíduo, eram inatas (PAVÃO, PIGNATA, 2016). Mas o objetivo de fazer aprender localizado quando os professores chamam seus alunos com perguntas e os conduzem a determinadas conclusões nas escolas inovadoras, remete a uma construção, a algo que o aluno constrói com os outros. O tipo de sociedade a que esses objetivos se ligam também muda, no caso da Contemporaneidade, há uma configuração social em que sujeitos

críticos e questionadores são desejados e inscritos na racionalidade da época, ao passo que, no caso da maiêutica socrática, ensinar a perguntar era um grande ato de subversão, ainda que as ideias estivessem dentro do indivíduo e o professor apenas as trouxesse *para fora*.

Podemos perceber em ambas as práticas analisadas no capítulo 4, sobre projetos e sobre perguntas, a condução dos professores sobre a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que fomentam constantemente a ideia de participação, escolha e interesse nos estudantes. Ambas se constituem em estratégias usadas pelos professores na superação do paradoxo de alunos individualizados em escolas coletivas. A seguir, apresento como tem sido a ação dos professores para acompanhar e orientar esses mesmos estudantes em sua aprendizagem.

4.2 Um professor para cada um

Para iniciar esse subcapítulo, vale aqui uma pequena observação sobre como o título *Um professor para cada um* foi constituído na pesquisa. Ao assistir ao canal de televisão Globo News todos os dias no mesmo horário, notei que a jornalista que apresentava a previsão do tempo se referia ao calor previsto para as regiões mais quentes do Brasil sempre do mesmo jeito, ela dizia: “Hoje vai ter um sol para cada um em [e dizia o nome de alguma cidade]”. A expressão sempre me incomodava, até que percebi que ela não servia somente para indicar o calor do sol, ela também serve para expressar a ação docente nas escolas inovadoras. Ao dizer que havia um sol para cada um, a jornalista utilizava uma linguagem figurada que significa que o calor do sol seria tão intenso que pareceria que cada pessoa tinha um sol próprio, queimando a si. Do mesmo modo, percebi que as práticas de individualização e de condução dos alunos pelos professores da série também têm essa intensidade do sol. Apesar de não haver nas escolas um professor para cada aluno, o professor planeja, vigia, avalia e conduz como se ele fosse um para cada, todos se sentem acompanhados pelo professor em suas atividades, apesar de ele não estar sempre acompanhando.

Ao tratar da prática pedagógica do roteiro, percebeu-se aproximações entre essa mesma prática e o aparecimento de um professor que acompanhasse toda a montagem, o desenvolvimento e a avaliação desse mesmo roteiro: o *professor tutor* ou *coach*, como é chamado em algumas escolas. Para além da ênfase da participação deste professor nas escolas que trabalham por roteiros, podemos observar também a presença dessa figura em escolas que trabalham com turmas e aulas mais coletivas, ainda que com outras especificidades.

Quatorze das vinte e quatro escolas da série contam com um professor que acompanha alguns alunos individualmente sem deixar de ser professor de muitos alunos ao mesmo tempo, ele é designado para essa função de maneiras diferentes nas escolas, podendo ser escolhido pelo aluno ou indicado pela própria escola. Além disso, mesmo em escolas que não possuem roteiros de estudo individuais, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos é também medido individualmente através de seu contato com o professor tutor ou coach. Essa é uma especificidade importante pois, apesar de pensarmos o roteiro de estudos como uma ferramenta de individualização e diferenciação potente nas escolas, podemos perceber que ainda existem outras estratégias para estes mesmos fins nas escolas da série.

Nas escolas com um formato moderno, é comum encontrarmos um professor regente de turma, mesmo quando ele não exerce a unicodência, ainda que ultrapassando os anos iniciais, são realizadas escolhas dos professores que serão responsáveis por uma turma quanto às rotinas escolares. Nesse contexto, a virada de um professor responsável pela turma inteira para um professor que acompanha os alunos individualmente é uma sinalização de mudança de percepção da atuação deste profissional.

Nos capítulos aqui analisados percebe-se que, quando há um roteiro de estudo na escola, o direcionamento do professor tutor é para o roteiro, mas quando os alunos são organizados em turmas o direcionamento dos professores é para que os alunos aprendam a organizar suas rotinas escolares e desenvolvam uma espécie de auto conhecimento que os ajude a irem bem nas tarefas escolares.

Para a análise aqui desenvolvida, apresento por blocos as falas de estudantes e professores sobre a tutoria. Nas falas dos estudantes podemos perceber que há uma forte ênfase no desenvolvimento de características socioemocionais específicas, que dizem respeito à condução de si por parte dos alunos:

Sequência 33:

 <p>A maior parte do meu trabalho é mudar percepções.</p>	<p>Nesta cena da Bath Studio School podemos assistir a um momento de tutoria individual. A cena inicia com um professor tutor dizendo em depoimento: “A maior parte do meu trabalho é mudar percepções. E faço-os pensar por conta própria no que eles realmente acreditam. Frequentemente, faço perguntas desafiadoras. E encorajo os alunos a pensarem de uma forma diferente sobre as coisas”. A seguir se apresenta uma cena de tutoria entre o professor e o aluno Harry. O professor diz: “Quero descobrir o que é importante para você na vida no momento. Então, nós vamos olhar áreas diferentes. As três principais são empregabilidade, desenvolvimento pessoal e a sua aprendizagem acadêmica. Pense sobre qualquer coisa de todas essas áreas. Vamos anotar tudo em um pedaço de papel, assim podemos começar a ver o que é mais importante para você”. Harry continua: “Meu foco principal, no momento, é passar na minha aula de recuperação de inglês... [...] Outra coisa que eu realmente quero focar é garantir que a minha fotografia esteja padrão, por ser meu primeiro ano de fotografia. [...]”.</p>
 <p>Quero descobrir o que é importante para você na vida no momento.</p>	
 <p>Harry Kershaw Aluno</p> <p>E me ajudou a perceber quando algo está errado ou quando algo está certo.</p>	

Fonte: Bath... (2016)⁹

A cena continua com o depoimento do aluno:

Ajudou-me a progredir com o meu trabalho e me ajudou a perceber quando algo está errado ou quando algo está certo. Ajudou a me manter na linha porque tem um professor constantemente comigo. Tem alguém me reafirmando o que é certo ou errado. E posso livremente fazer perguntas e ter ajuda todas as vezes que eu pedir. (Harry Kershaw – aluno da Bath Studio School, grifos nossos).

⁹ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/RoQb7KriYc4>

Através da cena combinada com o depoimento do aluno podemos perceber que a figura do professor enquanto adulto responsável se intensifica. Além dos professores das aulas e das matérias comuns, os alunos das escolas da série têm encontros periódicos com seus professores tutores, que mantêm um controle minucioso sobre a rotina dos alunos, seus objetivos de aprendizagem e de vida. Podemos perceber que, nestas escolas, ao contrário do que boa parte da literatura educacional contemporânea tem apontado, o papel do professor se intensifica também com essa prática de tutoria, em que temos um professor para cada aluno, mesmo que o professor seja de todos os alunos.

Podemos perceber essa intensificação do papel de planejamento e acompanhamento da vida escolar dos alunos também no depoimento de uma outra professora tutora, que diz:

*Quando você faz um processo de acompanhamento com o estudante, você está fazendo um encontro de tutoria. É nesse momento que se revisam as necessidades básicas do estudante, tudo que tem a ver com os seus processos pessoais, emocionais, familiares, comportamentais e aspectos acadêmicos que possam estar afetando, digamos, em algum momento, qualquer processo do estudante. Então, o que nós fazemos é um enquadramento para conseguir um equilíbrio entre o pessoal e o acadêmico, e dessa maneira gerar uma motivação para que eles avancem facilmente. Geram-se diferentes estratégias, umas que se fazem somente com o estudante, outras em companhia dos pais, e outras se fazem diretamente com os analistas. **O tutor estará sempre liderando os processos do estudante.** (Angélica Cruz – tutora do Colégio Fontán, grifos nossos).*

“O tutor está sempre liderando os processos do estudante”, essa é a fala final da tutora de uma das escolas da série. Essa fala nos mostra o quão potente é a ação daquele adulto que “tutora” o estudante, para além de ser o professor de uma matéria específica, o professor tutor toma conta e se interessa também por diversos aspectos que possam efetuar a aprendizagem dos alunos, como disse a tutora acima: “tudo que tem a ver com os seus processos pessoais, emocionais, familiares, comportamentais e aspectos acadêmicos que possam estar afetando, digamos, em algum momento, qualquer processo do estudante”.

Com a lente da matriz de experiência foucaultiana, podemos perceber os três eixos atuando fortemente na constituição de professores e alunos, mas com uma ênfase nos eixos da matriz normativa dos comportamentos e dos modos de existência possíveis enquanto professores e alunos. Percebemos que há um jeito específico de ser professor tutor nessas escolas, um professor que é constituído de uma determinada forma, que se importa com todas as áreas da vida de seu aluno, não somente com o seu desenvolvimento acadêmico, que busca encorajar e que se ocupa de ensinar a esse aluno estratégias para que o próprio aluno vire também professor de si mesmo, que se coordene e desenvolva ações alinhadas com o que o tutor e a escola propõem, como podemos visualizar nos excertos a seguir:

*Eu supervalorizo o meu papel como tutora na escola. Sou tutora de grupo e todo o 11º ano. O grupo de ano é pequeno, são até 21 alunos, eu os vejo todos os dias por 20 minutos no início do dia. **Sou responsável por ver se eles estão preparados para o dia. Se eles sabem o que fazer, se eles têm alguma pergunta, eu os ajudo, os apoio, o dever de casa, revisão, suas necessidades diárias.**[...].* (Lisa McMunn - Coordenadora de Ciências e tutora da Bath Studio School, grifos nossos).

*Digamos que temos que saber **o que e como necessita cada um dos estudantes.*** (Julio Fontán - Diretor do Colégio Fontán, grifos nossos).

*Nós também personalizamos a forma **como respondemos aos alunos quando eles fazem escolhas ruins.** Acredito que todos nós lembramos como éramos nessa idade. Você passa por muitas coisas quando está se tornando um adulto. **Queremos criar situações de aprendizagem desses momentos, então personalizamos a forma como abordamos isso.** Dá muito trabalho fazer isso, mas é um desafio que incorporamos. **Se você vai juntar um grupo diverso de crianças, você tem que diferenciar e personalizar como trabalha com eles.*** (Melissa Daniels - Diretora da High Tech Middle, grifos nossos).

*Os alunos, às vezes, têm a oportunidade de escolher seu orientador. **É um defensor adulto com quem podem falar sobre seus problemas, questões acadêmicas, funcionam como tutores também nesse período.** Mas o orientador é a primeira pessoa com quem o aluno pode conversar.* (Ben Bonaventura - Vice-diretor da Ross School, grifos nossos).

O trabalho de tutoria é um trabalho de acompanhamento. O tutor não é um guia, eles não tem que fazer o que eu digo, mas é uma reflexão constante.** Para começar, eu adoro o meu trabalho como tutor. É um trabalho que me enche de vida, me satisfaz. O fato de espera-los, para mim, é algo que me revitaliza o tempo todo. **Meu trabalho é me aproximar dos alunos, escutar, conversar, fazer parte de seus interesses. (Oscar Espinoza - professor de Teatro do Colégio Pukklasunchis, grifos nossos).

*Todo aluno tem a aula de aconselhamento, que dura quatro anos, então, **todos os alunos do campus têm um adulto que eles podem falar regularmente.*** (Ken Montgomery - Diretor executivo da Design Tech High, grifos nossos).

Nestes excertos podemos ver em ação o modo de se constituir docente dos professores tutores apresentados na série, quando eles falam nas tarefas que têm como tutores, deixando clara uma ênfase de atenção nos aspectos da vida dos alunos que poderiam atrapalhar de alguma forma sua aprendizagem.

Podemos pensar esses eixos, juntamente com o eixo do saber, também na constituição dos estudantes, que acabam por aprender técnicas de gestão da própria vida e de responsabilização. Se na sociedade disciplinar a sanção normalizadora cabia ao professor, nas sociedades hipermodernas a sanção pode vir também do indivíduo aluno, quando este aprende sobre o que pode ou não fazer e aprende que precisará prestar contas minuciosamente a um professor. Desta maneira a sanção não se anula, mas se intensifica quando passa a contar com o aluno como um primeiro observador de sua conduta e com o professor como alguém que realizaria uma espécie de vigilância hierárquica, alguém a quem prestar contas. Essa responsabilização e transformação em agente de sua própria vigilância pode ser observada nos excertos a seguir:

[A tutoria] Ajudou-me a progredir com o meu trabalho e me ajudou a perceber quando algo está errado ou quando algo está certo. Ajudou a me manter na linha porque tem um professor constantemente comigo. Tem alguém me reafirmando o que é certo ou errado. E posso livremente fazer perguntas e ter ajuda todas as vezes que eu pedir. (Harry Kershaw – aluno da Bath Studio School, grifos nossos).

Toda terça-feira encontramos com nossos conselheiros, que perguntam sobre nossas notas, nossas provas. Eles vão tentar descobrir porque suas notas estão caindo. Ou, se você não passa em um teste, eles vão perguntar porque não estudou. Quando eles começam a fazer essas perguntas, se você quer que eles o ajudem com sua matéria, é nessa hora que você deve falar com o conselheiro para se encontrar depois da escola para ajuda-lo com sua redação. Ou que está confuso com a matemática. (Rafael Rosas – aluno da High Tech High, grifos nossos).

*Sinto que ele é meu amigo, que posso contar o que está acontecendo comigo, o que é difícil e o que me sinto bem fazendo. **Ele não me diz o que fazer, mas está ali para me guiar.** Às vezes, ele apenas escuta, o que é algo que você nem sempre tem por aí. O aluno pode escolher quem será o seu guia. Não é aleatório, você escolhe alguém com quem tem uma conexão, com quem se sente confortável.* (Mia Ben Yaakov – aluna da Escola Democrática de Hadera, grifos nossos).

A seguir, a sequência 34 traz cenas de um momento de tutoria que, assim como a apresentada no início do capítulo, nos ajuda a compreender essa dimensão de constituição de professor e aluno nos momentos de tutoria:

Sequência 34:



Então, no ano que vem, se você tem certeza, temos que fazer todo um processo...

E, como perguntei outro dia na aula,

no colégio também temos muita gente que ajuda nessa questão.

o Oscar vem e diz que tem que falar comigo sobre algo importante,

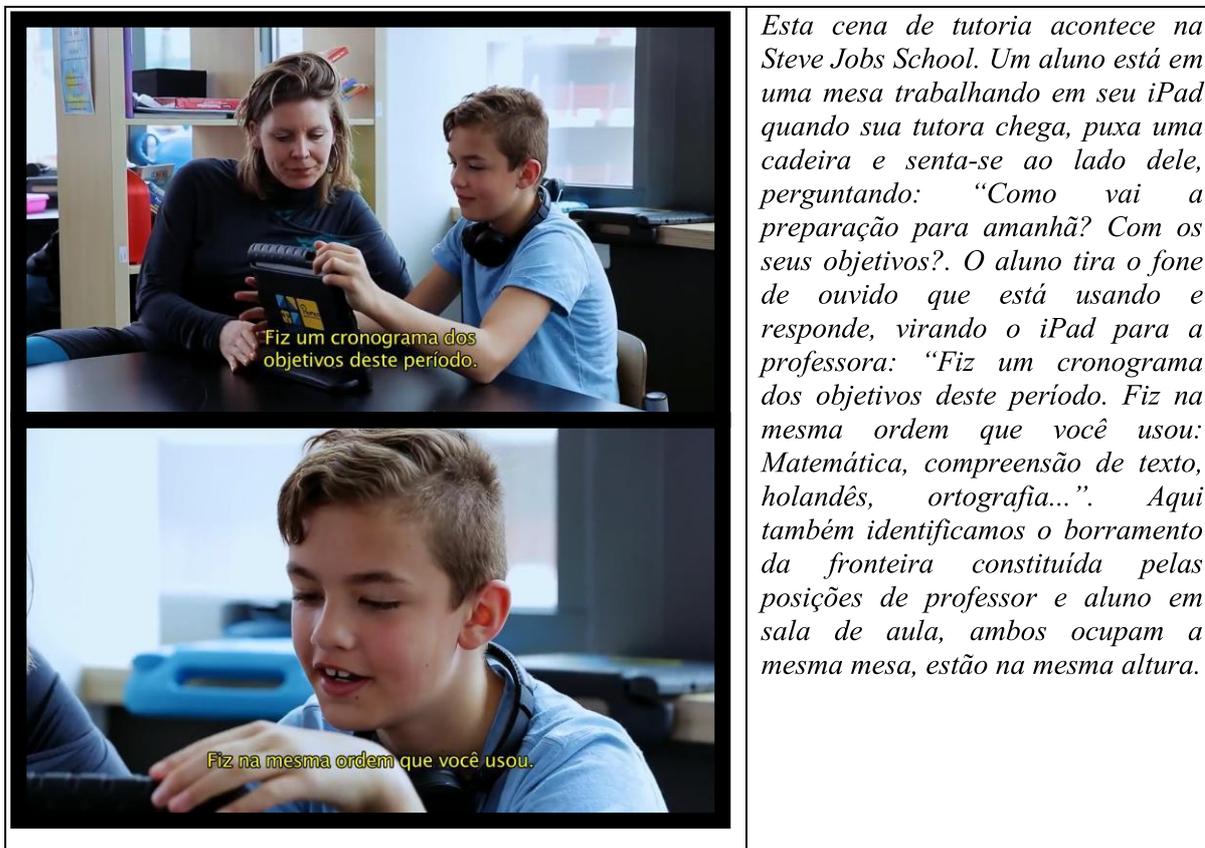
Nesta cena de tutoria apresentada no episódio 17, no Colégio Pukklasunchis, um tutor conversa com seu aluno e lhe pergunta: “Este... e no ano que vem? Já está pensando no que vai estudar?”, o aluno responde: “Já!” e o professor pergunta: “O que vai fazer?”, ao que o aluno responde: “Educação e Psicologia”. “E você tem certeza?”, indaga o professor. “Certeza!”, afirma o aluno. O professor orienta: “Então, no ano que vem, se você tem certeza, temos que fazer todo um processo...”, “Os estágios”, diz o aluno e o professor concorda: “Os estágios. E a partir de agora você pode ver espaços onde possa fazer os estágios para ir por onde você quer. O aluno questiona: “E, como perguntei outro dia na aula, e se não conseguir nada?”. O professor pondera: “Claro, se não procurar antes e não encontrar nada, no colégio também temos muita gente que ajuda nessa questão.”. Após a conversa, ouvimos o depoimento do aluno que diz: “A tutoria é mais. Como dizer? Não é como nos colégios normais em que você tem um tutor em determinado horário e sobre determinado assunto de tutoria, tutoria, tutoria. Aqui é mais informal. Vamos supor que eu esteja passando, o Oscar vem e diz que tem que falar comigo sobre algo importante e me diz o que fiz errado ou me parabeniza por algo. Isso é a tutoria aqui.”. Nesta cena podemos perceber que ambos estão sentados em cima das mesas da sala de aula, há na imagem a ideia de que os dois, professor e aluno, estão no mesmo nível hierárquico, por assim dizer, ocupam o mesmo espaço na sala de aula e esse espaço não inclui o uso comum de mesas e cadeiras. Estão sentados sobre as mesas, ficam da mesma altura.

Fonte: Metodologia... (2018)¹⁰

¹⁰ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/5LIeJm16YuU>

Na próxima cena uma tutora pergunta ao seu aluno se ele já organizou uma atividade que ele deveria apresentar no outro dia e ele explica como está a sua preparação:

Sequência 35:



Esta cena de tutoria acontece na Steve Jobs School. Um aluno está em uma mesa trabalhando em seu iPad quando sua tutora chega, puxa uma cadeira e senta-se ao lado dele, perguntando: “Como vai a preparação para amanhã? Com os seus objetivos?. O aluno tira o fone de ouvido que está usando e responde, virando o iPad para a professora: “Fiz um cronograma dos objetivos deste período. Fiz na mesma ordem que você usou: Matemática, compreensão de texto, holandês, ortografia...”. Aqui também identificamos o borramento da fronteira constituída pelas posições de professor e aluno em sala de aula, ambos ocupam a mesma mesa, estão na mesma altura.

Fonte: Steve... (2016)¹¹

Aqui vemos o aluno fazendo a construção de seus objetivos para o próximo período letivo, mas podemos perceber que ele não faz os objetivos aleatoriamente e sozinho, quando ele diz: “fiz um cronograma dos objetivos deste período, fiz na mesma ordem que você usou”, é possível dizer que ele não está fazendo um cronograma sem orientação, mas que, pelo contrário, a ele é disponibilizado o acesso a uma construção anterior realizada pela professora e, a partir deste modelo, ele constrói seus objetivos para o período, utilizando a construção da professora como orientação.

Esta cena nos ajuda a perceber a constituição destes alunos educados nas escolas da série que, na matriz de experiência, são também constituídos pelos eixos do saber, do poder e da ética e que desenvolvem atividades, principalmente junto a seus tutores, que possibilitam que eles aprendam alguns temas importantes do conhecimento pedagógico.

¹¹ A cena editada está disponível através do link: <https://youtu.be/EeT8liy3qoQ>

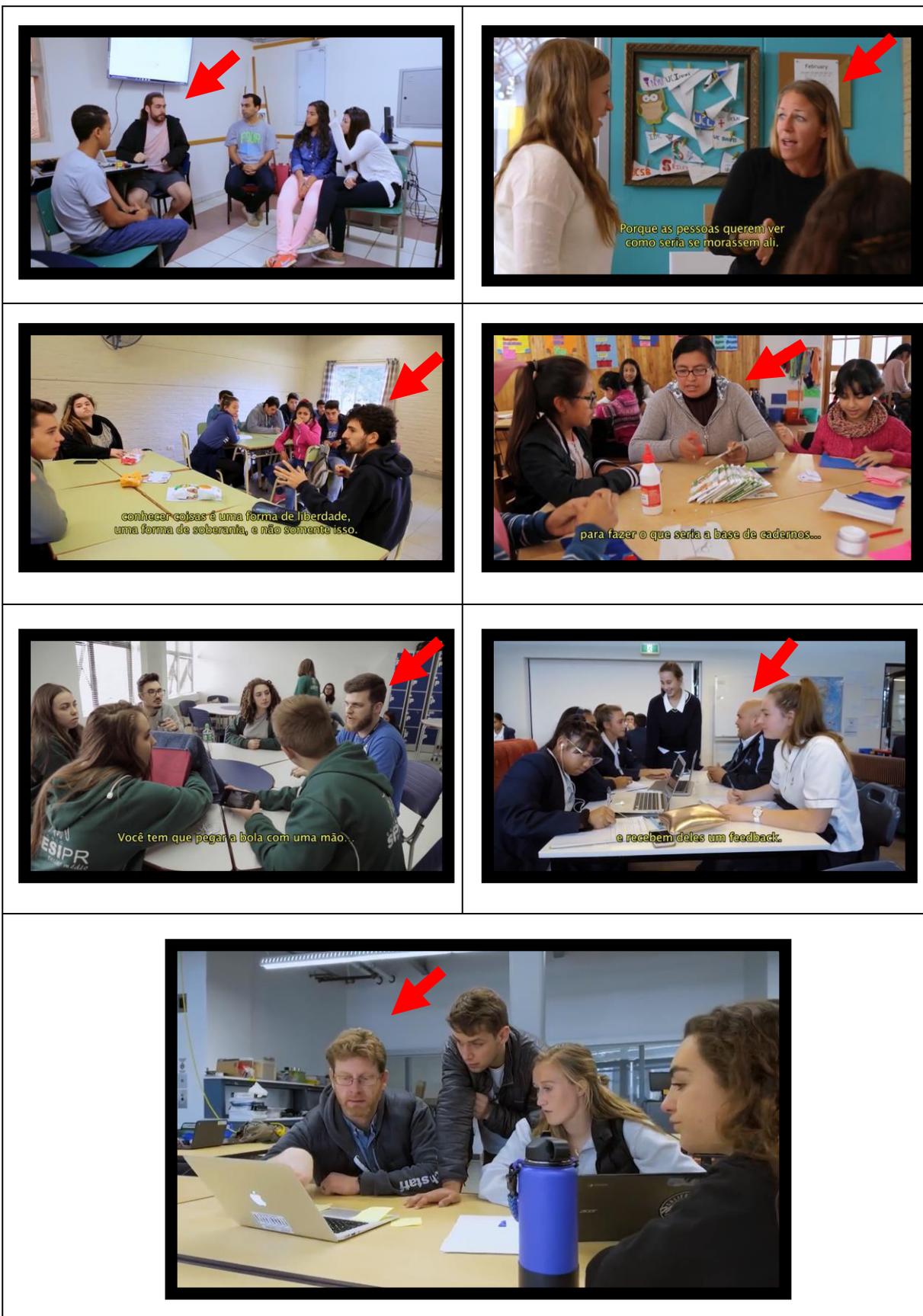
É importante lembrar que as ações desenvolvidas pelos tutores não estão de fora do que tem sido nomeado como “Linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2013; 2016), pelo contrário, essa dinâmica de tutoria potencializa a linguagem da aprendizagem, afinal não é pelo interesse puro ou apenas por amizade que os professores tutores auxiliam os alunos, mas é para tentar cercar, mapear e ajudar em qualquer fator que prejudique a aprendizagem dos estudantes. A aprendizagem é o foco e o processo de tutoria permite que, mesmo estando em um ambiente comum, os estudantes tenham seu processo de aprendizagem personalizado e vigiado constantemente.

Fazendo relação com duas obras clássicas da literatura da educação que nomeiam o capítulo 4, poderíamos dizer que a escola de Comenius, aquela que buscava ensinar tudo a todos no mesmo tempo, agora precisa lidar, não somente com o ensino, mas com a aprendizagem individualizada de cada aluno. Esses alunos nos lembram um personagem de uma obra de Jacques Rousseau, chamado Emílio. No livro que leva o nome desse mesmo personagem, Rousseau buscava ilustrar, em formato de história, o processo de educação de um jovem e qual era a ação de seu preceptor. O preceptor preocupava-se exclusivamente em criar situações para que Emílio aprendesse como viver no mundo e criava para Emílio a necessidade de saber determinado conteúdo para que pudesse encontrar soluções para os problemas que se lhe apresentavam. Aproximando essas duas obras, vemos a constituição de um aluno contemporâneo, formado nas escolas da série aqui analisada, que conta com o auxílio do seu tutor para acompanhar diversas áreas de sua vida, mas ainda assim, ele estuda em uma escola coletiva, com um currículo obrigatório (como mencionado no capítulo 6 desta tese). Como podemos observar no excerto abaixo:

*A tutoria é este momento onde individualmente a criança está com seu tutor verificando o seu percurso, reconduzindo algumas situações e também avaliando como está esse processo. **Para que ele possa ser aprimorado, melhorado e a criança possa de fato aprender o que ela precisa aprender.** (Edilene Brito - Coordenadora Pedagógica do Projeto Âncora, grifos nossos).*

Ao analisarmos as cenas que mostram interações entre professores e alunos, a maioria das imagens dá ênfase a um atendimento individualizado, no qual os professores vão até os alunos e se sentam ao seu lado, ou se aproximam deles ou, ainda, quando o professor ocupa um lugar nas classes escolares junto a seus alunos e, pela ocupação do lugar, fica mais próximo dos alunos, como podemos visualizar nas cenas apresentadas a seguir (o professor na cena está indicado com uma flecha:

Figura 9 - Compilado de imagens de interação entre professores e alunos

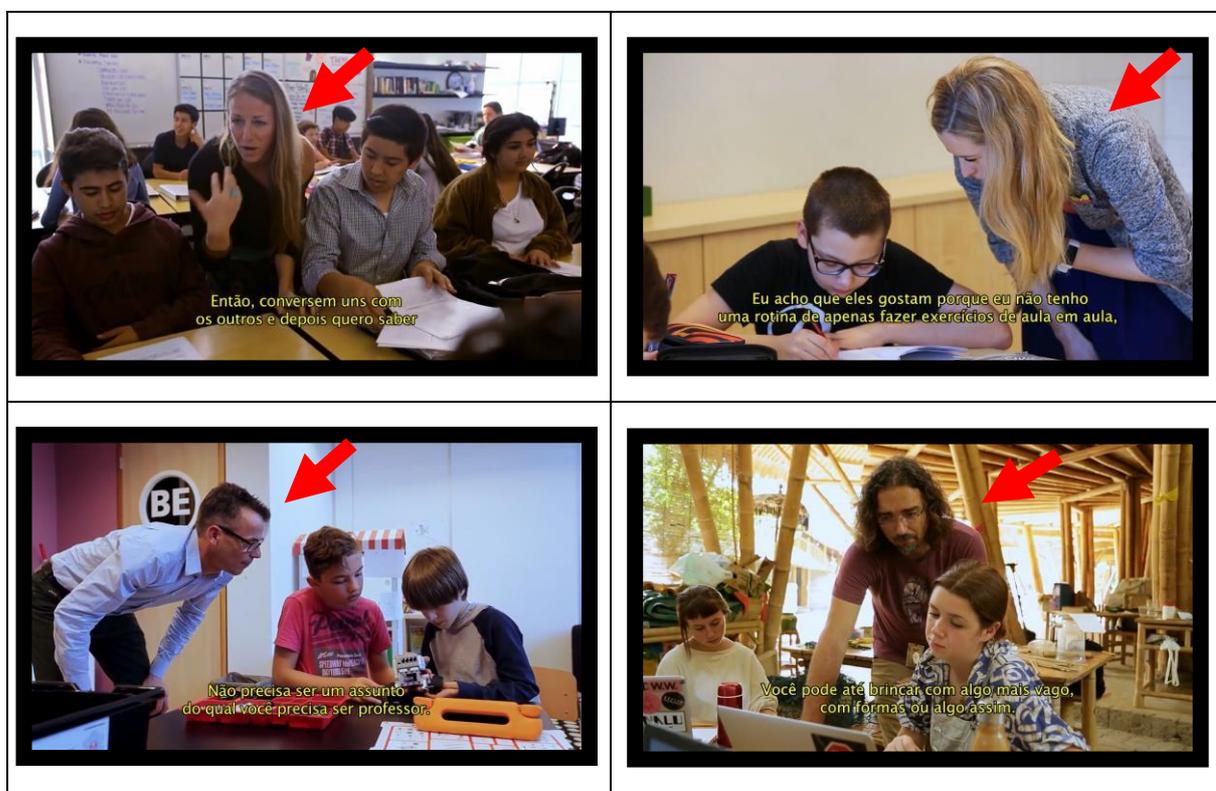


Fonte: Canal (2019)

Nas cenas acima apresentadas podemos visualizar os professores orientando os alunos, conversando ou dando explicações para seus estudantes. O que chama a atenção nestas cenas, e por isso a escolha de apresentá-las em tamanho grande, é a posição espacial dos professores na cena. Se pensarmos na situação de sala de aula do professor explicando algo a um grupo de alunos, a imagem que nos vem à mente tende a ser de um professor em pé, com os alunos sentados, porém nas imagens acima podemos observar uma configuração espacial diferente para esse tipo de explicação do professor. As imagens selecionadas demonstram um posicionamento diferente dos professores, sentados junto aos alunos, na mesma altura física.

Pude identificar também aquele tipo de atuação que seria uma marca destacada das escolas de modelo moderno, quando os professores estão em pé e os alunos estão sentados, ouvindo as explicações dos professores. Porém nas imagens que mostram esse jeito de atuar na sala de aula, vemos também um esforço físico dos professores em curvar seu corpo para ficarem mais próximos dos estudantes e em uma altura que não pareça distante. Essa inclinação é uma questão postural, mas juntamente com as imagens acima, nos dá pistas importantes para compreender a atuação dos professores nestas escolas, como vemos nas imagens a seguir:

Figura 10 - Compilado de imagens de professores fazendo a orientação das atividades



Fonte: Canal (2019)

Sobre a atuação dos professores e sua interação com os alunos percebemos que, não em situação de tutoria, mas de aula, quando os professores estão sentados junto aos alunos, normalmente se dirigem a um grupo, mas buscam encurtar a distância e mesmo a altura entre professor (figura que estaria de pé na sala de aula moderna) com os alunos (que estariam sentados na constituição da sala de aula moderna). Essa busca pela diminuição da distância entre professor e aluno faz muito sentido no paradigma de educação promovido pelas escolas da série, que adota um discurso de horizontalidade na relação professor e aluno. Porém, quando examinamos as cenas em movimento, podemos perceber que quem está falando, perguntando ou orientando é o professor, é para ele que os alunos se voltam nas explicações, assim ele continua por representar uma figura de referência na sala de aula e fortalece, ao se aproximar dos grupos de alunos, o sentido coletivo da aula.

Já quando visualizamos as imagens dos professores nas salas de aula atendendo os alunos, ou seja, indo até a mesa onde os alunos estão trabalhando, também podemos observar essa busca de horizontalidade, os professores, nas cenas apresentadas acima fazem um movimento de inclinação do corpo para próximo dos alunos, diminuindo as diferenças de altura entre ele que está de pé e o aluno que está sentado, diminui também a distância entre ele e o aluno. O que chama a atenção nestas imagens é o caráter de individualização presente nelas. Quando as observamos com atenção, percebemos que os professores estão, em sua maioria, falando ou explicando algo para um aluno ou mesmo para um grupo bem reduzido de alunos.

Esse atendimento (quase) individual na sala de aula demanda do professor uma outra postura, muito diferente da que lhe era exigida na configuração de escola moderna, demanda que ele esteja circulando pela sala e esteja atento ao que cada aluno e cada grupo de alunos está fazendo, para além de passar uma atividade e esperar que os alunos a finalizem para corrigirem juntos no quadro. A dinâmica de atendimento desses professores exige que eles estejam atentos às dúvidas de todos no momento em que estas dúvidas estão ocorrendo. Podemos concordar que, quando exercido desta forma, o atendimento em sala de aula também fortalece a construção da individualização que vem sendo apontada no capítulo. Não se trata de uma individualização completa, mas de uma constituição de professor atento à reduzir distâncias, a atender e corrigir individualmente e a manter, ainda, o coletivo unido em sua sala de aula.

No capítulo a seguir, apresento a constituição da subjetividade inovadora discente, descrevendo as principais características e os modos como o governo tem operado em

professores e alunos, formando o foco de experiência dos sujeitos que se constituem através das práticas pedagógicas das escolas inovadoras.

4.3 Sobre alunos que não são obrigados a nada

*“Eu sinto assim, que eu aprendo, mas que eu **não estou sendo obrigada a fazer coisas que eu não quero**”.*
(Naora de Diego Aguilar - aluna da Escola dels Encants, grifos nossos).

*“Aqui a gente fica mais solto, tem mais liberdade para **fazer quando a gente quer, o que a gente quiser fazer**”.*
(Alberto Neto - aluno da Design Tech High School, grifos nossos).

*“Nossa escola é inovadora porque é uma das primeiras escolas democráticas. Uma escola em que cada aluno pode escolher a qual aula vai. Além disso, é num lugar aberto, sem ser apenas um único prédio. Isso é um ponto a mais para a escola, pois **posso respirar ar puro, não preciso passar o dia preso em um lugar. Posso andar e ir aonde quiser. E posso entrar em um prédio, se for o que eu quero**”.* (Daniel Brown - aluno da Escola Democrática de Hadera, grifos nossos).

Observando os três excertos de materiais apresentados como epígrafes deste capítulo, podemos perceber que os três carregam palavras e sentimentos em comum. Dentro dos sentimentos podemos destacar o sentimento de liberdade apresentado nos três, de estar fazendo escolhas porque se quer fazê-las. Dentre as palavras que se repetem, a principal trata-se do verbo *querer* e suas conjugações. Nas três falas de alunos e em muitas mais, o que se destaca é esse verbo que acaba por privilegiar um tipo de educação que pressupõe o querer de seus alunos.

Tendo como ferramenta a matriz de experiência foucaultiana, este capítulo de análise busca fazer uma retomada das práticas pedagógicas apresentadas na Tese, que agem sobre os alunos para controle e nas que são desenvolvidas pelos próprios alunos sobre si mesmos de modo a controlarem sua aprendizagem e seus próprios comportamentos.

Antes de iniciarmos a retomada, cabe salientar que a prática pedagógica de ensinar e conferir autonomia aos alunos é uma das práticas com maior adesão nos episódios da série. Todas as escolas apresentadas destacam, em maior ou menor grau, o ensino da autonomia como prática norteadora dos processos de ensino e aprendizagem.

Autonomia e (o sentimento de) liberdade se confundem nos episódios da série e, por vezes, são entendidas como iguais. Para esta Tese compreendo autonomia como a realização de escolhas de acordo com os interesses e necessidades, mas também com o que é ofertado aos alunos por professores, escolas e sistemas de ensino, que começa com ações pequenas de escolha, desde a escolha dentre duas atividades, de qual realizará, até a escolha de um itinerário curricular.

Já o que tenho nomeado por *sentimento de liberdade* diz respeito a todo um conjunto de práticas que faz com que os indivíduos acreditem que estão desenvolvendo práticas livres de qualquer influência externa, apenas por seu desejo enquanto sujeito único que, neste caso, tem o controle de partes significativas de sua própria aprendizagem. Na perspectiva que vem aqui sendo desenvolvida, na relação com a ferramenta de análise, é muito importante compreendermos que as escolhas e ações dos sujeitos escolares, principalmente as práticas pedagógicas, são constituídas de focos diversos de experiência que façam com que os sujeitos que passam por elas sejam de determinada forma e não de outras formas.

Todas as práticas pedagógicas apresentadas na Tese até aqui dizem respeito a um conjunto de intenções que busca desenvolver a autonomia dos alunos e que exige dos professores uma *expertise*, um saber sobre como criar essa experiência de autonomia, de modo que o aluno comece exercitando a autonomia de formas muito sutis e termine participando de assembleias e de decisões importantes, não só para sua trajetória escolar, mas também e principalmente, sobre assuntos que são comuns da escola. Como podemos observar nos excertos a seguir:

*A filosofia da escola Steve Jobs é que **nosso ensino é baseado em confiança**. Por exemplo, eles recebem o iPad e confiamos que farão suas tarefas escolares. É uma diferença fundamental das outras escolas, onde a maioria das decisões é baseada em controle. **Deixamos a criança fazer o que ela quer, dentro de certos limites. Também há confiança nos pais, nos professores. Cada um tem sua maneira de trabalhar.** (Jaap Pasmans - Diretor da Steve JobsSchool, grifos nossos).*

*Há alunos que entram aqui e não estão acostumados a isso, **eles não estão acostumados a ter voz, a orientar o próprio aprendizado. Pode demorar um pouco até eles sentirem seu protagonismo, e é uma coisa que eles têm que aprender, a ser responsáveis pelo próprio caminho, pelo próprio aprendizado.** (Nicole Cerra - Diretora de aprendizagem da Design Tech High School, grifos nossos).*

As afirmações que lemos nos excertos são potentes para pensarmos como essa autonomia é construída com os alunos, ou se ela é, por outro lado, concedida a eles. Vemos que há por parte dos dois diretores que falam nos excertos, uma intenção de deixar fazer, de ter confiança nos envolvidos com a educação. Ao mesmo tempo, ambos os excertos destacam

com ênfase a responsabilidade e a confiança. O diretor do primeiro excerto destaca que, em sua escola, deixam a criança “fazer o que ela quer, *dentro de certos limites*”, os limites poderiam ser somente um detalhe, mas seu lugar na fala do diretor mostra que são limites definidos e comunicados aos alunos. Da mesma forma, no segundo excerto, a diretora destaca que os alunos *têm* que aprender “a ser responsáveis pelo próprio caminho e pelo próprio aprendizado”. Ou seja, pode haver um tempo de adaptação quando os estudantes são novos nas escolas, mas essa adaptação tem um tempo e a exigência de responsabilidade do aluno por seu processo não desaparece mas, pelo contrário, se intensifica.

Sobre o comportamento dos alunos na escola, as professoras da Escola Municipal Waldir Garcia destacam que:

*Acredito que o desafio vem no sentido de que, às vezes, **eles confundem a liberdade que eles têm, a autonomia que eles têm, com a bagunça, com a brincadeira**. Então é por isso que a gente vive esse processo ainda, de adaptação a essa nova rotina. (Danielle Coelho – professora da E.M.E.F Waldir Garcia, grifos nossos).*

*Eles ainda, acho que por eles estarem em uma escola que **“pode tudo”**, eles querem fazer tudo, a hora que eles quiserem. Então, ainda estamos sentindo essa barreira **para que a cabecinha deles possa ser modificada nesse sentido**. Mas acredito que é solucionável, com o tempo, trabalhando isso com eles. (Eliane Pinheiro – professora da E.M.E.F Waldir Garcia, grifos nossos).*

Ambas as professoras apontam para a dificuldade dos alunos em lidarem com a autonomia na escola e em reconhecerem que têm responsabilidades consigo mesmos e com os outros. Uma das professoras fala inclusive, sobre o processo de subjetivação dos alunos para a utilização da autonomia na escola, ela diz que “a cabecinha deles possa ser modificada nesse sentido”, e como os alunos poderiam “modificar sua cabeça” se não através do compartilhamento dos saberes pedagógicos dos professores com eles e do processo de governo de si que eles devem aprender a estabelecer consigo mesmos?

Há, no material que compõe o corpus empírico da pesquisa, cenas que corroboram com a ideia de uma autonomia construída e concedida aos alunos pelos professores, como nas participações dos alunos em assembleias coletivas e nas decisões da escola. Todas elas apontam no mesmo sentido, de que há uma autonomia dos estudantes, mas ela não é natural e não se dá automaticamente quando o aluno entra na escola, ela é construída através de exercícios contínuos dos alunos consigo mesmos, com os colegas e com os professores.

Essa exercitação encontra ainda, na arquitetura escolar inovadora, mais uma possibilidade. As escolas da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras*, estão cheias de paredes de vidro, de espaços abertos, de portas que se abrem e expandem as salas de aula, de

mesas de estudo que não se confinam nas salas de aula, mas que estão nos corredores das escolas, onde todos podem ver e ser vistos. Sobre esse elemento da arquitetura escolar inovadora, vejamos o que diz uma professora:

*É muito interessante estar em uma sala rodeada de vidro, dar liberdade aos alunos, porém ter liberdade como professora pode ser assustador, mas ao mesmo tempo **tem pequenas estruturas que deixam os alunos atentos à sua liberdade e às suas responsabilidades**. Não é perfeito o tempo todo, eu sei que nem sempre eles vão fazer a coisa correta. Mas o interessante é que **essas paredes de vidro deixam gravado nos cérebros dos alunos que estamos em exibição**. Isso deixa claro que é maior que eles, maior que a sala de aula em termos do que estão fazendo. Por mais que seja fantástico para um aluno da nona série estar ao ar livre usando ferramentas elétricas e ter a liberdade para isso, **existe a sensação de que as pessoas estão olhando você, e não são só os professores, mas também as outras pessoas de fora da escola**. Então, isso ajuda. (Britt Shirk - professora de Humanidades da High Tech High School, grifos nossos).*

Nesta fala, podemos perceber que a escola em estilo panóptico narrada por Foucault (1987), pode ter desaparecido, as escolas já não têm uma torre de vigilância no meio do pátio para que todos tenham a sensação de estarem sendo observados. As escolas inovadoras criaram outros mecanismos de conduzir a conduta dos alunos através da arquitetura, e de uma forma muito mais acentuada, que passa a ideia de que todos estão a vontade nos espaços e são livres para usufruírem deles, mas que, como vimos na fala da professora, produz o sentimento de que todos e qualquer um pode estar observando. Com as relações de poder mais capilarizadas e com o compartilhamento dos saberes docentes, os estudantes já não temem serem observados por pessoas externas, mas estão ao alcance da vigilância de seus colegas e de si próprios, afinal, cada um tem se tornado um professor de si e dos colegas, sem perder a relação de poder maior e condutiva com o adulto professor.

Essa sensação de liberdade, portanto, faz mais potente o governo e o estabelecimento de relações de poder, já que é a própria liberdade a condição para o exercício de poder (FOUCAULT, 1987). Deste modo, podemos perceber que, quanto mais os alunos se sentem livres, ou seja, sem um direcionamento intenso de um adulto, mais são ensinados a se auto regular, de modo que não precisam que o professor esteja próximo, pois as relações de poder exercidas pelos professores sobre os alunos nas escolas modernas, agora podem ser estabelecidas pelos alunos sobre eles mesmos e seus colegas, através de um conjunto de práticas desenvolvidas pelos professores.

A seguir, desenvolvo algumas características sobre o professor que não ensina, que não obriga a nada e que, como desenvolvido nos capítulos anteriores, se importa com interesses e necessidades dos estudantes.

4.4 Sobre professores que não ensinam

“Os professores dão a caixa e os alunos podem brincar dentro dela”. (Marika Kerola - Professora de Inglês e Artesanato da Ritaharju School).

Com os estudos sobre a linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2013; 2016), fala-se constantemente de um esmaecimento no ensino e, por consequência, de um esmaecimento da figura do professor. Porém, o que fica visível em toda a análise do material que compõem a Tese aqui apresentada, é que se por um lado, sobre o trabalho docente, houve o esmaecimento do jeito moderno de ensinar, por outro lado, houve uma exacerbação na tarefa docente de conduzir os alunos de outros modos, com outras estratégias¹², talvez abrindo mão do ensino moderno como o conhecemos, mas não da condução das condutas através da ação docente. Como disse a epígrafe do subcapítulo: “os professores dão a caixa”.

Durante toda a análise da Tese, busquei destacar a intensificação da figura do professor, como sujeito que conduz as condutas dos alunos, ainda que de forma diferente nas escolas inovadoras, mas que tem uma necessidade de ensinar aos alunos, de compartilhar com eles os seus saberes pedagógicos, de modo a tornar cada aluno em um professor de si mesmo. Ao mesmo tempo em que percebo uma intensificação da figura do professor, seja no compartilhamento de saberes pedagógicos, seja no planejamento e principalmente, no monitoramento e na avaliação das aprendizagens dos alunos, é recorrente na série analisada a ideia de que os professores não ensinam, como o preceptor de Emílio, eles fazem aprender (ROUSSEAU, 1999).

Sobre os modos de se constituir docente nas escolas inovadoras, um professor relata:

Eu sou formado em Educação Física. O meu começo aqui foi como voluntário, não entendia nada. Super “nossa... educação diferente e tal... liberdade para as crianças”. Via a criança em cima da árvore: “nossa.. que lindo! Vem, desce!”, “não quero, não sei o que...”, “não, desce, desce, desce”. Achando maravilhoso e achando que isso era legal. E não, não entendendo a questão do limite para crianças. E aí o aprendizado é todo dia, observando os colegas, os colegas dando feedback. (Fósforo Quadros - Tutor do Projeto Âncora).

Nesse relato, o professor conta que quando chegou na escola, achava muito interessante a perspectiva de dar liberdade às crianças, e comenta que quando via uma criança em cima de uma árvore, achava “lindo”, mas ao mesmo tempo, pedia para a criança descer e

¹² Entre as principais estratégias do professor design estão os discursos do interesse, do aprender a aprender e do protagonismo, como aponta Horn (2017).

ela, por sua vez, desobedecia e ele achava “que isso era legal”, porém ele faz a reflexão de que não entendia “a questão do limite para as crianças”, e que esse aprendizado sobre os limites se dá todos os dias na função docente em escola inovadora, observando os colegas e recebendo feedbacks.

Já os alunos Harry e Juanita, destacam que os professores (chamados na escola de Juanita de analistas), controlam os estudos dos alunos, como vemos a seguir:

*Cada aluno nessa escola eu conheço. E sinto que os professores também conhecem os alunos, e nos ensinam melhor por estarmos tão bem integrados. Sempre temos a ajuda ao nosso lado em vez de ter que chamar por ele. **Vamos ter alguém atrás da gente se certificando de que estamos fazendo o trabalho.** (Harry Kershaw – aluno da Bath Studio School, grifos nossos).*

*A diferença entre cada Autonomia é que, por exemplo, o estudante inicia na Oficina base, onde estão aprendendo a usar a plataforma e não têm muita autonomia. Nessa oficina, o analista tem que acompanhar e tem os horários fixos e permanentes no qual você vai trabalhar mesmo que, quando você chega na base e planeja o horário que quer trabalhar, tem que cumprir isso obrigatoriamente **para que cada analista tenha claro o que você vai fazer ao longo do dia.** (Juanita Senior - aluna do Colégio Fontán, grifos nossos).*

De acordo com os dois relatos, ainda que tenham liberdade e autonomia, eles citam que o há alguém “atrás se certificando” do trabalho e que o analista (professor) precisa saber onde os alunos estão e o que vão fazer ao longo do dia, ainda que não esteja presente em todos os momentos com os alunos. Segundo a coordenadora de uma das escolas, o papel do professor seria o de “colocar nas mãos” dos alunos “todas as ferramentas que lhe ajudarão nesta descoberta”:

Se eu tiver que resumir qual é a metodologia trabalhada na escola, de alguma maneira, seria, principalmente partir da criança como protagonista da sua aprendizagem. E o papel de um professor seria o de acompanhante nessa viagem, de uma pessoa facilitadora, que coloca nas suas mãos todas as ferramentas que lhe ajudarão nesta descoberta. (Marta Lopez Quintana - Coordenadora da comunidade dos grandes e professora da Escola Dels Encants, grifos nossos).

Vimos na seção anterior como é perigoso afirmarmos o esmaecimento da função do professor, pois dele vem toda uma condução das práticas pedagógicas que visam formar sujeitos ativos, competentes e aprendentes. Ainda assim, não é possível vermos nos episódios dessa série um professor altamente diretivo, que manda os alunos desenvolverem atividades e que aplica provas sem dó nem piedade. Ao contrário, vemos professores que usam estratégias de convencimento movimentadas por desejos e escolhas para convencerem alunos a desenvolverem as aprendizagens que necessitam.

A linguagem figurada da caixa, utilizada na epígrafe do subcapítulo é muito representativa de um professor *design* (HORN, 2017), destacado no capítulo 4 da Tese, que escolhe elementos, organiza espaços e experiências, mas também nos dá a dimensão da construção de um limite organizado pelo professor e de que a responsabilidade docente não se perdeu. O professor dá a caixa, ela não é encontrada naturalmente, nem construída pelos alunos. É uma caixa constituída das estratégias para a condução, operando também e principalmente com a noção de liberdade, afinal os alunos podem brincar *dentro* da caixa. Mas não nos esqueçamos: os professores dão a caixa.

Os alunos, ainda que com grandes possibilidades de escolha, de interesse e de protagonismo, não brincam fora, onde quiserem e onde não possam ser vistos, eles brincam dentro da caixa. Por isso, a ação docente, ainda que veja surgir um esmaecimento do jeito moderno de ensinar, tem a responsabilidade de delimitação das opções, de limite, de oferecer escolhas, mas escolhas reguladas. Pode-se escolher entre o que está dentro da caixa e são os professores que dão a caixa e que dispõem o que vai dentro dela.

5 APROXIMAR A CÂMERA: A TÍTULO DE CONCLUSÃO

No capítulo anterior, chamado de *close up*, mostrei como as subjetividades docentes e discentes vêm se constituindo nas escolas inovadoras da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras*. Esses modos de se torna professor e de se tornar aluno nas escolas inovadoras são elementos essenciais para a compreensão de como temos nos constituído de maneira hipermoderna, acelerando, impulsionando e fomentando práticas pedagógicas que constituem professores que compartilham seus saberes pedagógicos com os alunos e alunos que aprendem a ensinar a si próprios. Mas, após todo esse mapeamento, uma ressalva é necessária: com essa pesquisa não me coloco de fora dessas subjetividades constituídas nas práticas pedagógicas, nem contra o avanço das escolas inovadoras ao redor do mundo. O que busquei mostrar é como isso acontece, fugindo das análises triviais do que seria bom ou mau para a educação. Tratou-se pois de descrever o que foi possível ver quando *inclinamos a câmera*, quando o *dutch angle* é posto em ação.

Inicialmente, buscou-se mostrar como a crise da Modernidade foi se tornando, por conseguinte, a crise das escolas modernas. Aliada à crise, vem o conceito de Hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004), que me permitiu encontrar nas práticas pedagógicas das escolas inovadoras uma continuidade de elementos das sociedades disciplinar e de controle e perceber que os fios técnicos das práticas inovadoras remontam a práticas que não são novas, possibilitando que assistamos a um *remake* dessas mesmas práticas, ainda que com outros objetivos, fins e sob novas racionalidades, na produção de novas subjetividades alinhadas ao contemporâneo.

Olhando para as práticas pedagógicas que constituem a matriz de experiência da docência inovadora, foi possível perceber que entram em cena professores que não ensinam conteúdos, mas ensinam a aprender e alunos que aprendem a ensinar a si mesmos e aos colegas. Com a análise das afirmações de que não há aula nas escolas inovadoras, pude mapear que, apesar de nem sempre o professor estar coordenando diretamente as atividades e tempos de uma turma de crianças, ele pode criar situações de ensino e aprendizagem que são sim, coordenadas por ele, mesmo que ele não esteja presente, e que possibilita que os alunos ajam como se ele estivesse presente. Há um hipercontrole, ensinado aos estudantes, em que o professor já não sabe somente quem fez ou não as atividades, mas que saiba como os alunos aprendem e como demonstram a aprendizagem de formas mais eficazes.

Com a análise sobre as práticas pedagógicas de roteiro de estudos e aprendizagem baseada em projetos, observamos que o currículo, nas escolas da série, pode ser visto como

um labirinto em que os alunos escolhem os caminhos que vão traçar, mas isso não os desobriga de passar por todos os corredores do labirinto. Ainda nessa cena, o professor tem dois papéis: ao mesmo tempo em que ele percorre o labirinto com cada um de seus alunos, ele também tem um olhar macro sobre o labirinto, localizando onde estão seus alunos, por onde já passaram e por onde ainda podem passar. Com o desenvolvimento e a avaliação dos roteiros de estudos, percebeu-se a coexistência dos processos de disciplinamento e controle, por alunos e professores, respectivamente.

Para a avaliação dos alunos nos roteiros de estudos, observou-se que é necessário ao aluno a exercitação de si, que ele movimenta aspectos importantes de si mesmo e dos colegas ao realizar o exercício de ouvir e comunicar sua avaliação. Pode-se inferir que a prática de (auto) avaliação das escolas da série exige indivíduos exercitantes (MARÍN-DÍAZ, 2015), constantemente chamados a pensarem sobre si e a agirem sobre si e os outros através da construção coletiva da avaliação desenvolvida em frente aos colegas e da (auto) disciplina.

Com o panorama mais amplo, os Emílios de Rousseau que chegam à escola comeniana exigem um professor gerente de oportunidades, que faça o encontro entre os interesses de cada aluno e a estrutura escolar coletiva. Esse gerenciamento é desenvolvido com duas práticas pedagógicas visibilizadas pelas escolas da série: a construção de projetos de pesquisa e a condução de aulas pela pergunta.

O projeto de pesquisa pressupõe ao aluno uma necessidade de ter curiosidade. A curiosidade do aluno é o que move o projeto de pesquisa, portanto, a primeira necessidade que o projeto gera é justamente a de ter curiosidade sobre algo. Com o trabalho por projeto surge a oportunidade de coexistirem na mesma turma vários projetos de pesquisa, possibilitando que o professor torne individualizada a educação escolar realizada em um espaço coletivo quando, apesar de estarem juntos no mesmo ambiente, cada aluno possa estudar sobre o que lhe interessa no momento.

Já a prática da condução por meio de perguntas, como vimos, é utilizada há séculos para educar pessoas. Ela é a característica principal da educação praticada por Sócrates, a maiêutica socrática e continua muito ativa nas escolas inovadoras, pois possibilita que o professor conduza o aluno a uma conclusão como se a conclusão tivesse sido construída exclusivamente por ele, técnica que se entrelaça com a Hipermodernidade, na qual a chave é o indivíduo (MARÍN-DÍAZ, 2015).

Com as práticas pedagógicas mapeadas e com o panorama de como se constitui uma subjetividade discente nas escolas da série, se torna possível observarmos a *subjetividade docente inovadora*, que tem alunos que não são obrigados a nada e que age no sentido de não

ensinar, apesar de ensinar muito, exaustivamente e profundamente. Pressupondo, com Foucault (1987) que a liberdade é condição necessária para o exercício do poder, vemos como as liberdades individuais e as práticas coletivas se entrelaçam no trabalho de professores e professoras das escolas inovadoras, construindo a autonomia com alunos através de exercícios deles consigo mesmos, com colegas e com os próprios professores.

Além das questões já levantadas, torna-se importante compreender que a análise proposta nesta investigação não se focou em estabelecer um conceito de inovação, nem de classificar práticas que seriam ou não inovadoras. Esse cuidado metodológico se deu por conta dos estudos que realizei durante o estágio doutoral na Universidade do Porto, sob a supervisão da Profa. Dra. Carlinda Leite. Naquela pesquisa, concomitante à apresentada nesta Tese, objetivou-se perceber as relações entre qualidade e inovação nas escolas portuguesas que participaram do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica e, após uma larga revisão bibliográfica sobre o tema, se tornou possível observar que as inovações pedagógicas das escolas podem ser conceituadas como “ações coletivas, locais e contextualizadas, que visam à resolução de problemas constatados pela/na comunidade escolar, através de práticas novas para aquela comunidade.” (NEVES, 2019). Não tive a pretensão de classificar as escolas da série, pois toda a constituição dos documentários fez essa classificação. Tratou-se portanto, com o entendimento de inovação na educação, de perceber o que se constituía como novo e significativo nas escolas da série, que a comunidade escolar, através de seus depoimentos, destacava como prática inovadora e de perceber como essas mesmas práticas eram desenvolvidas.

A experiência de investigar as inovações pedagógicas nas escolas portuguesas também contribuiu nesta Tese com a percepção de um éthos de inovação que tem se espalhado por diversos países ocidentais. Apesar de convivermos, em nosso país, com uma aceleração impulsionada pelo discurso de inovação muito forte, Portugal que é um país que vive um éthos de preservação da tradição também sente essa aceleração e a área da educação é pressionada a se adequar e a gerar inovações. Em uma entrevista que realizei para a pesquisa em Portugal, sobre uma escola localizada em Vila Nova da Barquinha, cidade banhada pelo Rio Tejo, a supervisora da escola me explicou que os pescadores da região costumam usar uma expressão que servia também para representar o movimento de inovação pelo qual a escola estava passando, ela falou: “temos muitas escolas [no país] que ainda não saíram de casa, nós já saímos de casa, há alguns que já estão a navegar em alto mar, há outros que ainda vão no cais, mas já todos saíram de casa”. Essa expressão representa o éthos da inovação na educação, não só em Portugal ou no Brasil, mas nos países que vimos na série e em muitos

outros. Todos saem de casa, são puxados para fora ou escolhem sair, ir até o cais ou navegar em alto mar, pode-se dizer que o imperativo da Hipermodernidade é *sair de casa*.

Como principais características das escolas da série, podemos destacar: a) a adoção de um discurso que se afaste do modo tradicional/moderno de fazer escola; b) a busca de um rompimento com as percepções e usos de tempos e espaços da escola moderna; c) a construção de autonomia pelos alunos através dos ensinamentos sobre aprender e ensinar conduzidos pelos professores; d) a exercitação de disciplina pelos alunos e da autoanálise de comportamentos e aprendizagens por parte deles e; e) o currículo das escolas inovadoras conta com possibilidades flexíveis.

Com o ângulo ampliado sobre as práticas inovadoras, considerando as características das escolas da série que as tornam inovadoras, os seguintes argumentos compõem a Tese:

1. As práticas pedagógicas que constituem a docência inovadora são postas em ação, nas escolas da série Destino: Educação – Escolas Inovadoras, pela atuação dos professores que compartilham e multiplicam os conhecimentos pedagógicos com seus alunos, ensinando-os a conduzirem a si próprios e a aprenderem a aprender, através de um acento na disciplina, na vigilância hierárquica, no exame e no (auto) controle dos processos de ensino e aprendizagem;
2. A disciplina e o controle aparecem mobilizados pelo interesse, pelo desejo e pela responsabilização do aluno, de modo que cada aluno se torna responsável por sua aprendizagem e de seus colegas, ainda que o professor também seja responsável pelo mesmo processo;
3. O currículo escolar é desenvolvido pelas escolas no modelo de um “currículo labirinto”, no qual os alunos podem escolher em que momentos transitam em cada corredor, mas devem passar por todo o labirinto, no qual o professor tem a tarefa de conduzir o aluno de dentro do labirinto e, ao mesmo tempo, de ter uma visão ampla de fora do labirinto, de modo a garantir que todos tenham passado por todos os corredores;
4. A atuação docente se esmaece na tarefa do ensino moderno à medida que se intensifica no planejamento e no acompanhamento constante e sistemático de todos os alunos e de cada um;
5. Há semelhança entre o que é considerado inovação educativa em diversos momentos históricos. São consideradas inovações educativas o tipo de práticas que estão em consonância com a sociedade da época, observando a atmosfera contemporânea e incorporando-a na escola.

Considerando que é possível observar na constituição de professores e alunos um processo de exacerbação do cumprimento dos objetivos da Modernidade, resultando na organização de uma escola hipermoderna, na qual o projeto de sujeito moderno se completa. Os alunos internalizam os princípios de vigilância e de disciplina, o projeto da Modernidade já não é mobilizado por agentes externos ao sujeito, mas está internalizado nele de forma intensa, fazendo com que o próprio discente controle a si mesmo, disciplinando-se e avaliando-se para aprender sempre mais. As práticas pedagógicas inovadoras produzem alunos autônomos e professoras design para colocar em prática o projeto de uma escola hipermoderna. Defende-se que: **A inovação é a potência do contemporâneo, expressa pela exacerbação dos componentes hipermodernos mobilizados por alunos, professores e gestores de uma escola.**

Há uma frase já muito utilizada em trabalhos acadêmicos, de Jorge Larrosa e Walter Kohan (2013), na apresentação da coleção *Educação: Experiência e sentido*, na qual os autores afirmam: “Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido.” (LARROSA, KOHAN, 2013). E relatam que a experiência da escrita possibilita: “deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo”. (LARROSA, KOHAN, 2013). A experiência de escrever para mudar o que se sabia antes da Tese, tem sido um sentimento constante para mim, desde o início da pesquisa, até o momento nada fácil de finalização da escrita.

Pensar essa série como um conjunto de exemplos de práticas pedagógicas que movimentam a inovação, nos possibilita anunciar um conceito de inovação que em cada documentário se expressa de uma forma, mas que foram tecidos pela racionalidade neoliberal, com nuances dos princípios pedagógicos da Modernidade e da Contemporaneidade. Com isso, vimos a expressão da Hipermodernidade criando e produzindo um professor designer e práticas pedagógicas inovadoras.

Para finalizar, destaco que o estudo aqui apresentado é o resultado de uma escolha de ângulos, elementos, câmeras, cores, sons, leituras, teorizações, que foram pouco a pouco constituindo o modo como me foi possível ver a educação *inovadora* (ainda que esse adjetivo esteja aqui sempre sob suspeita) desenvolvida nas escolas da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras*. Destaco ainda que esse não é o único ângulo plausível, nem provavelmente o único tipo de análise possível, ainda ficam muitos materiais para analisar, temas para tratar e nuances de subjetividades para mapear. Esse foi o caminho escolhido e os

achados dele. Sigo em busca de outros caminhos, de outros achados, de novas análises, o fim da Tese é só o começo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?:** e outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argus, 2009.
- ANCINE, **Glossário de Termos Técnicos do Cinema e do Audiovisual**, Utilizados pela ANCINE. [S.l.] 2008. Disponível em: https://www.ancine.gov.br/media/Termos_Tecnicos_Cinema_Audiovisual_28032008.pdf. Acesso em 15 abr. 2016.
- AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual:** uma plataforma do éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a pólis. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2015.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BARRERA, T. G. da S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI.** 2016, 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. *In:* BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BAUMAN, Zigmund. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BAUMAN, Zigmund. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e Modernidade líquida. [Entrevista cedida a Alba Porcheddu]. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a16.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.
- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI.** Porto Alegre: Penso, 2014.
- BIESTA, Geert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BINÔMIO. *In:* **Etimologias Latín Chistes Refranes Ciudades de Chile**, de California, de Rússia. Disponível em: <http://etimologias.dechile.net/?binomio>. Acesso em: 8 dez. 2017.
- BLENGINI, Gabrielle Dellela. **Trabalho docente e qualidade da educação:** dificuldades encontradas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.563**, de 11 de outubro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2017.

BRENNER, Willian. O ângulo holandês, um dos truques mais simples, elegantes e eficientes do cinema. In: **UPDATEORDIE: Repertório e Inspiração**. São Paulo. 11 set. 2015. Site (não paginado). Disponível em: <https://www.updateordie.com/2015/09/11/o-angulo-holandes-um-dos-truques-mais-simples-elegantes-e-eficientes-do-cinema/> . Acesso em 15 dez. 2019.

BRODBECK, Cristiane F. **Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto Biologia e a produção de uma pedagogia da redenção**. 2015. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2015.

BROILO, Cecilia Luiza. (Re)pensando o curso de pedagogia: um projeto inovador de formação. In: XIII ENDIPE, 2006. **Anais do...** Recife / Pernambuco: UFPE, 2006.

BRUINI, Ricardo. **Vai um “dutch angle” aí?**. In: ZOOM MAGAZINE. São Paulo. 30 dez.2019. Disponível em: <https://www.zoommagazine.com.br/vai-um-dutch-angle-ai/> . Acesso em 05 jan. 2020.

BUCK-MORSS, Susan. Visual studies and global imagination. **Papers of Surrealism**, n. 2, p. 1-29, 2004.

CALVINO, I. **As Cidades Invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Miguel Arcanjo de Lima. **Concepções de inovação do ensino de ciências na escola pública**. 2008. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARRIÈRE, Jean-Claude; BONITZER, Pascal. **Prática do roteiro cinematográfico**. Tradução de Tereza Almeida. São Paulo: JSN, 1996.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHRISTENSEN, C. M.; ANTHONY, S. D.; ROTH, E. A. **O futuro da inovação**. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2007.

CLAPARÈDE, Eduard. **A Escola sob Medida**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973, 3 edição.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder: a inocência perdida – cinema, televisão, ficção, documentário**. Tradução de Augustin de Tugny, Oswaldo Teixeira e Ruben Caixeta. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander Patez; SILVA, Geraldo; (Orgs.). **Capitalismo cognitivo: Trabalho, redes e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 15-32.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M.V.; BUJES, M.I.E. (Orgs). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L.H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./ago. 2003.

CRUZ, Priscila; PARENTE, Rafael. Tendência Irreversível. **Jornal Estadão**, São Paulo, 31 de agosto, 2015. Disponível em:

CUNHA, Antonio G. da (Coord.). **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34. 7ª reimpressão, 2008.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze: uma realização de Pierre-André Boutang**, produzido pelas Éditions Montparnesse, Paris. 1988-1989. Publicado em 1996. Disponível em:

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1938.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3 ed. S. Paulo: Nacional, 1959.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (org). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENZWEILER, Deise. **Discursos sobre aprendizagem na Revista Brasileira de Educação (1944-1964)**. 2017. 155f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.3, p.531-541, 2007.

FABRIS, E. A Realidade do Aluno como Imperativo Pedagógico: práticas pedagógicas de in/exclusão. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

FABRIS, E.H. Cinema e educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FABRIS, Elí T. Henn. **Em cartaz: o cinema brasileiro**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FABRIS, Elí T. Henn. **Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FABRIS, Elí T.. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 257-286.

FABRIS, Elí T.H., DAL'ÍGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. [Entrevista cedida a João Vítor Santos]. **IHU Online**, São Leopoldo, Nº 516 | Ano XVII, dez. 2017, p. 56-61. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>

FABRIS, Elí T.H., DAL'ÍGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Revista Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 39, p. 49-60, 2013.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Repercussão das políticas educacionais na escola: inovação, mudança e cultura docente. In: XXVI Reunião Anual da ANPED, 2003. **Anais...** Caxambu/Minas Gerais, 2003.

FISCHER, Rosa M. B. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 215-227, 2004.

FISCHER, Rosa M. B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FISCHMAN, Gustavo. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria e ALVES, Nilda. **A leitura de imagens na pesquisa social**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 109-125

FISCHMAN, Gustavo. SALES, Sandra R.: Iconoclash: reflexões sobre a cultura visual e pesquisas em Educação. **Educação**, v. 37, n. 3, p. 423-432, 2014.

FLORES, Juliana; SCHWANTES, Lavínia. **Destino: Educação - Escolas Inovadoras**. Um olhar sobre o currículo das Escolas Inovadoras apresentadas pelo Canal Futura. 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. In: *Anais...* Canoas: PPGEDU, 2017.

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

FONTENELLE, Isleide A. **Pós-modernidade**: trabalho e consumo. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

FONTENELLE, Isleide. Corpo, mobilidade e a cultura da imagem. **Revista de Psicologia Hospitalar**, vol. 4, n 1, 2006.

FOSTER, Hal (org.). **Vision and visibility**. Seattle: Bay Press, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de M. Machado e Eduardo J. Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1996b.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. Tradução de Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. In: FOUCAULT, M. **Dits et écrits IV**. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Austran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I – A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. Politics and the study of discourse. In: URSHELL, G; GORDON, C.; MILLER, P. (ed.). **The Foucault's effect: studys of governmentality**. London: Harvester, 1991, p. 51-72.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Traduzido por Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Sobre la genealogia de la ética: una visión de conjunto de un trabajo en proceso. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault más allá del estructuralismo y la hermenéutica**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001, p- 261 -186.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 12.ed. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996a. p. 1-14.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Traduzido por Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** vol.97 no.247 Brasília Sept./Dec. 2016

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FUTURA, Site. Disponível em: <http://www.futura.org.br/>. Acesso em 25 ago. 2016.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GORZ, A. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

HALL, Stuart. Entrevista concedida ao jornal **À tarde on line**. Disponível em: <<http://www.atarde.com.br/materia.php?id-materia=15139>> Acesso em: jun. 2017

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da Transparência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

HORN, Claudia. **Documentação Pedagógica: a construção da criança protagonista e do professor design**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017, 263f.

INSTITUTO INSPIRARE. Disponível em: <http://inspirare.org.br/>. Acesso em: 15 dez. 2017.

KANT, E. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Estudos Culturais: Identidade e política entre o moderno e o pós-modernos. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LABAKI, Amir. 3 Questões sobre documentário. **Jornal Folha de S. Paulo**, São Paulo, 04 de março de 2001. Site (não paginado). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0403200102.htm>

LARROSA, Jorge (org). **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019.

LARROSA, Jorge, et al. Desenhar a escola: um exercício coletivo de pensamento. In: LARROSA, Jorge (org). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Marteen. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Não paginado.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P. 25-42.

- LEAL, Rafaela Esteves Godinho. **Dispositivo de Inovação no Ensino Superior**: a produção do *docentis innovatus* e *discipulus iacto*. 2017. 171f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2017.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri: Manole, 2005.
- LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LÓPEZ, Maximiliano V.; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. In: LARROSA, Jorge (org). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.
- LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro : Azougue, 2007.
- LOVATO, Fabrício (et al.). Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientia**, v.20, n.2, p.154-171, mar./abr. 2018.
- LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**, Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.
- MAFFESOLI, Michel. **O Instante Eterno**. Porto Alegre: Zouk, 2003.
- MARÍN-DÍAZ, D. **Autoajuda e educação**. Genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte: Autêntica. 2015.
- MARÍN-DÍAZ, Dora; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos. O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica? **Pro-Posições** , v. 25, n. 2 (74). p. 47-65, maio/ago. 2014.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge (org). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a. (Coleção: Experiência e Sentido).
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (org). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.
- MELO, Cristina Teixeira Vieira de. O documentário como gênero audiovisual. In: **Comun. Inf.**, v. 5, n. 1/2, p.25-40, jan/dez. 2002.
- MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos Jesuítas**: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599). Lisboa: Esfera do Caos, 2009.
- MIRZOEFF, Nicholas. **An introduction to visual culture**. London: Routledge, 1999.

- MITCHELL, W.J.T. **Showing seeing**: a critique of visual culture. *Journal of Visual Culture*. vol. 1, no. 2, 2002. p. 165-181.
- MOMBELLI, N. F.; TOMAIM, C. dos S. **Análise fílmica de documentários**: apontamentos metodológicos. *Lumina*, v. 8, n. 2, dez., 2014.
- MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro, Portugália Editora (Brasil), s.d.
- MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. São Paulo, Flamboyant, 1965.
- MOTTA, Manoel Barros da. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. 1 ed. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- NEVES, Antônia Regina Gomes. **Inovação na educação: Contexto e conceito**. Apresentação realizada no II Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas – CAFTE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 2019.
- NEVES, Antônia Regina Gomes. **Qualidade na formação de professores: os cursos de pedagogia 5 estrelas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. São Paulo: Papyrus, 2012.
- NOGUEIRA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade com uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos; MARÍN-DÍAZ, Dora. **Saberes, normas y sujetos**: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 37-56, out./dez. 2017.
- PAIM, Maria do Carmo P. F. **A escola básica brasileira em finais do século XX e início do XXI**: por entre regulações, implementações e inovações curriculares. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.
- PALMA, Gisele. **Estado da arte da Inovação na Educação** – o que tem sido produzido no Brasil? ANPED SUL, 2010. In: Anais... Londrina/PR, 2010.
- PARAÍSO, M. A. A Produção do Currículo na Televisão: que discurso é esse? **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, p. 141-60, jan./jul. 2001.
- PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 25-48.
- PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.135-156, ago. 2010.

PAVÃO, J. B.; PIGNATA, E. K. A. A. Da Individualidade da Natureza Humana ao Imperativo de Ser Coletivo. **Campo Jurídico**, vol. 4, n.1, pp. 148-161, maio de 2016.

Platão. **Mênnon** / Platão: texto estabelecido e anotado por John Burnet; tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio ; Loyola, 2001.

RABIGER, Michael. **Direção de documentário**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. **Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedora**. 2015. 375f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RAMOS DO Ó, Jorge. A governamentalidade e história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, p. 97-117, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. Ecole, production, égalité. In: RANCIÈRE, Jacques. **L'école de la démocratie**. Edilig: Fondation Diderot, 1988.

REIS, Henrique Pimentel; CARVALHO, Luísa Cagica. A relevância da qualidade e da inovação nos serviços. **Revista Lusíada: Economia & Empresa**, Lisboa, n. 8/2008. Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/lee/article/view/854/930>. Acesso em: 10 jan. 2018.

RODRIGUES, Cristiano José. Cinema documentário em espaços formativos. 37ª Reunião Nacional da ANPED. In: **Anais...** Florianópolis, 2015.

RODRIGUES, José dos Santos. **O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da confederação nacional da indústria**. 1997. 289f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies**. London: Sage, 2001.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**. Petrópolis: Vozes; 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SARAIVA, K; VEIGA-NETO, A. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, Porto Alegre, p. 187-202, mai./ago. 2009.

SARDELICH, M.E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando para prática educativa. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do Desenvolvimento Econômico: uma investigação sobre lucro, capital, crédito, juros e o Ciclo Econômico**. São Paulo: Nova Cultural, São Paulo, 1997.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

SEBARROJA, Jaume (org.). **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEBARROJA, Jaume (org.). **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. – Porto Alegre : Penso, 2016. e-PUB.

SERAFIM, José Francisco. Lendo um filme documentário: Toda a Memória do Mundo. **Revista Ponto de Acesso**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 19-29, abr. 2010.

SERÓN, Antonio Guerrero. La etnografía ataca de nuevo a retórica de la innovación pedagógica en las organizaciones escolares. **Cadernos de Educação**. Pelotas: FaE/UFPEL, v.15, n.26, 2006.

SÉRVIO, Pablo Petit Passos. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, vol. 7, n.2, p. 196-215 - mai./ago.2014

SIEVERS, B. It is new, and has to be done!: socio-analytic thoughts on betrayal and cynicism in organizational transformation. **Culture and Organization**, v. 13, n. 1, p. 1-21, 2007.

SILVA JÚNIOR, Nabor F. S. da. **Educação**: o negócio do SESI – SP e as necessidades dos estudantes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2015.

SILVA, Joseli M. RESENHA: Visual methodologies. An Introduction to the Interpretation of visual materials. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 178-180, ago./dez. 2012.

SILVA, R. R. D. **Customização Curricular no Ensino Médio**: elementos para uma crítica pedagógica. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

SILVA, R. R. D. da. Docência, inovação e governamentalidade: um estudo na revista carta na escola. ANPED SUL 2012. In: **Anais...**, Caxias do Sul/RS, 2012.

SILVA, R. R. D. da. Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo cognitivo: um diagnóstico preliminar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 689-704, jul./set. 2013.

SILVA, R. R. D. da; FABRIS, E. T. H. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. **Educação PUCRS**, v. 36, n. 2, p. 250-261, 2013.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. Documentário Moderno. In: MASCARELLO, Fernando (org.). **História do Cinema Mundial**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 253-287.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise filmica**. Tradução de Marina Appenzeller. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.
- VEIGA NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre Rs, v. 23, n. 1, p.5-15, fev. 2003.
- VEIGA, I. P. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1989.
- VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 79. Agosto 2012. p. 163-184.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governmento. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005
- VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade (entrevista). In: COSTA, Marisa C. V. (org.). **A escola tem futuro?** 3.ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina, 2007. p. 97-118.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010.
- VELLENICH, Ana Maria. **A escola pública como contexto de inovação: rompendo com práticas educativas tradicionais e potencializando o Desenvolvimento Humano**. 2013. 284f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015.
- ZULUAGA, O. **Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo xix**. Medellín: Universidad de Antioquia, 1978.

REFERÊNCIAS DA SÉRIE DESTINO: EDUCAÇÃO – ESCOLAS INOVADORAS

AUTONOMIA na Educação: Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Escola Dels Encants]. [S. l.: s. n.], 29 nov. 2018. 1 vídeo (48 min 00 s). **Publicado pelo Canal Futura**. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=IvjvHgcEw8s&list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc&index=11. Acesso em: 10 jan. 2019.

BATH Studio School (Inglaterra): Destino: Educação - Escolas Inovadoras: [Bath Studio School]. [S. l.: s. n.], 8 set. 2016. 1 vídeo (50 min 37 s). **Publicado pelo Canal Futura**. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=QFyDWb3z0Ks&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=2. Acesso em: 10 jan. 2017.

CIDADE Educadora em Rosário: Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Cidade Educadora em Rosário]. [S. l.: s. n.], 5 set. 2018. 1 vídeo (48 min 49 s). **Publicado pelo Canal Futura**. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=3PpyBbrcqpE&list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc&index=2. Acesso em: 10 jan. 2019.

COLÉGIO Fontán Capital (Colômbia): Destino: Educação - Escolas Inovadoras: [Colégio Fontán Capital]. [S. l.: s. n.], 16 set. 2016. 1 vídeo (48 min 51 s). **Publicado pelo Canal Futura**. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=Z9Vg0T99Olw&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=3. Acesso em: 10 jan. 2017.

DESIGN Thinking na educação: Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Design Tech High School]. [S. l.: s. n.], 21 set. 2018. 1 vídeo (48 min 38 s). **Publicado pelo Canal Futura**. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=hF8nDPxm3eE&list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc&index=5. Acesso em: 10 jan. 2019.

E3 Civic High School (EUA): Destino: Educação - Escolas Inovadoras [E3 Civic High School]. [S. l.: s. n.], 30 set. 2016. 1 vídeo (52 min 10 s). **Publicado pelo Canal Futura**. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=xfeST7u7nMY&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=5. Acesso em: 10 jan. 2017.

EDUCAÇÃO inclusiva no Brasil: Destino: Educação - Escolas Inovadoras [E.M.E.F Waldir Garcia]. [S. l.: s. n.], 23 ago. 2018. 1 vídeo (49 min 37 s). **Publicado pelo Canal Futura**. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=hqyeRFa8HKE&list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc. Acesso em: 10 jan. 2019.

EDUCAÇÃO, NATUREZA e sustentabilidade: Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Green School]. [S. l.: s. n.], 27 nov. 2018. 1 vídeo (48 min 46 s). **Publicado pelo Canal Futura**. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=ixeF84BLRj4&list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc&index=10. Acesso em: 10 jan. 2019.

ESCOLA Nave (Brasil): Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Escola Nave]. [S. l.: s. n.], 16 nov. 2016. 1 vídeo (50 min 29 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c1gYpLlIoYis&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=12. Acesso em: 10 jan. 2017.

HIGH Tech High (EUA): Destino: Educação - Escolas Inovadoras [High Tech High]. [S. l.: s. n.], 17 out. 2016. 1 vídeo (50 min 52 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rP6jVBKM1jA&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=7. Acesso em: 10 jan. 2017.

INDIVIDUALIDADE do aluno: Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Escola Democrática de Hadera]. [S. l.: s. n.], 30 nov. 2018. 1 vídeo (51 min 48 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Wnx_cFdEX0Y&list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc&index=12. Acesso em: 10 jan. 2019.

INOVAÇÕES educacionais pelo mundo! : Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Reflexões sobre Escolas Inovadoras]. [S. l.: s. n.], 5 dez. 2018. 1 vídeo (49 min 58 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ITnosmfvUGo&list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc&index=13. Acesso em: 10 jan. 2019.

CECILIA, La (Argentina): Destino: Educação - Escolas Inovadoras [La Cecília]. [S. l.: s. n.], 8 nov. 2016. 1 vídeo (48 min 19 s). Publicado pelo Canal Futura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z4qk6lklwTU&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=10. Acesso em: 10 jan. 2017.

METODOLOGIA diversificada no Peru: Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Colégio Pukklasunchis]. [S. l.: s. n.], 17 set. 2018. 1 vídeo (49 min 05 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=x8IykHTpgqE&list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc&index=3. Acesso em: 10 jan. 2019.

ØRESTAD Gymnasium (Dinamarca): Destino: Educação - Escolas Inovadoras: [Orestad Gymnasium]. [S. l.: s. n.], 22 set. 2016. 1 vídeo (48 min 50 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BU4V_Un4vk4&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=4. Acesso em: 10 jan. 2017.

PROFESSORES mediadores e alunos independentes (Curitiba): Destino: Educação - Escolas Inovadoras [SESI Internacional]. [S. l.: s. n.], 27 set. 2018. 1 vídeo (48 min 48 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dm0LofmK2Ac&list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc&index=6. Acesso em: 10 jan. 2019.

PROJETO Âncora (Brasil): Destino: Educação - Escolas Inovadoras: [Projeto Âncora]. [S. l.: s. n.], 1 set. 2016. 1 vídeo (51 min 31 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=1. Acesso em: 10 jan. 2017.

REFLEXÕES sobre Escolas Inovadoras: Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Reflexões sobre Escolas Inovadoras]. [S. l.: s. n.], 19 dez. 2016. 1 vídeo (52 min 16 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: [youtube.com/watch?v=G0o7y0x_cVI&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=13](https://www.youtube.com/watch?v=G0o7y0x_cVI&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=13). Acesso em: 10 jan. 2017.

RITAHARJU School (Finlândia): Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Ritaharju School]. [S. l.: s. n.], 11 nov. 2016. 1 vídeo (51 min 35 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vQpOAEYZqWU&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=11. Acesso em: 10 jan. 2017.

RIVERSIDE School (Índia): Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Riverside School]. [S. l.: s. n.], 06 out. 2016. 1 vídeo (50 min 31 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4otPjgKQktE&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=6. Acesso em: 10 jan. 2017.

ROSS School (EUA): Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Ross School]. [S. l.: s. n.], 27 out. 2016. 1 vídeo (48 min 42 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xMEd9iZNxVQ&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=9. Acesso em: 10 jan. 2017.

SEM salas de aula: Destino: Educação - Escolas Inovadoras [St John Catholic College]. [S. l.: s. n.], 23 nov. 2018. 1 vídeo (48 min 51 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EEF_veyVrAc&list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc&index=9. Acesso em: 10 jan. 2019.

STEVE JobsSchool (Holanda): Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Steve JobsSchool]. [S. l.: s. n.], 21 out. 2016. 1 vídeo (49 min 04 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0FVM5Wv-DDU&list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_&index=8. Acesso em: 10 jan. 2017.

TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO no Canadá: Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Glashan Public School]. [S. l.: s. n.], 10 out. 2018. 1 vídeo (49 min 50 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dHq0GU7RnmI&list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc&index=7. Acesso em: 10 jan. 2019.

TECNOLOGIA e brincadeiras na educação na Estônia: Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Väätsa Põhikool]. [S. l.: s. n.], 17 set. 2018. 1 vídeo (48 min 51 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aS9ZQAazV5w&list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc&index=4. Acesso em: 10 jan. 2019.

TURMAS inclusivas no processo educacional: Destino: Educação - Escolas Inovadoras [Geschwister School]. [S. l.: s. n.], 10 out. 2018. 1 vídeo (49 min 36 s). **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=77zzHeWxTK0&list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc&index=8. Acesso em: 10 jan. 2019.

CANAL Futura. Série Destino: Educação – Escolas Inovadoras. [S. l.: s. n.; n. d]. **Publicado pelo Canal Futura.** Disponível em:

https://www.youtube.com/playlist?list=PLNM2T4DNzmq5hxMqb1TpvSm0Qu6QgqbE_ e

https://www.youtube.com/playlist?list=PLNM2T4DNzmq6f5H0hy9ONqdHR_kvH1ajc .
Acesso em: 01 fev. 2019.

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÕES

Para a análise da Tese foram desenvolvidas transcrições de cada um dos episódios, além de tabelas classificatórias por temas e práticas construídas a partir das transcrições. O material está disponível para consulta e pode ser acessado através de contato com a autora pelo e-mail antoniargneves@gmail.com .