

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COMPREENSÕES A PARTIR DOS DIFERENTES PROTAGONISMOS EM UMA ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO



UNISINOS



JESUÍTAS BRASIL

UNISINOS

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

MARIANGELA OLIVEIRA LAGO ROSIER

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COMPREENSÕES A
PARTIR DOS DIFERENTES PROTAGONISMOS EM UMA ESCOLA DA REDE
JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

São Leopoldo

2022

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

MARIANGELA OLIVEIRA LAGO ROSIER

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COMPREENSÕES A
PARTIR DOS DIFERENTES PROTAGONISMOS EM UMA ESCOLA DA REDE
JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Cristina Ghisleni

São Leopoldo

2022

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

R819i Rosier, Mariangela Oliveira Lago
Inovação pedagógica na educação básica: compreensões a partir dos diferentes protagonismos em uma escola da Rede Jesuíta de Educação/ Mariangela Oliveira Lago Rosier. -- São Leopoldo, 2022.
184f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Cristina Ghisleni

Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) --Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2022.

1.Inovação pedagógica. 2. Protagonismos. 3. Práticas pedagógicas. 4. Gestão educacional I. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). II. Ana Cristina Ghisleni III. Título.

CDU:37

MARIANGELA OLIVEIRA LAGO ROSIER

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COMPREENSÕES A
PARTIR DOS DIFERENTES PROTAGONISMOS EM UMA ESCOLA DA REDE
JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 24 de maio de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ana Cristina Ghisleni – UNISINOS

Prof.^a Dra. Laura Dalla Zen – UNISINOS

Prof.^a Dra. Elena Maria Billig Mello – UNIPAMPA

DEDICATÓRIA

*“... E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas...”*
(Gonzaguinha, 1982)

Minha trajetória pessoal e profissional é tecida por fios que se entrelaçam, formando desenhos únicos, em diálogo com o contexto e todos os seus desafios. Viver a experiência do Mestrado me levou a uma intensa jornada de estudo, uma imersão em leituras, escritas e reescritas. Nesse itinerário, as aprendizagens foram fruto da pesquisa, das trocas e interações com *“tanta, muita, diferente gente”*. Com muito respeito e afeto, dedico os saberes construídos a todas as pessoas, familiares, amigos, educadores e alunos que, generosamente, caminham ao meu lado e me inspiram a seguir acreditando na beleza da educação.

À minha família, alicerce de amor: meu esposo, Mário; minhas filhas, Gabriela e Beatriz; minha mãe, Lourdes; meu pai, Antônio (*em memória*); minha irmã, Maysa, meu cunhado/irmão, Cláudio, minha afilhada/filha, Bruna; meu sobrinho/filho, Gabriel.

Aos/Às alunos/as, crianças e jovens, que instigam, mobilizam minha alegria em alçar novos voos, alimentam meus sonhos e minha esperança por uma educação que faça sentido e promova aprendizagens construtoras de uma sociedade mais ética, igualitária, fraterna e justa.

À Companhia de Jesus e seus educadores, em especial aos docentes, gestores e a todos os companheiros do Colégio Antônio Vieira e da UNISINOS, que atravessam o tempo assumindo a grandiosa missão de educar com amorosidade e entrega pelo e para o serviço, como um compromisso social.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Mário, e às minhas filhas, Gabriela e Beatriz e Likinha, minha família, testemunho de amor, afeto e cumplicidade. Sou imensamente grata pelo intenso cuidado revelado cotidianamente, tornando os desafios vividos mais leves, por me encherem de esperança ao compartilhar a alegria de viver, sonhar, acreditar e, assim, me encorajarem a imergir nos estudos e seguir crescendo na minha formação pessoal e profissional.

À minha família, por serem meus maiores incentivadores de novas conquistas: minha mãe, Lourdes; meu pai, Antônio (*em memória*); minha irmã, Maysa, meu cunhado/irmão, Cláudio, minha afilhada/filha, Bruna; meu sobrinho/filho, Gabriel.

À minha orientadora, professora Ana Cristina Ghisleni, que esteve ao meu lado amorosamente, me acolheu, ensinou, orientou, me apoiou e me provocou a mergulhar no universo da pesquisa e dos estudos de conceitos e concepções valiosas que ampliaram meu olhar e enriqueceram minha formação e atuação profissional. Tê-la ao meu lado foi valoroso demais, seu carinho e sua cumplicidade foram alicerces fundantes da minha trajetória.

À Rede Jesuíta de Educação, por apoiar e oportunizar a realização de uma importante conquista na minha formação profissional, tornando o sonho possível de ser realizado.

Aos/Às companheiros/as educadores/as do Colégio Antônio Vieira, em especial, às diretoras Mariângela Risério (diretora geral) e Ana Paula Marques (diretora acadêmica), ao professor Renato Barros (coordenador geral) e à Eliana Fonseca (articuladora do SECOP), pela referência de compromisso e competência na condução dos processos pedagógicos e na fidelidade criativa à Pedagogia Inaciana e pelo apoio cuidadoso e amigo em toda minha itinerância profissional.

Aos docentes, gestores e colaboradores, em especial do 6º e do 7º ano, que compartilham sonhos, inquietações, (re)descobertas, experiências, saberes e fazeres num cotidiano de aprendizagens e afetividade pulsantes, que tanto alimentam meu desejo de pesquisar e qualificar o fazer educativo. Gratidão imensa aos atores da pesquisa: alunos, gestores e docentes, pelo engajamento e valiosa partilha de suas narrativas reflexivas. Agradecimento especial à artista plástica e professora Camila Govas, pela sensibilidade ao criar a capa dessa dissertação; a partir de um diálogo reflexivo, ela foi capaz de expressar artisticamente os principais conceitos e as intencionalidades da pesquisa.

Aos professores da UNISINOS, pelo acolhimento e pela competência em promover um processo de ensino rico e contribuir para a construção de aprendizagens tão caras no meu itinerário formativo.

Às minhas amigas e companheiras do cotidiano no Colégio Antônio Vieira e do Mestrado: Lívia, Alice, Adriana e Maria Cristina, por compartilharem a caminhada, as incertezas, os não saberes e as alegrias das conquistas; aos colegas de turma do Mestrado, pelo companheirismo leve, fraterno, amigo e solidário e pelas trocas de saberes que me inspiraram e encorajaram a viver essa experiência.

Por fim, registro com muita alegria e gratidão, o processo de crescimento e amadurecimento vivenciado em todas as etapas formativas do Mestrado em Gestão Educacional. Uma experiência de valor imensurável na minha trajetória pessoal e profissional. As aprendizagens e os deslocamentos frutos da imersão no estudo me fortaleceram e me instigam a estudos futuros, a indagar-me diante de minha atuação na gestão e a seguir comprometida com uma educação transformadora e esperançosa.

“Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.

E me encantei”.

(Manoel de Barros, 1997)

RESUMO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre inovação pedagógica na Educação Básica, os pressupostos que contribuem para sua concretização, as compreensões e possibilidades a partir dos diferentes protagonistas, atores do processo educativo. Esta pesquisa lança o olhar para o contexto educacional e toda potência da diversidade e pluralidade de um cotidiano dinâmico dos atores pedagógicos: alunos, docentes e gestores. No campo teórico, inspira-se fortemente nos indicadores de inovação pedagógica de Maria Isabel Cunha e em outros importantes aportes teóricos, como Jaume Carbonell, Mônica Thurler, Francisco Imbernón e demais estudiosos. À luz do referencial teórico, o percurso metodológico buscou compreender o processo de ensino e aprendizagem e desvendar a inovação pedagógica a partir da análise de documentos legislativos e institucionais eleitos e da interpretação, através da análise textual discursiva, das narrativas de alguns dos protagonistas da comunidade educativa estudada, a partir da aplicação dos questionários eletrônicos. No caso do Colégio Antônio Vieira, campo empírico desta investigação, foram eleitos alunos e professores do 6º ano e do 7º ano do Ensino Fundamental e gestores de diferentes séries. Os dados foram organizados em cinco categorias de análise: compreensões da inovação pedagógica; compreensões dos diferentes protagonismos na inovação pedagógica; tensões nas/para as práticas inovadoras; experiências inovadoras potentes e aprendizagens geradas; ampliação do olhar investigativo – articulação dos dados qualitativos e quantitativos. O uso do software NVIVO aprofundou a leitura analítica dos dados qualitativos e gerou novos códigos, aqui denominados de elementos indicadores das práticas inovadoras. As análises permitiram concluir que há, na escola investigada, uma cultura de inovação educativa, com investimentos robustos no processo formativo dos educadores, nas ações curriculares e nos ambientes de aprendizagem à luz dos princípios norteadores da educação jesuíta e do diálogo com a contemporaneidade; que os atores pedagógicos (alunos, professores e gestores) atuam como protagonistas das práticas pedagógicas inovadoras e que é importante alargar a compreensão dos pressupostos que ancoram os movimentos de inovação com vistas à concretização de um processo sistêmico, potencializando as mudanças paradigmáticas e superando, assim, a perspectiva de ações inovadoras pontuais. Essas reflexões redundaram no plano de intervenção aqui denominado de Mapa da Inovação, que intenciona apoiar a escola na qualificação do projeto político-pedagógico, com vistas a avançar nas estratégias formativas reflexivas e na ampliação das práticas inovadoras.

Palavras-chave: inovação pedagógica; protagonismos; práticas pedagógicas; gestão educacional; Educação Básica; ações curriculares.

ABSTRACT

This dissertation presents a study on Pedagogical Innovation in Basic Education, the assumptions that contribute to its concretization, the understandings and possibilities from the different protagonists, actors of the educational process. This research delves into the educational context and the full potency of the diversity and pluralism of a lively, dynamic day-to-day life and the propelling action of the pedagogical actors: students, teachers and managers. In the theoretical field, it is strongly inspired by the indicators of pedagogical innovation by Maria Isabel Cunha and other important theoretical contributions, such as Jaume Carbonell, Mônica Thurler, Francisco Imbernón and other scholars. In the light of the theoretical framework, the methodological course analyzed, sought to understand the teaching and learning process and unveil the pedagogical innovation from the analysis of elected legislative and institutional documents and the interpretation, through the discursive textual analysis of the narratives of some of the protagonists of the educational community studied, from the application of electronic questionnaires. In the case of Colégio Antônio Vieira, the empirical field of this investigation, students and teachers from the 6th and 7th grades of Elementary School and managers of different grades were elected. The data was organized into five categories of analysis: understandings of pedagogical innovation; understanding of the different roles in pedagogical innovation; tensions in innovative practices; powerful innovative experiences and learning generated; widening of the investigative perspective – interaction between qualitative and quantitative data. The use of the NVIVO software deepened the analytical reading of the qualitative data and generated new codes, here called indicative elements of innovative practices. The analysis allowed to conclude that in the investigated school exists a culture of educative innovation with robust investments in the formative process of the educators, curricular actions and the learning environments in light of the guiding principles of the jesuit education and dialogue with contemporaneity; that the educational actors (teachers, students and managers) act as protagonists in the innovative pedagogical practices and it is important to expand the comprehension of the assumptions that anchor the movements of innovation aiming to concretize a systematic process potentiating the paradigm changes, thus overcoming the perspective of punctual innovative actions. This reflection resulted in the intervention plan, here called Innovation Map, that intends to assist the school in the qualification of the political pedagogical project aiming to advance in the reflexive formative strategies and concretization of the innovative practices.

Keywords: pedagogical innovation; protagonisms; pedagogical practices; educational management; Basic Education; curricular actions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Principais movimentos recentes das políticas educacionais brasileiras.....	75
Figura 2: Percurso evolutivo da construção da BNCC.....	88
Figura 3: Indicativos de inovação pedagógica apontados pela BNCC para a Educação Básica nos diferentes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	92
Figura 4: Princípios e valores do PEC (2021)	97
Figura 5: Documentos direcionadores do processo educativo do CAV	107
Figura 6: Comandos verbais usados nos Planos de Curso do CAV	109
Figura 7: Manifestações dos docentes – práticas pedagógicas e contexto contemporâneo....	119
Figura 8: Elementos importantes para práticas inovadoras na visão dos estudantes.....	126
Figura 9: Experiências inovadoras e aprendizagens geradas.....	131
Figura 10: Elementos fundantes na compreensão da inovação pedagógica no CAV	151
Figura 11: Fases de realização do Mapa da Inovação (proposição)	158
Figura 12: Indicadores apontados pelos sujeitos da pesquisa – pontos de atenção: valorização e investimento.....	159
Figura 13: Produto técnico a partir da proposta de intervenção	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de produções acadêmicas encontradas por descritor	50
Gráfico 2: Produções acadêmicas encontradas por ano, por descritor	51
Gráfico 3: Alunos – série em que ingressaram e tempo que estudam no CAV	114
Gráfico 4: Docentes – idade; tempo em educação e tempo que atuam no CAV.....	115
Gráfico 5: Gestores – idade, tempo em educação e tempo que atua no CAV.....	115
Gráfico 6: Incidência dos códigos na fala dos gestores.....	133
Gráfico 7: Incidência dos códigos na fala dos professores.....	134
Gráfico 8: Incidência dos códigos na fala dos alunos	134
Gráfico 9: Código AMBIENTE	138
Gráfico 10: Código LINGUAGENS	139
Gráfico 11: Código INTERAÇÃO	140
Gráfico 12: Código PLANEJAMENTO.....	141
Gráfico 13: Código METODOLOGIAS	142
Gráfico 14: Código PROTAGONISMO	144
Gráfico 15: Código APRENDIZAGEM.....	146
Gráfico 16: Código INTERDISCIPLINARIDADE.....	148
Gráfico 17: Código TECNOLOGIAS	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Protagonismos e pressupostos	41
Quadro 2: Produções acadêmicas mapeadas sobre inovação pedagógica no âmbito da Educação Superior	52
Quadro 3: Produções acadêmicas mapeadas sobre inovação pedagógica em projetos específicos	53
Quadro 4: Produções acadêmicas mapeadas sobre inovação pedagógica vinculadas à tecnologia	55
Quadro 5: Produções acadêmicas mapeadas sobre inovação pedagógica em interface com a docência no desenvolvimento do exercício profissional	55
Quadro 6: Produções acadêmicas mapeadas sobre inovação pedagógica na Educação Básica que revelam mudanças paradigmáticas	56
Quadro 7: Produções acadêmicas mapeadas sobre práticas inovadoras e que guardam maior relação com os pressupostos desta pesquisa.....	57
Quadro 8: Desenho do processo de pesquisa e investigação – elementos fundantes	65
Quadro 9: Interpretações sobre a Análise Textual Discursiva	67
Quadro 10: Intenções da BNCC no processo educativo.....	90
Quadro 11: Alguns documentos da educação jesuítica e proposições de inovação pedagógica	96
Quadro 12: Elementos inovadores no PPI.....	102
Quadro 13: Fundamentos do PPP do CAV	103
Quadro 14: Elementos de práticas inovadoras ilustrados por excertos dos Planos de Curso.	109
Quadro 15: Facilidades e tensões nas/para práticas inovadoras	123
Quadro 16: Movimentos de inovação do CAV	157
Quadro 17: Mapa da Inovação.....	160
Quadro 18: Elementos do Mapa da Inovação – ambiente virtual.....	161

LISTA DE SIGLAS

ATD – Análise Textual Discursiva
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAV – Colégio Antônio Vieira
CEE – Conselho Estadual de Educação
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
DNCs – Diretrizes Curriculares Nacionais
FLACS – Federação Latino-Americana de Colégios da Companhia de Jesus
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT – Grupo de Trabalho
ICJSE – Colóquio Internacional sobre Educação Básica Jesuíta
JESEDU – Congresso Internacional para Delegados de Educação Jesuíta
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MAFI – Mapa de Aprendizagens para a Formação Integral
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEMs – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE – Programa de Dinheiro Direto para Escola
PEC – Projeto Educativo Comum
PNE – Plano Nacional de Educação
PPI – Paradigma da Pedagogia Inaciana
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RJE – Rede Jesuíta de Educação
SAS – Sistema Ari de Sá
SECOP – Serviço de Coordenação Pedagógica
SIPEI – Seminário sobre Pedagogia e Espiritualidade Inaciana
SQGE – Sistema de Qualidade na Gestão Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 A PESQUISA	20
3 TESSITURAS: ITINERÁRIO PROFISSIONAL E A PESQUISA.....	27
4 PERCURSOS CONCEITUAIS.....	30
4.1 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO	31
4.2 OS PROTAGONISMOS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	35
4.3 OS PROTAGONISTAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	38
4.4 IDENTIFICANDO E RESSIGNIFICANDO AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES	41
5 ESTADO DA ARTE	49
6 PERCURSO METODOLÓGICO	63
7 ANÁLISE DOCUMENTAL	72
7.1 PERCURSOS DA LEGISLAÇÃO NA CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O LUGAR DA INOVAÇÃO	72
7.2 REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	87
7.3 PERCURSOS DA PEDAGOGIA INACIANA NOS PRECEITOS DA INOVAÇÃO	92
7.3.1 PEC: o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação	95
7.3.2 O Projeto Político-Pedagógico do CAV – a carta de navegação.....	101
7.3.3 Os Planos de Curso – organizadores do ano letivo	106
8 ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS NA PESQUISA.....	111
8.1 COMPREENSÕES DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA.....	116
8.2 COMPREENSÕES DOS DIFERENTES PROTAGONISMOS NA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	121
8.3 FACILIDADES E TENSÕES NAS/PARA AS PRÁTICAS INOVADORAS	123
8.4 EXPERIÊNCIAS INOVADORAS E AS APRENDIZAGENS GERADAS.....	127
8.5 AMPLIAÇÃO DO OLHAR INVESTIGATIVO: ARTICULAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS.....	131
9 DIÁLOGOS DA GESTÃO COM OS ESTUDOS DESTA PESQUISA.....	152
10 PRESSUPOSTOS DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – MAPA DA INOVAÇÃO: TEMPO-ESPAÇO DE REFLEXÃO COLETIVA	155
11 EXPERIÊNCIAS, APRENDÊNCIAS E PROVOCAÇÕES.....	164

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO PARA OS PROFESSORES.....	175
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO PARA OS GESTORES.....	176
APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO PARA OS ALUNOS.....	177
APÊNDICE 4 – CARTA DE ANUÊNCIA.....	178
APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	180
APÊNDICE 6 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	182

1 INTRODUÇÃO

“O que dá o verdadeiro sentido ao encontro é a busca, e é preciso andar muito para se alcançar o que está perto” (José Saramago, 1997).

Este trabalho investiga a inovação pedagógica na Educação Básica, os pressupostos que contribuem para sua concretização, as compreensões e possibilidades a partir dos diferentes protagonistas, autores e atores do processo educativo. A pesquisa intenciona emergir no contexto da escola investigada e, para tanto, elege frentes pedagógicas que norteiam as escolhas e intencionalidades educacionais: as construções curriculares, as dimensões do ensinar e do aprender e as práticas pedagógicas.

Realizou-se uma incursão no campo teórico, com forte inspiração nos indicadores de inovação pedagógica de Maria Isabel Cunha e também em outros importantes aportes teóricos, como Jaume Carbonell, Mônica Thurler, Francisco Imbernón, Isabel Alarcão e demais estudiosos que coadunam reflexões, discussões, conceitos e provocações acerca do objeto de investigação. À luz do referencial teórico, o percurso metodológico permitiu analisar a realidade da escola investigada, olhar para o seu interior, para o desenvolvimento dos processos pedagógicos e desvendar a inovação pedagógica a partir de documentos legislatórios e institucionais eleitos e da interpretação das narrativas de alguns protagonistas da comunidade educativa estudada. No caso do Colégio Antônio Vieira, campo empírico desta investigação, foram selecionados alunos e professores do 6º ano e do 7º ano do Ensino Fundamental e gestores de diferentes séries (diretora acadêmica, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos do Colégio). Vale destacar a capa desta dissertação, uma obra de autoria de Camila Govas, artista plástica e professora de Artes Visuais. A arte da capa foi elaborada especialmente para este trabalho acadêmico e dialoga com a abordagem e os conceitos principais da pesquisa ao expressar os diferentes protagonismos dos sujeitos, suas interações e interlocuções, como coautores e partícipes ativos da inovação pedagógica no processo educativo.

A trajetória de construção dessa pesquisa, que abarca minhas inquietações, mobilizações, implicações enquanto gestora/pesquisadora, impulsionou leituras, estudos, reflexões, discussões, e, assim, delineou-se um percurso que se apresenta sistematizado em dez capítulos além desta Introdução. O Capítulo 2, intitulado “*A pesquisa*”, apresenta o objeto de estudo situando-o frente ao contexto atual, delimita o tema, a questão problematizadora e as questões secundárias que nascem do problema central, bem como os objetivos geral e específicos que iluminaram o percurso investigatório.

O Capítulo 3, que tem como título “*Tessituras: itinerário profissional e a pesquisa*”, aborda as implicações das trilhas percorridas e das experiências vivenciadas enquanto educadora que originaram e impulsionaram o movimento de estudo e investigação. O Capítulo 4 aborda os “*Percursos conceituais*”, evidenciando os principais aportes teóricos desta pesquisa que sustentam as ideias sobre a inovação pedagógica na Educação Básica e permitiram um mergulho no estudo sobre os diferentes protagonismos, os sujeitos do processo educativo nas construções curriculares, nos processos de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas. O capítulo encerra com uma reflexão sobre as práticas inovadoras, as permanências e as questões paradigmáticas mobilizadas.

No Capítulo 5, é apresentado o “*Estado da Arte*”, que faz um mapeamento das produções acadêmicas já realizadas acerca da temática da inovação pedagógica, o que contribuiu para identificar convergências e divergências com o objeto de estudo deste trabalho e fomentar a qualificação desta investigação, a fim de contribuir com o campo prático e acadêmico.

O Capítulo 6 trata do “*Percurso metodológico*” trilhado nesta pesquisa. Explicita de forma detalhada os caminhos, explica o porquê da escolha da análise documental, do questionário eletrônico como instrumento de coleta dos dados que permitiram a análise da realidade e a investigação do problema apresentado, além da explicação sobre o software utilizado para auxiliar na análise dos dados qualitativos. Nesse capítulo, vale destacar a importância do campo empírico delineado e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que o objeto de pesquisa trata da inovação pedagógica e suas compreensões a partir dos diferentes protagonismos dos atores pedagógicos.

O Capítulo 7, “*Análise documental*”, discorre sobre a historicidade das políticas educacionais e sobre como a inovação pedagógica em prol da qualidade na educação se configura nas diretrizes legais a partir dos seguintes documentos: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2018). A partir desse histórico, aprofunda-se a análise documental da BNCC como diretriz legal atual para a Educação Básica. O capítulo discute, também, as perspectivas de inovação pedagógica e os elementos que podem ser considerados inovadores na educação jesuíta, apontados historicamente por documentos inspiradores e norteadores, dentre eles, o mais atual, o Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação, e por documentos referenciais internos: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Antônio Vieira e os Planos de Curso das séries eleitas (6º e 7º anos).

No Capítulo 8, é apresentada “*A análise dos dados levantados na pesquisa*”, uma leitura crítica e analítica das manifestações dos atores da pesquisa: alunos, docentes e gestores, reveladas a partir das questões que versaram sobre inovação pedagógica a partir dos diferentes protagonismos, gerando categorias de análise e reflexão. Nesse capítulo, também ampliamos a análise dos dados revelados nas respostas dos questionários através do uso do software NVIVO, que apontou novos códigos, denominados “*nós*”, elementos de intersecção nos discursos.

O Capítulo 9, “*Diálogos da gestão com os estudos da pesquisa*”, abre um espaço de reflexões e provocações sobre a gestão educacional e o compromisso social na formação da cidadania de crianças e jovens frente às transformações e demandas emergentes da sociedade contemporânea, numa atitude de abertura para a concretização da inovação educativa.

O capítulo 10, “*Pressupostos de uma proposta de intervenção: Mapa da Inovação, tempo-espaço de reflexão coletiva*”, apresenta o desenho de um planejamento, um plano de ação proposto em consonância com os objetivos desta pesquisa. A análise reflexiva sobre os discursos dos atores pedagógicos eleitos e a análise documental ancorada nos referenciais teóricos inspiraram o desenho do Mapa da Inovação, a fim de contribuir para os avanços nas práticas inovadoras.

O Capítulo 11, “*Experiências, aprendizagens e provocações*”, discorre sobre as considerações finais desta pesquisa, entendendo que a discussão sobre a inovação pedagógica a partir dos diferentes protagonismos não se encerra, mas é uma porta aberta para estudos futuros e articulação dos saberes entre os atores do processo educativo.

2 A PESQUISA

“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro” (Mia Couto, 2007).

Durante séculos, as escolas se constituem como instituições sólidas, sustentadas pelo conservadorismo de paradigmas e concepções clássicas, tradicionalmente reconhecidas por atenderem de forma consistente à formação intelectual de crianças e jovens. Chegado o século XXI, é inegável que a educação escolar vive um momento de grande desafio, de questionamentos e reflexões acerca do seu fazer frente ao que emerge da/na contemporaneidade. Sibilia (2012, p. 9), ao indagar sobre o papel da escola hoje, provoca: “Enquanto deslizamos velozmente a bordo deste século XXI que tantas surpresas nos tem trazido, ostentando seus feitiços tecnológicos e seu estilo de vida globalizado, será que a escola se tornou obsoleta?”.

A sociedade se encontra diante de um cenário mobilizador, complexo, marcado pela impermanência, como nos apresenta Bauman (2001), no conceito de modernidade líquida. Constata-se, ainda, um descompasso entre o que é pensado e gestado pela escola e a forma como crianças e jovens do tempo presente aprendem e interagem com o conhecimento e com o mundo. Com os acelerados avanços da tecnologia da informação e da comunicação, quebram-se as barreiras de acesso às informações e ao conhecimento. Os processos escolares são, também, interpelados por tais modernizações tecnológicas, que, por si só, não geram impactos ou mudanças significativas na educação. O contexto atual exige o desenvolvimento de novas competências para lidar com as novas formas de ser, interagir e estar no mundo. Sobre o sujeito contemporâneo, Sibilia (2012, p. 10) afirma que

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.

É urgente a necessidade de a escola se redescobrir, se reinventar e repensar suas crenças, verdades e soluções para os problemas enfrentados e ir de encontro ao modelo hegemônico posto e imposto ao longo de tantos anos. O tempo presente provoca e convoca os educadores a responderem de forma criativa e crítica à complexidade de educar, a partir da constante reflexão e problematização de suas práticas pedagógicas como um prelúdio para outros paradigmas.

As mudanças sociais, tecnológicas e culturais instigam a escola a assumir outro lugar. A escola deixa de ser o único espaço gerador de aprendizagens, o professor não é mais o detentor e transmissor do saber, não protagoniza sozinho os processos educacionais. O ensino não mais assume de forma exclusiva a centralidade do processo educativo, e os alunos não são receptores passivos de informações e mero realizadores de tarefas prontas. Segundo Cunha (2018, p. 12),

Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. O homem é por natureza inventivo e carrega a possibilidade da contradição. Sua capacidade inventiva é inesgotável e a possibilidade de uma energia emancipatória está sempre presente na educação.

O discurso da inovação se propagou, atravessou os portões das escolas e tomou conta das inúmeras discussões sobre educação, em especial nos últimos anos. Nos diferentes espaços e tempos de diálogos, reflexões, estudos e formações, a inovação das práticas pedagógicas se tornou um imperativo nas pautas formativas e nos diálogos que envolvem professores, alunos, gestores e famílias. Essa é uma temática em voga nas reflexões e pesquisas tanto no cenário nacional como nos estudos internacionais.

É inegável a velocidade e a voracidade com que o discurso da inovação tomou conta do campo educacional. Entretanto, muitas vezes, esse discurso se fragiliza no senso comum e na instrumentalidade ao se ancorar, especialmente, na ascensão dos recursos tecnológicos educacionais e das ferramentas digitais para ampliarem e ressignificarem as metodologias utilizadas. Para fugirmos dessa visão simplista e tendenciosa ao modismo, é importante atentarmos para o alerta de Cunha e Wagner (2019, p. 30), quando afirmam que “[...] no caso da inovação pedagógica é bastante usual relacioná-la com os recentes aparatos tecnológicos aplicados nos processos de ensinar e aprender”.

A educação não pode se manter alheia às transformações sociais e tecnológicas, não pode deixar de olhar para esse novo sujeito do século XXI. É preciso indagar as intencionalidades que pautam essas discussões. O modelo socioeconômico neoliberal impõe à sociedade uma mercantilização desenfreada nas diversas esferas sociais, e a educação não está livre desse domínio. Há uma forte tendência mercadológica que invade o âmbito educacional, desde a Educação Básica até a Educação Superior, e, muitas vezes de forma impositiva, cerceia a autonomia e a autoria da instituição e dos educadores, desconsidera seus saberes, suas experiências. Dessa forma, nega-se o protagonismo dos sujeitos, indo de encontro, muitas vezes, aos princípios balizadores da complexidade de educar, ao seu compromisso social com

a formação humana e acadêmica numa perspectiva libertadora e emancipatória. Paro (2015, local. 555) constata que

A razão mercantil, ao privilegiar a busca de resultados econômicos, costuma menosprezar os fins educativos, favorecendo encaminhamentos e abordagens que passam ao largo das boas práticas pedagógicas e do conhecimento técnico-científico sobre educação. Por seu turno, a ausência de familiaridade com a pedagogia deixa sem norte os agentes de políticas educacionais, que são seduzidos pelos mecanismos de competição mercantil, na busca de soluções que compensem seu amorismo pedagógico.

Inovar em educação é um movimento contínuo de qualificação das propostas pedagógicas a partir das problematizações e desnaturalizações diante do fazer educacional. Inovar exige abertura e deslocamentos, convoca os sujeitos da comunidade educativa a assumirem um olhar reflexivo e crítico para o hoje, para o tempo presente, e um olhar curioso, criativo e inventivo para o futuro, para o amanhã. Cunha e Wagner (2019, p. 32) nos inspiram ao afirmar que “[...] racionalizar as inovações pedagógicas é compreender que elas fazem parte da história dos sujeitos, dos grupos e das instituições, ou seja, devem ter por base um percurso e um conjunto de práticas que desenvolvam determinado ator ao longo da vida dele”.

Para alavancar as inovações no projeto educativo, não se podem desprezar as experiências já vividas, o trajeto histórico percorrido pela coletividade, os saberes construídos que sustentam as práticas vigentes. A atitude reflexiva e aprendente dos diferentes atores se configura, assim, numa força motriz para instigar as mudanças paradigmáticas. Imbernón (2011, p. 23) anuncia a potência da coletividade na escola para concretização da inovação pedagógica quando afirma que

Esse protagonismo coletivo, e portanto institucional, implica uma nova concepção da instituição e da formação: como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo e não como descentralização competitiva, a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto profissional concreto, em relação com outras instituições, suscetíveis e capazes de inovar a partir de processos de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos.

Para tanto, cabe à gestão educacional participativa promover um ambiente propício às trocas e construções coletivas, ao encontro e compartilhamento de saberes e não saberes. O protagonismo coletivo constitui uma mola propulsora das práticas pedagógicas inovadoras. De acordo com as ideias de Lück (2017, local. 25), a gestão “[...] permite superar a limitação da

fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes”.

Abrir-se para as novas possibilidades, novas pedagogias, faz emergir uma análise crítica sobre diversos aspectos do processo escolar. Há um leque significativo de elementos que podem ser analisados, porém, neste movimento de pesquisa, foram feitas eleições que permitiram um aprofundamento do estudo e da investigação. Dessa forma, para o escopo deste trabalho, sob a perspectiva da inovação pedagógica na Educação Básica, na discussão sobre as compreensões a partir dos diferentes protagonismos dos sujeitos no processo educacional, coloca-se a centralidade em elementos fundantes do projeto político-pedagógico que se configuraram como pressupostos de análise da pesquisa: as construções de currículo, as dimensões do ensino e da aprendizagem e as práticas pedagógicas, observando como se evidenciam nas diretrizes legais, nos documentos da educação jesuítica e institucionais e nas experiências vividas na escola investigada.

A escola constitui um valoroso lócus formativo, garantidor do direito à Educação Básica, que promove o exercício da cidadania e tem o compromisso social de construção de uma sociedade mais justa, como alerta Libâneo (2001, p. 6), “[...] uma vez que se faz necessário educar para a participação social, para o reconhecimento das diferenças entre os vários grupos sociais, para a diversidade cultural, para os valores e direitos humanos”. Para tanto, a escola deve dialogar com o sujeito contemporâneo e se abrir para as mudanças paradigmáticas, ressignificar/innovar as práticas pedagógicas considerando a potência dos diferentes protagonismos, valorizando a pluralidade dos saberes e das experiências trazidas, reconhecendo e abrindo espaço para as subjetividades e para a bagagem sociocultural dos atores pedagógicos. É desse lugar e dessa abordagem temática que esta pesquisa trouxe para investigação a seguinte questão problematizadora: *como se constituem as práticas pedagógicas inovadoras a partir da perspectiva de diferentes protagonismos escolares, considerando as especificidades da escola investigada?* Novas questões nascem, então, desse problema central:

1. Como a noção de inovação pedagógica se configura nas diretrizes legais em termos de construção histórica e de ordenamentos conceituais e organizacionais?
2. Que perspectivas de inovação são encontradas em documentos que configuram as bases e o funcionamento da Pedagogia Inaciana?
3. Que elementos concorrem para a promoção da inovação pedagógica nos contextos educacionais?

4. Como alunos, professores e gestores protagonizam a inovação pedagógica no currículo, no processo de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas?

5. Qual o papel dos gestores nos processos de implantação e de implementação da inovação pedagógica?

Ao se considerar a inovação pedagógica na perspectiva de mudança paradigmática, torna-se relevante compreender quais significados a inovação pedagógica possui para a escola investigada. Para isso, foi fundamental problematizar o cotidiano e os papéis institucionais e socialmente estabelecidos. Ao assumir alguns indicadores de inovação pedagógica, esta pesquisa destaca dentre eles o protagonismo, compreendido como

[...] condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos de suas aprendizagens (CUNHA, (2018, p. 14).

Imbernón (2011) aponta a inovação pedagógica como uma pesquisa educativa na prática, que exige uma inter-relação entre antigas e novas concepções sobre o processo educacional. Reconhecer o desencaixe, ainda, de muitas práticas educativas em relação às novas formas de acessar e construir conhecimentos mobiliza e provoca reflexões sobre as diferentes possibilidades que a escola tem para lidar com as necessidades da contemporaneidade e os novos caminhos que vão se delineando.

Nessa perspectiva, este estudo mergulha no interior da instituição educativa, o Colégio Antônio Vieira (CAV), lócus desta pesquisa, comprometendo-se essencialmente com os sujeitos do processo educacional, valorizando os diferentes protagonismos e suas atuações nas propostas pedagógicas. Em termos metodológicos, foram aplicados questionários eletrônicos com alunos, professores e gestores (coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e a diretora acadêmica) e realizada a análise de documentos legislatórios e institucionais eleitos.

O Colégio Antônio Vieira se localiza no centro da cidade de Salvador, no bairro Garcia, e atende crianças e jovens desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. O contexto socioeconômico é eclético, abarcando alunos de classe alta, classe média e classe de baixa renda, bolsistas e não bolsistas, nos turnos matutino e vespertino, além do Ensino Médio no turno noturno para jovens a partir de 15 anos. Atualmente, o Vieira tem um quantitativo total de 3.558 alunos, somando-se os turnos diurno e noturno. O CAV dispõe de uma ampla estrutura física, com salas de aula equipadas, laboratórios, bibliotecas, espaços

makers, quadras poliesportivas, ginásio de esporte, piscina olímpica, parques infantis, bosque, capelas, cantinas, quiosques, pátios, espaços interativos e multifuncionais.

Fundado pela Companhia de Jesus (ordem religiosa iniciada na Europa, em 1534, por Santo Inácio de Loyola) em 15 de março de 1911, hoje, com 111 anos, o CAV é uma instituição confessional marcada por uma história centenária e reconhecida por promover à sociedade soteropolitana uma educação de excelência acadêmica e humana, atenta aos sinais do tempo e aos novos desafios da contemporaneidade. O desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico do CAV é assumido de forma corresponsável pela ampla equipe de educadores, dentre eles, docentes e não docentes, imbuídos em concretizar os princípios da Pedagogia Inaciana. A equipe gestora é composta pelos diretores (geral, pedagógica, administrativa e gestão de pessoas), coordenadores pedagógicos (à frente de uma ou duas séries), orientadores educacionais (que acompanham os alunos de cada série), gestor do SORPA (Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral) e gestores do SEVIC (Serviço de Vida Comunitária), além dos gestores dos demais setores dos âmbitos pedagógico, administrativo e de gestão de pessoas (secretaria, setor financeiro, vigilância, limpeza, manutenção, patrimônio, tecnologia educacional, comunicação, serviço social, serviço médico). A pesquisa intenciona, assim, descortinar o processo educacional, confrontar os elementos intrínsecos que configuram seu modo de proceder, seu contexto, sua cultura e atentar para suas fragilidades e potencialidades nas bases curriculares, no processo de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas frente ao movimento de concretização da inovação pedagógica assentada em pressupostos sólidos e ajustados às reais necessidades e intencionalidades do contexto institucional. Em conformidade com o Projeto Educativo Comum – PEC (2016, p. 14): “É próprio da Companhia de Jesus responder aos desafios de cada tempo de forma crítica, consciente e efetiva, empreendendo caminhos com coragem para inovar e renovar”.

Dessa forma, esta pesquisa tem como **objetivo geral** analisar a constituição das práticas pedagógicas inovadoras em uma escola da Rede Jesuíta de Educação a partir da atuação de diferentes protagonismos institucionais no processo educacional, considerando as especificidades da escola investigada. Em conformidade com os pressupostos mobilizadores já evidenciados, os **objetivos específicos** pretendem se caracterizar como ações concretas, descritas a seguir:

- Analisar criticamente como as diretrizes legais se configuram historicamente como inovação pedagógica;

- Investigar quais elementos podem ser considerados inovadores dentro do conjunto de documentos da educação jesuítica;
- Compreender como alunos, professores e gestores protagonizam a inovação pedagógica no currículo, no processo de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas;
- Compreender como os atores pedagógicos (alunos, professores e gestores) vivenciam e compreendem as experiências educativas inovadoras e quais aprendizagens são geradas;
- Construir um processo de planejamento envolvendo os diferentes protagonismos existentes na escola (gestão, professores e alunos), com instrumentos capazes de estabelecer as perspectivas desses grupos, considerando suas diferentes responsabilidades e papéis pretendidos, avançando na lógica de práticas pedagógicas inovadoras com a participação ampliada dos atores pedagógicos.

Por fim, as constantes reflexões sobre a prática enquanto educadora/pesquisadora suscitam questionamentos que me implicam no movimento de investigação acerca do objeto de estudo desta pesquisa, mobilizando em mim o desejo de compreender como se configuram as práticas pedagógicas inovadoras comprometidas com a atuação e com o protagonismo dos atores institucionais e de contribuir para o avanço dessas práticas.

Na sequência, então, apresentam-se as tessituras de meu itinerário profissional com a pesquisa. O capítulo a seguir discorre sobre as narrativas referentes à minha trajetória profissional da docência à gestão, as escolhas e as aprendizagens construídas a partir dos processos formativos em interlocução com os pares, com os diferentes protagonistas do processo educativo, bem como sobre as inquietações acerca da temática deste trabalho que me mobilizaram a mergulhar no universo da pesquisa e do aprofundamento acadêmico.

3 TESSITURAS: ITINERÁRIO PROFISSIONAL E A PESQUISA

“A inquietude não deve ser negada, mas remetida para novos horizontes e se tornar nosso próprio horizonte” (Edgar Morin, 2008).

A inquietude me desloca e provoca minha memória afetiva sobre meu itinerário profissional, que se entrelaça ao tema desta pesquisa e aguça o interesse pelo estudo e pela investigação no campo da educação. Meu processo formativo tem origem no curso de Magistério, que me levou à docência ainda muito jovem, repleta de sonhos e crenças, comprometida com uma educação de qualidade. Minha formação acadêmica segue pela Graduação em Pedagogia e passa pelas especializações em Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia até a chegar ao Mestrado.

A experiência do chão de sala de aula, do exercício profissional como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, instigava-me a pesquisar, a compreender o processo de ensino e aprendizagem com toda a sua dinâmica e complexidade e me provocava a desenvolver meu potencial criativo, a ousar, criar, pensar e promover práticas pedagógicas potentes, que fizessem sentido no aprendizado das crianças. Assim, iniciava minha incursão pelas trilhas da prática docente e da formação teórica.

A trajetória de estudos e das experiências que me formam é marcada, inicialmente, por inquietações e reflexões acerca dos desafios vivenciados na docência e, depois, pelo exercício da gestão educacional, primeiro, como orientadora educacional e, posteriormente, como coordenadora pedagógica, lugar de minha atuação hoje. Nesses mais de 30 anos atuando em educação, os fios condutores de minha formação e do meu exercício profissional fomentam a atitude investigativa sobre a complexidade do processo educativo. Instigada pelo movimento constante de reflexão crítica sobre a prática e em interação com os diferentes autores/atores, intenciono compreender o fazer pedagógico, o diálogo que estabelece com o contexto, os paradigmas que o sustentam, as transformações, os novos caminhos e as novas possibilidades em educação.

O Colégio Antônio Vieira, uma escola da Rede Jesuíta de Educação, em Salvador, onde atuo como coordenadora pedagógica, constitui um locus de fundamental relevância na minha itinerância na educação. Nessa caminhada de 30 anos, da docência à gestão, a articulação entre os saberes e fazeres e a interlocução com os diferentes atores da comunidade educativa aguçam meus pensamentos e minhas ideias e me levam a problematizar e questionar os modelos

educativos assumidos frente às necessidades do contexto vivido e às demandas contemporâneas.

Ao longo desse tempo, pude constatar a fragilidade das certezas e verdades sobre as construções curriculares, sobre o ensino e a aprendizagem e sobre as práticas pedagógicas arraigadas no modelo tradicional — modelo que já não se encaixa no tempo presente. A gestão educacional participativa me permite ampliar a visão sistêmica sobre os processos pedagógicos a partir da interlocução com alunos, professores, famílias, gestores e demais educadores, assumindo, assim, uma atitude reflexiva e investigativa, capaz de desnaturalizar e problematizar a dicotomia dos saberes, a centralidade dada ao ensino e à figura do professor, a compreensão de um currículo técnico, estático e prescritivo de conteúdos, que destina para os alunos um lugar passivo e omissivo. É cada vez mais urgente e necessário questionar o descompasso e o desencaixe da escola diante das diferentes formas dos estudantes de interagirem com o mundo à sua volta, de construir conhecimentos e de aprenderem na atualidade.

Nessa itinerância como educadora, o ano de 2020 constituiu um marco inédito, que interpelou o cenário social e educacional mundial no enfrentamento de uma grave crise de saúde, instaurada pela pandemia de covid-19. Essa realidade convocou a todos a viverem uma experiência desafiadora, deslocarem-se em busca de novas aprendizagens, criarem novas soluções, trilharem novos caminhos, mais adequados ao contexto pandêmico, ao isolamento social, à suspensão das aulas presenciais, para seguirem com a continuidade dos processos pedagógicos de forma remota com a mediação de recursos tecnológicos.

Vale destacar que não havia diretrizes legais previstas para o funcionamento da Educação Básica de forma virtual. Diante disso, as políticas nacionais foram intimadas a responder e normatizar orientações que respaldassem as instituições escolares a seguirem com o projeto educativo. Atravessamos 2021 ainda em um contexto pandêmico e chegamos a 2022 com intensas sequelas sociais, impactos nas diferentes esferas da sociedade, em especial no âmbito educacional. Constatam-se a fragilidade das políticas públicas nacionais e a ausência de ações concretas que apoiem, especialmente, o ensino público. O abismo da desigualdade social se torna cada vez maior, impactando forte e negativamente na escolarização de milhares de crianças e jovens em nosso país.

Diante de tal cenário, o Colégio Antônio Vieira se deparou com a necessidade de adaptar práticas educativas e organizacionais, ampliar e potencializar o uso das plataformas digitais de ensino e aprendizagem, reiterando, assim, seu compromisso com uma educação de qualidade. Para além do contexto pandêmico, enfrentado com maior intensidade nos anos de 2020 e 2021, é inegável a necessidade de se abrir ao novo, enfrentar com coragem os desafios

contemporâneos e qualificar as práticas pedagógicas por meio das múltiplas tecnologias, sem renunciar às concepções fundantes de uma educação sustentada pelos princípios humanista-cristãos.

A educação, como as diferentes esferas da sociedade, interpelada pelo inesperado contexto pandêmico, viu-se obrigada a reinventar sua forma de atuação, a reconfigurar seus espaços e tempos de ensinar e aprender para dar continuidade ao processo de escolarização de crianças e jovens. No exercício da gestão educacional, é inevitável constatar a ressignificação das práticas educativas diante da realidade atual. Entretanto, todo esse turbilhão de mudanças aguça meu olhar para o descompasso ainda existente entre a escola e a contemporaneidade, entendendo que o uso das tecnologias, por si só, não garante mudanças de paradigmas e não configura necessariamente uma inovação pedagógica.

Concluo, assim, que atuar na educação é assumir uma atitude aprendente, que me permite estar atenta e sensível aos sinais do momento atual, comprometida a enfrentar de forma crítica os desafios desse contexto para responder às demandas que emergem frente às transformações sociais, culturais e tecnológicas. A inquietude me mobiliza a ampliar a análise da realidade de forma sistematizada, a aprofundar estudos sobre a inovação pedagógica, tendo em vista os diferentes protagonismos dos autores/atores e, assim, empreender caminhos possíveis em prol de uma educação de excelência acadêmica e humana, com o objetivo de promover uma formação integral, uma formação de crianças e jovens conscientes, competentes, criativos, compassivos e comprometidos.

Para melhor compreender como se constitui a inovação pedagógica na Educação Básica e seus pressupostos fundantes, o capítulo seguinte apresenta os percursos conceituais e os aportes teóricos balizadores deste estudo, que permitem aprofundar a compreensão acerca dos diferentes protagonismos nas construções curriculares, no processo de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas, evidenciando, também, permanências e transformações.

4 PERCURSOS CONCEITUAIS

“Focarmos a efemeridade e o pequeno, quase imperceptível da realidade educacional, não poderia nos arrancar da serialidade dessa repetição absurda?” (Silvio Gallo, 2014).

O capítulo reúne reflexões, conceitos, provocações, problematizações e proposições acerca da inovação pedagógica e suas compreensões a partir dos diferentes protagonismos. À luz dos aportes teóricos, são discutidos, aqui, elementos fundantes do processo educativo, do cotidiano escolar e os paradigmas que sustentam e orientam as práticas pedagógicas, o ensino e a aprendizagem e as construções curriculares.

O estudo sobre a inovação pedagógica e suas compreensões a partir dos diferentes protagonismos coaduna pressupostos teórico-metodológicos fundantes e respeitáveis de Cunha (2016a, 2016b, 2018), do PEC (2016, 2021) e do PPP do Colégio Antônio Vieira (RISÉRIO, 2022), apontados nas reflexões desta pesquisa.

Explorar o lócus da pesquisa considerando o contexto em que está inserido, as concepções que sustentam suas ações pedagógicas e como estas afetam a instituição e seus atores foi de fundamental importância. Para tanto, foi imprescindível problematizar as ações pedagógicas, compreender os contornos peculiares que a inovação pedagógica assume ao lançar questões balizadoras: para quem e por quem se definem as construções do currículo, as dimensões do ensino e da aprendizagem e as práticas pedagógicas do Colégio Antônio Vieira?

Nos últimos anos, constatam-se movimentos de crítica a ideias, concepções e práticas ainda arraigadas ao tradicionalismo no processo de escolarização na Educação Básica. As demandas emergentes da contemporaneidade provocam os professores e as escolas a assumirem novas alternativas e estratégias de intervenção para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e a se abrirem a outros paradigmas. Observa-se, nas práticas, que permanências e avanços coexistem, compreendendo, assim, a relevância de se problematizar o contexto e seus pressupostos. Thurler (2001, p. 43) defende que, num projeto assim, “tanto os professores quanto os alunos podem unir os diversos objetivos entre si; eles são capazes de integrar os vários conhecimentos e competências, adquiridos e a serem adquiridos, em um contexto de aprendizagem mais ampla”.

A educação, como um processo complexo, abarca contradições, dissensos, pluralidades e heterogeneidades. Responder às exigências do tempo presente exige análise crítica e alargamento da compreensão sobre pressupostos fundantes na busca de soluções diferentes e

alternativas que fujam da padronização, da lógica tradicional e dominante. Dessa forma, a reflexão sistemática acerca dos elementos eleitos no âmbito curricular, do processo de ensinar e aprender e das práticas pedagógicas apoia este estudo em prol de uma formação mais dinâmica, construtiva, criativa e flexível. Em consonância com Carbonell (2002, p. 24), “[...] de uma forma mais ou menos intencional e planejada, põem-se em movimento ideias, estratégias e atividades, mas o importante é que estas sejam convergentes, que se inter-relacionem e até se confundam em um todo indivisível”.

4.1 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Estudar sobre as construções curriculares provoca inquietude, reflexão e crítica sobre a prática educativa. São inúmeras as ideias, proposições conceituais sobre currículo, construídas ao longo de um vasto período histórico da educação formal, numa interface permanente com o contexto social, econômico e político vivido. O PEC (2016, p. 43) afirma que “[...] a construção de currículo considera a concepção de mundo, de sociedade, de homem e de pessoa que se deseja formar [...]”.

O movimento de lançar os questionamentos “para quem e por quem se propõe a construção curricular?” pressupõe romper com a lógica tradicional e burocrática que regulamenta papéis e funções dos atores, hierarquiza as relações, controla os processos e condiciona a vida escolar. Thurler e Maulini (2012, local. 189) indagam, diante da “[...] complexidade de uma mudança de paradigma: se a forma como o trabalho escolar é organizado cria obstáculo à pedagogia diferenciada, será que a organização desse trabalho não é uma alavanca difícil de acionar, mas poderosa, importante de questionar?”. A gestão educacional atenta a essas questões deve acolher as experiências do cotidiano e valorizar a riqueza da diversidade de olhares, pensamentos e problematizações nas vivências pedagógicas como potentes ações curriculares formativas.

Um currículo transformador, gerador de aprendizagens significativas extrapola a visão conteudista e transmissiva dos conhecimentos, fomenta a curiosidade intelectual, a pesquisa, a atitude investigativa e aprendente, acolhendo o erro como potente possibilidade de construção dos saberes e amadurecimento, valorizando, também, a bagagem sociocultural de cada ator na perspectiva da formação integral. Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem ganham um movimento dinâmico, em que os autores/atores pedagógicos interagem e compartilham, entre si, seus saberes, conhecimentos e experiências. Para Thurler (2001, p. 26), a “mudança dentro

do estabelecimento escolar só é possível se ela, para os atores, tiver mais significados do que o *status quo*”.

A escola contemporânea aberta às novas formas de construção curricular, ao mesmo tempo em que convoca cada professor a pensar diferente e a se deslocar, confrontar seus paradigmas e se abrir para novas possibilidades no exercício da docência, também confia em suas reflexões, em sua autonomia de pensar e fazer escolhas e em seu posicionamento crítico. Nesse contexto, esta pesquisa intenciona desnaturalizar e problematizar o discurso tendencioso, mercadológico e neoliberal sobre a docência diante da inovação educacional vinculada à mera aplicação das metodologias ativas e ao uso das ferramentas digitais, desconsiderando, muitas vezes, os saberes oriundos da experiência dos atores.

Em consonância com as ideias de Dalla Zen e Freitas (2018, p. 2, grifos das autoras), “[...] os ‘caminhos’ sugeridos parecem fixar padrões prescritivos, que reduzem a atuação docente à aplicação das ‘respostas’ e ‘soluções’ ali expressas, sem considerar professores e professoras como sujeitos da referida inovação”. À gestão, cabe fomentar pautas formativas, discussões acerca do fazer pedagógico a partir de uma escuta aberta e atitude acolhedora para as convergências e divergências, articulando ideias, pensamentos e proposições, de forma crítica e reflexiva, integrando novos caminhos e novas práticas. Imbernón (2011, p. 15) aponta, como uma importante característica da profissão docente,

[...] a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos, as decisões sobre o ensino, já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e as divergências são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver [...].

Este estudo se sustenta na compreensão do currículo como uma construção viva, coletiva, dinâmica, política, uma narrativa institucional que anuncia, de forma clara, a identidade, as intencionalidades formativas do processo educativo, os valores que sustentam as práticas pedagógicas, a forma de compreender quem são os sujeitos do processo educacional e seus papéis e a visão de sociedade que defende. O currículo, com toda a sua complexidade, revela-se como um projeto tecido no coletivo, na concretude organizacional escolar, na eleição dos conhecimentos e para além deles, circunscrito num determinado contexto, tempo, espaço e cultura escolar e que abarca o cotidiano e toda pluralidade de saberes dos autores/atores. Em consonância com as proposições de Teixeira Neto (2020, p. 34),

Discutir currículo é discutir e ressignificar o que estamos fazendo/querendo fazer com a educação, para onde estamos indo/querendo ir, o que estamos ensinando/querendo ensinar e, principalmente, como estamos aprendendo para provocação de emancipacionismo social.

Superando a ideia de que as construções curriculares acontecem sob bases estáticas, lineares, determinadas de fora para dentro das instituições, de forma normativa, prescritiva e impositiva, esta pesquisa acredita na construção curricular de forma construtiva e participativa, gerida em meio às insurgências e urgências do cotidiano escolar, aos conflitos e às contradições do processo formativo. Assim sendo, as dissonâncias e tensões fazem parte da construção do currículo. Para Pacheco (2011, p. 2), o “[...] currículo implica complexidade e conflito, construído no dissenso, já que sobre o conhecimento há várias perspectivas que traduzem as funções da escola”.

O currículo sustenta as transformações pedagógicas e aponta os novos rumos a serem trilhados. A inovação pedagógica pressupõe a mudança paradigmática e, para tanto, não pode perpetuar a concepção de currículo como um documento descritivo, fechado na matriz curricular, que lista componentes curriculares, conteúdos e procedimentos de aplicação e avaliação. A inovação pedagógica pensa na perspectiva emancipatória do currículo disposto a imprimir alterações e avanços, tornando-se mais flexível frente à lógica e a rigidez que ainda marcam a dinâmica escolar. Carbonell (2002, p. 18) afirma que “[...] a escola não é apenas um espaço de reprodução das relações sociais, mas é um espaço de confronto, de resistência, em que é possível trazer à luz projetos inovadores alternativos”.

Diante do contexto atual, a escola contemporânea precisa atentar para qual sujeito ela pretende formar, qual sociedade defende, e enfrentar com coragem e ousadia o grande desafio de repensar sua organização, suas bases curriculares diante de toda a complexidade e a pluralidade que lhe são próprias. A inovação pedagógica implica acreditar em um projeto formativo com vistas a preparar esse sujeito, o estudante, para lidar de forma crítica e reflexiva com as mudanças impostas pela contemporaneidade, saber lidar com as incertezas, com as rápidas e fugazes mudanças advindas, especialmente, das aceleradas revoluções tecnológicas, sensíveis às questões sociais emergentes. Nessa perspectiva, as construções curriculares buscam oportunizar experiências formativas que façam sentido ao crescimento e amadurecimento do aluno, que promovam seu engajamento, sua participação, fortaleçam sua autonomia e estejam abertas às suas indagações, críticas, ideias e propostas. Carbonell (2002, p. 57) acredita que

Trata-se de estabelecer nexos de conexão e integração entre a cognição, a sensação, o desejo, a razão, a ética que nos permitam compreender um pouco melhor o mundo e também as outras pessoas e a nós mesmos; que nos ajudem a ser e a estar para sentir e saber. Uma aposta contra todos os analfabetismos: cultural, ético, sentimental e social.

Para a Rede Jesuíta de Educação, o currículo é o *ethos*, a carta de navegação que aponta, para os educadores e para a sociedade, o caminho a se trilhar no processo educativo de crianças e jovens com vistas à formação de sujeitos compassivos, competentes, criativos, conscientes e comprometidos. Como defende o Projeto Político-Pedagógico do CAV, organizado por Mariângela Risério (2022, p. 35): “Esse projeto provoca seus atores para assumirem posturas e atitudes de seres refundadores e reencantadores de seu tempo, capazes de discernir sobre o tempo presente”. O PEC (2016, 2021), por sua vez, nos convoca à renovação, ou à transformação, das bases curriculares nas instituições educativas da RJE, a fim de que estabeleçam um diálogo com o contexto contemporâneo e com as diretrizes legais vigentes, mantendo-se fiéis à identidade inaciana. A concretude da intencionalidade curricular se revela no cotidiano escolar, nas relações entre os atores do processo educativo e, especialmente, na coerência entre o que a escola declara e o que efetivamente realiza. Para Alarcão (2001, local. 103), “olharemos o currículo a uma nova luz e responsabilizaremos a escola e os professores, para juntamente com os alunos, o instituírem na ação concreta”.

A construção curricular pressupõe, nessa perspectiva, que os alunos, docentes e gestores sejam agentes curriculares reflexivos, autores e atores criativos da produção de saberes. A potência da heterogeneidade se concretiza quando professores e estudantes estabelecem uma relação dialógica frente ao processo de ensino e aprendizagem e trilham lado a lado o itinerário pedagógico formativo, compartilhando as experiências em que cada um assume seu papel, suas responsabilidades e acolhe a singularidade do outro. Há uma corresponsabilização no desenvolvimento das ações educacionais a partir de uma horizontalidade nas relações, de uma interatividade entre os protagonistas, gestores, alunos e professores, compreendendo, assim, a gestão de forma participativa, aberta e dinâmica. Lück (2017, local. 882) defende que “[...] a complexidade educacional demanda organizações escolares bem articuladas mediante ação conjunta e colaborativa [...]”.

Cabe ainda ressaltar a importância de se considerar o processo de construção da inovação, o tempo de reflexões, apropriações, iniciativas, as convergências e divergências desse processo. Ao compreender o currículo como um texto vivo, as instituições escolares e os educadores assumem as tensões cotidianas e o que emerge das narrativas dos sujeitos como potentes pautas formativas e problematizam as prescrições, muitas vezes, imperativas no

cenário educacional. É preciso dar passos com vistas à inovação, tendo sempre como pilar o compromisso social de uma formação integral, voltada para o exercício de uma cidadania ativa, ética, crítica e atuante frente à realidade. O currículo, para Teixeira Neto (2020, p. 33, grifo do autor), é

Muito mais do que a relação e o elenco de conteúdos que listamos e prescrevemos, são desejos, intenções, necessidades que estão *em nome* de algum interesse. São dispositivos que alteram, modificam e mobilizam, pois currículos são organizadores do conhecimento, são dispositivos formativos.

4.2 OS PROTAGONISMOS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Partindo do pressuposto de que as crianças e os jovens da contemporaneidade não aprendem somente de forma convencional, em espaços e tempo limitados ao ambiente escolar, é preciso repensar as metodologias, vislumbrar novos itinerários que considerem o caráter dialético em que alunos e professores interagem, são sujeitos ativos e atuantes, e a sala de aula é um espaço de construção coletiva do conhecimento. Como nos aponta Alarcão (2001, local. 46), “compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do porvir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos”. Nessa perspectiva, esta pesquisa considera, no contexto da escola investigada, alunos, professores e gestores como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e pretende compreender as práticas inovadoras sustentadas por tal pressuposto. A participação desse grupo na investigação do objeto de estudo através dos questionários eletrônicos foi imprescindível e permitiu analisar seus discursos tendo em vista o problema de pesquisa apresentado.

Nesse novo cenário da educação, rompe-se com a centralidade do papel do professor como detentor e transmissor dos saberes e o aluno como passivo receptor e reproduzidor dos conhecimentos. A configuração estática das salas de aula e o enfileiramento dos estudantes, por exemplo, revelam um desencaixe em relação à forma de aprender, interagir e construir saberes do tempo presente. Como destaca Sibilía (2012, p. 14), “[...] há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo o mundo”.

O PEC (2016, p. 44) propõe que, nas instituições da RJE, o papel do professor vá além das medições da aprendizagem dos alunos, principalmente diante das diversas propostas de mediações na sociedade atual. A gestão educacional protagoniza as inovações pedagógicas

diante do contexto atual, com suas incertezas e ambiguidades, no intuito de fomentar as mudanças paradigmáticas, transformar a realidade e integrar novas possibilidades. Carbonell (2002, p. 24) defende que a mudança “[...] tem de ser abordada de modo sistêmico, integrando diversas ações coordenadas e complementares que afetam toda instituição escolar e não apenas algumas partes ou âmbitos isolados desta”.

As mudanças paradigmáticas provocam deslocamentos na compreensão sobre o conhecimento, questionam a lógica da centralidade nos conhecimentos acadêmicos e científicos como os únicos legítimos no processo de escolarização dos estudantes da Educação Básica, problematizam a visão dicotômica entre os saberes, entre o ensinar e o aprender. Para Cunha (2018), reconfigurar essa perspectiva é validar os diferentes saberes e as dimensões históricas e sociais, superando a fragmentação entre alguns conceitos indissociáveis, como saber científico e saber popular, entre ciência e cultura, entre teoria e prática, entre corpo e alma, entre objetividade e subjetividade, entre ciências naturais e sociais, entre arte e ciência, entre ensino e pesquisa, entre educação e trabalho. A perspectiva da inovação pedagógica pressupõe a construção de conhecimentos que tenham significado e façam sentido na vida dos discentes. “O protagonismo assume, por fim, uma importante condição para aprendizagem significativa” (CUNHA, 2018, p. 16).

No itinerário formativo da Educação Básica, tal protagonismo implica que alunos e professores construam uma relação dinâmica, aberta e afetuosa, de acolhimento aos saberes e não saberes, às diferentes formas, tempos e ritmos de aprender, aos interesses e às necessidades dos alunos. O processo educacional tem a grande responsabilidade de respeitar e reconhecer cada sujeito em sua individualidade, rompendo, assim, com o paradigma da homogeneização e valorizando a pluralidade e heterogeneidade do mundo. Gestar práticas inovadoras pressupõe legitimar a participação e autoria de todos, reconhecer a escola como espaço democrático, onde as diferentes vozes ecoam e provocam reflexões, discussões e deslocamentos. De acordo com as ideias de Gallo (2014, p. 30),

[...] é possível operar processos educativos em modo menor. Investir nas diferenças que aí estão, produzir diferenças outras. Experimentar alquimias. Experimentar misturas. Experimentar jeitos próprios. Enxergar o mínimo e o efêmero nos processos educativos, fazer zoom neles e dar-lhes destaque. Olhá-los com olhos *de lynch*. E fazer diferenças.

Diante de um modelo social neoliberal, Biesta (2013) alerta para o cuidado com a centralidade na aprendizagem observada na contemporaneidade, que impõe às instituições educativas a plena satisfação das necessidades dos alunos e coloca, assim, a educação como um

bem de consumo, desgastando a atuação docente e fragilizando os objetivos e conteúdos educacionais. Compreender a aprendizagem para além da aquisição de conteúdos, mas como uma construção, uma resposta ativa dos estudantes aos desafios apresentados, pressupõe uma relação educacional baseada na confiança e no respeito à subjetividade, ao jeito único e singular de ser e pensar dos estudantes. Entretanto, isso não nega o ensino, que pressupõe uma interdependência entre o processo de ensinar e aprender, o que é corroborado pelas ideias de Biesta (2013, local. 502), ao afirmar que a educação requer

[...] igualmente que os educadores e as instituições educacionais demonstrem um interesse pelos pensamentos e sentimentos de seus estudantes, permitindo que respondam de acordo com suas próprias e únicas maneiras. Isso certamente tem implicações para a pedagogia e para organização social da aprendizagem. O que não significa, entretanto, que qualquer resposta bastará e deve ser simplesmente aceita.

A escola contemporânea fomenta uma cultura colaborativa, na qual os professores participam das decisões pedagógicas e dos novos rumos institucionais ao confrontar e inovar as práticas pedagógicas a partir da pesquisa e da reflexividade, que permitem promover potentes experiências formativas para os estudantes, geradoras de novos e significativos conhecimentos. Para isso, Thurler (2001, p. 39) ressalta que

[...] é necessário desenvolver novas modalidades de cooperação entre os professores, mais voltadas para análise, tanto dos modos de aprendizagem dos alunos quanto de suas próprias práticas, para a troca de competências, para o estabelecimento de dispositivos de ensino-aprendizagem diferenciados no plano espaço-temporal.

Abrem-se então novos horizontes para o ensinar e o aprender, gestados de forma interativa a partir dos talentos e competências internas, sem se perderem de vista os novos tempos, ambientes e trilhas que podem ser explorados para além dos muros da escola, inserindo-se, também nesse percurso, os recursos tecnológicos como ferramentas potencializadoras de ricas aprendizagens. Esses aspectos são corroborados por Cunha (2016a, p. 96) quando afirma que, “no contexto da aprendizagem e do ensino, alarga-se a compreensão da aula, que não se restringe ao espaço arquitetônico tradicional. Trata-se de incorporar uma práxis inventiva [...]”.

As instituições escolares implicadas com a inovação pedagógica tiveram que assumir uma gestão dos processos que promove o engajamento dos alunos nas práticas de pesquisa e, numa atuação fecunda, fomenta um ambiente de trocas, experimentação, cooperação e responsabilização coletiva, questiona a fragmentação dos conhecimentos por disciplina e se

abre para novas possibilidades de articulação dos saberes pluri, inter e transdisciplinares. Cunha (2016a, p. 95) defende que “a aula é o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação”. Para transformar de forma consciente e responsável a lógica tradicional do processo de ensino e aprendizagem, é preciso empreender esforços coletivos, delineando ações e traçando as perspectivas a serem alcançadas, impulsionando a escola a sair da inércia diante dos desafios enfrentados.

4.3 OS PROTAGONISTAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A escola contemporânea é alvo, ainda, de críticas sobre seu papel na sociedade atual por estar presa a modelos e práticas antigas, centradas na transmissão de um saber acumulado, distantes da realidade e dos interesses dos estudantes. Muitas vezes, impera um discurso cristalizado e incrédulo frente às possibilidades de mudanças e transformações na escola. A escola da Educação Básica se constitui, sim, como uma instituição de fundamental importância na promoção das aprendizagens dos alunos, tanto no âmbito cognitivo, como afetivo e social. Entretanto, urge a necessidade de avaliarmos tais desajustes e ressignificarmos as práticas pedagógicas. Imbernón (2011, p. 8, grifo do autor) anuncia que

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com a comunidade, para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações.

O contexto contemporâneo sofre, nas últimas décadas, um processo aligeirado de mudanças e transformações sociais, econômicas, culturais, políticas e tecnológicas, que impactam diretamente nas formas de ser, pensar, interagir, aprender e produzir conhecimentos. Como destaca Alarcão (2001, local. 46), “nesse contexto de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional, aponta-se a educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade [...]”. É preciso problematizar a intencionalidade das práticas pedagógicas, indagar: à luz de quais paradigmas essas práticas são pensadas e inseridas no planejamento escolar?

A educação escolar não pode perpetuar a lógica transmissiva dos conhecimentos, que não faz mais sentido às novas formas de aprender dos estudantes, e precisa ir além da formação exclusivamente acadêmica e intelectual. O exercício de uma cidadania global, plena e ativa

exige a formação da pessoa toda e para toda a vida, como nos inspira o PEC (2016). Exige uma formação integral que prepare os estudantes para enfrentar a complexidade e as incertezas do mundo atual, sustentados por uma aprendizagem sólida, que os capacite a lidar com o entorno, com o mundo, e possa contribuir para a construção de uma sociedade igualitária, democrática, justa e solidária. Alarcão (2001, local. 144) afirma que “a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania”.

As práticas pedagógicas, ancoradas na intencionalidade formativa anunciada pelo projeto político-pedagógico e pelo currículo das instituições escolares, constituem-se como experiências didáticas que convocam alunos e docentes a uma atuação crítica, ativa e interativa frente ao conhecimento. Tudo isso implica uma transição paradigmática que mobiliza os educadores a planejarem itinerários formativos para além das clássicas e tradicionais aulas magistrais, em que a centralidade estava, apenas, no ensino e no papel detentor e transmissivo de informações dos professores. A escola contemporânea reconhece a potência da diversidade e pluralidade dos saberes que se ampliam e se transformam na relação entre professores e alunos. Para Cunha (2018, p. 16),

O protagonismo assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens.

A reconfiguração das práticas pedagógicas pressupõe reconhecer a autoria dos alunos, valorizar seu repertório afetivo, cognitivo, social e cultural, seus pensamentos, sentimentos, interesses, dúvidas e questionamentos. As práticas pedagógicas oportunizam o desenvolvimento das dimensões cognitivas e afetivas dos alunos a partir do momento em que estes se relacionam com o conhecimento através da experimentação, da interação, da atuação ativa, do olhar curioso e atento e da atitude investigativa e reflexiva. Pretende-se, assim, construir um percurso pedagógico exigente e propulsor da formação integral do sujeito, que o capacite a atuar de forma criativa, crítica e autônoma na sociedade, o que é corroborado pelas ideias de Cunha (2018, p. 16), quando afirma que “o protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva de produção do conhecimento”.

O contexto atual anuncia a existência de novos paradigmas, que ampliam as responsabilidades dos professores e exige mudanças em sua atuação no cotidiano escolar.

Entretanto, é preciso considerar as palavras de Imbérnon (2011, p. 21), quando alerta que “o professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas [...]”. A contemporaneidade exige dos professores, muitas vezes, uma rápida resposta, um movimento intenso e permanente de inovação, que recai sobre a necessidade de investimento em seu processo formativo. Delinear novos percursos pedagógicos pressupõe uma formação docente que considere o professor em seu contexto e os saberes da sua experiência, como nos propõe Cunha (2013, local. 279): “O estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação”.

Redesenhar o currículo, repensar tempos e espaços de aprendizagem e compreender as diferentes formas e ritmos de aprender do aluno são ações que convocam os professores a revisitarem suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, exigem deles uma atuação investigativa e reflexiva na proposição das práticas pedagógicas inovadoras. A atuação docente não é uma função técnica, o professor não é um mero executor das novas ideias, dos novos rumos que as instituições deliberam e decidem trilhar. Imbernón (2011, p. 21) nos alerta que os docentes “[...] devem participar ativa e criticamente no processo de inovação pedagógica, considerando o contexto escolar e seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível”.

Implicar-se na autoria e no processo criativo no exercício da docência mobiliza os professores frente às certezas e verdades já consolidadas historicamente, num intenso movimento formativo que apoia, qualifica e potencializa a prática educativa. A escola contemporânea, comprometida com uma gestão responsável e participativa, reconhece a pluralidade dos saberes docentes que constituem sua identidade educativa, auxilia e oportuniza espaços formativos e um ambiente de cooperação, legitima e valoriza a autonomia e a autoria dos docentes nas escolhas dos itinerários pedagógicos democráticos e instigadores. Para tanto, Alarcão (2001, local. 262) afirma que

[...] os professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos. Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa. No seio da escola, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações político-administrativo-curricular-pedagógicas.

Reconfigurar práticas pedagógicas é considerar a potência dos diferentes protagonismos a partir de uma lógica escolar mais reflexiva e assumir uma atitude aprendente frente aos novos

desafios. Essa itinerância não acontece de forma estável e linear; é preciso que faça sentido, que os atores pedagógicos atribuam significados a ela a partir de um movimento intenso de pesquisa, de intercâmbio, estabelecendo uma cultura de trocas e compartilhamento de ideias, de construção coletiva de novos conhecimentos pedagógicos, consolidando uma prática reflexiva marcada por momentos de instabilidade, incertezas, de avanços e recuos. Thurler (2001, p. 43) defende que “ser flexível e adaptativo sem recair em um ativismo ineficiente só é possível em um projeto comum, que permita coordenar os esforços investidos por uns e por outros”.

Por fim, vale destacar, através do Quadro 1, alguns importantes pressupostos a partir da perspectiva dos diferentes protagonismos institucionais nos processos educacionais.

Quadro 1: Protagonismos e pressupostos

PROCESSO EDUCATIVO			
PROTAGONISMOS: ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES	CURRÍCULO	ENSINO E APRENDIZAGEM	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
		<ul style="list-style-type: none"> • Sujeitos atuantes e participativos; • experiências pedagógicas formativas, dinâmicas e interativas; • atitude aprendente, pensamento investigativo; • movimento de pesquisa para construção de conhecimentos; • docência autoral e reflexiva; • gestão participativa e agregadora; • aprendizagens significativas; • relações dialógicas, ambiente de trocas; • posicionamento crítico e reflexivo frente à realidade; • formação integral/cidadania ativa e global; • rotas, caminhos, metodologias alternativas, inovadoras; • saberes plurais, heterogêneos; • novos tempos/espços para construção dos conhecimentos; • novas configurações dos ambientes escolares; • novo desenho curricular. 	

Fonte: elaborado pela autora.

4.4 IDENTIFICANDO E RESSIGNIFICANDO AS INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES

“A palavra inovação está presente em muitos discursos na sociedade contemporânea e vem servindo de mote para alicerçar mudanças; entretanto, é necessário que se faça uma reflexão sistemática e profunda sobre o seu significado estratégico e político” (CUNHA; WAGNER, 2019, p. 30). Inspirada por tal afirmativa, é inevitável assumir a relevância das

inovações no âmbito educacional, na perspectiva de buscar novas soluções às demandas que emergem no tempo presente e exigem respostas diferentes e novas possibilidades para o desenvolvimento do processo educativo. Para que isso seja mais bem compreendido, é fundamental esclarecer a concepção existente sobre inovação pedagógica, como se configuram as permanências e as rupturas que vão sendo observadas e sobre quais pressupostos se alicerçam as práticas pedagógicas consideradas inovadoras. Entretanto, é de fundamental importância levantar alguns questionamentos:

- De qual inovação pedagógica falamos?
- Como se configuram as permanências e transformações?
- Sobre quais pressupostos se alicerçam as práticas pedagógicas inovadoras?

O contexto contemporâneo se apresenta marcado por transformações históricas, sociais, culturais e tecnológicas contundentes. São necessárias novas formas de acesso às informações, de comunicação, interação e produção de conhecimento. As tecnologias da informação e da comunicação assumem um papel importante nesse cenário. Entretanto, vale atentar-se para o que Cunha e Wagner (2019, p. 30-31) apontam: “O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pode representar um modernismo interessante, mas se não vier acompanhado de uma mudança nas formas de entender o conhecimento, não estará, a nosso ver, vivenciando a inovação”. As diversas instituições, nos diferentes âmbitos da sociedade — e a educação não está fora desse contexto —, são impactadas por mudanças e, até mesmo, rupturas paradigmáticas na busca por soluções e respostas adequadas aos novos desafios vivenciados. Para Kuhn (2020, local. 1294),

A investigação histórica cuidadosa de uma determinada especialidade num determinado momento revela um conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação. Esses são os paradigmas da comunidade, revelados nos seus manuais, conferências e exercícios de laboratório.

É importante buscar algumas origens das discussões acerca de novos paradigmas na ciência, a fim de ressignificar essa ideia que acabou por ser banalizada em algumas discussões. A caracterização de novos paradigmas, muitas vezes, resume-se a qualquer tipo de modificação trazida pela escola. Trata-se, no entanto, da construção de um novo modelo de compreensão e de explicação para determinados fenômenos, capaz de avançar com relação a modelos anteriores, configurando novos posicionamentos frente a determinadas situações. As certezas e

verdades que legitimavam as práticas escolares tradicionais se tornam obsoletas frente ao novo cenário. A escola contemporânea, como um espaço de práticas sociais, abarca as experiências e os conhecimentos trazidos pelos atores, amplia sua visão para outros paradigmas e possibilidades alternativas de ensinar e aprender, na perspectiva de formar sujeitos críticos, cidadãos atuantes e comprometidos com a realidade que os cerca e com o bem estar coletivo. Morin (2013, p. 77) provoca ao afirmar que

A transformação interna começa com base em criações inicialmente locais e quase microscópicas, efetua-se em meio inicialmente restrito a alguns indivíduos e surge como desvios em relação à normalidade. Se o desvio não for esmagado, pode, em condições favoráveis proporcionadas geralmente por crises, paralisar a regulação que o freava ou reprimia, para, em seguida, proliferar de modo epidêmico, desenvolver-se, propagar-se e tornar-se tendência cada vez mais poderosa, produzindo a nova normalidade.

Ao investigar as inovações pedagógicas de forma criteriosa e cuidadosa, legitima-se também toda a bagagem de conceitos e práticas historicamente construída e que baliza os saberes e fazeres dos educadores nos dias atuais, revelando, assim, a relevância das permanências, ao mesmo tempo em que se reconhece a necessidade dos deslocamentos dos atores da comunidade educativa para assumirem outras possibilidades. A intencionalidade de problematização da pesquisa traz para o centro dos estudos as compreensões sobre inovação pedagógica a partir dos diferentes protagonismos da escola investigada, autores/atores atuantes, críticos e reflexivos que estabelecem relações dialógicas e se influenciam mutuamente.

Cunha (2018) reforça que, na transição paradigmática, as atuações dos sujeitos acontecem conduzidas tanto pelo paradigma dominante como pelo paradigma emergente. Parte-se, assim, do pressuposto de que é preciso refletir sistematicamente sobre as nuances do processo de transformações, o movimento de desequilíbrio gerado, de entender como se estabelecem as relações entre professores, alunos, gestores e famílias e suas atuações, como se configura o processo de ensinar e aprender para gerar uma aprendizagem significativa e como os saberes são compreendidos nas bases curriculares. Para Kuhn (2020, local. 996),

As áreas investigadas pela ciência normal são certamente minúsculas; ela restringe drasticamente a visão do cientista. Mas essas restrições, nascidas da confiança no paradigma, revelaram-se essenciais para o desenvolvimento da ciência. Ao concentrar a atenção numa faixa de problemas relativamente esotéricos, o paradigma força os cientistas a investigar alguma parcela da natureza com uma profundidade e de uma maneira tão detalhada que de outro modo seria inimaginável.

O estudo das inovações pedagógicas pretende, também, entender o tempo de resposta das escolas às demandas contemporâneas, tempo que, muitas vezes, se dá em ritmo vagaroso, e as práticas pedagógicas acabam se configurando como conservadoras. Apesar de os aparatos tecnológicos e as ferramentas digitais terem penetrado fortemente no cotidiano das instituições educacionais, afetando a didática, se não há deslocamentos nas concepções basilares curriculares e na forma de atuação dos alunos, professores e das famílias, na gestão dos processos educacionais, não se constitui a inovação pedagógica que essa pesquisa investiga. Como afirma Carbonell (2002, p. 20), “a simples modernização da escola nada tem a ver com a inovação”.

As novas práticas pedagógicas, objetos dessa investigação, pressupõem transições paradigmáticas que legitimam a pluralidade dos saberes dos docentes e estudantes, a potência das interações entre os atores e da relação dialógica entre alunos e professores, a riqueza das experiências que promovem a autoria criativa e a autonomia dos sujeitos no processo educacional, o reconhecimento das diferentes possibilidades, metodologias, tempos e espaços de ensinar e aprender, tudo isso aliado à compreensão de conhecimento integrado e integrador, que supera a visão dicotômica entre saberes científicos e populares, cognição e afeto, teoria e prática. Cunha (2018, p. 12) afirma que “essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar [...]”.

A reflexão sobre as práticas inovadoras provoca os sujeitos do processo educativo a assumirem uma atitude reflexiva que problematize seus saberes e fazeres por entenderem a necessidade de buscar novas soluções para gerar novas aprendizagens, aprendizagens significativas. A inquietude dos atores pedagógicos pode promover uma energia inovadora capaz de ousar, de experimentar com coragem, criticidade, inventividade e criatividade, sempre com a atenção voltada para promoção de uma educação integral, de excelência acadêmica e humana. Kuhn (2020, local. 1353) defende que

As aplicações não estão lá simplesmente como um adorno ou mesmo como documentação. Ao contrário, o processo de aprendizado de uma teoria depende do estudo das aplicações, incluindo-se aí a prática na resolução de problemas, seja com lápis e papel, seja com instrumentos num laboratório.

O caminho da prática reflexiva permite aos atores protagonizarem as práticas pedagógicas, criando e recriando trilhas e rotas para realização de uma educação de qualidade, mobilizadora. Os sujeitos das instituições educacionais são as molas propulsoras da inovação

pedagógica, traçam objetivos, empenham-se coletivamente para concretização das transformações necessárias e desejadas. Para Cunha (2018, p. 13),

Essa condição [...] exige uma tessitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição de escuta e a condição de espera, sem, entretanto, abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem.

O processo de transição paradigmática exigido pelo movimento de inovar convida os professores a superarem o exercício da docência de forma solitária e isolada e buscarem um fazer que se constitui fortemente na coletividade, no intercâmbio entre todos os atores pedagógicos, confrontando e superando a lógica meramente disciplinar para atuar numa perspectiva inter/multidisciplinar, com vivências reflexivas e integradas. De acordo com Cunha e Wagner (2019, p. 34), “a reconfiguração de saberes terá mais potencial quando os currículos forem flexíveis e menos fortalecidos pelas fronteiras disciplinares”. A coletividade, a partir de uma atitude de abertura e de cooperação, configura-se como um campo potencializador de construção de novos saberes, rompendo-se, assim, as barreiras que disciplinam os conhecimentos. Para Thurler e Maulini (2012, p. 133), “a mudança tem lugar pela reconstrução coletiva de práticas a partir de objetos compartilhados [...]”.

Sobre a concretização da inovação pedagógica, Cunha e Wagner (2019, p. 36) afirmam que “[...] não consiste na execução linear de um plano ou uma aplicação tecnológica, mas exige que se compreenda uma prática em que estão em jogo interesses, ideologias, valores, expectativas e resistências”. Ao considerar os professores sujeitos reflexivos, eles participam como autor e ator da inovação pedagógica, assumindo as contradições, a não linearidade, as incertezas e a complexidade desse processo. É preciso reconhecer e legitimar a pluralidade e a heterogeneidade dos saberes dos professores, consolidados a partir da experiência vivida no chão da sala de aula, da imersão nos processos formativos e na reflexão da prática como força motriz para novos currículos, novas práticas e metodologias. Alarcão (2001, local. 262) aponta que “o professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que impregna sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva [...]”.

Esta pesquisa aguça o olhar, cuidadosamente, para o interior da escola investigada, reconhecendo a relevância dos diferentes protagonismos no cotidiano dos processos educacionais. Para tanto, importa tudo que produz sentido na vida dos educadores e educandos, que gera aprendizagens significativas, desnaturalizações, descobertas, instigando-os e

mobilizando-os a empreenderem uma energia inovadora, que problematize o modelo que está posto e acolha e reflita sobre outros paradigmas, sobre outras possibilidades de novos rumos, novas práticas. Kuhn (2020, local. 1365) nos provoca ao afirmar que

A ciência normal pode avançar sem regras somente enquanto a comunidade científica relevante aceitar sem questionar as soluções de problemas particularmente já obtidas. Por conseguinte, as regras deveriam assumir importância e a falta de interesse que as cerca deveria desvanecer-se sempre que os paradigmas ou modelos parecessem inseguros. É exatamente isso que ocorre. O período pré-paradigmático, em particular, é regularmente marcado por debates frequentes e profundos a respeito de métodos, problemas e padrões de solução legítimos [...].

Assumir novos horizontes de escolarização, outras possibilidades para os processos de ensinar e aprender e metodologias diferentes que problematizem e desafiem o sujeito a pesquisar e buscar soluções inéditas implica atitude de superação da compreensão dicotomizada desses processos, da visão fragmentada sobre o conhecimento e da verticalização na relação entre os sujeitos do projeto educativo, isto é, pressupõe outros paradigmas. É a partir da potência dessa diversidade, da riqueza dessa heterogeneidade e das aprendizagens construídas coletivamente que a inovação pedagógica se torna objeto de pesquisa e investigação deste estudo, indo de encontro às mudanças atreladas apenas aos artefatos na estrutura, aos aparatos tecnológicos como as soluções mais assertivas para a concretização da inovação pedagógica. Em consonância com as ideias de Gallo (2014, p. 32):

Só há comum porque há diferenças. Porque somos diferentes, porque não somos os mesmos, podemos produzir projetos comuns, podemos construir comunidades, viver juntos. Não negando aquilo que somos, mas afirmando nossas diferenças. Somos diferentes e estamos juntos. Aprendemos diferentemente, aprendemos diferenças, por isso estudamos juntos. Por isso ensinamos. Não para repetir o mesmo, mas para gerar o novo. Para afirmar diferenças, para afirmar dissensos. E por isso há a possibilidade de um comum que é multiplicidade, que se recusa a qualquer totalização.

Mapear as práticas pedagógicas e o real sentido que a inovação pedagógica assume nos projetos educativos só é possível em consonância com uma análise crítica do contexto atual, do modo como a comunidade educativa se comporta, legítima ou não essas práticas, entendendo esse movimento de ziguezague da transição paradigmática, as permanências e os avanços vivenciados. A educação, como um processo complexo, configura-se por movimentos de certezas e incertezas, estabilidades e instabilidades, permanências e avanços. Não se trata de negar a trajetória e as experiências vividas, a história construída pelos atores do processo

pedagógico. Pretende-se, sim, considerar que a ação educativa é plural, caracteriza-se pelas constantes escolhas que esses atores realizam, entendendo que o contexto vivido no tempo presente é único e exige respostas diferenciadas. Para Kuhn (2020, local. 1816),

Enquanto os instrumentos proporcionados por um paradigma continuam capazes de resolver os problemas que este define, a ciência move-se com maior rapidez e aprofunda-se ainda mais por meio da utilização confiante desses instrumentos. A razão é clara. Na manufatura, como na ciência — a produção de novos instrumentos é uma extravagância reservada para as ocasiões que a exigem. O significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos.

As construções curriculares se configuram como a espinha dorsal do projeto educativo, refletem os princípios, valores, as expectativas, compreensões de sujeito e a perspectiva de sociedade que o projeto se compromete a construir. O currículo, como um artefato vivo, dinâmico, é interpelado pelas exigências contemporâneas e pelas mudanças sociais, culturais e tecnológicas e deve responder com avanços nas práticas pedagógicas, concretizando as mudanças desejadas. As bases curriculares refletem a inovação pedagógica, tendo como referencial o contexto, os sujeitos e o percurso histórico, assentadas em pressupostos amplos e consistentes que se comprometem com uma educação de qualidade, com a formação de estudantes críticos, reflexivos, intelectualmente competentes, sensíveis, solidários e éticos, que possam intervir e contribuir para uma sociedade democrática, justa e igualitária. Para Cunha e Wagner (2019, p. 32), “dentro dessa concepção emancipadora e crítica, o processo de inovação deve ser profundo, tornando os sujeitos envolvidos agentes de mudança ativos na sociedade”.

O incômodo com o descompasso ainda constatado entre a forma de atuar da escola e as transformações sociais, culturais e tecnológicas e as inquietações acerca da existência de um modelo tradicional, muitas vezes centrado no ensino transmissivo e forjado como o caminho mais eficiente para a formação de crianças e jovens, da lentidão na concretização de práticas pedagógicas inovadoras que se conectem aos interesses dos estudantes e reconheçam os diferentes protagonismos institucionais provocaram reflexões e mobilizaram a atitude investigativa desta pesquisa. Cabe, assim, retomar o eixo problematizador da pesquisa e suas questões subjacentes à luz dos aportes teóricos que iluminaram a imersão no interior da escola investigada para desnaturalizar e confrontar as certezas oriundas de paradigmas clássicos.

Assumir que a inovação pedagógica pressupõe o protagonismo dos diferentes autores/atores do processo educativo provoca indagações acerca do currículo e como este é tecido coletivamente; como reconhece os sujeitos, sejam professor, aluno ou gestor; como sua história e sua cultura são acolhidas; como suas experiências, narrativas e aprendizagens são

valorizadas; como compreende que as relações e interações são significantes para construção de saberes; como o processo de ensino e aprendizagem integra diferentes possibilidades, trilhas, metodologias e práticas inovadoras que coadunam criatividade, inventividade e experimentação; como os conhecimentos são considerados legítimos e quais pressupostos balizam as escolhas feitas e os contextos formativos organizados.

É inegável a coexistência de metodologias, algumas ainda presas ao modelo expositivo e à adoção de práticas inovadoras isoladas, que legitimam diferentes e múltiplas formas de aprender e de ensinar e reconhecem os impactos das mudanças geradas a partir da evolução das tecnologias e das ferramentas digitais na escola com pistas de uma perspectiva híbrida. As mudanças paradigmáticas, fruto de processos formativos dos docentes e gestores, tornam-se o lastro para alavancar e sustentar a inovação pedagógica. Inovar exige da escola flexibilidade e capacidade adaptativa, num movimento de coragem e ousadia como comunidade aprendente, lidando com as incertezas e, ao mesmo tempo, com o desejo de fazer diferente e enfrentar toda a complexidade do novo, do contemporâneo. Thurler (2001, p. 39) defende que,

Quanto mais o sistema escolar — e, no caso que nos interessa, o estabelecimento escolar — esteja submetido a injunções de inovação, menos ele poderá regulamentar de maneira precisa sua atividade: a mudança opõe-se, de fato, a uma organização rígida e centrada em uma ordem única.

A itinerância desta pesquisa foi pautada em estudos e referências teóricas provocativas de reflexões que instigaram e aprimoraram o olhar investigativo; um percurso guiado por inquietações e questionamentos que emergiram, também, a partir das vivências e experiências no espaço escolar. O percurso metodológico escolhido permitiu a imersão no contexto da escola investigada, entendendo a inovação pedagógica como mudança paradigmática e indagando como as práticas inovadoras se constituem a partir dos diferentes protagonismos escolares.

A seguir, apresenta-se o debruçar desta pesquisa no levantamento e análise das produções acadêmicas acerca da temática abordada. O estado da arte constitui uma importante etapa neste percurso investigativo.

5 ESTADO DA ARTE

“... produção do novo que articula multiplicidade de pensamentos outros que provocam a elaboração de outros novos pensamentos” (Teixeira Neto, 2021).

O debruçar sobre os estudos e as produções acadêmicas já realizadas acerca da inovação pedagógica constitui um momento imprescindível no percurso investigativo desta pesquisa. O levantamento dos trabalhos já realizados na área permitiu fazer uma imersão no universo acadêmico, conhecer as produções realizadas sobre a temática, o objeto de estudo desta investigação, estabelecer as aproximações, bem como constatar em que medida essas produções se diferenciam desta pesquisa. Foram eleitos dois repositórios de teses e dissertações legitimados no cenário educacional brasileiro e quatro descritores para a seleção do material apresentado na sequência.

REPOSITÓRIOS DE TESES E DISSERTAÇÕES

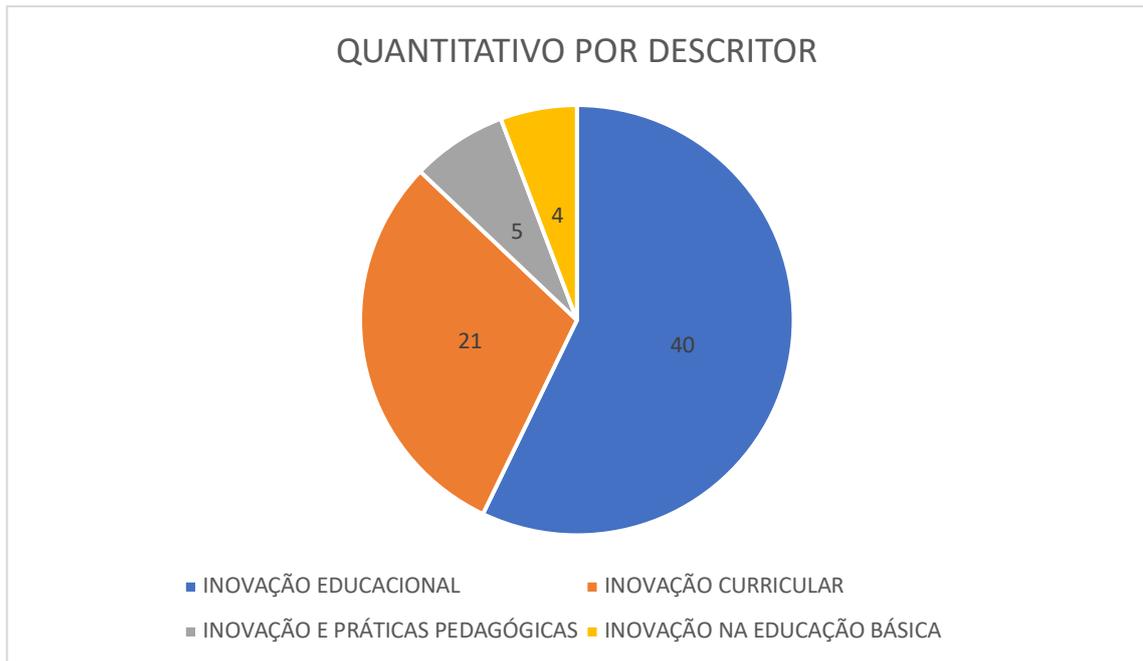
- Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

DESCRITORES

1. Inovação educacional;
2. Inovação curricular;
3. Inovação na Educação Básica;
4. Inovação e práticas pedagógicas.

A partir desse contexto, delimitou-se o período de quatro anos, 2017 a 2020, como intervalo de tempo para a busca das produções realizadas. O Gráfico 1, a seguir, revela a quantidade de pesquisas encontradas referentes a cada um dos descritores eleitos nos dois repositórios, considerando a escala de tempo estabelecida.

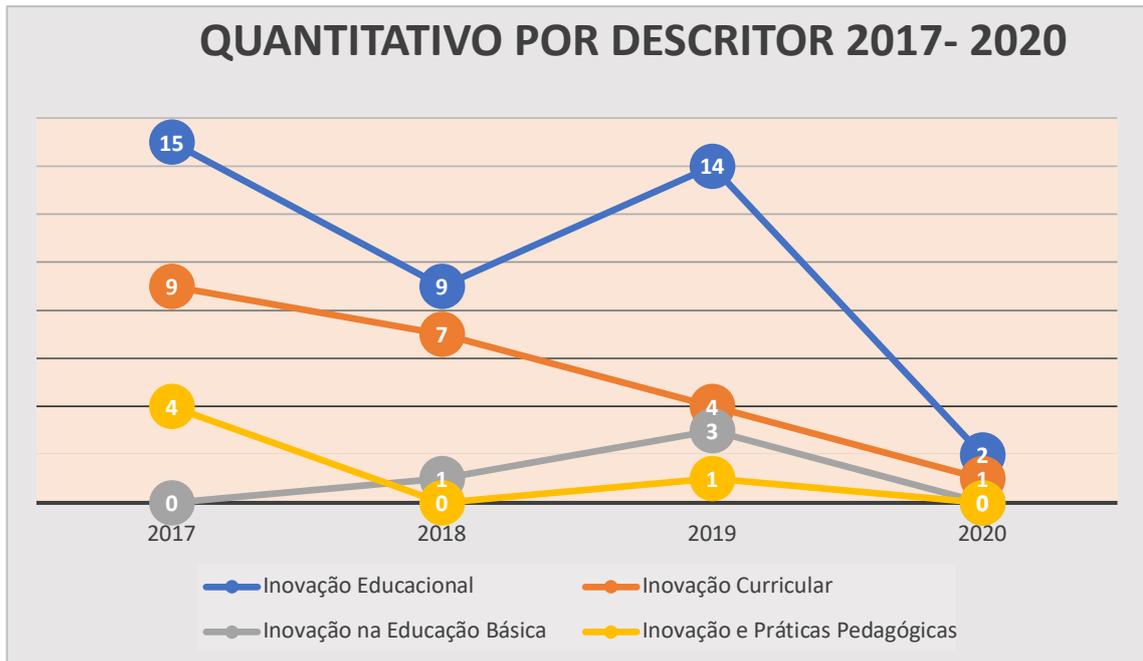
Gráfico 1: Total de produções acadêmicas encontradas por descritor



Fonte: elaborado pela autora.

É importante destacar, também, o quantitativo de pesquisas em cada ano do período de 2017 a 2020, de acordo com cada descritor indicado. O Gráfico 2 demonstra a distribuição das produções acadêmicas encontradas, por ano, de acordo com cada descritor. Vale ressaltar que, no repositório da CAPES, não foi encontrada nenhuma produção acadêmica para o descritor “Inovações e práticas pedagógicas” no intervalo de tempo estabelecido. O estudo mais próximo desse intervalo foi a pesquisa intitulada “*Inovação e práticas pedagógicas: o Moodle no ensino presencial da Universidade Federal de Santa Catarina*”, da pesquisadora Marcia Melo Bortolato, publicado em 2016.

Gráfico 2: Produções acadêmicas encontradas por ano, por descritor



Fonte: elaborado pela autora.

Evidencia-se, a partir do Gráfico 2, um destaque para o quantitativo de pesquisas sobre inovação pedagógica que o ano de 2017 apresenta em relação aos demais anos do período estabelecido, independente do descritor escolhido. Observa-se, também, o baixo número de pesquisas, ao longo de todo período de 2017 a 2020, em inovação pedagógica quando focamos nos descritores “Educação Básica” e “Práticas pedagógicas”. Esse dado pode evidenciar um interesse maior das pesquisas em fazer um recorte da inovação em projetos pontuais, voltados para alguma demanda específica, levando em conta cenário e contexto locais. Ao mesmo tempo, pode indicar menor interesse em se pesquisar a inovação pedagógica de forma mais ampliada sobre os diferentes elementos do processo educativo. A abordagem desta pesquisa se diferencia dessa realidade constatada ao eleger frentes pedagógicas e de gestão do processo educacional na Educação Básica (as construções curriculares, as dimensões do ensino e da aprendizagem e as práticas pedagógicas), que precisam ser compreendidas no desenvolvimento das práticas inovadoras, a partir dos diferentes protagonistas.

Seguindo o mapeamento das produções acadêmicas sobre inovação pedagógica, no intervalo de 2017 e 2020, foram encontradas 70 produções, que foram categorizadas em cinco grupos, seguindo alguns critérios bem específicos identificados nos títulos das pesquisas. O primeiro grupo reúne pesquisas com foco nas investigações sobre como se configura a inovação pedagógica no âmbito da Educação Superior. O segundo grupo compõe-se de produções com discussões sobre a inovação pedagógica em projetos específicos, considerando o cenário local

e/ou a especificidade de uma área do conhecimento. O terceiro grupo é composto por estudos que vinculam a aplicação das tecnologias da informação e da comunicação e suas diferentes ferramentas às práticas pedagógicas inovadoras. O quarto grupo evidencia, como foco de suas discussões, a relação direta entre a formação de professores, a prática docente e a inovação pedagógica. Por fim, o quinto grupo reúne estudos voltados para inovação pedagógica na Educação Básica de forma mais ampla, discutindo as mudanças paradigmáticas. A seguir, os Quadros Quadro 2, Quadro 3, Quadro 4, Quadro 5 e Quadro 6 demonstram tais categorias e as respectivas produções acadêmicas mapeadas.

Quadro 2: Produções acadêmicas mapeadas sobre inovação pedagógica no âmbito da Educação Superior

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR		
TÍTULO	AUTOR(A)	DATA
Formação de professores formadores: uma proposta baseada na metodologia por projetos de trabalho no curso de Pedagogia/UNIFESO	Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira	14/06/2017
Curso para capacitação de instrutores de simulação clínica em Enfermagem com uso de ambiente virtual de aprendizagem	Danielle Leite de Lemos Oliveira	21/06/2017
A concepção de ensino-aprendizagem presente em materiais didáticos produzidos e utilizados por professores dos subprojetos do PIBID da área de biologia da Universidade Federal de Pernambuco	Fabio Campos Coutinho	31/08/2017
Caminhos que levaram à criação dos bacharelados interdisciplinares no Brasil	Nadia de Fátima Borba Martins	21/03/2017
Inovação curricular universitária: o constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores	Rodrigo Rosi Mengarelli	15/12/2017
A contribuição da ciência da história na compreensão de políticas públicas educacionais: uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – 2008 a 2012	Suseli Cristiane Alves Camilo	05/05/2017
Interdisciplinaridade e cursos de licenciatura da UFTM: preocupações epistemológicas e culturais	Maria Madalena de Carvalho	16/02/2017
O perfil motivacional de alunos de graduação em Física	Larissa da Cunha Badan Hirota	05/09/2018
Gestão da Educação Superior: indicadores sobre qualidade a partir da percepção dos egressos	Sergio Klein da Rosa	09/08/2019
Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Instituto Politécnico de Bragança: um estudo comparativo	Caroline Lievore Helmann	11/04/2019
A integração de saberes sociais dos alunos e saberes disciplinares nas práticas pedagógicas da educação profissional no curso técnico em canto coral da escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA)	Roseane Sousa Oliveira	19/09/2019
Contextos curriculares da Universidade Nova e do Processo de Bolonha: a assessoria pedagógica universitária em questão	Amanda Rezende Costa Xavier	03/12/2019

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3: Produções acadêmicas mapeadas sobre inovação pedagógica em projetos específicos

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM PROJETOS ESPECÍFICOS		
TÍTULO	AUTOR(A)	DATA
Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã	Douglas Ladislau dos Santos	22/03/2017
A execução do plano de melhoria da aprendizagem (PMA) em uma escola da rede municipal de educação de Belo Horizonte (RMEBH) e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem	Karina Barreto da Silva	24/02/2017
Buscando o fenômeno: quando gênero, educação sexual e a moral religiosa se encontram na sala de aula	Eduardo Barreto da Silva	03/05/2017
O uso de epistemologias feministas no desenvolvimento de propostas pedagógicas para um ensino de ciências voltado a promoção de equidade de gênero	Hemilly Cerqueira Souza	05/04/2017
Blended Learning no ensino de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso com professoras em formação	Helena dos Santos Kieling	11/12/2017
A aptidão cardiorrespiratória, adesão ao baixo consumo de sódio e qualidade de vida de pacientes com insuficiência cardíaca	Omar Pereira de Almeida Neves	15/09/2017
Geração de inovação: um estudo de caso da gestão do conhecimento em uma instituição de ensino técnico federal	Lillian Cherrine Rodrigues	14/12/2017
Ecorrelações de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: arte, corporeidade e transdisciplinaridade e inovação curricular	Vania Olaria Pereira	31/03/2017
A formação profissional na perspectiva de estudantes do ensino médio profissionalizante.	Vitor Neves Barbosa	22/03/2017
O projeto político-pedagógico na visão de professores do ensino fundamental	Benedito Silvano Freire	28/07/2017
Inovação pedagógica, práticas pedagógicas inovadoras e concepções docentes no macrocampo iniciação científica e pesquisa do PROEMI	Sônia Maria Pereira de Lima	2017
O desenvolvimento profissional de professores que ensinam as estruturas multiplicativas	Dina da Silva Correia	30/08/2018
Educação museal: investigando a mediação em um museu de ciências itinerante	Josefa Rosimere Lira Da Silva	24/05/2018
Entre bagagens declaradas e não-declaradas: um estudo sobre apropriações de autores da teoria social contemporânea na pesquisa em educação em ciências	Marcio Nicory Costa Souza	23/07/2018
Evasão e permanência do aluno-trabalhador na educação profissional técnica subsequente ao ensino médio do IFAP SANTANA – AMAPÁ	Raimundo Barbosa da Silva Filho	08/02/2018
Um processo formativo de professores de Matemática: (re)significação de conhecimentos para o ensino de área e perímetro nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Jacqueline Oliveira de Melo Gomes	13/12/2018
A prática docente Guarani Mbya: liderança, engajamento e luta	Janaina Aline dos Santos e Souza	09/03/2018
Atuação docente de professores de educação física de escolas públicas de ensino médio de Santa Maria/RS	Adriana Flávia Neu	25/10/2018
O ensino de Física via aprendizagem baseada em projetos: um estudo à luz da teoria antropológica do didático	Terrimar Ignacio Pasqualetto	2018

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM PROJETOS ESPECÍFICOS		
TÍTULO	AUTOR(A)	DATA
Uma análise da influência do international masterclasses hands on particle physics sobre as crenças de autoeficácia de professores de Física	Rodrigo Araújo	08/10/2018
Formação continuada de professores de Biologia em escolas estaduais de tempo integral de uma cidade do interior paulista	Carlos Alberto Pereira	30/05/2018
Ensino Médio: experiências curriculares inovadoras e suas repercussões no ensino de Língua Portuguesa	Ana Cristina Vieira Lopes Romeiro	13/12/2018
A atuação do gestor educacional na avaliação em larga escala: um estudo na rede privada	Uilson da Veiga Santos	12/12/2018
O caso da escola municipal Campos Salles (Heliópolis-SP) e a construção da autonomia	Carolina Laureto Hora	02/11/2019
O ensino de Química, as inovações pedagógicas e o desenvolvimento s profissional de professores nas escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre, nas décadas de 1990 e 2010	Fabiana Santos Silveira	2019
Princípio de design para o ensino de biologia celular: pensamento crítico e ação sociopolítica inspirados no caso de Henrietta Lacks	Ayane de Souza Paiva	12/04/2019
A abordagem de questões sociocientíficas no ensino de ciências: uma análise sobre a prática pedagógica nos anos finais do ensino fundamental	Estefânia Mirelly de Lima Silva Cabral	23/08/2019
Formação de professores em ciências biológicas: significando a educação ambiental como inovação curricular	Cecilia Santos de Oliveira	30/09/2019
A fundação Victor Civita como reflexo da relação do empresariado brasileiro com as políticas para o ensino médio e a juventude	Cristiane Lopes de Sousa	08/03/2019
Um breve tempo de inovação educacional: o Ginásio Estadual Vocacional de Vila Santa Maria, de São Caetano do Sul (1968-1970)	Maria Aparecida de Carvalho	29/11/2019
Abordagem investigativa da digestão e alimentação com estudantes do ensino médio	Maria Angélica Muniz Gomes	07/07/2019
O discurso da sustentabilidade em trabalhos apresentados no EPEA diante da complexidade do campo da educação ambiental	Anderson de Carvalho Conceição	29/08/2019
Uma proposta de ensino de conceitos de física relacionados à nanotecnologia por meio de um sistema de gestão de aprendizagem e uma atividade experimental utilizando cristais líquidos	Rodinil da Silva	2019
Ambientes de aprendizagem em escolas de atividades criativas no Rio de Janeiro	Sidimar Meira Sagaz	2019
A prática pedagógica em Ciências de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Leiriani Abreu	28/02/2019
Corpo em movimento no Ensino Médio: o contexto das escolas estaduais de Fortaleza participantes do Programa Ensino Médio Inovador	André Luiz Cyrino Oliveira	23/01/2020
Inovação educacional e o período pré-universitário: uma análise autoetnográfica de uma experiência em um cursinho pré-vestibular	Willian Marcel Barberino	28/02/2020

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 4: Produções acadêmicas mapeadas sobre inovação pedagógica vinculadas à tecnologia

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA VINCULADA À TECNOLOGIA		
TÍTULO	AUTOR(A)	DATA
Tecnologia para a aprendizagem: mudanças nas práticas pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos	Viviane Flores	21/08/2017
Inovação educacional aberta de base tecnológica: a prática docente apoiada em tecnologias emergentes	João Ricardo Freire de Melo	30/10/2017
Uma escola na economia do conhecimento e aprendizado: análise do projeto âncora sob a perspectiva de mudança de paradigma tecnoeconômico	Davi Oliveira Sampaio	31/03/2017
Tecnologia digital na escola: Contribuição do setor de TIC para apoio ao processo ensino-aprendizagem	Karina Domingues Bressan Vidal	27/06/2017
Políticas para inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública	Aurélio Alberto Richitelli	14/02/2017
A integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física no Ensino Médio de uma escola pública	Maríndia Mattos Morisso	30/08/2017
A competência adquirida no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na formação de professores das licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): um estudo de caso	Maria Lúcia Dias	2018
Gamificação: experiências pedagógicas inovadoras no chão da escola	Luiza Carla Carvalho Siqueira	2019
O uso do smartphone em uma sala de aula de língua estrangeira em escola pública na ótica da teoria ator-rede	Luana de França Perondi Khatchadourian	2019
Políticas para a inclusão digital: práticas e possibilidades na escola pública	José Carlos dos Santos	01/02/2019

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 5: Produções acadêmicas mapeadas sobre inovação pedagógica em interface com a docência no desenvolvimento do exercício profissional

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA		
TÍTULO	AUTOR(A)	DATA
Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016)	Maria do Rosário Guedes Monteiro	2017
“Nosso modo próprio de educar”: Uma análise sobre as implicações entre o educador e o projeto pedagógico	Marcio Donizetti Rocha	15/03/2017
Inovações em propostas de formação docente: um estudo sobre as licenciaturas em Ciências da Natureza de universidades públicas brasileiras	Mariana Mendonça Gobato	2018
Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, embasado na inserção de conteúdos de física no ensino de Ciências e na produção acadêmica da área, como elementos inovadores, sob a assessoria de uma universidade	Sorandra Corrêa de Lima	05/12/2018

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A DOCÊNCIA		
TÍTULO	AUTOR(A)	DATA
Formação continuada de professores para inovação pedagógica por meio da robótica educacional na Escola Estadual Presidente Kennedy	Denilton Silveira de Oliveira	2019

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 6: Produções acadêmicas mapeadas sobre inovação pedagógica na Educação Básica que revelam mudanças paradigmáticas

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA — MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS		
TÍTULO	AUTOR(A)	DATA
Criar em atividade: estudo de caso de uma escola premiada pelo Programa Inovação e Criatividade na Educação Básica/MEC em Fortaleza, Ceará	Ariany Lima Vieira	2017
Inovação educacional disruptiva: a experiência da Catalunha como um caminho possível	Mariangela Risério D'Almeida	22/10/2018
Inovação curricular na Educação Básica: o Projeto Âncora	Rosiana da Silva Novaes de Paula	10/12/2019
Implantação de inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão	Esther de Almeida Pimentel Mendes Carvalho	09/09/2019
Inovação na Educação Básica: as escolas do PECEB em Santa Catarina	Lucas Félix do Nascimento	2019
Os caminhos da inovação educacional: o caso das oficinas no Colégio Santo Inácio	Claudio Potyguara Alves	29/04/2020

Fonte: elaborado pela autora.

Da categorização organizada nos cinco quadros anteriores, foram selecionadas algumas produções que mais guardam relação de proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa. Dentro de cada categoria, foram eleitas pesquisas que, a partir da leitura dos títulos, estabeleciam conexão de alguma forma com os descritores deste estudo, chegando-se, assim, a um quantitativo de dez produções que despertaram interesse para a leitura do seu resumo como potenciais agregadores teóricos desta pesquisa. Na busca por um mapeamento mais focado no contexto aqui proposto, o Quadro 7, a seguir, detalha informações importantes sobre essas pesquisas e palavras/expressões-chave retiradas de seus títulos que levaram à leitura e à análise do resumo.

Quadro 7: Produções acadêmicas mapeadas sobre práticas inovadoras e que guardam maior relação com os pressupostos desta pesquisa

TÍTULO	AUTOR(A)	DATA	INSTITUIÇÃO	REPOSITÓRIO	PALAVRAS/ EXPRESSÕES- CHAVE
Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã	Douglas Ladislau dos Santos	2017	USP	IBICT	<i>Inovação educacional</i>
Criar em atividade: estudo de caso de uma escola premiada pelo programa inovação e criatividade na Educação Básica/MEC, em Fortaleza, Ceará	Ariany Lima Vieira	2017	FACED/UFC	IBICT	<i>Inovação e criatividade</i>
Tecnologia para a aprendizagem: mudanças nas práticas pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos	Viviane Flores	21/08/2017	PUC-SP	CAPES	<i>Mudanças nas práticas pedagógicas</i>
Inovação curricular universitária: o constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores	Rodrigo Rosi Mengarelli	2017	PUC-SP	IBICT	<i>Inovação curricular</i>
Inovação educacional disruptiva: a experiência da Catalunha como um caminho possível	Mariângela Risério D'Almeida	22/10/2018	UNISINOS	CAPES E IBICT	<i>Inovação educacional disruptiva</i>
Implantação de inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão	Esther de Almeida Pimentel Mendes Carvalho	2019	PUC-SP	IBICT	<i>Inovações curriculares</i>
Inovação na Educação Básica: as escolas do PECEB em Santa Catarina	Lucas Félix do Nascimento	2019	UNESC	IBICT	<i>Educação Básica</i>
Inovação curricular na Educação Básica: o Projeto Âncora	Rosiana da Silva Novaes de Paula	10/12/2019	UNASP	CAPES	<i>Inovação curricular</i>
Inovação pedagógica, práticas pedagógicas inovadoras e concepções docentes no macrocampo iniciação científica e pesquisa do PROEMI	Sônia Maria Pereira de Lima	2017	UFRN	IBICT	<i>Práticas pedagógicas inovadoras</i>
Os caminhos da inovação educacional: o caso das oficinas no Colégio Santo Inácio	Claudio Potyguara Alves	2020	UNISINOS	IBICT	<i>Caminhos de inovação</i>

Fonte: elaborado pela autora.

As dez pesquisas eleitas transitam pela inovação pedagógica e evidenciam, logo em seus títulos, uma diversidade de objetos de estudo, contextos e motivações. A leitura dos resumos permitiu observar a potência desses estudos no âmbito da inovação educacional e as convergências com esta investigação, provocando novos olhares e objetivando a ampliação do estudo investigativo sobre a inovação pedagógica na Educação Básica. Na sequência, destacam-se algumas reflexões que contribuíram para refinar o estudo desta pesquisa.

A produção acadêmica “*Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã*” (SANTOS, 2017) evidencia o protagonismo de seus atores para construir um processo de inovação educacional que faça diferença a partir das necessidades, das particularidades do contexto, das experiências vividas e da problematização dos *princípios dominantes*. Assim, práticas pedagógicas são recriadas, reinventadas à luz de novos princípios, de mudanças de paradigmas, dialogando com esta pesquisa. A metodologia elege a pesquisa etnográfica para investigar o problema, considerando a potência do modo de proceder próprio dos povos ameríndios em relação à instituição escolar.

A dissertação “*Inovação educacional disruptiva: a experiência da Catalunha como um caminho possível?*” (D’ALMEIDA, 2018) constitui um estudo muito importante e interessante, que guarda afinidade com esta pesquisa por apontar para a inovação na perspectiva da Rede Jesuíta de Educação e trabalhar, dentre outros, com conceitos relevantes, como inovação e gestão. O caminho metodológico de entrevistas e análise documental revelou uma perspectiva valiosa, que compreende a inovação pedagógica na RJE pautada nos pilares do redesenho curricular, da formação do corpo docente e das mudanças nos espaços de aprendizagem. Destaca-se, também, a relevância da participação, do engajamento dos atores pedagógicos na experiência investigada, convergindo com a proposição dos diferentes protagonismos deste estudo. Como bem afirma Cunha (2018, p. 12), “as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências [...]”.

A pesquisa “*Implantação de inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão*” (CARVALHO, 2019), ao olhar para a evolução do currículo e seus elementos na escola investigada, traz para o centro de seu estudo o impacto da atuação do gestor como força propulsora para concretização das inovações curriculares nas dimensões tempo, espaço, relações com o saber e avaliação. O caminho metodológico percorrido, a partir da narrativa da pesquisadora-gestora, bem como da análise da própria gestão, permitiu elencar elementos fundantes para a inovação, como subjetividades, saberes e competências internas, estabelecendo, assim, um diálogo interessante com este estudo, que reconhece a riqueza da

pluralidade de pensamentos, ideias e propostas dos atores que protagonizam as práticas inovadoras.

A produção acadêmica *“Inovação na Educação Básica: as escolas do PECEB em Santa Catarina”* (NASCIMENTO, 2019) anuncia a urgência de as escolas de Educação Básica investigadas no cenário local responderem aos desafios de educar no tempo presente, inovando, imprimindo mudanças em suas práticas e processos pedagógicos. Tal pesquisa traz problematizações importantes: o que se entende por inovar e o que se pretende com a inovação? O percurso metodológico utilizado revelou a fragilidade dessas definições e compreensões nos documentos das instituições, o que aponta tanto para a complexidade do processo de inovação quanto para a necessidade de concretização desse processo.

A dissertação *“Criar em atividade: um estudo de caso de uma escola premiada pelo programa inovação e criatividade na Educação Básica/MEC, em Fortaleza, Ceará”* (VIEIRA, 2017) revela aproximações com esta pesquisa ao olhar para o interior da escola investigada e destacar sua compreensão sobre a criatividade em seu currículo e nas práticas pedagógicas. Ao legitimar, nas conclusões do estudo, o ambiente escolar como promotor da formação de agentes criadores e não reprodutores, sejam eles alunos ou docentes, essa produção remete à proposição de protagonismo, de atuação dos atores pedagógicos e, assim, estabelece um diálogo potente com esta pesquisa, que, no entanto, amplia as discussões em relação à dissertação analisada no que tange à compreensão da inovação educacional a partir de mudanças paradigmáticas.

Uma produção muito interessante e agregadora para este estudo é *“Inovação curricular na Educação Básica: o projeto Âncora”* (PAULA, 2019), que destaca a necessidade e a urgência de os processos educativos inovarem, saírem da inércia frente ao contexto contemporâneo e suas transformações. Esse estudo trouxe, como objetivo de investigação, as mudanças paradigmáticas como fundantes para a inovação curricular, para a inovação na educação. Desdobram-se desse pressuposto alterações e até rupturas paradigmáticas em relação aos tempos, espaços, às relações entre as pessoas, às formas de participação, à metodologia e à avaliação dos processos educativos. As mudanças paradigmáticas são um conceito valioso para esta pesquisa, estabelecendo um diálogo com a produção analisada. No entanto, tal pesquisa ousa e propõe rupturas com a organização curricular dominante, como a disciplinaridade e a seriação, repercussões que diferem desta investigação. Compreender que inovar na Educação Básica é um processo marcado pela complexidade, mas, também, pela coragem em empreender caminhos possíveis são ideias que convergem com o objeto de estudo desta pesquisa.

Outra produção que evidencia discussões relevantes é a dissertação “*Os caminhos da inovação educacional: o caso das oficinas no Colégio Santo Inácio*” (ALVES, 2020). A leitura do resumo permitiu identificar a potência que as práticas pedagógicas alternativas e criativas assumem no processo de formação integral do educando, tornando-se possibilidades e caminhos para a inovação pedagógica. A experiência da prática inovadora investigada nessa dissertação guarda uma forte aproximação com esta pesquisa por evidenciar caminhos possíveis para inovar as práticas pedagógicas em uma escola jesuíta de Educação Básica. Destaca-se, também, nesse estudo, o aluno como elemento central e protagonista de todo processo educativo. Já esta pesquisa vai para além do protagonismo do estudante, uma vez que amplia a investigação da inovação educacional sob a perspectiva dos diferentes protagonismos, trazendo para o foco do estudo alunos, docentes e gestores.

A produção acadêmica “*Inovação Pedagógica, práticas inovadoras e concepções docentes no macrocampo iniciação científica e pesquisa do PROEMI*” (LIMA, 2017) instigou a reflexão acerca das concepções sobre inovação pedagógica e dos paradigmas que sustentam as práticas inovadoras. Ao focar em áreas específicas do conhecimento, tal dissertação se diferencia do objeto de estudo desta pesquisa. No entanto, seu percurso metodológico revelou a fragilidade das concepções dos docentes sobre inovação pedagógica, limitando, assim, a concretização das práticas inovadoras. Essas conclusões convergem com proposições desta pesquisa na medida em que considera o professor como agente reflexivo, autor e ator do processo de inovação educacional.

Uma outra pesquisa que provocou a leitura mais atenta do resumo foi “*Inovação curricular universitária: o constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores*” (MENGARELLI, 2017). Tal produção, apesar de estar voltada para o contexto da Educação Superior, guarda aproximações com os estudos propostos nesta pesquisa acerca das construções curriculares como elemento estruturante da inovação pedagógica, bem como a práxis dos atores pedagógicos, os atos curriculares. Estimular o sentimento de pertença dos diferentes protagonistas à coletividade para a concretização de um projeto inovador é um dos objetivos dessa produção, que merece destaque e estabelece forte conexão com o objeto de estudo desta pesquisa.

Por fim, no mapeamento das produções eleitas, a dissertação “*Tecnologia para aprendizagem: mudanças nas práticas pedagógicas com uso de recursos tecnológicos*” (FLORES, 2017) também se revela valiosa nesse estado da arte. É inegável o impacto das transformações tecnológicas no contexto contemporâneo e no cenário educacional. Esse projeto aponta para a relação direta entre inovação e utilização dos recursos tecnológicos, o que é

interessante considerar. Entretanto, a proposição desta pesquisa vai além e confronta essa perspectiva ao afirmar que esse uso por si só não gera um projeto inovador, questionando, assim, as intencionalidades que o ancoram. Destaca-se, também, nesse estudo, a importância do papel dos gestores no processo de inovação e na proposição da formação docente para que avancem na apropriação dos recursos tecnológicos e no planejamento de práticas inovadoras e alternativas que potencializem as aprendizagens dos alunos, promovam sua formação integral e o engajamento das famílias.

A leitura e análise dos resumos das dissertações elencadas anteriormente permitiu evidenciar alguns elementos importantes quando tratamos de inovação pedagógica, são eles: contexto contemporâneo, currículo e práticas, atores pedagógicos, gestão. Observa-se que as diferentes pesquisas entrelaçam tais elementos nos seus discursos, nas suas reflexões com ênfase maior ou menor entre eles, de acordo com o foco de interesse do objeto de estudo.

Ao tratar do contexto contemporâneo, indaga-se sobre as novas respostas que precisam ser dadas frente aos desafios e à complexidade de educar crianças e jovens que pensem, ajam, interajam com o conhecimento e com o mundo de uma outra forma, numa tentativa de coadunar as transformações sociais, tecnológicas e culturais com a formação integral dos estudantes, a promoção de uma educação transformadora, de excelência acadêmica e humana. Além disso, as produções analisadas alertam para o ritmo lento das instituições educativas em refletir, nos seus projetos, mudanças paradigmáticas que colaborem para a concretização da inovação pedagógica.

Como nos inspira o PEC (2016, p. 23), “[...] novos caminhos são possibilidades que não devem trazer temor, mas, antes, vigor e esperança”. Ao discutirem sobre currículo e práticas pedagógicas, os estudos elencados os consideram elementos centrais sustentados pelas concepções e intencionalidades reveladas no processo de ensino e aprendizagem. No que tange à abordagem dessas pesquisas sobre os atores pedagógicos, há uma condução para a proposição de que é na coletividade, na interação, que se dá a construção de um projeto inovador e arrojado. Entretanto, a tendência é dar uma ênfase maior a um dos atores, protagonizando a inovação pedagógica, seja esse ator docente, gestor ou aluno. Ao tratar da gestão, remetem a ideias de participação, de construção de um ambiente favorável às transformações, apontando a atuação do gestor como mola propulsora para a inovação pedagógica, responsável por fomentar as transformações na prática docente.

Dessa forma, as pesquisas mapeadas apontam convergências com esta investigação por transitarem pela inovação pedagógica através de diferentes focos em seus objetos de investigação e se constituem como potência para o refinamento do estudo realizado. As

reflexões provocadas pelos estudos analisados se tornam inspiradoras para ampliação de novas leituras e aprofundamento dos estudos sobre a inovação pedagógica na Educação Básica. Nesse estado da arte, observa-se que muitas pesquisas eleitas se apoiam, também, no percurso metodológico da revisão documental, questionários eletrônicos e/ou entrevistas para levantamento de dados e análise da realidade, o que potencializa, assim, a investigação realizada.

Observa-se que nenhuma traz, de forma sistematizada, os pressupostos para concretização de novas práticas pedagógicas a partir dos diferentes protagonismos institucionais, o que fomentou, ainda mais, uma pesquisa ampla e a elaboração de uma produção acadêmica final propositiva para os diferentes espaços educacionais de estudo, com pautas formativas que contribuam para qualificação dos projetos político-pedagógicos, dos saberes e fazeres dos autores/atores da comunidade educativa.

O capítulo seguinte apresenta o percurso metodológico trilhado a fim de responder ao problema de pesquisa levantado, a partir da construção criteriosa de um processo de coleta, análise, interpretação e reflexão dos dados e das evidências encontradas.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

“O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (Manoel de Barros, 1996).

Atentar-se para a complexidade de educar no mundo contemporâneo é um imperativo para instituições escolares e educadores comprometidos com a promoção de uma formação de excelência acadêmica e humana, com vistas à construção de uma educação crítica, emancipatória, a serviço do processo de humanização e implicada na transformação social. Para tanto, esta investigação científica lança o olhar para a escola investigada para compreender o contexto, a historicidade, as práticas pedagógicas e, especialmente, o modo como responde ao desafio de educar em diálogo profícuo com o tempo presente, na perspectiva da inovação pedagógica.

O compromisso com uma educação de qualidade mobiliza essa ação investigativa a partir da problematização, do movimento contínuo de descortinar, desvelar e desnaturalizar as práticas pedagógicas refletidas. A atitude pesquisadora é fruto da inquietude, da curiosidade científica sobre como se constituem as práticas pedagógicas inovadoras a partir da perspectiva de diferentes protagonismos escolares, considerando as especificidades da escola investigada. Nóvoa (2015, p. 15) provoca o pensamento investigativo ao dizer que “o que importa, na ciência, é a capacidade de ver de outro modo, de pensar de outro modo. Se repetirmos o mesmo, encontraremos o mesmo. Sem transgressão não há descoberta, não há criação, não há ciência”.

Inspirada pelas ideias de Morin (2013 p. 82), para quem “[...] o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”, esta pesquisa trilha o caminho da busca, da curiosidade, da atitude investigativa aberta e atenta sobre o processo educacional da escola investigada. À luz da inovação pedagógica, é preciso problematizar as práticas escolares, as construções curriculares e as dimensões de ensino e aprendizagem assumidas, envolvendo os diferentes protagonistas da escola. O caminhar na pesquisa se delineou no ir e vir de descobertas e redescobertas, da experiência que toca, afeta, atravessa e, para tanto, foi preciso olhar, estranhar e encantar-se por tudo o que se revela no cotidiano, nos detalhes do fazer pedagógico e como esses detalhes vão forjando as práticas pedagógicas inovadoras. Em consonância com Gallo (2014, p. 26): “Não teremos perdido a sensibilidade, a capacidade de nos estranharmos com tudo aquilo que é cotidiano, comum, ordinário, pequeno, menor, mínimo, na educação?”.

Não se pode negar que a escola contemporânea é tomada pela busca incessante de novas respostas, novas práticas pedagógicas, novas formas de compreender como educar frente às demandas do contexto atual. Os discursos sobre a urgência da inovação pedagógica provocam deslocamentos, rupturas paradigmáticas e, assim, buscam diminuir o descompasso, muitas vezes ainda existente, entre as concepções arraigadas na centralidade do professor e do ensino, e as crescentes transformações sociais, tecnológicas e culturais que imprimem novas formas, novos tempos e espaços de aprender, interagir e construir conhecimentos. Esta investigação problematiza a inovação pedagógica na Educação Básica, no interior da escola, a partir da seguinte questão: **como se constituem as práticas pedagógicas inovadoras a partir da perspectiva de diferentes protagonismos escolares, considerando as especificidades da escola investigada?**

A pesquisa exigiu sistematização e continuidade de ações delineadas e planejadas com rigor científico, conduzindo a investigação a alcançar as respostas desejadas. Exigiu da pesquisadora uma capacidade de criação, reflexão, criticidade, estranhamento e encantamento a partir do diálogo estabelecido com o conhecimento científico dos referenciais históricos e aportes teóricos eleitos que auxiliam a compreensão da realidade e da interação com os saberes emergidos da práxis pedagógica. Teixeira Neto (2020, p. 20) declara:

O que me inquieta e me mobiliza para uma pesquisa acadêmica em Educação é o que não se encerra na boniteza infinita, senão naquilo que falta, no inacabamento, na finitude dos contextos, dos sentidos e dos significados das bacias semânticas, aquilo que não pode valer como metanarrativa.

A seguir, o Quadro 8 apresenta o desenho da pesquisa realizada, estabelecendo a vinculação entre o tema, o problema, as questões de pesquisa, os objetivos e as dimensões de análise. A isso, agregam-se os participantes da pesquisa e as diferentes estratégias metodológicas empreendidas para a busca dos dados necessários à investigação.

Quadro 8: Desenho do processo de pesquisa e investigação – elementos fundantes

OBJETIVO GERAL: analisar a constituição das práticas pedagógicas inovadoras em uma escola da Rede Jesuíta de Educação a partir da atuação de diferentes protagonismos institucionais no processo educacional, considerando as especificidades da escola investigada.						
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES SECUNDÁRIAS DO PROBLEMA CENTRAL	DIMENSÕES DE ANÁLISE	CAMPO EMPÍRICO (GRUPOS)	METODOLOGIA		
Analisar criticamente como as diretrizes legais se configuram historicamente como inovação pedagógica.	Como a noção de inovação pedagógica se configura nas diretrizes legais em termos de construção histórica e de ordenamentos conceituais e organizacionais?	As construções curriculares	Alunos	Análise documental		
Investigar quais elementos podem ser considerados inovadores dentro do conjunto de documentos da educação jesuíta.	Que perspectivas de inovação são encontradas em documentos que configuram as bases e o funcionamento da Pedagogia Inaciana?			As dimensões do processo de ensino e aprendizagem	Professores	Questionários eletrônicos com os atores: alunos, professores e gestores
Compreender como alunos, professores e gestores protagonizam a inovação pedagógica no currículo, no processo de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas.	Que elementos concorrem para a promoção da inovação pedagógica nos contextos educacionais?					
Compreender como os atores pedagógicos (alunos, professores e gestores) vivenciam e compreendem as experiências educativas inovadoras e quais aprendizagens são geradas.	Como alunos, professores e gestores protagonizam a inovação pedagógica no currículo, no processo de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas?					
Construir um processo de planejamento envolvendo os diferentes protagonismos existentes na escola (gestão, professores e alunos), com instrumentos capazes de estabelecer as perspectivas desses grupos, considerando suas diferentes responsabilidades e papéis pretendidos, avançando na lógica de práticas pedagógicas inovadoras com a participação ampliada dos atores pedagógicos.	Qual o papel dos gestores nos processos de implantação e de implementação da inovação pedagógica?	As práticas pedagógicas	Gestores (orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos)			

Fonte: elaborado pela autora.

Ribeiro (1999, p. 191) nos diz que é no percurso do pesquisar e do escrever que constituímos o método. Ancorada nesse pressuposto, esta investigação se deu a partir de uma abordagem qualitativa, por entender a complexidade da educação e de como se assume a inovação pedagógica na Educação Básica. A pesquisa qualitativa legitima a relevância da compreensão e da atribuição de significados e sentidos sobre as práticas pedagógicas inovadoras na escola investigada, considerando os diferentes protagonismos dos atores pedagógicos. Dessa forma, foi possível olhar para a coexistência das antigas e novas concepções de ensino e aprendizagem, descortinando a multiplicidade de paradigmas que ancoram o processo educacional.

O percurso investigativo de abordagem qualitativa é mobilizador, provoca deslocamentos e, dessa forma, é de extrema relevância manter o pensamento aberto e olhar criticamente para todas as compreensões e possibilidades que emergiram do contexto educativo investigado. Para Minayo (2001, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O objeto de estudo desta investigação se constitui e ganha concretude no complexo fenômeno das práticas pedagógicas inovadoras e na atuação protagonista dos autores/atores que provocam transformações na escola contemporânea. Trata-se de uma pesquisa aplicada, uma vez que houve necessidade prática de investigação do atual contexto educacional e de intervenção a fim de propor avanços na lógica de práticas pedagógicas inovadoras e com a participação ampliada dos atores pedagógicos.

Com relação aos objetivos, a pesquisa tem caráter exploratório, por estar implicada na realidade e no cotidiano do lócus investigado, o Colégio Antônio Vieira, e buscar novos conhecimentos a partir do estudo teórico e da análise documental que iluminaram a compreensão do contexto educacional, das práticas pedagógicas e dos diferentes protagonismos dos autores/atores pedagógicos: alunos, professores e gestores, e apontaram para novos planejamentos de intervenções inovadoras nos processos educativos.

Para se adequar aos pressupostos indicados, a pesquisa usa como método de coleta de informações e levantamento de dados a revisão documental e os questionários eletrônicos. Esses instrumentos ampliaram as possibilidades de investigação, evidenciando os elementos significativos que constituem as práticas pedagógicas inovadoras a partir da perspectiva dos diferentes protagonismos escolares e os impactos gerados na educação ofertada. Corsetti (2006) destaca a importância do cruzamento e do confronto das fontes de informação no processo de

investigação, permitindo, assim, ir além de uma leitura literal das informações e apropriar-se de uma compreensão real e contextualizada.

A partir das ideias de Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118), que afirmam que “a fase de análise de dados e informações constitui-se um momento de grande importância para o pesquisador especialmente numa pesquisa de natureza qualitativa”, a abordagem de análise dos dados desta pesquisa foi concretizada a partir da análise textual discursiva, à luz de alguns princípios fundantes quanto à abordagem e à atitude do pesquisador, evidenciados a seguir no Quadro 9.

Quadro 9: Interpretações sobre a Análise Textual Discursiva

ABORDAGEM	PESQUISADOR
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece interface entre a análise do conteúdo e a análise do discurso; • Apoia-se no movimento de interpretação do significado atribuído pelo pesquisador; • É marcada por processos fundantes: unitarização (desordem/desconstrução do texto em unidades de significados) e categorização (nova ordem/construção dos significados semelhantes); • Atua na mediação para produção de significados: do empírico à teoria; • Produz metatextos analíticos que constituirão textos interpretativos; • Possui metodologia aberta e dinâmica, provocadora do pensamento investigativo; • Exige a (re)construção de rotas/caminhos – provoca o potencial criativo do pesquisador; • A linguagem assume um papel fundante; • Unitariza e categoriza: rigor na compreensão e construção de novos entendimentos e sentidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atuar de forma intensa na interpretação e produção de argumentos; • Superar paradigmas, reconstruir compreensões sobre a ciência, a própria pesquisa e o fenômeno investigado; • Ser autor na criação de novos caminhos; • Impregnar-se de forma intensa do objeto de estudo, dos materiais de análise, dos fenômenos investigados; • Assumir-se sujeito da pesquisa com suas interpretações; • Realizar a leitura atenta e a tessitura das diferentes vozes (a sua e a dos demais sujeitos da pesquisa): interlocução empírica e teórica; • Abrir-se aos significados atribuídos pelos outros sujeitos da pesquisa para ampliar seus entendimentos, atualizar e construir novos sentidos.

Fonte: elaborado pela autora com base em Moraes e Galiuzzi (2006).

Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118) apontam que “[...] a análise textual discursiva cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados”, o que leva o pesquisador a assumir uma postura criteriosa e flexível ao se debruçar sobre todo material coletado na pesquisa, imergir em todo processo permitindo impregnar-se dos sentimentos, das tensões que afloram nessa trajetória como propulsoras de

diversas aprendizagens. Esta pesquisa, então, apoia-se de forma rigorosa nos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), propostos por Moraes e Galiazzi (2006), descritos a seguir:

1) Leitura apurada das narrativas dos sujeitos de pesquisa, escuta atenta e sensível das vozes, do corpo do material registrado a partir da aplicação dos questionários eletrônicos e que permitiu descortinar as ideias expressadas pelos sujeitos da pesquisa sobre o objeto de estudo. “Uma leitura válida é a que atualiza significados, não apenas expressando o que foi inicialmente pretendido”. afirma Moraes e Galiazzi (2006, p.124).

2) Realização da unitarização, para organização das informações em *unidades de significados*, num processo de desconstrução e (re)construção a partir do entrelaçamento feito pela pesquisadora de suas compreensões e perspectivas com o campo empírico e teórico. Moraes e Galiazzi (2006, p. 124) explicam que “unitarizar é dar início ao processo reconstutivo das compreensões do pesquisador, sempre a partir do mergulho em significados coletivos expressos pelos sujeitos da pesquisa”.

3) Agrupamento das informações identificadas com significados semelhantes, realizando assim a categorização. Organizar em categorias foi uma etapa muito importante, uma nova ordem que exigiu da pesquisadora criatividade, num movimento intenso e profundo de análise das unidades de significados para articular e reconstruir as interpretações feitas sobre o que emergiu da narrativa dos sujeitos da pesquisa, como nos apontam Moraes e Galiazzi (2006, p.125) ao explicarem que “[...] as categorias emergem resultantes deste movimento de compreensão do que está sendo significado pelo pesquisador”.

4) A etapa final foi a construção do metatexto, que surgiu a partir da unitarização e da categorização, possibilitando a composição de um novo texto com novos conceitos, novos argumentos, novas compreensões e perspectivas sobre o objeto de estudo investigado. O envolvimento, a entrega nas leituras, releituras e a liberdade disciplinada na escrita e reescrita permitiram à pesquisadora impregnar-se para produzir, para o processo de construção de novos conteúdos. Como afirmam Moraes e Galiazzi (2006, p. 121), “a impregnação é condição para um trabalho criativo e original”. Tal escrita interpretativa e construtiva foi se delineando e se aprimorando no percurso da pesquisa num movimento de idas e vindas, de tessitura a partir da interlocução entre os conhecimentos empíricos e teóricos.

A escolha da ATD convocou a pesquisadora a mergulhar na pesquisa com intensidade e profundidade, assumindo seus posicionamentos com criticidade, ousadia e abertura a questionamentos, indagações, olhares e compressões divergentes das suas, o que se tornou uma

estratégia formativa de grande potência, geradora de novos aprendizados. Moraes e Galiazzi (2006, p. 123) corroboram essa perspectiva ao afirmar que a ATD

Procura explorar as paisagens por onde passa, refazendo seus caminhos. Isso constitui uma reconstrução dos entendimentos de ciência e de pesquisar, reconstruções em que se evidencia um movimento em direção a novos paradigmas, com ênfase na autoria de um sujeito que assume sua própria voz ao mesmo tempo em que dá voz a outros sujeitos.

A ferramenta digital NVIVO foi aliada no processo dessa pesquisa. O NVIVO é um software que auxiliou a pesquisadora na análise dos dados levantados, na organização, integração e visualização das informações. Observa-se, nas pesquisas acadêmicas, um uso gradativo de recursos computacionais, sem, contudo, eximir o pesquisador de sua análise e interpretação criteriosa das informações coletadas e da produção substancial de novos conhecimentos.

A ferramenta ofereceu recursos que auxiliaram no armazenamento e organização dos dados levantados, como aponta Lage (2011, p. 203):

Entre as principais estruturas de um projeto NVivo estão os Nodes ou nós, que podem ser do tipo Free Node (um nó isolado) ou Tree Node (uma árvore de nós). Um nó é uma estrutura para armazenamento de informações codificadas e pode assumir significados diferentes, dependendo da abordagem metodológica utilizada na pesquisa.

O NVIVO® é um software reconhecido nas pesquisas qualitativas no campo educacional. Suas versões foram sendo atualizadas e suas funções aprimoradas ao longo dos anos, auxiliando os pesquisadores usuários. O uso dessa ferramenta nesta pesquisa pretendeu integrar as etapas previstas na ATD, otimizando e potencializando o processo analítico.

Em termos procedimentais, é importante destacar que foram previamente selecionados documentos para a revisão proposta, estabelecendo um percurso que parte de alguns aspectos legais, passa por documentos fundadores da Pedagogia Inaciana e dos compromissos filosóficos e pedagógicos da escola investigada e se encerra nas propostas pedagógicas e de gestão ali desenvolvidas, sendo os documentos selecionados os seguintes:

- a) Base Nacional Comum Curricular, de 2018;
- b) Projeto Educativo Comum, de 2016 e de 2021 (versão atualizada);
- c) Projeto Político-Pedagógico do Colégio Antônio Vieira, de 2022 (versão atualizada).
- d) Planos de Curso — documentos internos do Colégio que evidenciam as práticas pedagógicas.

No que tange aos questionários, estes foram desenvolvidos na plataforma Microsoft Forms®, conforme modelos constantes nos APÊNDICES 1, 2 e 3 deste estudo. Os questionários contaram com anuência prévia dos participantes (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – APÊNDICE 5), garantindo total ciência sobre os dados levantados, sobre a pesquisa desenvolvida e absoluto sigilo da identidade de todos os respondentes. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa da Unisinos e aprovado. Os questionários eletrônicos contaram com os seguintes quantitativos e públicos-alvo, os quais somaram quarenta sujeitos de pesquisa:

- seis alunos do 6º ano do Colégio Antônio Vieira;
- seis alunos do 7º ano do Colégio Antônio Vieira;
- professores representantes de diferentes disciplinas do 6º e do 7º ano do Colégio (totalizando catorze professores);
- orientadores educacionais representantes do Colégio (totalizando seis orientadores);
- coordenadores pedagógicos representantes do Colégio (totalizando sete coordenadores).
- a diretora acadêmica.

A justificativa para a escolha específica desse público se deu em função de minha atuação frente a essas séries como coordenadora pedagógica junto aos docentes e estudantes, como também, em função da ampliação das possibilidades de investigação do objeto de estudo junto a outros gestores, agregando novas narrativas, compreensões e reflexões à pesquisa. A partir dessa escuta atenta e rigorosa dos sujeitos do processo educativo, elegemos outros documentos pedagógicos internos da escola e das séries investigadas que evidenciam como se constituem as práticas inovadoras. Cabe destacar o contexto pandêmico vivido desde 2020, que pressupõe o distanciamento social, sendo determinante para a escolha do questionário eletrônico como ferramenta digital de coleta de informações e levantamento de dados no percurso metodológico.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa da Unisinos e aprovado. Ao envolver na pesquisa os próprios atores do processo educativo, foi imprescindível cuidar com muita responsabilidade e rigor ético de cada manifestação, entendendo que todas as narrativas expressam a subjetividade, o pensamento reflexivo e crítico dos sujeitos partícipes da pesquisa e protagonistas do processo educativo na instituição investigada. A análise do Comitê de Ética, com sua visão multidisciplinar, legitimou as intencionalidades do projeto, respaldando uma pesquisa criteriosa e ampliada envolvendo os diferentes grupos dos atores pedagógicos acerca das práticas inovadoras. A submissão do projeto seguiu todos os trâmites,

procedimentos e prazos estabelecidos e atendeu aos protocolos regulamentados pelo Comitê de Ética. A aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê foi uma importante etapa, que apoiou o desenvolvimento da pesquisa, permitindo maior segurança no aprofundamento do processo investigativo. Cabe, ainda, destacar a importância da submissão ao Comitê de Ética, uma vez que a pesquisa envolveu crianças e adolescentes.

O percurso metodológico escolhido para essa pesquisa se mostrou complexo, mobilizador e provocador de deslocamentos, inspirando-se na ideia de Morin (2003, p. 52 apud Moraes e Galiuzzi, 2006, p. 121), ao nos dizer que “a complexidade não se reduz à incerteza. É a certeza no seio de sistemas ricamente organizados”. A atuação intensa da pesquisa, a recriação e ressignificação de paradigmas, a premissa do processo autoral e a consideração às outras vozes atuantes na pesquisa constituem, inclusive, compreensões metodológicas fundamentais para uma investigação que intenciona discutir elementos atinentes à inovação junto a diferentes atuações pedagógicas e de gestão.

O capítulo seguinte aborda as demandas e necessidades que emergem na sociedade ao longo do tempo e exigem, assim, novas respostas, tendo em vista a oferta de uma educação de qualidade, capaz de dialogar com o contexto atual. Para tanto, apresenta-se, a seguir, a análise documental, um estudo feito a partir de alguns documentos legislatórios da educação brasileira e de alguns documentos da educação jesuítica, eleitos, nesta pesquisa, como documentos potenciais para a compreensão do movimento de inovação pedagógica.

7 ANÁLISE DOCUMENTAL

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Paulo Freire, 1967).

O capítulo que se inicia organiza diferentes abordagens sobre a inovação educativa contidas em documentos oficiais, marcos legais da legislação educacional brasileira e documentos institucionais, de abrangência da RJE e do Colégio Antônio Vieira. Com isso, ficam evidenciadas diferentes tendências e percursos que foram sendo construídos ao longo da história recente da educação e que vieram a lançar as bases dos conceitos de inovação que vigoram atualmente.

7.1 PERCURSOS DA LEGISLAÇÃO NA CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O LUGAR DA INOVAÇÃO

A Educação Básica é um direito social de crianças e jovens, que garante sua formação integral e se configura como um ato político, um processo de humanização do sujeito. A instituição escolar, garantidora desse direito, torna-se o lócus, o espaço/tempo da construção de conhecimentos e aprendizagens, das vivências e interações sociais, do desenvolvimento de valores e atitudes éticas comprometidas com a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Hoje, esse direito social, cuja garantia sempre fora frágil em nosso país, encontra-se ainda mais ameaçado. A educação brasileira carece de intervenções urgentes para minimizar o impacto potencializado pelo contexto pandêmico vivido desde 2020, que gera fendas sociais com marcas indeléveis na vida escolar de inúmeras crianças e jovens. Santos (2020, p. 8) nos alerta, com suas palavras veementes e atuais, que “[...] teremos de imaginar soluções democráticas assentes na democracia participativa ao nível dos bairros e das comunidades e na educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação, e não para o empreendedorismo e competitividade a todo custo”.

A construção das políticas públicas educacionais objetiva assegurar a equidade social, promovendo uma educação de qualidade às crianças e aos jovens ao longo de todo processo de escolarização, da Educação Básica à Educação Superior. Cury (2002, p. 245) defende que “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos [...]”. As políticas

públicas educacionais apontam, assim, as diretrizes legais que nortearão a tomada de decisões das instituições educativas nos seus atos pedagógicos. O percurso histórico das políticas públicas brasileiras é fortemente marcado por desigualdades, uma vez que o ensino público sofre os impactos reais da dissonância entre o que é estabelecido pelas diretrizes legais e o que é vivido na realidade das escolas pelos alunos e professores. Há um contexto de precariedade no ensino público, seja na estrutura física das instituições, no reconhecimento profissional dos docentes e demais membros da comunidade educativa ou na qualidade das ações pedagógicas, decorrente de um abismo social datado de muitos anos e que perdura até os dias de hoje. Como nos apontam Dalla Zen e Ghisleni (2020, p. 169, grifo das autoras),

O Estado brasileiro é uma construção longa, originada no processo de colonização portuguesa, tendo como base econômica a exploração da mão de obra escrava. Esses dois processos, a colonização e a escravidão, marcam a formação autoritária do Estado brasileiro, com um “déficit de cidadania”, um desprezo pelo trabalho braçal e uma intensa mistura entre o público e o privado como característica comum nas instituições do Estado. É sobre essas bases que deve ser entendido o desenvolvimento das políticas públicas, seus êxitos e seus limites.

Compreender a relevância do processo de inovação pedagógica, de rupturas e mudanças paradigmáticas, passa por descortinar de forma crítica as políticas educacionais brasileiras frente ao contexto social, econômico e político vivido em diferentes momentos. Além disso, é preciso analisar a trajetória histórica das diretrizes legais e seus desdobramentos na qualidade da educação oferecida, problematizando como essas políticas públicas normativas apoiam e qualificam o processo educacional brasileiro. Assim, Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 992) defendem que,

Ainda que medidas de política educacional possam ser duradouras ou possam ser retomadas em novos contextos, a análise de políticas educacionais se beneficia da consideração das políticas como conjunto relativamente articulado de medidas, relacionadas com seu contexto social e político. É neste sentido que podemos falar de gerações de políticas educacionais.

Ao fazer memória das diversas reformas e diretrizes legais do sistema educativo brasileiro, fica evidente a descontinuidade das políticas públicas, marcadas por um movimento pendular que fragiliza todo processo e, conseqüentemente, compromete a qualidade da educação. Dalla Zen e Ghisleni (2020, p. 167) constataam “[...] o contexto de disputas que circunda toda política pública”. Conseqüentemente, os estudantes que precisam da educação de qualidade para assegurar melhores condições de vida sofrem diretamente os impactos desse

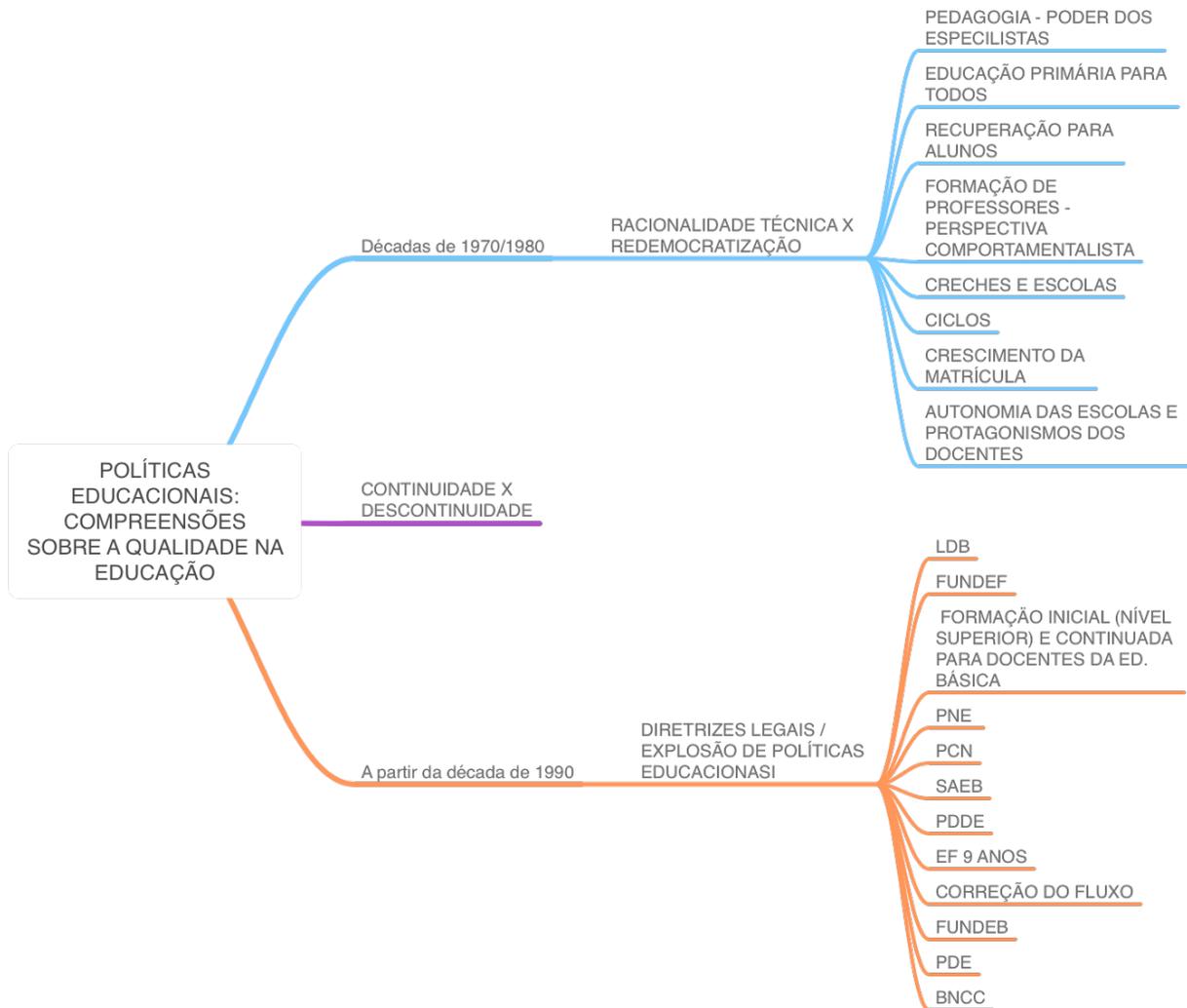
movimento de vai e vem no cotidiano das escolas, das salas de aula, com a precariedade das estruturas pedagógica e física, especialmente na escola pública. Como nos aponta Saviani (2008, p. 11), “[...] cada um que chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido”.

Em contrapartida a toda essa descontinuidade nas políticas educacionais por parte do Estado, constata-se também muitas propostas de trabalho sólidas que resultam em melhorias concretas na educação. Educadores, pesquisadores e teóricos empreendem esforços através das discussões, reflexões, pesquisas e posicionamentos reflexivos e críticos em prol da transformação da desigual realidade educacional em nosso país, da superação da exclusão e da evasão escolar, da diminuição do alto índice de repetência e fracasso escolar. Segundo Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 1008),

[...] embora diversas medidas de política educacional tenham potencial de contribuir para o aprimoramento da educação brasileira, a magnitude do desafio da qualidade está além do potencial das políticas que circulam entre nós. Isto sugere que a perspectiva da continuidade não pode abrir mão da criatividade e da inovação.

Na história das políticas educacionais, destacam-se alguns marcos temporais relevantes evidenciados no mapa mental a seguir (Figura 1).

Figura 1: Principais movimentos recentes das políticas educacionais brasileiras



Fonte: elaborado pela autora com base em Franco; Alves; Bonamino, 2007 e Oliveira, 2009.

Na década de 1970, a concepção balizadora de decisões e soluções para o âmbito educativo era a racionalidade técnica, que compreendia uma obediência a leis e normas. Essa década é marcada, também, por mudanças expressivas no campo da educação, como: a formação docente voltada para tecnologia educacional com uma vertente comportamentalista; o forte poder dos especialistas em Pedagogia nas funções de administração, supervisão e orientação; a aplicação da recuperação para os alunos; a oferta da educação primária para todos.

Em 1982, há um movimento de redemocratização como oposição à racionalidade técnica. Percebem-se novos rumos, visando a qualificar os processos educacionais, como o atendimento à infância, a instituição do ciclo básico de alfabetização, um olhar para as questões específicas e para o contexto de cada escola como responsável final pelo sucesso ou fracasso escolar dos estudantes, exigindo, assim, mudanças, transformações pedagógicas e curriculares bem como investimento na formação docente.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil, em 1988, pactua a educação como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família. Inaugura-se, assim, uma discussão ainda mais ampliada sobre a qualidade da educação, visto que objetiva o pleno desenvolvimento do sujeito, sua formação para o exercício da cidadania e a inserção qualificada no mundo do trabalho. A Constituição Federal (CF) de 1988 prevê a universalização do ensino obrigatório, nos diferentes níveis, a partir de um regime de cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios, cabendo à União, conforme Art. 211, § 1º, “[...] garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988).

A CF de 1988 normatiza ainda alguns princípios essenciais para a educação: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a diversidade de ideias e de concepções pedagógicas; o reconhecimento e a valorização dos profissionais da educação escolar e a gestão democrática. Diante do contexto histórico vivido, pode-se considerar que tais princípios constituíram elementos inovadores, tendo em vista a possibilidade de romper com paradigmas que consideravam o direito à educação um privilégio das pessoas que pertenciam a uma classe econômica privilegiada e intelectualmente diferenciada, “superior”, bem como compreendiam o ensino como um processo meramente transmissivo, unilateral e fechado. O Art. 205 da CF de 1988 regulamenta: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 é, ainda hoje, o documento legal maior que baliza as discussões e tomadas de decisões acerca das políticas públicas do Estado e referenda, também, a criação de novas leis específicas para o sistema educacional brasileiro, sendo constantemente atualizada a partir de demandas emergentes da sociedade e dos projetos de leis que surgem para atender a tais necessidades. Seguindo a linha do tempo, é importante destacar que, a partir da década de 1990, há uma explosão de políticas educacionais. Dentre elas, destacam-se:

- a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases);
- a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), com investimento financeiro para alavancar o Ensino Fundamental, porém, ainda deixando de fora a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos;

- o aprimoramento da avaliação nacional na busca de evidências para maior entendimento do impacto das políticas e práticas escolares no desempenho dos estudantes;
- a criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) como diretrizes para gestores e docentes sobre os conhecimentos e orientações a que crianças e jovens deveriam ter acesso para seu pleno desenvolvimento e para o exercício da cidadania;
- a criação do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola);
- a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos;
- a ampliação do financiamento para o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica);
- o estabelecimento de metas e prazos no PNE (Plano Nacional de Educação) e no PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação);
- a criação do mais recente documento de diretrizes legais pedagógicas, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. A LDB teve como principal objetivo estabelecer metas e bases para educação nacional, constituindo uma das leis mais abrangentes e detalhadas sobre o funcionamento do sistema educativo no Brasil, norteando, assim, os novos estudos e implementações de inovações, de mudanças nos processos educacionais das escolas, nas bases curriculares, no processo de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas.

A trajetória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se inicia em 1961, quando, em 20 de dezembro, após vários anos de tramitação no governo, foi sancionada a Lei nº 4.024/61, com o intuito de oferecer a todos uma educação igualitária como um direito social. Em consonância com o contexto político e socioeconômico do país, visando a atender às necessidades da educação nacional, o referido texto legislativo passa por diversas alterações, emendas e inserção de novos artigos, sendo reformado para a Lei nº 5.540/68, depois para a Lei nº 5.692/71, até ser substituído pela LDB (Lei nº 9.394/96). Nesse percurso, a LDB de 1996 foi sendo aprimorada, princípios, fundamentos e normatizações foram elucidados, fixando-se, assim, as diretrizes e bases para o sistema educacional brasileiro, de acordo com os parâmetros da Carta Magna, a Constituição Federal de 1988.

A LDB assumiu, no cenário educacional nacional, o lugar de uma legislação com prescrições importantes, que promoveram avanços pedagógicos. É importante destacar algumas normatizações que cancelaram mudanças no processo educativo:

- a) indicação da formação docente necessária e específica para atuar nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica;
- b) estabelecimento das diretrizes que norteiam os currículos e conteúdos mínimos que garantam a formação básica comum para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (essa base comum curricular deveria ser complementada com uma parte diversificada adequada às necessidades e realidades locais da sociedade e dos educandos);
- c) valorização da liberdade das instituições de ensino na sua forma de organização do ano letivo, em séries, ciclos, períodos, grupos não seriados, a partir de critérios como a idade, as competências e habilidades que favoreçam o processo de aprendizagem;
- d) determinação da obrigatoriedade do ensino da Arte, considerando a importância das diferentes linguagens na composição curricular;
- e) indicação da articulação das diferentes áreas do conhecimento, dos diferentes componentes curriculares, a partir de projetos de pesquisa que promovam o estudo de diferentes temas transversais;
- f) estabelecimento da obrigatoriedade do estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena, em respeito à riqueza de todo legado social, econômico e cultural desses grupos étnicos na formação da sociedade brasileira e na história do Brasil;
- g) determinação de que os conteúdos eleitos pelos diferentes componentes curriculares promovam a difusão de valores sociais imprescindíveis à formação de cidadãos que respeitem o bem comum e lutem pela construção de uma sociedade democrática;
- h) obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 9 anos, com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno dos estudantes, sua capacidade de aprendizagem de conhecimentos relacionados ao meio natural e social, de habilidades de leitura, escrita, cálculo, bem como a formação de valores e atitudes fundantes para o estudante em suas relações com a família e na vida social;
- i) prescrição de um Ensino Médio capaz de desenvolver a formação ética e o amadurecimento intelectual do estudante, aprimorando seu pensamento crítico e reflexivo, consolidando e aprofundando as aprendizagens construídas ao longo do Ensino Fundamental e que possam prepará-lo para prosseguir em novos estudos, para o exercício da cidadania e para inserção no mercado de trabalho;
- j) previsão de uma base nacional comum curricular, que indicaria direitos e objetivos de aprendizagem nas distintas áreas do conhecimento, na perspectiva da formação integral e da construção de um projeto de vida (a matriz curricular seria composta, também, por itinerários formativos de relevância para a realidade local);

k) indicação de uma perspectiva teórico-prática para organização do currículo, do percurso metodológico e das práticas avaliativas processuais e formativas para o Ensino Médio.

Observa-se, então, que a LDB, datada de 20 de dezembro de 1996, caracteriza-se como um documento legislativo de ampla abrangência na esfera educacional do país e que, desde a sua criação, vem sofrendo mudanças em seu texto original, a partir de um diálogo com a realidade apresentada, com intenção de realizar melhorias no sistema educativo. Na perspectiva da inovação pedagógica, evidenciam-se alguns pressupostos:

- a) o processo formativo integral que promove o desenvolvimento do estudante a partir de suas relações na família, na escola, nas articulações da sociedade e nas expressões culturais;
- b) a transparência e a indicação de princípios norteadores, como a liberdade, a solidariedade e o exercício da cidadania ativa;
- c) o respeito à diversidade sociocultural, nas suas diferentes manifestações do pensamento e das expressões artísticas;
- d) a valorização da pesquisa, da atitude aprendente e investigativa de docentes e discentes.

O Art. 4º da LDB (BRASIL, 1996) prevê o acesso dos alunos ao ensino e à pesquisa de excelência, valorizando as expressões artísticas e criativas, o que pode revelar um olhar atento e apurado ao protagonismo dos estudantes, ao valor da experiência no processo de construção de conhecimentos e ao reconhecimento da individualidade dos alunos, conforme descrito no inciso V, que garante “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996). A LDB determina ainda que as instituições de ensino assegurem não apenas o acesso à vida escolar formal, mas também indica que professores e alunos devem ter, por direito, possibilidade de recursos e ferramentas que garantam a plena formação acadêmica dos estudantes. Para ilustrar tal contexto, aponto o inciso IX do Art. 4º, que garante “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

A LDB legitima a relevância do protagonismo de todos os atores do contexto educativo, docentes, gestores e famílias, não apenas garantido o acesso através da matrícula na rede de ensino, a frequência e a permanência na escola, mas também propondo a construção de uma relação dialógica, zelando por um acompanhamento sistemático e comprometido com a trajetória escolar das crianças e dos jovens na Educação Básica. Escola e família, juntas, têm

mais que obrigações legais de garantir escolarização aos estudantes em idade escolar; ambas têm obrigações éticas de promover uma educação inovadora, de qualidade, que oportunize o pleno desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito: cognitiva, emocional e social.

Seguindo uma análise documental da legislação educacional nacional, reconhece-se na LDB, em seu Art. 26, a necessidade da regulamentação de uma base nacional comum curricular para a Educação Básica:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).¹

Em 1997, são consolidados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, séries iniciais, do 1º ao 5º ano. Tal documento legal chega ao cenário educativo como um importante referencial, com o intuito de guiar as unidades de ensino e seus respectivos educadores nas discussões e reflexões pedagógicas e na construção e desenvolvimento da matriz curricular em prol de uma educação igualitária e de qualidade para todas as crianças brasileiras. É importante ressaltar o caráter aberto e flexível dos PCNs, que apontavam para o respeito ao contexto local, às concepções pedagógicas e à diversidade cultural do nosso país.

Em 1998, surgem, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com o intuito de referendar, em consonância com a realidade local e a pluralidade cultural brasileira, o projeto político-pedagógico das escolas e apoiar os educadores nas reflexões sobre as práticas, na elaboração dos planos de ensino e na seleção dos conhecimentos necessários, dos materiais didáticos e recursos metodológicos apropriados para a promoção da aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos educandos.

Em 2000, são definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs), atentos às constantes mudanças sociais, às novas tecnologias, em diálogo com a contemporaneidade. Os PCNEMs apontam princípios de uma reforma curricular inovadora, com um currículo contextualizado numa perspectiva interdisciplinar, provocando os docentes

¹ Esse artigo teve sua redação alterada pela Lei nº 12.796/13, passando a vigorar o seguinte texto: “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013).

à revisão de suas concepções pedagógicas e à busca de novas abordagens e metodologias que construíssem sentido no processo de aprendizagem dos jovens, possibilitando a eles uma inserção na vida adulta como cidadãos conscientes e atuantes.

Em 2010, são promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que enfatizam o respeito e a valorização às diferentes formas de aprender e à diversidade cultural. Em 2014, a Lei nº 13.005/14 promulga o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de uma base com diretrizes e metas pedagógicas comuns para os currículos, descrevendo os direitos, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos na Educação Básica nacional.

Ao analisar os textos legislatórios, identifica-se um processo evolutivo passível de críticas em função de suas insuficiências face às históricas desigualdades educacionais brasileiras, mas ainda assim evolutivo, estabelecendo diálogos mínimos com o contexto histórico e econômico vivido e tentando se adequar às necessidades emergentes, ampliando as ofertas e visando a qualificar as ações pedagógicas, apontando mecanismos de transformação. Entretanto, vale destacar o sentimento de suspeição gerado nos educadores sobre as intencionalidades que moviam tais diretrizes e o impacto na formação dos estudantes, bem como as reais condições para o exercício profissional dos educadores. Apesar do reconhecimento dos avanços estabelecidos pelas normatizações das políticas públicas, profissionais de educação das diferentes instituições públicas espalhadas pelo Brasil continuam denunciando o descaso com que a educação é tratada quando tentam garantir a concretude de tais diretrizes e não conseguem.

As discussões acaloradas sobre a desigualdade no sistema educativo brasileiro, ao longo de todos esses anos, tomam conta do cenário educacional, seja ele público ou privado. Esses aspectos corroboram, assim, a afirmação de Dalla Zen e Ghisleni (2020, p. 170): “Diante de um déficit histórico tão significativo, mesmo as denominadas políticas afirmativas (reforçando: com a importância que possuem) seguem esbarrando na insuficiência”.

Na sequência evolutiva, em 2018, em consonância com os marcos legais anteriores, o sistema educacional brasileiro passa a ter uma Base Nacional Comum Curricular, homologada como documento regulador, de caráter normativo (o que rende muitas críticas, considerando uma tendência de homogeneização), para todas as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os documentos legislativos anteriores à BNCC já delineavam uma base comum, entretanto, a Base surge como possível solução à crescente disparidade de aprendizagens observada no âmbito educativo, assumindo um caráter normativo muito mais contundente, com detalhamento sobre o que deve ser aprendido e sobre os objetivos

a serem alcançados nos diferentes níveis de ensino. Como nos lembram Dalla Zen e Ghisleni (2020, p. 168), a BNCC, “enquanto política pública, responde à necessidade do estabelecimento de fundamentos que articulem o ensino em âmbito nacional, garantindo configurações convergentes e específicas para os currículos oferecidos”. A BNCC é definida, assim, como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

O processo de construção da BNCC até a sua implementação fez emergir críticas e questionamentos de estudiosos da educação e de educadores das diferentes instituições de ensino brasileiras das redes pública e privada, tanto em relação à proposta homogênea, que estabelece um padrão sobre o que e como ensinar, quanto à pouca observação quanto à importância do engajamento dos educadores e das escolas, conhecedores das realidades vividas. Alinhadas a essas reflexões, Dalla Zen e Ghisleni (2020, p 173) pontuam que essa discussão “é pertinente e merece muita atenção. A bandeira da participação e da ampla consulta, dura e recentemente construída, não pode ser substituída por atalhos institucionais que desconsiderem os saberes educacionais”.

O texto da BNCC propõe deslocamentos nas ações pedagógicas e na reorganização dos currículos das unidades de ensino, colocando a centralidade do processo educativo nos direitos e objetivos de aprendizagem e no desenvolvimento de competências e habilidades, em consonância com os objetos do conhecimento específicos dos diferentes componentes curriculares. A Base defende como princípio pedagógico fundante um ensino voltado para o desenvolvimento de competências essenciais à formação de crianças e jovens no seu processo de escolarização na Educação Básica, em diálogo com o cenário atual. Tal documento assume a formação humana integral dos educandos como cidadãos comprometidos na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Não podemos negar o valor dos princípios que ancoram uma formação para cidadania, mas é preciso olhar criticamente para os pressupostos que podem sustentar o ensino por competências, para não sermos reféns de uma formação voltada a atender às necessidades do

mercado de trabalho. É preciso refletir sobre o que já vem sendo feito no interior das escolas e as reais transformações que se pretende alcançar. De acordo com Dalla Zen e Ghisleni (2020, p. 174), “[...] a adoção de um ensino por competências, a depender da forma como ela é empreendida, coloca em xeque os saberes educacionais, o conteúdo trabalhado e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas de professores”. Nesse sentido, compreender a inovação pedagógica a partir dos diferentes protagonismos na escola suscita a reflexão sobre alguns pressupostos apontados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018):

a) aluno como sujeito histórico e responsável pela construção de uma sociedade mais justa e democrática;

b) capacidade investigativa, atitude aprendente e autoral, com olhar curioso e crítico sobre a realidade, para questioná-la e buscar soluções criativas frente aos problemas apresentados;

c) liberdade para aprender e se expressar, explorando as múltiplas linguagens na produção de conhecimentos: corporal, digital, artística, científica e intelectual;

d) exercício de cidadania responsável que revele atitudes de empatia, de solidariedade, em defesa da vida, dos direitos humanos e da preservação ambiental.

Na perspectiva de promover uma educação pautada na formação integral, em que todas as dimensões do educando sejam desenvolvidas — intelectual, afetiva, física, social e psicológica —, o currículo proposto pela BNCC deve responder a tal desafio:

a) elegendo conhecimentos que façam sentido na vida dos alunos;

b) escolhendo percursos metodológicos que valorizem o aluno como protagonista e atuante de forma crítica e reflexiva na produção de saberes;

c) preparando contextos didáticos provocatórios de vivências e experiências, para ampliação e construção de novas aprendizagens;

d) concebendo a heterogeneidade dos ritmos e formas de aprender do educando;

e) trilhando um caminho de avaliação formativa com diversidade de propostas que evidenciem as aprendizagens construídas pelos alunos e constituam insumo para tomada de novas decisões pedagógicas que qualifiquem o projeto educativo;

f) engajando as famílias e a comunidade em uma participação ativa no processo pedagógico que apoie também o processo de aprendizagem dos alunos;

g) valorizando a escola como um lócus de formação docente permanente, em diálogo com a atualidade e com as novas formas de aprender e interagir com o conhecimento.

Como o mais novo documento legal no cenário da política educacional, a BNCC ainda gera expectativas, dúvidas, apreensões e incertezas. É no seio do cotidiano escolar que sua implementação começa a fazer sentido, a ser concretizada a partir do efetivo debruçar, da atuação reflexiva e crítica dos educadores que protagonizam as ações pedagógicas, de acordo com a realidade de cada escola. Demanda-se, assim, reconfigurações, formação do corpo docente e da equipe pedagógica, redesenho curricular que dialogue com a contemporaneidade e reconheça a complexidade e a pluralidade das infâncias e juventudes, assim como alternativas para conceber tempo e espaços de aprendizagem e estrutura adequada para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Entretanto, constata-se que muito já vinha sendo feito, e que os pressupostos teórico-metodológicos apontados não são tão novos e desconhecidos.

As diretrizes legais surgem com o propósito de garantir o direito social a uma educação de excelência e, por isso, as escolas são interpeladas a responderem às normativas, realizando as adequações necessárias em seus projetos político-pedagógicos e em suas ações pedagógicas. Entretanto, os educadores cruzam as fronteiras dos modelos educativos não de forma linear, mas, certamente, de forma dinâmica, com movimentos muitas vezes contraditórios, próprios das mudanças paradigmáticas, buscando alcançar segurança no que surge, nas novas possibilidades que rompem com o modelo até então dominante de ensino. Sobre mudanças de paradigmas, Santos (2002, p. 335) nos diz que, “cabotando [...] ao longo da transição paradigmática, a subjetividade de fronteira sabe que navega num vazio cujo significado é preenchido, pedaço a pedaço, pelos limites que vai vislumbrando, ora próximos, ora longínquos”.

De forma crítica e lúcida, é preciso haver uma postura questionadora, que problematize as intencionalidades, confronte a ordem legal e as normativas postas com a realidade, na busca pela concretização de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação de qualidade, pautada na justiça social e nos princípios democráticos. Cunha (2018, p. 12) aponta que o “estudo das práticas inovadoras pode ser um agente analítico de compreensão das políticas educativas atuais, mas, também, uma forma de concentrar energias positivas de resistência”.

O estudo das políticas educacionais, especificamente através dos documentos eleitos para essa pesquisa — CF (1988), LDB (1996), PCNs (1997) e BNCC (2018) —, desnaturaliza o olhar, confronta o contexto social e político e, assim, potencializa a racionalidade reflexiva sobre os processos educacionais das instituições educativas. A escola e suas práticas precisam ser pautadas por um *ethos* humanizador, ancorado em relações democráticas, comprometido com uma formação de excelência acadêmica e humana, como nos inspira o Projeto Educativo

Comum (PEC), documento que traz princípios norteadores para as instituições da Rede Jesuíta de Educação (RJE):

A proposta pedagógica dos colégios jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda vida; trabalhamos para realizar uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir autonomamente na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos (PEC, 2016, p. 37).

A organização do trabalho pedagógico das diferentes unidades educativas jesuíticas tem como premissa o diálogo profícuo e responsável com os documentos oficiais da legislação educacional brasileira, assumindo, assim, o compromisso de coadunar os princípios fundantes da educação inaciana com as diretrizes legais vigentes, sem abrir mão da capacidade analítica acerca do trabalho pedagógico realizado. A tradição educativa da Rede Jesuíta de Educação se revela na temporalidade histórica por movimentos de vanguarda de inovação e renovação, capazes de responder aos desafios postos, às necessidades da sociedade, entendendo, assim, a educação como um processo complexo e dinâmico. A Companhia de Jesus compromete-se a fortalecer sua identidade, atualizando continuamente suas diretrizes e seus princípios educativos, expressos nos documentos norteadores, a partir do diálogo com o tempo presente.

“O conhecimento das informações ou dos dados isoladamente é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Morin (2014, p. 37) inspira a escrita deste capítulo, que trata da análise documental, uma das escolhas do percurso metodológico da pesquisa realizada sobre a inovação pedagógica a partir dos diferentes protagonismos no processo educacional. A análise documental pretende oferecer um estudo ampliado e crítico, instigar o olhar e a investigação à luz do problema central dessa pesquisa, que é **“como se constituem as práticas pedagógicas inovadoras a partir da perspectiva de diferentes protagonismos escolares, considerando as especificidades da escola investigada?”**, bem como de alguns objetivos específicos aqui destacados:

- Analisar criticamente como as diretrizes legais se configuram historicamente como inovação pedagógica;
- Investigar quais elementos podem ser considerados inovadores dentro do conjunto de documentos da educação jesuítica.

A análise de um acervo documental é um método de grande potencial, uma vez que, a partir da problematização dos discursos escritos, das narrativas das fontes documentais eleitas, permite ir além da leitura literal, confrontando suas intencionalidades e seus propósitos com a

realidade vivida, de acordo com o contexto social, político e educacional. A inquietação investigativa convoca a explorar tais documentos e entender como essa tessitura se reflete nas construções curriculares, no processo de ensino e aprendizagem, nas práticas pedagógicas e como impacta a formação dos estudantes da contemporaneidade. De acordo com a afirmação de Corsetti (2006, p. 5),

O ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos.

Em consonância com a crença sobre a relevância de uma prática reflexiva sustentada pelo diálogo crítico entre as diretrizes legais e os princípios e valores que norteiam o projeto político-pedagógico da instituição escolar investigada, o movimento desta pesquisa, com a análise documental e a aplicação de questionários eletrônicos, intencionou enxergar para além do levantamento de dados, a partir de uma articulação, um confronto e uma interlocução entre o que está escrito e proposto formalmente nos documentos e o que, de fato, se vive no cotidiano escolar, estabelecendo as conexões necessárias, compreendendo as aproximações, as convergências e as distâncias observadas. Este estudo, então, comprometeu-se com uma produção de dados apurada, que gerou uma interpretação aprofundada e madura sobre os sentidos dos textos e discursos, em acordo com as ideias de Corsetti (2006, p. 15), ao apontar para “[...] as possibilidades e a riqueza que a análise documental traz aos estudos [...]”.

Para tanto, a análise documental se concretizou a partir das diretrizes legais em vigor no âmbito educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular e sua historicidade, seus antecedentes legislatórios, seu contexto de criação, elaboração, contradições, enfrentamentos, tensionamento político e institucional. Na sequência, a pesquisa seguiu com a análise do PEC, do PPP e dos Planos de Curso das séries escolhidas para pesquisa, realizando um cruzamento, uma tessitura entre os dados coletados e ancorando a interpretação sobre eles. O parâmetro para escolha desse acervo documental recai sobre a intenção de potencializar o diálogo entre os documentos e a realidade vivida, identificando textos que ajudem este estudo a partir de sucessivas aproximações e confrontos, conforme alerta Corsetti (2006, p. 5):

Não podemos deixar de considerar a importância de problematizar o tema à luz da literatura que lhe é pertinente, propor questões, buscar as fontes, rever

a literatura, checar as questões e reformulá-las se for o caso, voltar às fontes até que esgotem o problema e as fontes.

7.2 REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta como o documento legislativo interfederativo vigente que normatiza o processo educacional no país, seja no ensino público ou privado, ao estabelecer as aprendizagens essenciais a serem asseguradas no curso da escolaridade dos educandos, crianças e jovens, na Educação Básica. Vale destacar a historicidade desse documento, uma vez que a construção de uma base comum para a educação brasileira remonta a um processo histórico constituído por outros documentos que precedem à atual legislação. A linha do tempo a seguir (Figura 2) revela os movimentos políticos anunciados pelo MEC que permitiram definir uma base, diretrizes comuns a serem observadas e concretizadas nos projetos político-pedagógicos, nas escolhas curriculares das unidades de ensino e nas práticas pedagógicas, uma vez que constituem reguladores do processo de ensino e aprendizagem no contexto educativo nacional.

Mello, Rorato e Silva (2018, p. 2) observam que o texto trazido pelo portal do MEC “utiliza-se de tais legislações para justificar a necessidade de fixar conteúdos mínimos para uma formação comum, assumindo o discurso de garantir a aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica”.

Figura 2: Percurso evolutivo da construção da BNCC



Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do portal do MEC (2021).

Sem dúvida, essa trajetória, que se estendeu desde a Constituição Federal de 1988 até a BNCC dos dias atuais com todas as suas nuances, vem exigindo de todos os educadores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio um estudo aprofundado, uma itinerância formativa que possibilite a análise crítica do contexto, dos discursos, das tensões e intenções e dos reais impactos das normatizações fixadas para o processo de ensino e aprendizagem. A compreensão e a concretização de tais diretrizes devem vir acompanhadas de indagações que provoquem o pensamento reflexivo sobre os avanços, as transformações e qualificações promovidas. Cabe olhar para tal percurso das políticas públicas buscando entender as concepções que sustentam, os propósitos e interesses a que respondem. Conforme nos inspiram Mello, Rorato e Silva (2018, p. 5),

[...] é relevante pensarmos nestas questões de forma contextualizada historicamente, buscando compreender que movimentos, sujeitos e ações políticas estão corporificando cada modelo de currículo proposto, estabelecendo novos nexos entre o cenário social e as políticas de currículo que estão sendo gestadas.

Logo em seu texto de apresentação, a BNCC lança pistas de inovação pedagógica, ao intencional um diálogo com o tempo presente, atenta às necessidades e interesses dos estudantes e da sociedade contemporânea, comprometendo-se com o desenvolvimento integral de crianças e jovens na Educação Básica.

Em suas primeiras versões, a BNCC se colocou como um documento inspirador, referência para as instituições de ensino. Já na versão final, o documento se configura como normatizador, apontando as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas para os estudantes em todo e qualquer lugar no território nacional, pretendendo, assim, garantir o princípio da equidade. Ao delinear e estabelecer tais aprendizagens, a Base indica as competências gerais a serem desenvolvidas a partir dos objetivos de aprendizagem nas diferentes áreas e componentes curriculares, nos diferentes segmentos da escolaridade básica.

Em seu texto introdutório, de forma simples, a BNCC (BRASIL, 2018) define o conceito de competência, que pressupõe a formação para o exercício da cidadania e para as exigências do mundo do trabalho — o que permite a indagação acerca de uma visão mais utilitarista, além da homogeneização do que deve ser ensinado e aprendido. Compreender a inovação pedagógica a partir dos diferentes protagonismos pressupõe autonomia, flexibilidade e ação criativa de todos os atores: alunos, docentes e gestores, e isso gera uma reflexão crítica ao analisar o documento da BNCC e seu caráter regulador e normatizador. Como refletem Mello, Rorato e Silva (2018, p. 5),

Assumindo essa perspectiva, além de desconsiderar a diversidade de nossa população, nossas culturas, classes sociais, etnias, a BNCC fixa pontos de chegada e caminhos a percorrer como garantias da qualificação educacional, ditando normas, conteúdos e objetivos pré-concebidos, porém com o discurso de estimular a contextualização e a diversificação regional por meio da garantia da autonomia das redes/escolas na construção de seus próprios currículos.

Na leitura analítica da BNCC, percebe-se convergência com conceitos destacados nesta pesquisa acerca da inovação pedagógica, como a formação integral e o protagonismo estudantil, quando, em seu texto escrito, aponta para a importância de compreender a complexidade do processo educacional, que deve olhar atentamente para as singularidades do educando, para a riqueza das diversidades e valorizar sua atuação ativa na construção das aprendizagens (BRASIL, 2018). Entretanto, é necessário que as escolas e seus educadores problematizem, ampliem a compreensão dos conceitos explicitados para que, de fato, a Base não se torne um manual pedagógico, um receituário, e suas diretrizes possam ganhar sentido em um diálogo coeso e coerente com os princípios, valores e pressupostos do projeto político-pedagógico institucional. Como alertam Dalla Zen e Ghisleni (2020, p. 179),

No que diz respeito a uma base curricular que se pretende nacional, muito pode ser considerado em um documento organizador de elementos que já são comuns nas escolas. Tal sistematização permite, inclusive, transformar a suspeição em uma compreensão melhor elaborada do trabalho que já é realizado pelos professores e pode permitir, inclusive, tangenciar utilidades e utilitarismos por vezes vinculados ao currículo, em prol de uma formação mais abrangente e mais interessante.

Destacam-se, no Quadro 10, a seguir, algumas intencionalidades sobre o currículo, o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas, caras para esta pesquisa, reveladas no texto da BNCC.

Quadro 10: Intenções da BNCC no processo educativo

CONSTRUÇÕES CURRICULARES	ENSINO E APRENDIZAGEM	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Referencia a elaboração do currículo.	Alta expectativa de aprendizagem para os estudantes.	Exerga a sala de aula como responsável pela concretização das diretrizes legais.
Intenciona a formação integral com base nos princípios éticos, políticos e estéticos para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Pactua as aprendizagens essenciais a serem asseguradas.	Fomenta a elaboração de materiais didáticos ajustados às demandas.

Foco no desenvolvimento de competências: gerais e específicas.	Necessidade de investimento na formação dos educadores.	Exige revisitar as práticas avaliativas na perspectiva formativa.
Perspectiva de um currículo dinâmico, em ação, que fomenta o estudo, a pesquisa.	Aponta para uma perspectiva interdisciplinar, superando a fragmentação.	Pressupõe metodologias e estratégias diversificadas, interativas.
Currículo alinhado às demandas e necessidades do contexto atual.	Considera a contextualização dos conteúdos.	Indica a exploração de diferentes recursos didáticos, tecnológicos.
Visa assegurar os direitos de aprendizagem ao longo da escolaridade básica.	Valorização do protagonismo, da autoria e autonomia do estudante.	Indica a adoção de práticas mobilizadoras, contextos provocatórios e desafiadores.
Fortalece a importância da conexão com o tempo presente a partir do engajamento com a cultura digital.	Valorização da progressão e continuidade das aprendizagens nas diferentes etapas.	Aponta para a concretização de situações de aprendizagem mobilizadoras, que tenham sentido e sejam significativas para os estudantes.

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018).

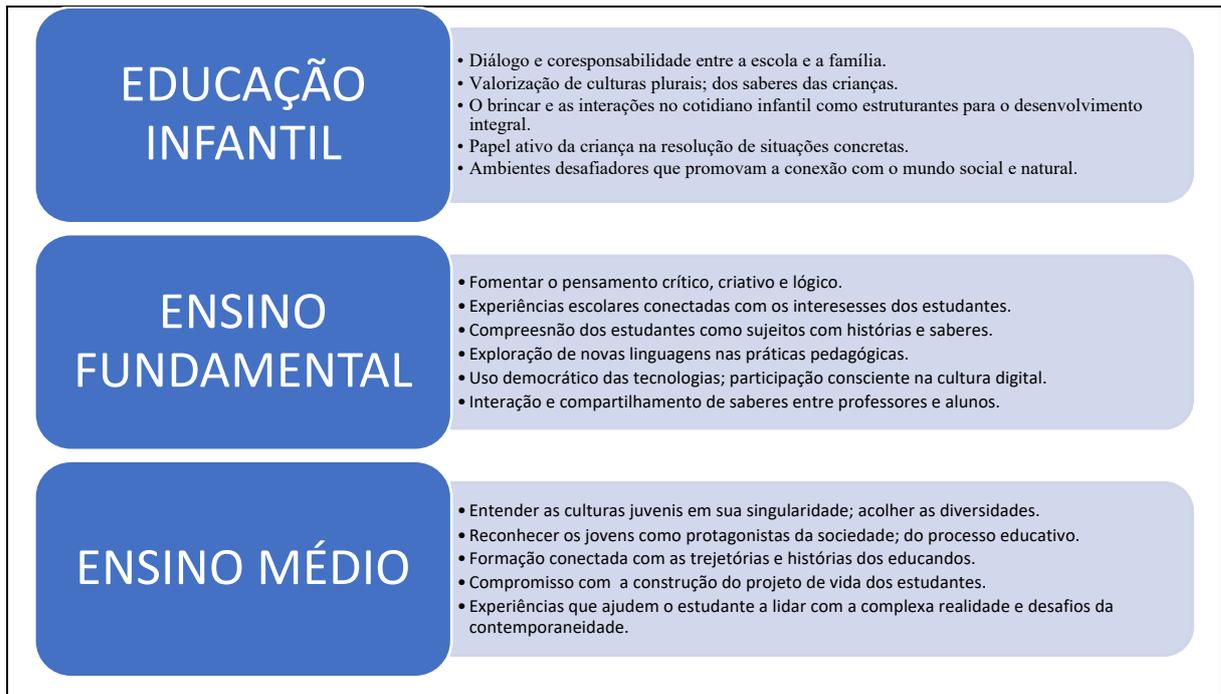
A BNCC se apresenta como um documento legislativo amplo e traz um texto com detalhamento de diferentes aspectos do processo educativo, fixados e com intencionalidade clara de se tornarem norteadores e reguladores do projeto político-pedagógico das instituições, dos caminhos a serem percorridos por alunos, docentes e gestores, das mudanças e transformações necessárias de serem implementadas, para assegurar, assim, as aprendizagens essenciais eleitas e apontadas por essa atual política pública para todos os estudantes da Educação Básica. Ao mesmo tempo em que considera fundamental a observância das diferentes culturas, demandas e condições do contexto educacional, seja ele público ou privado, há um grau de prescrição pedagógica de caráter legislativo com pressupostos definidos que tendem a engessar as escolas e os educadores, fragilizando esse discurso. Mello, Rorato e Silva nos provocam a pensar (2018, p. 6):

A perigosa associação de reprodução de um receituário pedagógico universal à garantia de equidade e conseqüente qualidade nos leva ainda a perceber uma iminente responsabilização docente pelos sucessos/fracassos dos resultados educacionais, desconsiderando que toda ação docente está condicionada à uma rede complexa de condições de trabalho, da adoção de políticas econômicas fundamentais para torná-las concretas, do fortalecimento e valorização do magistério, entre inúmeros outros fatores; enfim, mais um disfarce em que a solução dos problemas sociais é atrelada à uma reforma pedagógica e desassociada da efetivação de igualdade de condições.

Para aprofundar a análise documental na perspectiva apontada por um dos objetivos específicos traçados nesta pesquisa — “Analisar criticamente como as diretrizes legais se configuram historicamente como inovação pedagógica” —, a Figura 3 destaca alguns

indicativos da BNCC que impactam novos olhares e perspectivas, mudanças paradigmáticas e que devem se materializar nas construções curriculares, no processo de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Figura 3: Indicativos de inovação pedagógica apontados pela BNCC para a Educação Básica nos diferentes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio



Fonte: elaborada pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018).

Na sequência, a seção seguinte apresenta a análise de alguns documentos norteadores da Pedagogia Inaciana que referenciam as práticas pedagógicas em interface com o contexto social vivido, trilhando um caminho de inovação e renovação pedagógica.

7.3 PERCURSOS DA PEDAGOGIA INACIANA NOS PRECEITOS DA INOVAÇÃO

A Pedagogia Inaciana tem uma trajetória histórica marcada pelo desejo de transformar a realidade, de construir um mundo mais justo, fraterno e igualitário, assumindo, no âmbito educacional, o compromisso social de formar crianças e jovens à luz dos princípios e valores humanístico-cristãos. A Companhia de Jesus, ordem religiosa, conhecida como Ordem dos Jesuítas, nasceu da experiência de fé de seu fundador Santo Inácio de Loyola, que, junto com outros companheiros, sai a peregrinar e se compromete, ainda em 1534, a trabalhar pelo bem da humanidade. Em 1540, a Ordem é oficializada pelo Papa Paulo III. São quase 500 anos dedicados à promoção da justiça social, através do trabalho de inúmeros jesuítas e leigos

espalhados pelo mundo em prol da superação da desigualdade social, levando a missão evangelizadora pelos cinco continentes.

Os jesuítas atravessam a história atuando fortemente na educação, investindo no processo formativo de crianças e jovens através da pesquisa, da produção de conhecimento e do desenvolvimento intelectual e humano. Ao longo do tempo, à luz dos princípios inicianos, a educação jesuítica intenciona contribuir para a transformação da sociedade, em diálogo com os desafios contemporâneos. Libâneo (2001, p. 6) chama atenção para

[...] o mundo contemporâneo convive com uma crise de valores, predominando um relativismo moral baseado no interesse pessoal, na vantagem, na eficácia, sem referência a valores humanos como a dignidade, a solidariedade, a justiça, a democracia, o respeito a vida.

A tradição educativa dos jesuítas se faz presente no Brasil através das diversas instituições de ensino na Educação Básica e Superior que formam a Rede Jesuíta de Educação. A Província Brasil e a Rede Jesuíta de Educação foram criadas em 2014. O objetivo da organização em rede é promover um trabalho integrado, a partir da mesma identidade, num processo de corresponsabilização diante dos desafios do mundo atual. Uma missão comum une todas as instituições da RJE: acreditar nos processos educativos como transformadores da realidade social, através de uma formação integral, para a cidadania global. Missão reafirmada pelo mais novo documento norteador da rede, o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica, com versão atualizada em 2021 e vigência até 2025. Como nos inspira o provincial dos jesuítas do Brasil, Pe. Mieczyslwa Smyda, S. J.,

[...] a formação que ofertamos está não só alinhada às opções feitas hoje pela Companhia de Jesus, mas ela mesma é instrumento para formarmos homens e mulheres de boa vontade que, cientes dos desafios contemporâneos, se dispõem a uma inserção cidadã, com vistas ao bem comum e, nas palavras do Papa Francisco, a construir pontes (PEC, 2021, p. 9).

Historicamente, a educação oferecida pelas unidades de ensino da Companhia de Jesus assume o carisma oriundo dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola. Os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino da RJE têm como farol os pressupostos da Pedagogia Inaciana e os princípios norteadores apresentados nos documentos referenciais elaborados em consonância com as necessidades do contexto social vivido. Estes são alguns dos documentos que marcam essa trajetória:

- *Ratio Studiorum*, datada de 1599 até a primeira metade do século XIX: um conjunto de diretrizes, regras e princípios, uma normatização do trabalho pedagógico nos colégios da Companhia de Jesus. O cerne desse documento estava na garantia da uniformidade de procedimentos para docentes e discentes, bem como no rigor metodológico, a fim de alcançar os objetivos educativos determinados, promovendo o desenvolvimento intelectual e a formação calcada nos valores humanísticos. Em 1832, passou por revisão e atualização de suas diretrizes, em consonância com a realidade vigente.

- *Características da Educação da Companhia de Jesus (CECJ)*, de 1986: princípios pedagógicos à luz da espiritualidade de Santo Inácio de Loyola.

- *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*, de 1993: uma tradução das Características para a realidade das instituições de ensino, orientando a prática escolar. Vale ressaltar que, nessa mesma época, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) aponta, em seu Art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta prática”.

- *Projeto Educativo Comum da Companhia de Jesus na América Latina*, de 2005: clama aos colégios da América Latina a repensarem sua missão educativa diante do contexto marcado por crises e contradições políticas, sociais, econômicas e ambientais.

- *Projeto Educativo Comum (PEC)* de 2016: amplo documento, construído coletivamente pelas equipes das unidades de ensino da Província Brasil, com diretrizes que orientam as instituições e os educadores a consolidarem a identidade da Companhia de Jesus, revisitarem e qualificarem seus projetos educativos para se tornarem, até 2020, Centros de Aprendizagem Integral.

- *Projeto Educativo Comum (PEC)* de 2021: uma atualização do documento original de 2016, que reconhece as aprendizagens e potentes reflexões, deslocamentos e mobilizações vivenciadas ao longo do percurso de implementação e vigência do documento em versão anterior e busca avançar, seguir em conexão e alinhado ao contexto atual, que se modificara ao longo dos quatro anos entre um documento e outro (2016-2020). Assim, novos temas são considerados na versão 2021-2025. O PEC (2021, p. 11), então, convoca as instituições e educadores a “[...] arriscar-se! Voar alto!”.

7.3.1 PEC: o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação

O Projeto Educativo Comum (PEC, 2016, 2021) é o atual documento norteador que ilumina e inspira as práticas pedagógicas voltadas para o século XXI nas diversas instituições de ensino da Rede, com foco na formação integral dos estudantes. Diante do complexo cenário da sociedade contemporânea, a RJE realizou um intenso movimento colaborativo de estudo, diálogo, consulta e escuta sensível aos desejos, interesses e necessidades das diferentes unidades de ensino do Brasil. Desse movimento, nasceu o PEC, construído coletivamente com o intuito de iluminar e encorajar as instituições e os educadores a trilharem um caminho de renovação educativa e inovação pedagógica. O PEC (2016, p. 11) declara: “Todos juntos transformaremos Escolas e Colégios da Rede em verdadeiros centros de aprendizagem, compromissados com uma educação de qualidade, formando e educando pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas”. A edição atualizada do PEC (2021, p. 14) explicita a visão para 2025 que une os colégios da RJE: “Ser uma rede de centros inovadores de aprendizagem integral que educam para cidadania global, com uma gestão colaborativa e sustentável”.

É importante evidenciar que o contexto pandêmico vivido desde março de 2020 trouxe importantes impactos para toda sociedade, provocando mudanças abruptas na forma de ser e viver das pessoas. A educação foi, também, fortemente afetada e, de forma emergencial e inédita, instituições e educadores foram convocados a empreenderem esforços para reinventar/repensar/criar e recriar formas, processos, tempos, espaços, recursos e metodologias a fim de seguir com o processo de escolarização de crianças e jovens do mundo inteiro, na esfera da educação tanto pública quanto privada. O PEC 2021-2025 é reeditado nesse desafiador cenário, como assim nos afirma:

Na escola, esse contexto tem impactado todos os seus âmbitos: na gestão, no currículo, no processo de ensino e aprendizagem (remoto/híbrido) nos ambientes de aprendizagem, nas novas metodologias e tecnologias, fazendo com que todos os atores assumam seus papéis de uma nova maneira, pela aprendizagem integral com vistas à cidadania global” (PEC, 2021, p. 24-25).

Impulsionada pelo constante movimento de reflexão crítica sobre a missão educativa, a Companhia de Jesus, nesses últimos anos, reúne em alguns documentos, para além do PEC, proposições que respondam às demandas e às necessidades do contexto atual, na perspectiva da inovação pedagógica (Quadro 11).

Quadro 11: Alguns documentos da educação jesuítica e proposições de inovação pedagógica

ANO	DOCUMENTO	PARA AJUDAR A DISCERNIR (excertos dos documentos)
2012	Acordos de Boston – ICJSE	“[...] convencemo-nos de que os novos ‘sinais dos tempos’ justificam uma mudança em nosso modo de proceder. Esse modo de proceder inclui comunicação e colaboração permanentes por meio de um desenvolvimento contínuo da nossa rede internacional de escolas” (PEC, 2021, p. 80).
2012	Acordos da FLACSI em Boston	“Gerar uma ferramenta concreta para estabelecer um sistema que determine o ‘piso’ do modelo educacional ‘Inaciano’ e pavimente uma metodologia para a melhoria das nossas práticas institucionais eficientes e de qualidade demonstrada, que beneficiará nossos estudantes e nossa sociedade” (PEC, 2021, p. 83).
2014	Declaração Final do SIPEI	“[...] os maiores desafios da transformação educacional em nosso século exigem uma abordagem sistêmica; também requerem que atuemos em todos os âmbitos do nosso ambiente escolar: na nossa metodologia, na organização de nossos centros e salas de aula e no currículo acadêmico” (PEC, 2021, p. 87).
2017	Acordos finais do Congresso JESEDU-Rio (Confresso Internacional de Delegados de Educação da Companhia de Jesus)	“Somos conscientes de que a nossa tradição nos chama a participar numa conversação contínua sobre os melhores meios para servir à nossa missão hoje, que deve se refletir na renovação e na inovação em nossos colégios e modelos pedagógicos. Tudo isto necessita levar os nossos colégios a usarem a <i>imaginação inaciana</i> para proporem e implementarem melhores práticas educativas que realmente possam encarnar a excelência humana de nossa educação e transformar nossos estudantes, nossas sociedades e a nós mesmos” (PEC, 2021, p. 90-91).
2019	Colégios Jesuítas: uma tradição viva no século XXI	“O objetivo deste documento é convidar todos os envolvidos nos colégios jesuítas a iniciar, continuar ou renovar um processo de discernimento como modo de proceder em resposta ao nosso contexto histórico, nossas raízes e nossa identidade” (ICAJE, 2019, p. 14).

Fonte: elaborado pela autora com base em PEC (2021) e ICAJE (2019).

O compromisso da RJE com uma educação de excelência acadêmica e humana e com a formação integral pressupõe que os sujeitos do processo educativo protagonizem, de forma criativa, as transformações necessárias em prol da renovação, da inovação pedagógica. Este é o chamado que o PEC (2016, p. 14) faz:

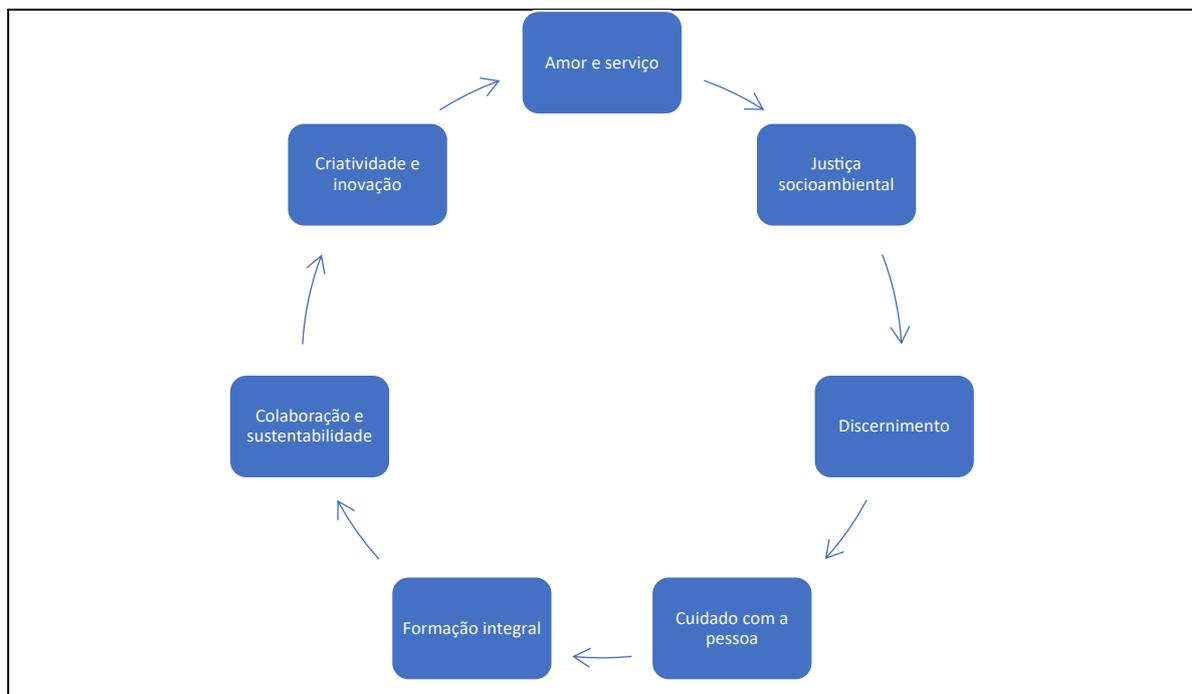
Contamos com amplas condições para enveredar por um caminho de mudanças, pois somos um corpo de profissionais qualificados, temos uma sólida tradição educativa, dispomos de vasta experiência educativa e construímos uma proposta coletivamente, atentos às propostas pedagógicas atuais e às possibilidades advindas do contexto atual.

O PEC convoca para uma maior unidade entre as instituições de ensino da RJE e lança o desafio de se tornarem “*Centros de Aprendizagem Integral*”, atentos à realidade local e global, ressignificando o currículo para que seja integrado e integrador, ancorado em valores éticos, humanísticos e cristãos, comprometidos com a promoção de uma educação inclusiva,

uma educação para a cidadania global. Para Carbonell (2002, p. 16), “trata-se de associar, no mesmo ato significativo e em qualquer proposta educativa, o conhecimento e o afeto, o pensamento e os sentimentos, o raciocínio e a moralidade, o acadêmico e a pessoa, as aprendizagens e os valores”.

A Figura 4, a seguir, evidencia os princípios e valores defendidos pelo PEC (2021) que devem sustentar e balizar as propostas pedagógicas, ser farol nas construções curriculares e em todo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O processo de inovação para as escolas da RJE deve atentar para tais princípios e valores. Sosa (ICAJE, 2019, p. 6) afirma que “a melhor homenagem que podemos prestar a nossa longa tradição em educação, é poder explorar novos modelos, novos modos criativos e imaginativos [...]”.

Figura 4: Princípios e valores do PEC (2021)



Fonte: elaborada pela autora com base do PEC (2021).

Por cada um desses princípios e valores, entende-se:

- *Amor e serviço*: dispor os dons a serviço do outro;
- *Justiça socioambiental*: promover transformações nas bases sociais e no cuidado com a casa comum;
- *Discernimento*: comprometer-se com uma sociedade mais fraterna, justa, reconciliada e solidária;
- *Cuidado com a pessoa*: agir com acolhimento, diálogo e abertura com o outro;

- *Formação integral*: promover o desenvolvimento das diferentes dimensões: cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa;
- *Colaboração e sustentabilidade*: atuação em rede, solidariedade, compartilhamento da visão;
- *Criatividade e inovação*: ousar em novos projetos que dialoguem com o tempo presente.

Cunha (2018), ao abordar a inovação pedagógica, aponta que não se trata de negar a história, mas considerá-la para avançar nas mudanças necessárias. Ao olhar para a contemporaneidade, é preciso ter uma atitude de estranhamento sobre que já vem sendo feito, sem desqualificar ou negar seu valor, mas agindo com inquietude e abertura para novas rotas.

O PEC (2021, p. 18), então, nos diz que “releituras de antigos princípios e busca de novos caminhos são possibilidades que não nos devem trazer temor, mas antes vigor e esperança”. A tradição educativa das instituições jesuíticas, iluminada pelos princípios norteadores, instiga o diálogo com o tempo presente para balizar a concretização de novas práticas pedagógicas. O PEC (2016, 2021) propõe que o currículo e as metodologias sejam problematizados frente à cultura digital e aos diversos e múltiplos estímulos tecnológicos que permeiam e alteram a forma de viver e de aprender dos sujeitos contemporâneos. As práticas escolares não podem ficar presas, enraizadas no modelo linear e transmissivo de educação. Assim, o PEC (2016, p. 38) alerta que

[...] há uma necessidade premente de reformulação do ambiente escolar e de repensar muitas das atuais práticas pedagógicas, de modo a rever espaços, recursos e metodologias, para que utilizem as tecnologias digitais para inovação, considerando, conforme o critério que norteia os trabalhos apostólicos da Companhia, a relação entre meios e fins.

Mônica Thurler (2001) destaca o significado que as mudanças no interior das escolas assumem para os atores e que, de fato, só acontecem quando as diretrizes, os valores e os objetivos fazem sentido para eles, que são os protagonistas da inovação pedagógica. Ao trazer o aluno e a promoção de suas aprendizagens para o foco do trabalho desenvolvido, o PEC supera a visão fragmentada que responsabiliza apenas os docentes, ou mesmo apenas os gestores, pelas mudanças e inovações no projeto educativo e destaca que o protagonismo coletivo e o papel atuante e participativo de cada sujeito da comunidade educativa são essenciais para que esse itinerário de inovação ganhe sentido e o projeto educativo consiga seguir novos rumos em prol do pleno desenvolvimento do aluno, afirmando que “[...] todos são protagonistas

do processo educativo, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar” (PEC, 2016, p. 44).

O PEC 2021 assume como visão que as instituições se transformem em centros inovadores de aprendizagem integral e elege, assim, quatro dimensões como pressupostos fundantes na perspectiva da inovação pedagógica — currículo; organização, estrutura e recursos; clima institucional; família e comunidade local —, descritas a seguir.

- **Currículo:** o currículo é o *ethos* onde se realizam todas as finalidades declaradas no projeto político-pedagógico da instituição; anuncia os valores que ancoram a educação jesuítica; revela-se no cotidiano escolar; expressa a coerência entre o que se declara e se realiza; estabelece um diálogo permanente com a legislação nacional em vigor e com os documentos da Companhia; considera que docentes, não docentes, alunos e famílias protagonizam os processos educacionais; anuncia que o papel do professor é de propor caminhos, oportunizar contextos provocatórios e acompanhar as aprendizagens construídas dos alunos; considera as especificidades das diversas áreas do conhecimento e reconhece a importância da integração dos saberes numa perspectiva interdisciplinar; atenta-se para as particularidades do perfil dos alunos, os diferentes ritmos e formas de aprender, bem como reconhece as potencialidades em prol do desenvolvimento de todas as dimensões: afetiva, cognitiva, social, estética, corporal, espiritual, ética, sociopolítica e comunicativa; compreende as mudanças do contexto e que hoje se aprende em diferentes espaços e tempos; promove, a partir da ação docente e discente, o desenvolvimento de competências e habilidades para o pleno exercício da autonomia; atribui ao processo avaliativo um caráter formativo, uma vez que promove práticas inovadoras contextualizadas e avalia tanto a aprendizagem quanto o ensino, num movimento de acompanhamento pedagógico dos alunos e dos professores; organiza diferentes formas para construção individual e coletiva do conhecimento, a partir de estratégias metodológicas diversificadas; comunga com a proposta de educação inclusiva como garantia dos direitos de aprendizagem, acolhendo a diversidade com vistas ao desenvolvimento integral de todos os alunos; entende a formação de liderança como um serviço que ajuda a si e aos outros.

- **Organização, estrutura e recursos:** a gestão participativa assume um caráter de serviço, um espaço de compartilhamento das responsabilidades frente aos processos educacionais com vistas ao alcance dos propósitos traçados, da realização da missão institucional; os gestores, a partir de um direcionamento estratégico, protagonizam e se corresponsabilizam pela implantação de novas práticas e pela escolha criteriosa das ações prioritárias para o desenvolvimento de um processo pedagógico inovador; a gestão financeira prevê o uso consciente e responsável dos recursos necessários ao cumprimento das metas; a

gestão de pessoas, numa perspectiva humanizada, trilha um caminho de cuidado, valorização e promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de todos os docentes e não docentes da comunidade educativa.

- **Clima institucional:** o modo de proceder nos colégios jesuítas revela o carisma inaciano, o cuidado com a pessoa, uma convivência marcada pelo diálogo profícuo, pela escuta, pela abertura ao novo, às novas ideias, pela interação entre os atores educativos, garantindo o alcance dos objetivos propostos; o PEC (2016, p. 66) afirma que “[...] o que constrói um bom clima institucional é a adesão, o sentimento de pertença e a corresponsabilidade dos profissionais em relação à missão da escola”.

- **Família e comunidade local:** a construção do vínculo, a interação entre família e escola fomentadas pelo diálogo constante reconhece as famílias como protagonistas do processo educativo e, portanto, convoca-as a assumirem, junto aos demais atores do processo educacional, o compromisso com a promoção das aprendizagens, com a formação integral das crianças e jovens, em todo seu processo de escolarização na Educação Básica.

Evidenciam-se, especialmente na dimensão curricular, mudanças paradigmáticas diante da forma tradicional do processo de ensino e aprendizagem, apontando fortemente para uma nova configuração dos saberes, considerando a potência dos sujeitos como protagonistas das ações educativas, a partir da relação e da interação entre alunos e professores, o que consolida aprendizagens significativas. Esses pressupostos estabelecem uma relação direta com alguns dos indicadores de inovação pedagógica defendidos por Cunha (2018) e eleitos como fundantes para essa pesquisa.

O provincial Pe. José Aberto Mesa afirma que “[...] a Educação Jesuíta, como a própria história humana, é uma tradição viva que exige olhos, ouvidos e corações abertos” (ICAJE, 2019, p. 9). O PEC (2021) constitui um documento referencial inspirador e provocador para as instituições de ensino da Companhia de Jesus. Reúne princípios claros e norteadores que consolidam a identidade inaciana e toda sua tradição educativa e encorajam os atores do processo educativo a assumirem uma atitude reflexiva e a imprimirem, com fervor, um movimento de pesquisa, investigação, estudo e formação continuada, na busca por novos rumos, estando de acordo com as ideias de Carbonell (2002, p. 25), quando diz que “as inovações se centram mais no processo do que no produto. [...] As inovações pedagógicas são como pulsações vitais que vão renovando o ar em sua marcha ininterrupta, observando atentamente e descobrindo novas rotas”.

É sob a luz das diretrizes e princípios da educação jesuítica que se pauta o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Antônio Vieira, uma das unidades educativas da RJE, lócus e campo empírico desta pesquisa, apresentado na sequência deste capítulo.

7.3.2 O Projeto Político-Pedagógico do CAV – a carta de navegação

O Projeto Político-Pedagógico do Colégio Antônio Vieira, documento norteador das ações educativas da instituição, implica-se na formação integral de crianças e jovens, iluminado por valores e princípios inacianos: amor e serviço, ética, justiça socioambiental, discernimento, cuidado com a pessoa, colaboração e sustentabilidade, criatividade e inovação. Além disso, o PPP apresenta para a comunidade educativa as diretrizes organizacionais, pedagógicas e administrativas que asseguram a concretização da missão institucional.

O Projeto Político-Pedagógico do CAV, concebido como um documento aberto, dinâmico e que estabelece uma relação dialética com a realidade vivida no tempo presente, apresenta uma edição atualizada em 2022, organizada pela diretora geral Mariângela Risério. O texto atual nasce da interlocução e reflexão dos diferentes atores pedagógicos da comunidade educativa do Colégio, atenta e mobilizada em relação ao cenário atual e a todas as transformações vividas. O PPP do CAV

[...] revela nossas crenças e valores, buscando responder na contemporaneidade, através da Pedagogia e Espiritualidade Inaciana, com competência, compromisso, profundidade e sentido, aos desafios de um mundo complexo, interconectado e globalizado (RISÉRIO, 2022, p. 8).

Alinhado aos pressupostos da RJE, o PPP do Colégio Antônio Vieira busca responder aos desafios do contexto atual, de um mundo complexo e globalizado, a partir:

- do repensar das suas formas de ensino e aprendizagem;
- do redesenho curricular;
- do investimento na formação permanente dos educadores;
- da ressignificação e criação de novos espaços de aprendizagem;
- do estabelecimento de novas relações com tempo e espaços de aprendizagem;
- da identificação da relevância dos diferentes protagonismos no processo educativo;
- do estabelecimento de uma interação fecunda, de um diálogo profícuo com alunos e famílias.

“É neste mundo polarizado, complexo e desafiador que a educação se afirma como ato político, inseparável do compromisso social” (RISÉRIO, 2022, p. 12). O Colégio Antônio Vieira declara, em seu PPP, que sua missão é promover, enquanto escola dos jesuítas, uma educação de excelência, que desenvolva, de forma integral e harmônica, todas as dimensões da pessoa, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos com os demais e atentos às necessidades dos novos tempos. Assim, a *arquitetura curricular* do CAV, comprometida com a formação integral dos estudantes, norteia-se pelos referenciais institucionais da Companhia de Jesus, pelos referenciais legislativos, com foco na BNCC, e pelas epistemologias da complexidade e multirreferencialidade. O PPP atenta para as diretrizes dos marcos legais vigentes a partir de uma leitura crítica e da identificação daquilo que já acontece na prática educativa do CAV, buscando os pontos onde se pode avançar, novos horizontes e convergências com a identidade institucional.

Em consonância com o PEC (2021), que afirma que a noção de valor fundamenta a vida escolar e deve estar explícita no currículo da instituição, o CAV assume os valores humanísticos em seu Projeto Político-Pedagógico. Toda ação educativa está ancorada em tais valores e defende uma sociedade justa, ética, fraterna, igualitária, democrática, participativa, solidária, aberta ao diálogo e ao respeito às diferenças, crítica e capaz de produzir o pleno exercício da cidadania em defesa da vida e do cuidado com a casa comum, com o meio ambiente. O PPP então anuncia “seu compromisso educativo, no enfrentamento das questões do tempo presente, como educar para enfrentamento do racismo, combatendo-o em todas as suas formas, através de um projeto orgânico; assim como ensinar sobre a dignidade das mulheres” (RISÉRIO, 2022, p. 12).

Com o objetivo de formar homens e mulheres para e com os demais, os pressupostos do Paradigma da Pedagogia Inaciana (PPI) inspiram os princípios metodológicos do Projeto Político-Pedagógico do CAV. O PPI se baseia em cinco elementos estruturantes — contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação —, que instigam os professores a buscarem caminhos diversos e norteiam o delineamento do planejamento das ações educativas em prol do pleno desenvolvimento dos alunos. O Quadro 12 ajuda a identificar alguns elementos da inovação pedagógica no PPI.

Quadro 12: Elementos inovadores no PPI

PARADIGMA PEDAGÓGICO INACIANO	ELEMENTOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
--	---

CONTEXTO	Construção do conhecimento vinculada aos contextos vividos; docência atenta e sensível ao cotidiano, à realidade dos estudantes, suas histórias, seus repertórios de vida e aprendizagens; diálogo com o contemporâneo.
EXPERIÊNCIA	Relação dialógica entre docentes e discentes como pilar no processo de ensino e aprendizagem; experienciar provocando engajamento e aprendizagens significativas.
REFLEXÃO	Relevância da contextualização e do processo reflexivo para uma aprendizagem com sentido e significado.
AÇÃO	Compromisso e atuação frente à realidade vivida; autonomia e tomada de decisão.
AVALIAÇÃO	Análise e reflexão crítica dos atores pedagógicos a partir das experiências educativas vividas e dos aprendizados construídos.

Fonte: elaborado pela autora.

Em comunhão com as orientações do PEC (2016, p. 49), “[...] é importante promover uma aprendizagem de modo que capacite o aluno a perceber o valor do aprendizado ao longo da vida e possibilite o desenvolvimento dos talentos individuais e coletivos”. Dessa forma, o Colégio Antônio Vieira declara, em seu PPP, fundamentos que ancoram o currículo, o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas. O Quadro 13 apresenta elementos sobre tais fundamentos que devem ecoar nos movimentos de inovação pedagógica.

Quadro 13: Fundamentos do PPP do CAV

MULTICULTURALISMO	TEORIAS CRÍTICAS	ABORDAGEM REGIO EMÍLIA	MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS
Currículo como identidade; conexão com as mudanças sociais, culturais; práticas voltadas para inter/transdisciplinaridade; novas configurações de tempos e espaços de aprendizagem; novas linguagens (diálogo com o singular e com o universal); prática da experiência: saberes cotidianos associados aos saberes acadêmicos – emancipação social dos atores pedagógicos.	Representação na epistemologia freiriana; educação emancipatória; consciência das políticas educacionais; implicação com os protagonismos e a transformação social; gestão participativa e com corresponsabilidade; formação para cidadania global.	Referenciais para as séries iniciais do EF I; atenção às ideias, ao potencial infantil; visibilidade ao processo de aprender das crianças; contextos de experiências que explorem múltiplas linguagens.	Reconhecimento e valorização das múltiplas inteligências e formas de aprender dos estudantes; fortalecimento do processo educativo com foco na formação integral.

Fonte: elaborado pela autora com base no PPP do CAV (RISÉRIO, 2022).

Ao considerar toda complexidade do processo educacional e formativo dos estudantes da Educação Básica, o PPP do CAV pretende ser um documento robusto, que traz princípios

orientadores com clareza e discernimento, linhas norteadoras para suas bases curriculares. Na sequência, destacam-se algumas diretrizes anunciadas no PPP (RISÉRIO, 2022):

- educação integradora e integrada — desenvolvimento das dimensões dos estudantes (acadêmica, socioemocional e espiritual);
- protagonismos dos estudantes: repertório, vivências, autonomia no processo de aprendizagem, interação com os colegas e mediação dos educadores;
- valorização da perspectiva inter/transdisciplinar nas práticas pedagógicas, superando a visão fragmentada dos conhecimentos — sentido na aprendizagem;
- construção de saberes que considerem as referências, os valores e os princípios da educação jesuíta;
- a atenção ao desenvolvimento da imaginação, criatividade e afetividade, bem como à vivência de valores como fraternidade, cooperação, solidariedade, respeito, participação e honestidade, promovendo uma cultura de paz e uma convivência harmônica;
- valorização do multiculturalismo, respeito às diferentes expressões socioculturais;
- atenção à cidadania global: emancipação e transformação social;
- diversidade metodológica na perspectiva híbrida e interativa.

O Colégio Antônio Vieira acredita em uma metodologia que valorize e provoque alunos e professores a atuarem de forma ativa, a pactuarem uma relação interativa e construtora de novos saberes. Portanto, o PPP legitima, em seu percurso metodológico, estratégias e recursos que potencializem a experiência, a interatividade, a integração dos saberes das diferentes áreas do conhecimento, práticas alternativas que instiguem a pesquisa, fomentem a investigação, o pensamento crítico e criativo, que promovam uma educação integrada e integradora, o desenvolvimento de competências acadêmicas, emocionais e espirituais e sejam propulsoras de aprendizagens significativas. Destaca-se também a importância, para o CAV, dos processos inter/transdisciplinares que estimulam a autoria, a criatividade dos estudantes e favorecem a formação integral. Cunha (2018, p. 16-17) afirma que

O protagonismo assume, por fim, uma importante condição para a aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos de suas aprendizagens.

O colégio Antônio Vieira compreende a inovação pedagógica vinculada aos princípios basilares do seu Projeto Político-Pedagógico (RISÉRIO, 2022, p. 46) e explicita suas intencionalidades e inspirações ao afirmar que

A inovação é um processo necessário e sustentado, que revitaliza as práticas pedagógicas, mas que precisa estar a serviço da formação integral e do protagonismo de nossos estudantes. Assim, as formações docentes em metodologias ativas, a aquisição de recursos tecnológicos e plataformas virtuais que potencializam e personalizam os estudos, a revitalização dos espaços educacionais, estão diretamente conectadas com o principal objetivo: a aprendizagem significativa e transformadora de nossos estudantes.

Inspirado pelo PEC (2016, p. 46), que aponta que “[...] o currículo oferece oportunidades para que o conhecimento seja construído de diversas formas, individual e coletivamente [...]”, o CAV busca enriquecer sua matriz curricular desenhando itinerários formativos com experiências de cidadania que mobilizem reflexões sobre a realidade que o cerca, explorem diferentes e múltiplos saberes, fomentem a curiosidade, a inquietação, a atitude investigativa, o engajamento social, compreendendo a aprendizagem como um processo dinâmico, singular e plural. O PPP se compromete em promover “[...] diversas e ricas oportunidades de interação com o outro, em sua diversidade, para que nossos estudantes possam se tornar cidadãos ativos e implicados com a transformação social” (RISÉRIO, 2022, p. 39).

O Projeto Político-Pedagógico do Colégio Antônio Vieira aponta uma gestão participativa, comprometida com o envolvimento e engajamento de todos os membros da comunidade educativa e que busca, através do diálogo profícuo e do alinhamento de ações, encontrar soluções inovadoras e assertivas frente aos desafios apresentados pelo contexto atual. Ao longo dos últimos anos, há um amadurecimento importante na gestão de todos os processos pedagógicos e administrativos do CAV, em acordo com o pensamento de Lück (2017, local. 326), para quem

[...] a educação e a questão do desenvolvimento da qualidade de ensino, em decorrência da sua complexidade, e pela multiplicidade de fatores e processos nelas intercorrentes, demandam uma orientação global, abrangente e interativa, com visão de longo prazo, em superação à localizada, descontextualizada e imediatista, identificada nas ações situacionais e de caráter ativista.

A gestão das ações inovadoras no interior dos colégios da RJE pressupõe fidelidade à identidade aos princípios de forma criativa, em diálogo com a contemporaneidade, com as exigências de uma realidade marcada pela complexidade, pluralidade, pelas incertezas, atuando

na construção de uma sociedade ética, fraterna, justa e igualitária. Para tanto, as diretrizes e os pressupostos evidenciados nos documentos norteadores do processo educativo se constituem como um farol, iluminam e mobilizam os diferentes atores diante do compromisso assumido pela missão institucional. Carbonell (2002, p. 21) explicita que “a inovação procura traduzir ideias na prática cotidiana, mas sem esquecer-se nunca da teoria, conceitos indissociáveis”.

Na sequência da trilha metodológica, a análise documental desdobra seu olhar investigativo a partir dos Planos de Curso, instrumentos que organizam o ano letivo de cada série, sistematizando suas intencionalidades pedagógicas.

7.3.3 Os Planos de Curso – organizadores do ano letivo

Movimentos e novos paradigmas interpelam os professores a repensarem o exercício da docência, confrontarem seus saberes e ressignificá-los. Perspectivas antigas como a dicotomia entre os saberes, a centralidade no ensino e no professor, a invisibilidade do aluno e de seu processo de aprendizagem, a aula e a sala de aula como tempo e espaço únicos e reguladores das interações e da produção de conhecimentos perdem força frente ao novo cenário, ao avanço da tecnologia digital e às novas formas de ser, aprender e interagir no e com o mundo.

A educação é um ato político. As escolas precisam revisitar seus saberes e fazeres, desenvolver processos formativos comprometidos com a humanização do sujeito contemporâneo, valorizando seus conhecimentos e suas experiências, sua cultura e seus interesses, legitimando, dessa forma, o protagonismo de todos os atores das ações pedagógicas. Segundo Cunha (2016a, p. 92),

Essa perspectiva altera a tradicional visão do papel da instituição escolarizada e, por conseguinte, do professor. Não é preciso mais que ela mantenha a condição de transmissora das informações, mas sim que se estabeleçam pontes entre estas e os sujeitos da aprendizagem, em constante movimento. Nesse cenário, há significativas mudanças no papel do professor, que, mais do que um erudito, precisa articular a informação e o sujeito aprendiz.

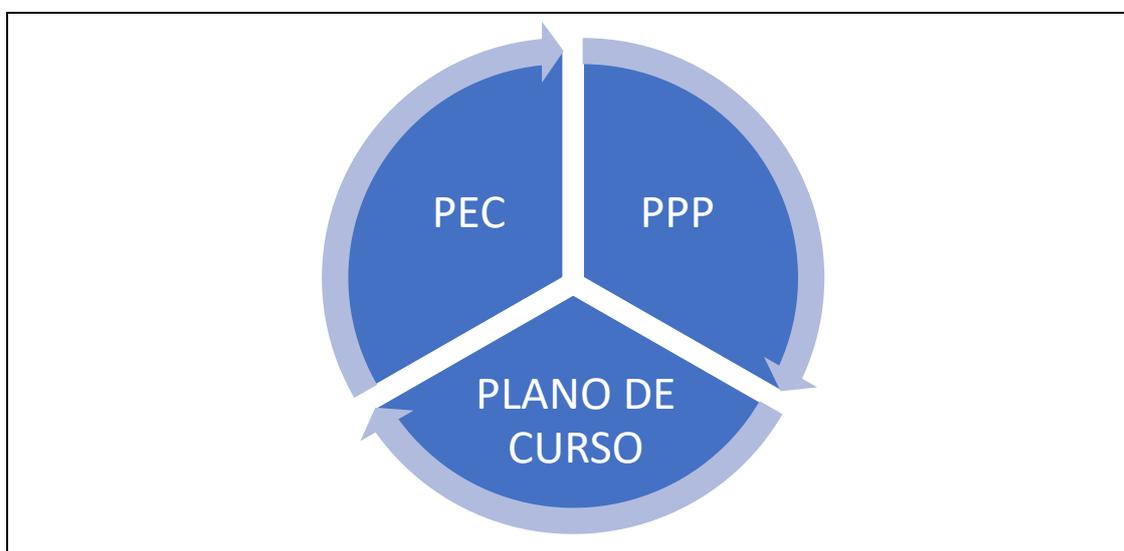
Além disso, “[...] é preciso interagir com a ideia de conhecimento em movimento, sempre relativo e passível de mudança [...]” (CUNHA, 2016a, p. 92). Repensar as bases curriculares, as dimensões do ensinar e do aprender e as práticas pedagógicas perpassa por uma reconfiguração acerca do papel da escola, do professor e do aluno na produção dos conhecimentos. Implica, também, trazer à tona elementos que estimulem a reflexão sobre a escolha dos conteúdos e sua contextualização e dos percursos metodológicos, sobre as relações socioafetivas estabelecidas entre alunos e professores, sobre as aulas como situações de

intercâmbios, de vivências e construção coletiva de aprendizagens significativas. Cunha (2016a, p. 95). defende que essa interação

Exige, ainda, uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, numa relação mais horizontal, com responsabilidades e autorias partilhadas. Essa condição não significa que o professor deixe de exercer suas atribuições propositivas nem prescindir de intencionalidade pedagógica. Significa que ele pode incluir nessas responsabilidades a condição coletiva.

O eixo problematizador desta pesquisa estabelece como pressuposto uma análise ampliada, ao indagar: como se constituem as práticas pedagógicas inovadoras a partir da perspectiva de diferentes protagonismos escolares, considerando as especificidades da escola investigada? É importante situar os documentos que reúnem as diretrizes do processo educativo do Colégio Antônio Vieira, reafirmando sua identidade e seus princípios basilares. Ao mesmo tempo em que tais documentos assumem uma hierarquia na sua abrangência, estabelecem uma relação de interdependência que deve ecoar nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar para que a inovação pedagógica faça sentido para toda comunidade escolar. A Figura 5 apresenta os documentos utilizados na análise desta pesquisa e sua relação de interdependência.

Figura 5: Documentos direcionadores do processo educativo do CAV



Fonte: elaborada pela autora.

Para a análise dos Planos de Curso, considerando a amplitude do campo empírico, elegeam-se componentes curriculares dentro das próprias séries em que os docentes e alunos sujeitos dessa pesquisa protagonizam o processo educacional — 6º e 7º anos do EF. No 6º ano, foi feita a análise dos Planos de Curso de Língua Portuguesa, Ciências, Inglês, Tecmaker, Artes

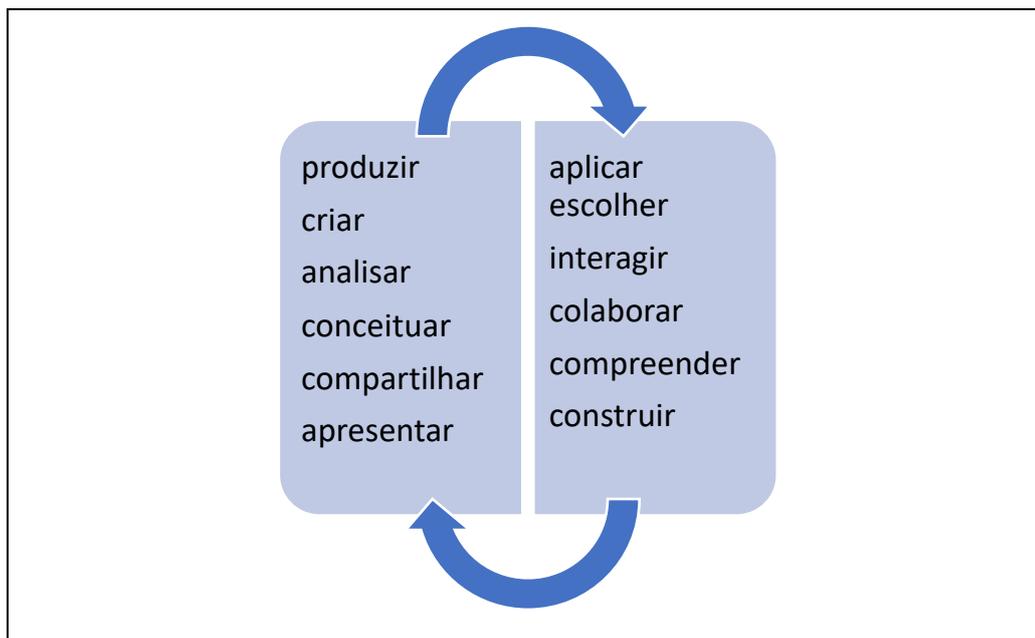
Visuais e Geografia; no 7º ano, analisaram-se os Planos de Curso de Matemática, História, Ensino Religioso, Redação, Educação Física e Música.

Percebe-se que a estrutura do Plano de Curso permite que os docentes planejem as ações pedagógicas à luz dos princípios norteadores da Pedagogia Inaciana e dos marcos legais, instigando uma escrita reflexiva e fundamentada. Fica claro, na estrutura desse documento, a intencionalidade em alinhar e articular os pilares do Projeto Político-Pedagógico ao fazer educativo de cada componente curricular. O CAV tem o planejamento pedagógico como um tempo-espço de trocas, interações, debates e construção coletiva, que exige dos docentes e gestores um pensamento aberto, reflexivo e uma atitude pesquisadora e criativa. A elaboração do Plano de Curso, dos planejamentos semanais e dos planos de aula se fundamenta nos estudos e nas pautas formativas cotidianas e contínuas, exigindo um movimento de análise reflexiva que possa alimentar e retroalimentar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas à luz do PPP do Colégio, que declara que

Os processos pedagógicos só fazem sentido se houver a prática da experiência, implicação, alteração e autorização, associando os saberes cotidianos dos atores aos conhecimentos acadêmicos. Esse é um percurso necessário para a emancipação social dos atores participantes do contexto educacional. E isso só será possível se questões como ambiguidade, contradição, hibridismo, indeterminação, incertezas, imanências forem reconhecidas positivamente na constituição dos currículos (RISÉRIO, 2022, p. 37).

A leitura interpretativa dos Planos de Cursos permitiu o levantamento de algumas conduções convergentes que apontam para uma unidade entre os docentes dos diferentes componentes curriculares, revelando uma trajetória formativa reflexiva, robusta e sólida, sem perder de vista os investimentos a serem feitos na perspectiva de novos avanços. Esta pesquisa, então, traz como ênfase os verbos usados nos diferentes Planos de Curso, tanto no contexto dos objetivos de aprendizagem como nas orientações metodológicas. Tais verbos, elencados na Figura 6, pressupõem paradigmas que reconhecem e valorizam o protagonismo, o engajamento, a proatividade, interação, autoria, heterogeneidade, criação e inventividade.

Figura 6: Comandos verbais usados nos Planos de Curso do CAV



Fonte: elaborada pela autora.

A produção autoral dos docentes na construção dos Planos de Curso evidencia seu protagonismo, sua atuação reflexiva e comprometida com uma educação voltada para a formação integral dos estudantes, apontando elementos de práticas inovadoras. O Quadro 14 destaca algumas evidências encontradas.

Quadro 14: Elementos de práticas inovadoras ilustrados por excertos dos Planos de Curso

ELEMENTOS DE PRÁTICAS INOVADORAS	EXCERTOS DO PLANO DE CURSO
Uso de diferentes linguagens e espaços	<i>Exibição de filme e documentário. Produção de gêneros digitais: vídeos, memes, gifs, Tiktok, teaser etc. Apreciação de imagens e análise dos elementos da linguagem visual para a produção de composição. Apreciação de vídeos, entrevistas, textos, imagens que tratem dos temas discutidos.</i>
Movimentos Inter/transdisciplinares; diálogo entre componentes curriculares	<i>Trabalho em parceria com Língua Inglesa para ampliação de repertório sobre hábitos para uma vida saudável. Construção de um jogo de coordenadas geográficas junto ao projeto Maker.</i>
Proposições pedagógicas de abordagem vivencial, experimental	<i>Atividades lúdicas visando uma maior compreensão do conteúdo proposto. Confeção de um modelo celular com materiais recicláveis/reutilizáveis.</i>
Práticas interativas	<i>Produção de debate; rodas de conversa; fórum. Realização de atividades para observação, coleta, interpretação e registro de dados. Produção de cartazes, murais e painéis, em grupo.</i>

Diálogo com a contemporaneidade na abordagem de temas atuais	<i>Leitura de textos com gêneros e tipos textuais diversificados, objetivando a formação do leitor crítico no exercício de sua cidadania, como construtor de sua história.</i>
Reconfiguração de saberes: relação teoria e prática	<i>Prática de Conjunto: gêneros musicais de matriz africana. Pesquisa orientada (Sala de Aula Invertida).</i>

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações dos Planos de Curso.

Em convergência com algumas evidências encontradas nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, percebe-se, nos Planos de Curso, um movimento tímido na condução interdisciplinar do processo de construção dos conhecimentos, bem como na exploração dos diferentes ambientes de aprendizagem, especialmente na perspectiva híbrida. É necessária a atenção dos gestores, com investimento em pautas formativas e redesenho dos espaços e tempos de interação e interlocução entre os docentes, para instigar mudanças paradigmáticas, reflexões curriculares e experiências didáticas mais integradas e integradoras, superando a compartimentalização e conseqüente acúmulo de conhecimentos. Como nos inspira Dias da Silva (2022, p. 11), “a organização dos currículos escolares para a educação brasileira, na perspectiva da educação integral, precisa promover novos modelos de integração curricular e construir possibilidades didáticas caracterizadas pela democracia”.

A escola contemporânea vive um momento de inquietude frente às novas formas de aprender. É necessário empenhar melhores esforços, pesquisar na e sobre a prática para construir respostas criativas e inovadoras para as demandas que emergem no contexto educacional atual, e, como nos provoca o PPP (RISÉRIO, 2022, p. 37), isso “[...] só será possível se questões como ambigüidade, contradição, hibridismo, indeterminação, incertezas, imanências forem reconhecidas positivamente na constituição dos currículos”.

Na sequência da trilha metodológica, a pesquisa avança para a imersão no campo empírico a partir escuta atenta e criteriosa das narrativas e manifestações dos atores pedagógicos: alunos, docentes e gestores, permitindo a compreensão ampliada acerca da inovação pedagógica. O capítulo seguinte apresenta uma tessitura das evidências levantadas, reflexões e provocações acerca das práticas inovadoras no processo educativo.

8 ANÁLISE DOS DADOS LEVANTADOS NA PESQUISA

“... só podemos nos tornar presença num mundo povoado por outros que não são como nós, um mundo de pluralidade e diferença” (BIESTA, 2013).

O capítulo que se inicia constitui numa análise crítica e reflexiva dos dados evidenciados, entrelaçando, cuidadosamente, as diferentes vozes, os discursos dos atores da pesquisa, que ecoam de suas experiências individuais e coletivas como protagonistas da prática educativa. Conforme anunciado no capítulo que trata do percurso metodológico, a atitude investigativa no campo empírico pressupõe olhar de forma curiosa para a realidade e desvelar os saberes e fazeres, problematizando os paradigmas que estão por trás, que os ancoram. É importante salientar que estar imersa como educadora, gestora e pesquisadora no contexto pedagógico do campo empírico desta pesquisa exigiu a reflexão e a interpretação acerca dos dados explícitos e implícitos ancoradas ainda mais no rigor científico e na atitude ética. Severino (2019, p. 903) afirma que

“[...] a pesquisa no campo da educação é interpelada não só pelos requerimentos lógico-epistemológicos da ciência em geral, mas também por demandas éticas agudizadas, em decorrência de se tratar de um campo prático que envolve intensa e extensivamente a alteridade, a presença do outro”.

A análise dos dados exigiu movimentos criteriosos de destaque dos pontos relevantes, identificação e articulação de convergências e divergências e compreensão das manifestações à luz da questão problematizadora e dos objetivos desta pesquisa.

É importante elencar as ações realizadas:

1. Aplicação do questionário eletrônico específico para cada sujeito participante da pesquisa: aluno, docente e gestor;
2. Leitura interpretativa e analítica das respostas dos questionários de cada sujeito participante da pesquisa: aluno, docente e gestor;
3. Identificação dos aspectos relevantes relacionados ao problema e aos objetivos da pesquisa;
4. Mapeamento dos elementos convergentes e divergentes nas respostas;
5. Representação das ideias destacadas nas respostas através de tabelas, quadros e representações;
6. Destaque de alguns excertos considerados importantes nas respostas;
7. Construção das categorias de análise;
8. Estabelecimento de possíveis diálogos com os aportes teóricos;
9. Estabelecimento das compreensões e conexões necessárias para a construção da proposta de intervenção.

Como afirma Bondía (2002, p. 21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, para explorar os dados e as informações oriundas das respostas dos sujeitos da pesquisa, considerou-se como pressuposto a experiência única vivida por cada um deles. Tais respostas são fruto da reflexão crítica da prática, da atuação e do protagonismo de cada sujeito. A leitura analítica dos dados permitiu aprofundar o olhar numa perspectiva mais ampliada, a fim de reconhecer os avanços em relação à inovação pedagógica, bem como as possíveis tensões e fragilidades para futuras intervenções, como ações de melhoria.

É fundamental que a gestão educacional, guiada pela visão sistêmica institucional, analise as práticas pedagógicas indagando qual sentido e significado geram no processo de aprender e como contribuem efetivamente para a formação integral das crianças e dos jovens. A reflexão acerca das ações educativas mobiliza, provoca deslocamentos, intercâmbio de ideias a partir das interlocuções e interações estabelecidas, cotidianamente, entre os atores do processo educacional: gestores, professores e alunos. Assim, convidar os atores pedagógicos a participarem da pesquisa e implicá-los no processo tem um significado especial e muito importante. Ir à fonte, ao lócus da pesquisa para (re)conhecer o que cada um/a pensa sobre inovação, sobre as práticas inovadoras, quais concepções e pressupostos balizam, sustentam suas ideias e sua atuação agrega um valor diferenciado a este estudo, que coloca a centralidade nos diferentes protagonismos.

Vale destacar a adesão e o engajamento revelados pelos atores da pesquisa convidados, desde o acolhimento generoso ao convite até a realização criteriosa e detalhada do questionário eletrônico. Analisar a realidade é um processo complexo e desafiador. A pesquisa vislumbra contribuir com a qualificação, a melhoria contínua do processo educacional da escola investigada a partir da constante reflexão sobre a prática. Costa e Ghisleni (2021, p. 3-4) alertam que

“[...] é necessário que o pesquisador se debruce na análise de uma questão específica, que faz parte de seu universo profissional e carrega, portanto, marcas, posições, posicionamentos e relações de poder. Da inserção do pesquisador no cotidiano do campo empírico, origina-se um conjunto de questões que envolvem o pesquisador enquanto sujeito”.

O questionário eletrônico utilizado no percurso metodológico foi aplicado com alunos e docentes do 6º e do 7º anos e gestores da Coordenação Pedagógica, da Orientação Educacional e da Diretoria Acadêmica que atuam nas diferentes séries e segmentos do colégio: Ensino Fundamental II; Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os atores da pesquisa lidam com a

complexidade do processo educativo e compartilham, cotidianamente, desafios, sonhos, construções, incertezas, conquistas, saberes e fazeres, tecendo uma rede de aprendizagens mobilizada pelo desejo de seguir avançando na perspectiva das práticas pedagógicas inovadoras.

As perguntas do questionário eletrônico versaram sobre a inovação pedagógica com foco no protagonismo dos diferentes atores do processo educativo, buscando provocar uma reflexão acerca das construções curriculares, do processo de ensino e aprendizagem e das práticas pedagógicas. A escuta dos atores pedagógicos permitiu desvelar as trilhas percorridas a partir da experiência de cada um, como nos anima o PEC (2021, p. 15), ao afirmar que “a tradição jesuítica inspira abertura e ousadia para construir projetos e processos que respondam aos desafios da sociedade contemporânea”.

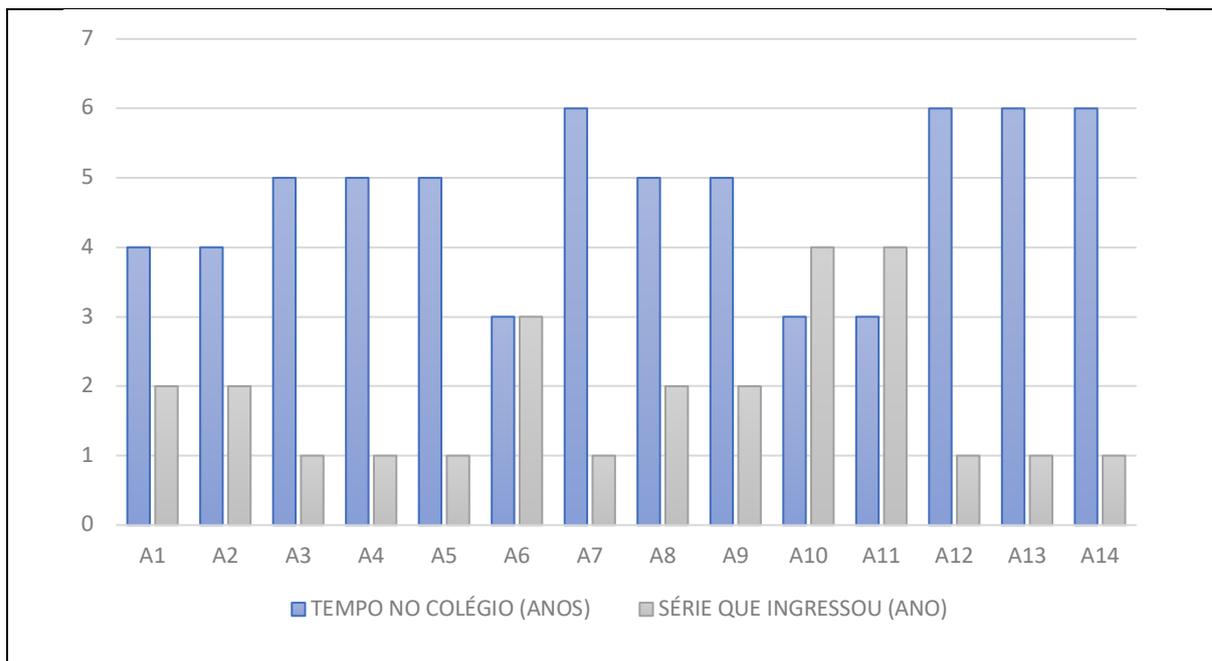
Imergir no rico e diverso universo das respostas dos sujeitos de pesquisa permitiu descortinar a realidade revelada, construir e desconstruir compreensões, análises, numa atitude de estranhamento aguçado, de leitura crítica dos textos e contextos, capaz de reconhecer a beleza do percurso inovador vivido e, também, da necessidade de avanços. Em consonância com as ideias de Dias da Silva (2022, p. 12), “[...] a possibilidade de pensar a escola em suas estratégias de mudança vem acompanhada das questões do currículo, da formação de professores e da gestão educacional”.

O questionário eletrônico foi escolhido por ser um caminho mais seguro diante do contexto vivido durante a pandemia de covid-19 e imprimir mais agilidade no tempo do levantamento dos dados e da abrangência quantitativa dos sujeitos de pesquisa, organizados em três grupos diferentes. Os sujeitos de pesquisa foram agrupados e identificados como:

- GA – grupo de alunos (total: 14 alunos);
- GD – grupo de docentes (total: 13 docentes);
- GG – grupo de gestores (total: 16 gestores).

A caracterização dos sujeitos da pesquisa se deu a partir das informações apresentadas nos Gráficos Gráfico 3, Gráfico 4 e Gráfico 5, a seguir.

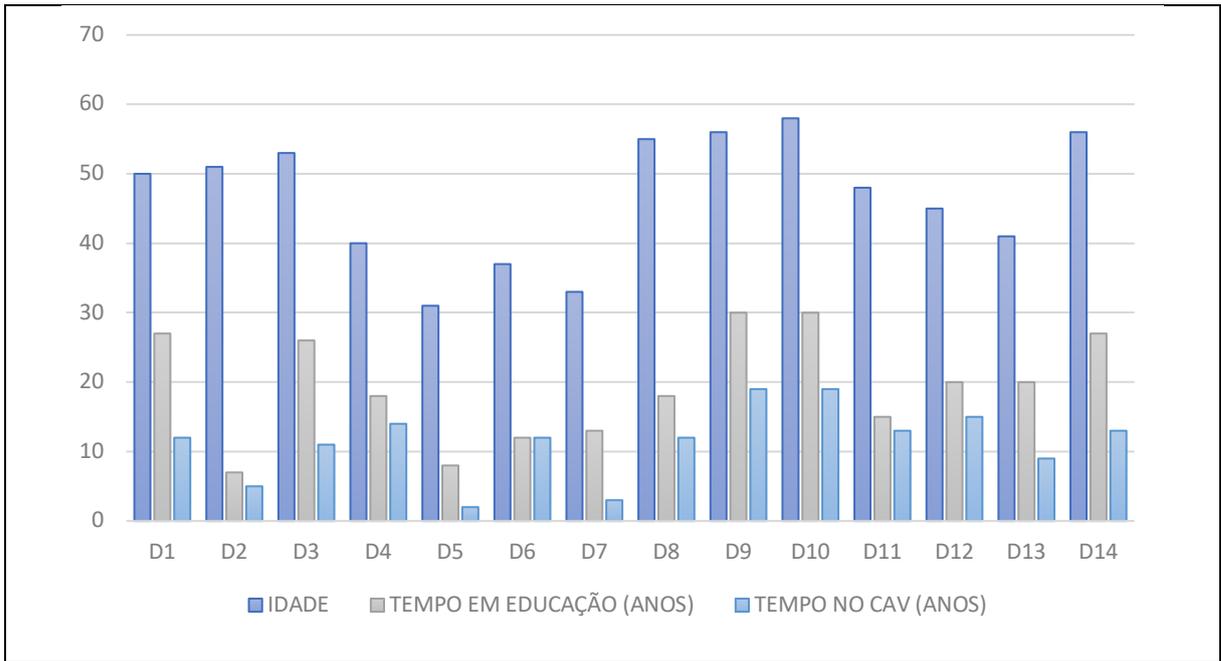
Gráfico 3: Alunos – série em que ingressaram e tempo que estudam no CAV



Fonte: elaborado pela autora.

Constata-se que o grupo de alunos ingressou no Colégio nas séries iniciais no Ensino Fundamental e segue sua vida escolar, dando continuidade nas séries finais do EF. Considerando o tempo de ingresso e a permanência desses alunos no Colégio Antônio Vieira, pode-se inferir que têm um vínculo sólido com a instituição, o que permite construir uma bagagem de experiências e aprendizagens na escola.

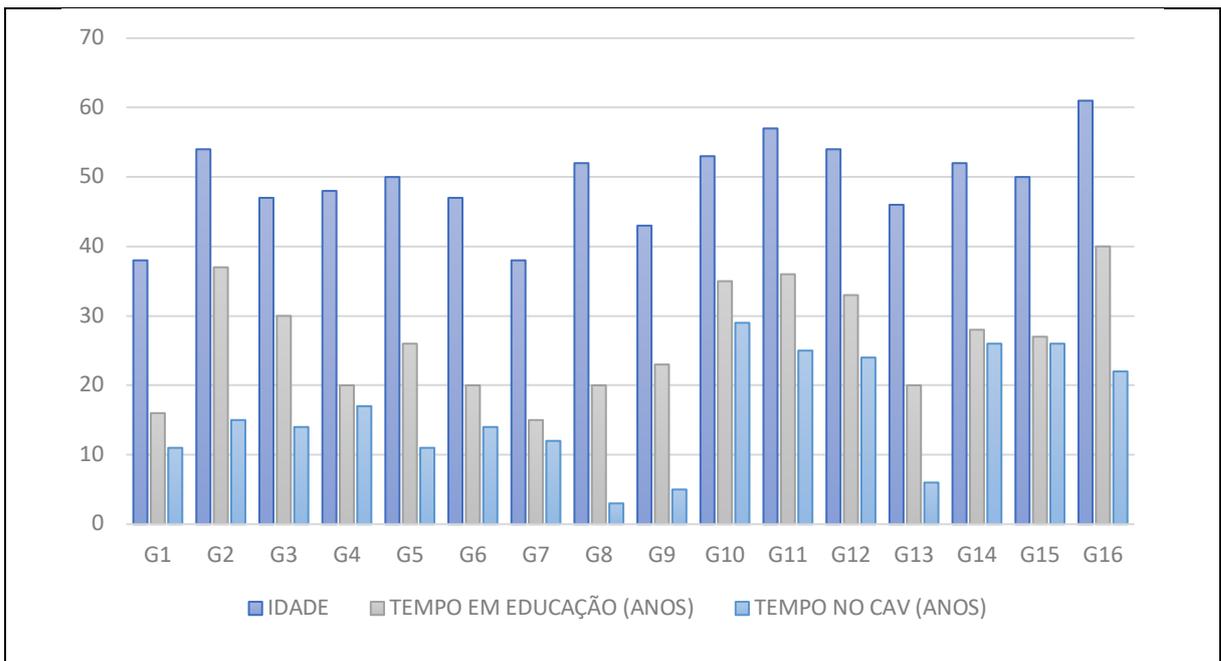
Gráfico 4: Docentes – idade; tempo em educação e tempo que atuam no CAV



Fonte: elaborado pela autora.

Na relação idade/tempo em educação e tempo de atuação dos docentes no Colégio Antônio Vieira, o Gráfico 4 evidencia que, em sua maioria, são profissionais entre 30 e 60 anos de idade, acumulam uma experiência profissional em educação entre 10 e 30 anos e, exceto quatro docentes, exercem a docência na instituição investigada há menos de 10 anos.

Gráfico 5: Gestores – idade, tempo em educação e tempo que atua no CAV



Fonte: elaborado pela autora.

No perfil do grupo de gestores, evidencia-se uma maturidade maior em relação à idade, uma vez que a maioria deles tem mais de 40 anos de idade (exceto dois gestores). Pode-se observar, também, uma larga experiência profissional de mais de 20 anos (exceto dois gestores) e uma trajetória sólida, de 10 a 30 anos, dentro do colégio Antônio Vieira (exceto três gestores).

É notório que, no grupo dos profissionais, sejam eles docentes ou gestores, há uma história consolidada de formação e atuação em educação e um vínculo profissional de continuidade com a instituição investigada, o que nos permite interpretar uma relação profissional profícua. Pode-se inferir que a escola investigada conta com uma equipe profissional madura, com vasto tempo de serviço e experiência em educação, o que deve ser um lastro para a pesquisa e para a reflexão contínua da prática, numa atitude amadurecida de abertura a novas proposições e ao diálogo com o cenário atual. Teixeira Neto (2021, p. 28) nos inspira ao afirmar:

Trato, também, das compreensões dessas(es) educadoras(es) sobre como plasmam/forjam mochilas existenciais e insurgências curriculares praticando o currículo-vivo no acontecimento e no momento em formação, (des)arrumando a escola nas contingências do espaço/tempo como não aderência à ordem hegemônica da lógica da existência líquida.

Os questionários foram aplicados ao longo do mês de outubro de 2021. Os objetivos geral e específicos iluminaram a leitura apurada e interpretativa das respostas dadas pelos atores de pesquisa e sua análise crítica e reflexiva. A análise dos dados gerou, inicialmente, quatro categorias, e uma quinta categoria emergiu na articulação dos dados qualitativos e quantitativos com uso do software NVIVO:

1. Compreensões da inovação pedagógica;
2. Compreensões dos diferentes protagonismos na inovação pedagógica;
3. Facilidades e tensões nas/para as práticas inovadoras;
4. Experiências inovadoras potentes e as aprendizagens geradas;
5. Ampliação do olhar investigativo: articulação dos dados qualitativos e quantitativos.

8.1 COMPREENSÕES DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Afinal: o que compreendemos por inovação pedagógica? Essa indagação não terá uma resposta única, fechada, determinada como correta. Ela remete a uma provocação feita por Sibilia (2012, p. 15): “Por um lado, então, temos a escola, com todo o classicismo que ela

carrega nas costas; por outro, a presença cada vez mais incontestável desses ‘modos de ser’ tipicamente contemporâneos”. A diversidade e a complexidade dos fenômenos sociais e culturais sustentam a necessidade de práticas inovadoras, de caminhos diferentes, como um processo de diálogo perene e crítico do contexto educacional com as constantes metamorfoses vividas pela sociedade atual, sem perder de vista e sem desprezar sua historicidade, seus percursos vivenciados e suas construções, bem como a identidade institucional. Abrir-se a essa relação de maior conexão coloca a escuta e o diálogo entre os atores pedagógicos da escola investigada como uma prática potente e imprescindível.

A pluralidade das contribuições dos sujeitos da pesquisa revelada a partir das respostas ao questionário aplicado aponta que a indagação sobre inovação pedagógica suscitou reflexões acerca de aspectos e perspectivas que delineiam tal entendimento e percepções. É sabido que os discursos ecoam dos diferentes lugares ocupados por alunos, docentes e gestores. Há um lugar de fala onde cada sujeito assume o papel exercido na coletividade da instituição. Cunha (2008, p. 14) nos faz refletir ao afirmar: “Atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução”.

Os alunos trazem compreensões que expressam claramente as experiências educacionais vividas ao longo de sua trajetória escolar, uma compreensão genuína e muito valiosa. Suas narrativas revelam a importância das aulas com propostas diversificadas em seu processo de aprendizagem quando provocam reflexões, debates e valorizam a atuação e o engajamento. Destacam as experiências que contemplam a ludicidade e as diferentes formas de aprender, com exploração das múltiplas linguagens e do universo para além dos muros da escola.

Além disso, os estudantes apontam, em suas falas, a importância de experiências que dialoguem com a realidade e promovam a interação entre eles e os demais alunos e entre eles e os professores, num movimento de troca, construção coletiva e compartilhamento dos saberes e conhecimentos. Nessa perspectiva, observa-se convergência com as ideias de Teixeira Neto (2020, p. 22), que nos propõe “[...] tratarmos de currículo vivo, pulsante, contingente, que não pode ser formatado, enquadrado, nem repetido ou reproduzido [...]”. Destacam-se, a seguir, algumas falas dos alunos que subsidiam esta análise.

*“Gosto quando o professor dá exemplos do dia a dia e das aulas fora da escola”
(GA2).*

“Uma das práticas que eu acho mais interessante é quando nos dividimos em equipe para falar de um tema e depois mostramos à turma o que aprendemos...” (GA5).

“Eu acho que os jogos educativos que nós jogamos na aula são muito interessantes, na minha opinião eles fortalecem o desenvolvimento dos assuntos que a gente já conhece bem e dão muita ajuda pra os assuntos que a gente ainda não conhece muito” (GA6).

“Aprendizagem compartilhada e atividades em grupo onde ocorrem troca de experiências, conhecimentos e interação” (GA12).

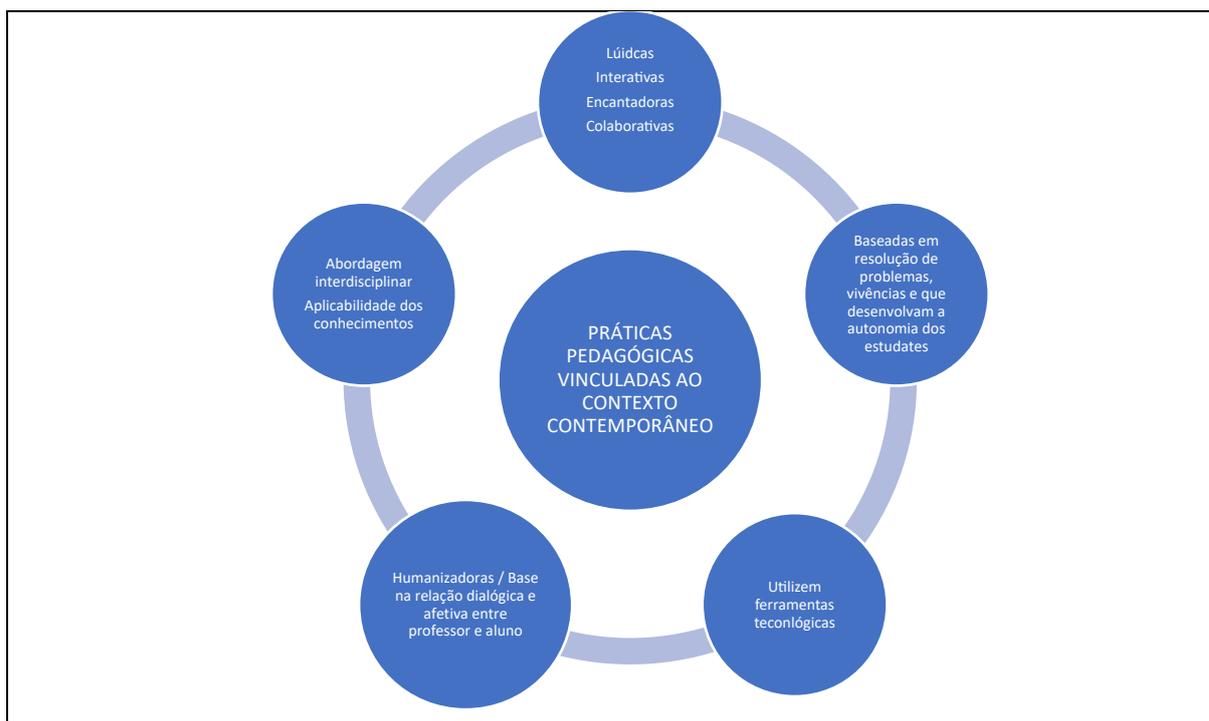
“Os trabalhos em grupo e a integração dos alunos a outras culturas, outras realidades, a outros aspectos da vida são duas práticas pedagógicas importantes, interessantes e muito curiosas” (GA14).

O exercício da docência se responsabiliza pela condução das intencionalidades pedagógicas traçadas no projeto pedagógico da instituição. É no “chão da sala de aula” que se concretiza o currículo e o processo de ensino e aprendizagem. O PEC (2021, p. 36) afirma que “o professor é o profissional que propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes [...]”. Escutar as vozes dos docentes da instituição investigada é um movimento necessário para refletir sobre a prática, confrontar as naturalizações e compreensões, instigar deslocamentos em direção à inovação pedagógica.

Os docentes participantes da pesquisa apontam como práticas inovadoras aquelas que legitimam as estratégias metodológicas numa perspectiva da experimentação, interação e construção, ressignificando, assim, o papel dos alunos e professores que atuam como protagonistas do processo educativo. Há, também, a compreensão de práticas pedagógicas inovadoras a partir do uso dos recursos tecnológicos e ferramentas digitais, bem como caminhos e possibilidades que potencializem a criatividade, o engajamento, a atuação ativa e o posicionamento crítico dos alunos.

É importante destacar a ênfase atribuída pelos docentes à contextualização dos conhecimentos estudados e ao diálogo com temas atuais, ao olhar atento sobre as mudanças e transformações que imprimem a necessidade das atualizações curriculares a partir de seu caráter dinâmico e vivo. A atitude investigativa, o comportamento de abertura e de pesquisa são referendados dentro da compreensão sobre o que é inovar no contexto educacional. A Figura 7 destaca algumas reflexões docentes ao vincular as práticas pedagógicas ao contexto contemporâneo.

Figura 7: Manifestações dos docentes – práticas pedagógicas e contexto contemporâneo



Fonte: elaborada pela autora.

Ao tratar da inovação pedagógica, é imprescindível indagar sobre os pressupostos que ancoram as compreensões, sobre os deslocamentos e as mudanças de paradigmas diante do processo de ensino e aprendizagem e das construções curriculares. Até onde a inovação educativa se apresenta de forma sistêmica ou se configura como práticas isoladas? É necessário ampliar estudos e reflexões que mobilizem o olhar de contrastação sobre a realidade e problematizem os pilares que possam, de fato, sustentar as transformações necessárias no modelo escolar, muitas vezes, ainda tradicional, transmissivo e conteudista. As ideias de Thurler (2001, p. 12) são inspiradoras: “[...] a mudança é, antes de mais nada, uma questão de sentido e que o sentido se constrói primeiro na escala da escola”. É importante, assim, evidenciar algumas falas docentes referentes aos entendimentos sobre inovação pedagógica.

“O uso de tecnologia, o incentivo à pesquisa e a aprendizagem através da investigação” (GD4).

“Utilização de metodologias ativas, importância do movimento e benefícios da socialização” (GD6).

“Atualização de técnicas/métodos e equipamentos/instrumentos (digitais, materiais e/ou analógicos) que otimizem o processo de aprendizagem tornando-o mais atraente para o/a estudante e agregando-lhe valor, significado, aplicabilidade” (GD7).

“Seja lá qual for a inovação, o grande diferencial será a forma como o professor conduz e o seu entusiasmo diante da prática inovadora. Atribuir ao aluno o papel de construtor e condutor do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (aprendizagem ativa) como construtor” (GD8).

“Eu entendo a inovação pedagógica como uma modificação na proposta curricular de uma instituição de ensino. Pressupõe práticas educacionais ativas, que geram mais eficiência na aprendizagem e que compreende o professor como ponte entre o aluno e sua aprendizagem no processo de produção de conhecimento” (GD10).

“Aplicar metodologias ativas, motivar os estudantes a pensar criticamente e a assumirem papel de protagonismo, dentro da diversidade de uma sala de aula” (GD13).

Ao indagar sobre as compreensões da inovação pedagógica a partir dos diferentes protagonistas do processo educativo, a pesquisa mobiliza, também, os gestores e suas reflexões críticas e entendimentos. Thurler (2001, p. 26) aponta que “[...] os processos de mudanças já não se mostram como fenômenos lineares que se apoiariam em um só fator determinante”. Dito isso, os discursos dos gestores, sujeitos desta pesquisa, consideram a potência do aspecto formativo, do movimento contínuo de construções e desconstruções, da pesquisa dos educadores, da imersão crítica no interior da escola, da atuação dos atores, bem como da promoção de experiências didáticas que explorem novos caminhos, diferentes linguagens, ambientes e recursos, que promovam o diálogo entre os saberes e, especialmente, que considerem os estudantes como participantes atuantes, protagonistas de todo processo educativo, ao acolherem e buscarem potencializar a riqueza da diversidade de ritmos e formas de aprender.

Nesse sentido, um dos gestores faz a seguinte reflexão:

“Em nosso projeto pedagógico, a inovação educativa é concebida como uma constante transformadora, que estimula os debates e as reflexões dos docentes, tendo como foco a formação integral e uma educação democrática, com intencionalidades bem definidas de uma aprendizagem significativa em que o estudante desenvolva a autonomia na constituição de seu conhecimento. É um processo necessário, sustentável e capilarizado no cotidiano escolar. Constitui-se de novas abordagens de ensino e de aprendizagem, considerando as conexões e integrações entre os conhecimentos para o desenvolvimento pessoal e cultural do aluno, nas múltiplas habilidades e diversos conteúdos” (GG3).

Os gestores apontam também para a necessidade de mudanças paradigmáticas sobre o currículo, o processo de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas e suas intencionalidades e sobre os novos papéis e lugares ocupados por docentes e estudantes. Um outro gestor compartilha a seguinte compreensão:

“Inovação pedagógica deve ser entendida como a antítese do modismo de um movimento factual. Inovação pedagógica é, antes de tudo, ressignificação dos lugares de educandos e educadores, provocando-os nos deslocamentos de papéis canônicos que comumente lhes são atribuídos. A inovação pedagógica precisa acercar-se de um movimento simbiótico formativo dentro de uma escola que se pretende inovadora” (GG8).

Os discursos dos atores pedagógicos evidenciam compreensões que se complementam, olhares com perspectivas distintas, mas que convergem em muitos aspectos e provocam reflexões sobre como as ênfases trazidas pelos grupos de alunos, professores e gestores se articulam no Projeto Político-Pedagógico e se revelam no cotidiano escolar, tendo em vista a promoção da formação integral.

8.2 COMPREENSÕES DOS DIFERENTES PROTAGONISMOS NA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Esta pesquisa problematiza o inovar em educação, trazendo uma perspectiva mais ampla do protagonismo ao considerar a relevância da implicação de todos os atores nesse processo. Em consonância com o PEC (2021, p. 35), “[...] são todos protagonistas do processo educativo, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar”.

Dessa forma, ao questionar alunos, docentes e gestores sobre sua atuação e protagonismo, ficou evidente que, para os sujeitos da pesquisa, há uma significância da atuação de cada um deles no processo educativo, com destaque para as interações, atitudes de colaboração, cooperação e parceria entre os atores. Teixeira Neto (2020, p. 35) afirma que “essas práticas inovadoras têm instituído currículos provocadores de autonomias e protagonismos de infâncias e juventudes e suas relações com o conhecimento”. Para tanto, referem-se, também, às práticas inovadoras que se constituem a partir da diversificação de propostas, ferramentas e recursos e, assim, promovem experiências de aprendizagem contextualizadas, com sentido.

As narrativas dos atores da pesquisa apontam para uma gestão participativa e democrática da sala de aula, onde a autoria, criatividade e autonomia são potencializadas e os atores pedagógicos se corresponsabilizam, atuando ativamente em todas as etapas do processo educativo. Na perspectiva do protagonismo, Carbonell (2002, p. 16) afirma que “a nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos de escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem”. Nas

narrativas dos estudantes, revela-se a interface entre a participação ativa e o processo de aprendizagem, como destacado nas falas a seguir:

“Eu acho importante participar das aulas e interagir com os professores e colegas, pois através desse compartilhamento de informações todos adquirem mais conhecimento” (GA1).

“Acho muito importante participar das aulas e interagir com professores e colegas, pois desta forma conseguimos aprender mais” (GA12).

“Eu acho que participar das aulas e da atmosfera da escola são práticas indispensáveis para construir um aprendizado de verdade!” (GA14).

Constatam-se, também, pontos em comum nos discursos dos professores e gestores sobre a relevância da imersão e do engajamento no processo formativo como um caminho para revisar saberes, concepções, ousar e acolher novas possibilidades, estabelecendo conexão com o contexto atual e assumindo mudanças paradigmáticas em seu fazer. Imbernón (2011, p. 23) chama a atenção ao dizer que, “como processo de revisão e de formação, a inovação perde uma porcentagem de incidência e de melhoria coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal”. É importante seguir refletindo sobre as formações dos docentes e gestores promovidas pela instituição investigada, mapeando como as aprendizagens construídas se constituem molas propulsoras do protagonismo coletivo, em que todos atuam conjuntamente frente à necessidade de (re)pensar o currículo, o processo de ensino e aprendizagem e as práticas, de lidar com as tensões cotidianas, os problemas e toda complexidade do processo educacional e, assim, avançar e construir uma inovação sustentável.

Thurler (2001, p. 104) nos ajuda a refletir ao afirmar que “as soluções que os atores envolvidos são capazes de encontrar permitem construir, a partir de dissonâncias cognitivas encontradas, a coerência necessária para orientar a ação comum”. Nessa perspectiva, evidencia-se a fala de um dos gestores, que problematiza a inovação educativa na escola investigada:

“Vejo que temos experiências exitosas, contudo entendo que ainda podemos avançar muito, temos meios, pessoas formadas, direção instigadora, logo espero que possamos avançar mais sem medo de julgamentos” (GG11).

Vale destacar, também, o posicionamento de um dos professores:

“A visão do professor sobre a educação pode proporcionar mudanças significativas na forma de ensinar e aprender. E conseqüentemente, na implantação de práticas pedagógicas inovadoras” (GD9).

É sabido que todo processo de mudança provoca tensões, consensos e dissensos, aproximações e distanciamentos, o que deve mobilizar ainda mais o movimento contínuo de reflexão sobre a prática, a partir de um ambiente propício ao diálogo entre todos. A seguir, analisam-se elementos que podem favorecer e/ou tencionar as práticas inovadoras.

8.3 FACILIDADES E TENSÕES NAS/PARA AS PRÁTICAS INOVADORAS

Um dos objetivos específicos desta pesquisa pressupõe compreender como os atores pedagógicos vivenciam e compreendem as práticas inovadoras. Atentos ao que afirma Carbonell (2002, p. 18): “Daí a importância de correr riscos e não temer o erro, fontes inestimáveis de aprendizagem”, o questionário aplicado provocou reflexões acerca das facilidades, tensões e dificuldades frente às experiências inovadoras que permitiram ampliar a análise crítica e reflexiva das implicações e dos impactos gerados pelo movimento de inovação pedagógica, tendo em vista a promoção de avanços e a qualificação do projeto educativo. O Quadro 15 revela algumas facilidades e tensões, a partir da narrativa dos docentes e gestores partícipes da pesquisa.

Quadro 15: Facilidades e tensões nas/para práticas inovadoras

FACILIDADES		TENSÕES	
DOCENTES	GESTORES	DOCENTES	GESTORES
diversidade de práticas com games e metodologias ativas	abertura e engajamento docente	gestão em sala: tempo/espaço	concepções ancoradas no passado
linguagem da nova geração (nativos digitais)	concepções do projeto político pedagógico do Colégio	escassez de tempo para dominar novas ferramentas	continuidade de investimentos da escola
diversos recursos para acesso ao conteúdo	práticas pedagógicas humanistas – diálogo com os alunos	elevado número de alunos em sala de aula	medo de ousar, apego às práticas tradicionais
ferramentas mais práticas; aprendizagem significativa através de práticas que privilegiam a experiência	demandas do tempo contemporâneo	desinteresse dos alunos	modelo de avaliação conteudista, formal.
vínculos afetivos entre professor e aluno, escuta ativa, fluidez na linguagem e na comunicação	diversificação de recursos tecnológicos	design da sala de aula	resistência das famílias e dos alunos (centrados no modelo tradicional)
estudante protagonista/engajado	protagonismo juvenil, domínio da cultura digital	déficit de dispositivos tecnológicos	movimento tímido de reflexão sobre a prática
interatividade através das ferramentas digitais	diferentes ambientes de aprendizagem	pouco espaço/tempo para planejamento e	cultura presente no cotidiano ainda presa ao

		avaliação das ações de forma colaborativa entre os professores	modelo de aula transmissivo
apoio da gestão e do ambiente que propicia novas práticas	relação dialógica entre alunos e professores – maior conexão na comunicação, maior autonomia dos alunos e professores	lidar com diferentes perfis dos alunos	suspeição na descentralização do papel do professor
disponibilização de recursos	contexto atual que discute sobre novas práticas	visão tradicional da família sobre educação	uso das novas tecnologias apenas como ferramenta (novidade) – sem intencionalidade
ações formativas	propostas formativas amplas para os educadores: professores e gestores.	necessidade de maior integração entre as disciplinas	ampliação do processo formativo

Fonte: elaborado pela autora.

É possível constatar os seguintes pontos de convergência e interseção entre os discursos dos professores e gestores acerca das facilidades diante da concretização de práticas inovadoras:

- ⇒ Diversidade de recursos, ferramentas digitais e possibilidade das estratégias metodológicas que privilegiam a experiência, interatividade e participação atuante dos alunos;
- ⇒ Diferentes ambientes de aprendizagem;
- ⇒ Relação professor e aluno construída com afetividade e partilha;
- ⇒ Papel atuante dos alunos e domínio da cultura digital;
- ⇒ Proposições formativas da instituição;
- ⇒ Atitude de abertura e engajamento dos alunos, gestores e professores.

Na percepção dos docentes, há pontos de tensão em relação à estrutura e às condições para efetivarem as práticas inovadoras, com destaque para o número de alunos em sala e para a escassez de espaço/tempo destinado à construção de um planejamento colaborativo, com maior integração entre os docentes e entre os saberes dos diferentes componentes curriculares. Na compreensão dos gestores, as tensões se revelam em algumas concepções arraigadas no tradicionalismo que ainda marcam a cultura escolar e, muitas vezes, limitam a abrangência das mudanças paradigmáticas de forma mais sistêmica com vistas a novos horizontes para o processo educativo. Carbonnel (2002, p. 21) afirma que “a inovação é conflituosa e gera um foco de agitação intelectual permanente”.

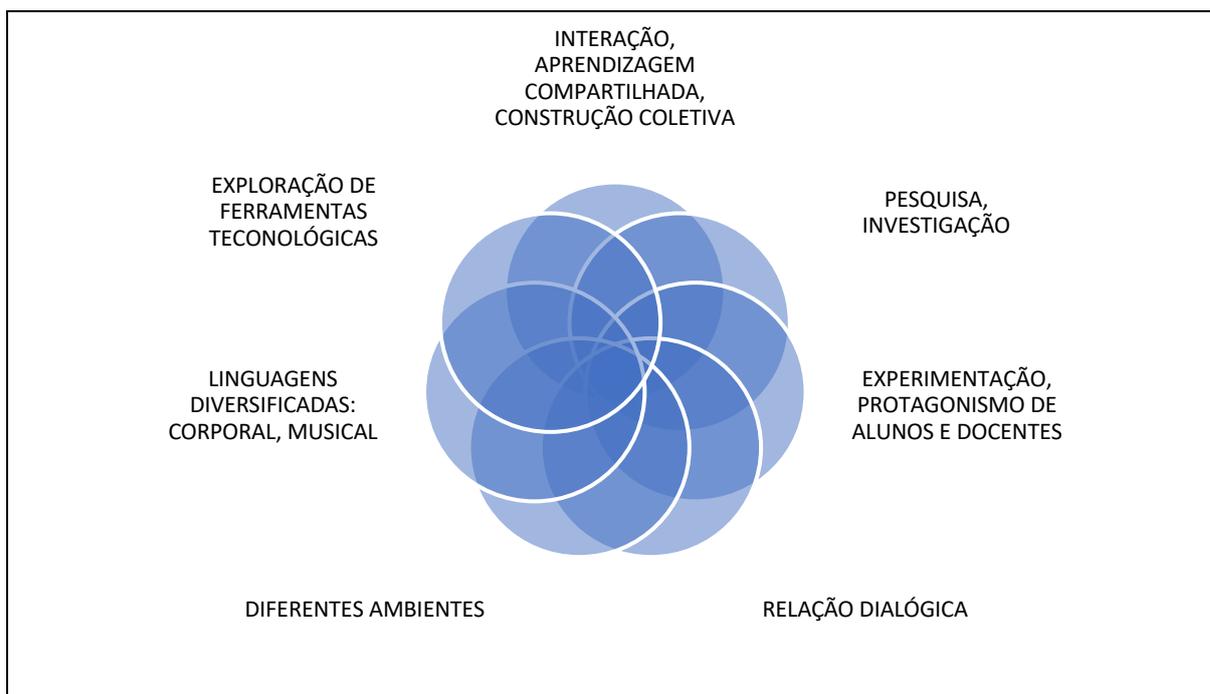
Avançando na análise dos dados da pesquisa, foi possível constatar a importância da organização, da gestão, do contexto e do ambiente para promoção da inovação pedagógica no interior da escola. Foram elencados os seguintes destaques feitos pelos professores e gestores:

- ⇒ Ambiente colaborativo, de trocas, de intercâmbio, cooperação e reflexão constante da prática;
- ⇒ Exercício de uma gestão participativa que acredita, apoia e acompanha a ação docente;
- ⇒ Cultura de inovação que instigue e incentive os docentes na adoção de práticas inovadoras;
- ⇒ Promoção de possibilidades formativas;
- ⇒ Cuidado com os ambientes e recursos para concretização das práticas inovadoras;
- ⇒ Gestão reflexiva que acredita e abre espaços para novas experiências;
- ⇒ Olhar sensível e acolhimento às demandas cotidianas;
- ⇒ Atenção às múltiplas formas de aprender;
- ⇒ Incentivo à codocência, à inter/transdisciplinaridade;
- ⇒ Fortalecimento do diálogo entre família e escola.

As experiências educativas vividas no contexto escolar por seus diferentes atores assumem a responsabilidade social da escola de Educação Básica na formação humana e intelectual de crianças e jovens. Inovar, mudar, arriscar, fazer diferente tornar-se necessário, fundamental, mas, especialmente, complexo e desafiador. Alarcão (2001, local. 84) lembra que “desejamos uma escola do nosso tempo, janela aberta para o presente e para o futuro, onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem, contudo, perder a razoabilidade e a estabilidade”.

Na escuta atenta e análise interpretativa da fala dos alunos, foi possível elencar alguns elementos fundantes nas proposições de práticas inovadoras e que favorecem o processo de aprendizagem, como mostra a Figura 8.

Figura 8: Elementos importantes para práticas inovadoras na visão dos estudantes



Fonte: elaborada pela autora.

Na sequência, alguns excertos destacados que tornam visível os anseios dos alunos partícipes da pesquisa.

“Aulas ao ar livre ou de campo, experimentos no laboratório e palestras com especialistas” (GA1).

“Escutando as ideias dos alunos e com a criatividade dos professores” (GA9).

“As aulas podem ser mais inovadoras e interessantes, sendo aulas mais lúdicas, ou seja, interativas, mais inesperadas” (GA10).

“As aulas podem ser mais inovadoras e interessantes quando há o recurso digital, a integração dos alunos e professor e quando aprendemos experimentando” (GA12).

“As aulas são boas sempre quando os professores estão perto de nós, quando conseguem acompanhar e corrigir as tarefas com calma, ouvir a todos e planejar atividades que a gente gosta e necessita para aprender mais e melhor” (GA13).

No diálogo da escola com a contemporaneidade, criam-se expectativas de transformações que possam promover um ambiente gerador de aprendizagens significativas, construção de conhecimentos que façam sentido na vida dos alunos, um ambiente de trocas entre os atores, de interações e relações harmônicas e comprometidas em construir uma

sociedade ética, fraterna e justa. Para tanto, a escola e seus protagonistas precisam pensar sobre seus processos e percursos, suas escolhas, intencionalidades e decisões, confrontar seu modo de proceder com o que emerge do cotidiano que se apresenta no contexto atual sem perder o foco nos princípios e valores que a sustentam e iluminam o projeto político-pedagógico. A inovação pedagógica é forjada nesse movimento contínuo de pensar, repensar, refletir, criticar e ousar, a inovação não é um modismo, uma adesão à mera novidade, uma transposição de modelos e técnicas. Em consonância com Alarcão (2001, local. 137),

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.

A mudança de paradigmas pressupõe abertura para conhecer e viver novas experiências, tendo como premissa a pesquisa, o aprofundamento no processo formativo, que possa gerar novas aprendizagens. Na sequência, a compreensão das narrativas dos atores da pesquisa sobre práticas inovadoras e as aprendizagens construídas.

8.4 EXPERIÊNCIAS INOVADORAS E AS APRENDIZAGENS GERADAS

O atual documento referencial da educação dos colégios da Companhia de Jesus, o PEC (2021, p. 15), reafirma o compromisso com a formação integral dos estudantes e o cuidado com a pessoa a partir de alguns dos seus princípios basilares:

⇒ “Desenvolvimento das potencialidades da pessoa nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, por meio de um currículo integrado e integrador”;

⇒ “Postura acolhedora expressa por meio do diálogo e da abertura ao outro, respeitando a dignidade de cada um, de modo que todos se responsabilizem mutuamente uns com os outros”.

Cunha e Wagner (2019, p. 29) sinalizam a relevância do processo de imersão no contexto, reconhecendo os princípios e valores que balizam todas as decisões e intencionalidades pedagógicas assumidas pela escola quando dizem que “[...] é preciso adjetivar a inovação, explicitando o conceito que ela assume em determinado contexto e a natureza dos avanços que pretende concretizar”.

Para as instituições e educadores da RJE, a inovação pedagógica assume um caráter ampliado e diferenciado ao contemplar a formação integral dos estudantes da Educação Básica.

As práticas inovadoras devem, portanto, configurar-se em experiências que tenham sentido e significado na aprendizagem das crianças e dos jovens e potencializem o desenvolvimento de todas as dimensões — intelectual, socioemocional e espiritual — de forma harmoniosa. Como afirma o Projeto Político-Pedagógico do colégio Antônio Vieira,

A inovação para o Colégio Antônio Vieira é um processo necessário e sustentado, que revitaliza as práticas pedagógicas, mas que precisa estar a serviço da formação integral e do protagonismo de nossos estudantes. Assim, as formações docentes em metodologias ativas, a aquisição de recursos tecnológicos e plataformas virtuais que potencializam e personalizam os estudos, a revitalização dos espaços educacionais, estão diretamente conectadas com o principal objetivo: a aprendizagem significativa e transformadora de nossos estudantes (RISÉRIO, 2022, p. 39).

Os questionários aplicados com os diferentes sujeitos da pesquisa e protagonistas de todo processo educativo apontam que são inúmeras as aprendizagens geradas a partir de práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas, ancoradas em novos paradigmas, que mudam a lógica do modelo magistral da aula transmissiva para uma experiência didática provocatória que instiga os atores pedagógicos a vivenciarem o processo de ensino e aprendizagem de forma dinâmica, atuante, assumindo outros papéis e lugares.

Foram evidenciados pontos em comum nas narrativas dos alunos, docentes e gestores ao apontarem que a ludicidade, a interação, o compartilhamento de saberes, a contextualização dos conhecimentos e os diferentes protagonismos se configuram como perspectivas imprescindíveis para uma educação transformadora, para a concretização da inovação educativa. Um currículo pulsante, dinâmico e flexível deve atentar para os elementos apontados pelos sujeitos da pesquisa. Carbonell (2002, p. 21) afirma que “a inovação procura converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes”.

Observa-se, nas respostas dos alunos aos questionários, a alegria em aprender e ser atuante no processo educativo a partir de ações educativas que considerem seus interesses, desejos, suas expectativas e necessidades. A mobilização dos estudantes é uma força propulsora para a concretização de uma aprendizagem com sentido.

Os alunos apontaram como relevantes ao seu processo de aprendizagem temas de estudo que abordem as questões sociais, a realidade que os cercam, a diversidade cultural e que despertam seu posicionamento reflexivo e crítico. Em consonância com as ideias de Cunha e Wagner (2019, p. 32), “o protagonismo é condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade”. Os excertos a seguir revelam tais reflexões dos estudantes sujeitos da pesquisa.

“Gosto de assuntos polêmicos e atuais. Gosto de saber a opinião de todos. Exemplo: racismo, preconceito. Aulas que mostrem como devemos cuidar do meio ambiente, pois a Terra é a nossa morada. Cuidado com o uso das redes sociais. Gosto de discutir séries e filmes” (GA4).

“Acho que emitindo nossas opiniões podemos ajudar o próximo e assim mobilizar as pessoas e também a nós mesmos, porque não adianta apenas falar e sim realizar, mudar” (GA7).

“Gosto muito quando os professores discutem os temas das aulas com o que está acontecendo no mundo e nas redes sociais, como acontece em Redação e Língua Portuguesa. As pessoas se organizam e se comunicam nas redes muito diferente da escola. Nas redes, as informações são rápidas, curtas e fáceis de entender. Nas aulas, aprendemos a ser críticos com o que lemos e vemos” (GA13).

É importante refletir sobre a perspectiva de inovação que busca espaço no cenário escolar ao vincular experiências inovadoras e aparatos tecnológicos numa relação de interdependência. Esse é um paradigma que ainda baliza muitas compreensões sobre práticas inovadoras. É inegável o valor agregado ao processo de ensino e aprendizagem e às práticas pedagógicas do uso de recursos tecnológicos e dos diferentes ambientes virtuais que ampliam as possibilidades na produção de saberes, na pesquisa, no acesso às informações e na comunicação. Entretanto, esse aspecto não pode assumir centralidade na perspectiva de um currículo provocador com vistas à formação integral dos estudantes.

Cunha e Wagner (2019, p. 36) também nos alertam de que esses recursos “serão sempre, porém, ferramentas, que, por si só, não significam uma inovação no sentido aqui proposto. Sua utilização de forma inteligente é que aporta valor à oportunidade de inovar”. Um dos sujeitos da pesquisa também faz essa reflexão quando, em sua narrativa, afirma:

“Penso que ainda há uma vinculação do termo inovação à tecnologia. Isso precisa ser desmitificado. A inovação pode até ser tecnológica, mas precisa, essencialmente, favorecer qualidade de aprendizagem” (GG1).

Sobre este ponto, o depoimento de outro gestor instiga professores e gestores para que estejam “olhando cuidadosamente para as proposições feitas e o retorno delas no dia a dia de seus alunos, a fim de garantir que a inovação pedagógica ultrapasse o conceito superficial de trazer a “novidade” para a sala de aula e, muito mais do que isso, possa ser potente geradora de aprendizagem” (GG7).

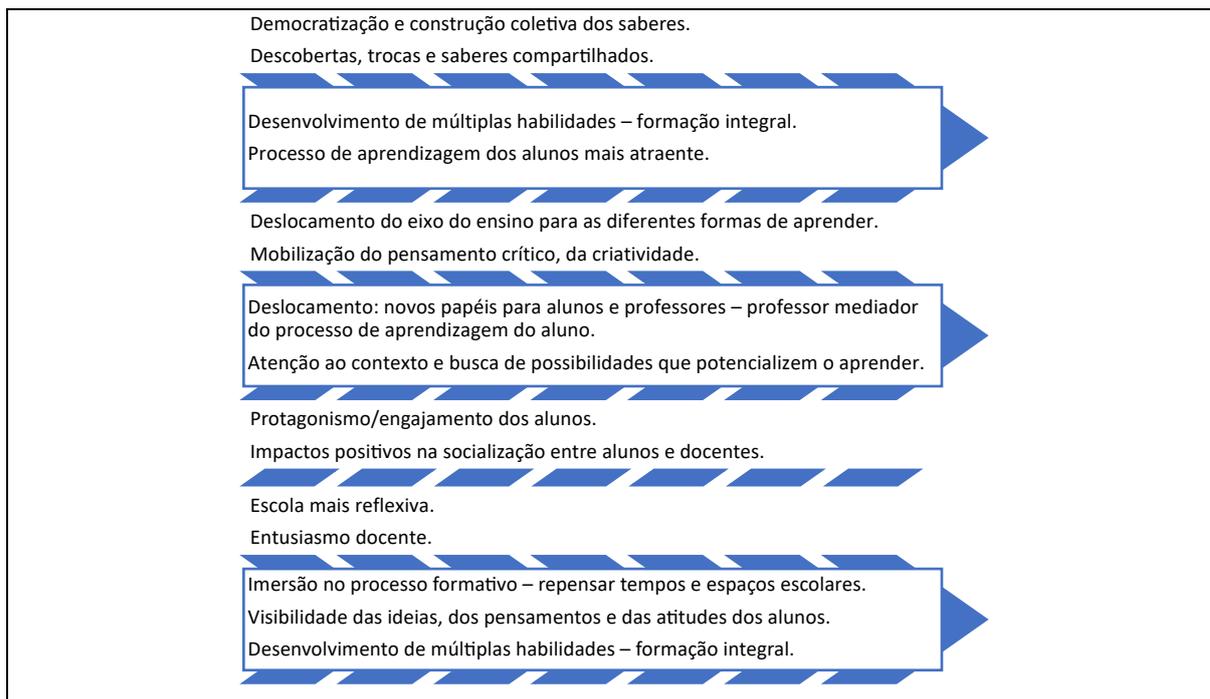
O ambiente virtual e as ferramentas digitais foram determinantes para a continuidade do processo de escolarização diante do contexto de pandemia vivido desde março de 2020. Nesse

cenário pandêmico houve, inicialmente, um processo de ruptura com o fazer educativo no formato presencial, que mobilizou as instituições e seus educadores em um processo formativo intenso, gerando novas aprendizagens a fim de buscar outras rotas e respostas às demandas emergentes. Com essa experiência, constatamos que a adoção dos aparatos tecnológicos sem mudanças nas concepções sobre o ensinar e o aprender e os papéis exercidos pelos protagonistas não geram impactos valorosos no processo educativo. É fundamental problematizar: qual perspectiva de inovação educativa faz sentido no projeto pedagógico? Em consonância com as ideias de Dias da Silva (2022, p. 12),

A proposta necessária a este momento vincula-se às possibilidades para uma aposta em modelos de inovação centrados na escola, com vivências reflexivas diversificadas e capazes de abarcar múltiplas dimensões da vida de nossas crianças e adolescentes.

Uma escola reflexiva e uma comunidade aprendente se constituem como uma rede de trocas, compartilhamento de ideias, saberes e não saberes, à medida que se abrem a outras possibilidades, outras perspectivas. Thurler (2001, p. 91) aponta que “[...] a cultura inerente ao estabelecimento contribui também para influenciar cada um”. A escuta atenta às vozes dos docentes e gestores, sujeitos da pesquisa, permitiram, assim, sistematizar pontuações importantes sobre as experiências inovadoras e as aprendizagens geradas, explicitadas na Figura 9.

Figura 9: Experiências inovadoras e aprendizagens geradas



Fonte: elaborada pela autora.

A pesquisa qualitativa convoca a um processo de imersão no universo dos dados levantados através da leitura analítica e crítica, interpretação e tessituras de compreensões. Além disso, como já previsto no percurso metodológico, esta pesquisa amplia sua investigação ao explorar os dados levantados de forma quantitativa através do software NVIVO, permitindo o aprofundamento da análise reflexiva e a articulação entre as informações qualitativas e quantitativas. A seção seguinte traz as evidências do estudo e das reflexões realizadas com o uso do software NVIVO.

8.5 AMPLIAÇÃO DO OLHAR INVESTIGATIVO: ARTICULAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS

Na itinerância da pesquisa, várias fontes foram inspiradoras, instigaram reflexões e aguçaram o olhar para lançar mão de caminhos diferentes, ampliando a investigação e potencializando a questão problematizadora desta pesquisa. Nessa perspectiva, foi eleita, dentro da rota metodológica, uma ferramenta digital, o software NVIVO (versão 12), com o objetivo de potencializar a análise dos dados qualitativos coletados, apurando, refinando ainda mais a interpretação desse material de rica abrangência, fruto das narrativas dos protagonistas da pesquisa e do processo educativo do Colégio Antônio Vieira.

Esse recurso permitiu extrair informações complementares, apoiando a interpretação dos dados que emanam da pesquisa qualitativa no campo empírico. Silva, Figueiredo Filho e Silva (2015, p. 124) ressaltam que “esses programas são facilitadores no processo analítico dos dados e não substituem a responsabilidade do pesquisador na interpretação substantiva dos resultados”. De forma sistematizada e objetiva, abrem-se novas camadas de compreensão dos elementos apresentados na pesquisa de campo a partir dos resultados quantitativos fornecidos pelo software, com intenção de fortalecer a interpretação analítica desta pesquisa apoiada na ATD, em consonância com a afirmação de Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118):

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

A imersão no universo dos dados coletados se deu de forma intensa, exigindo leituras e releituras das narrativas (no total de 345 respostas), aproximações e distanciamentos para a compreensão da realidade apresentada de forma criteriosa e crítica, mas também confiante e esperançosa. O movimento de análise seguiu, então, através do uso do NVIVO, mapeando e confrontando as evidências apresentadas, com fidelidade e compromisso ao problema e aos objetivos propostos. Todas as informações extraídas dessa ferramenta digital tornam esta pesquisa mais robusta, em consonância com o que afirma Moraes (2003, p.191):

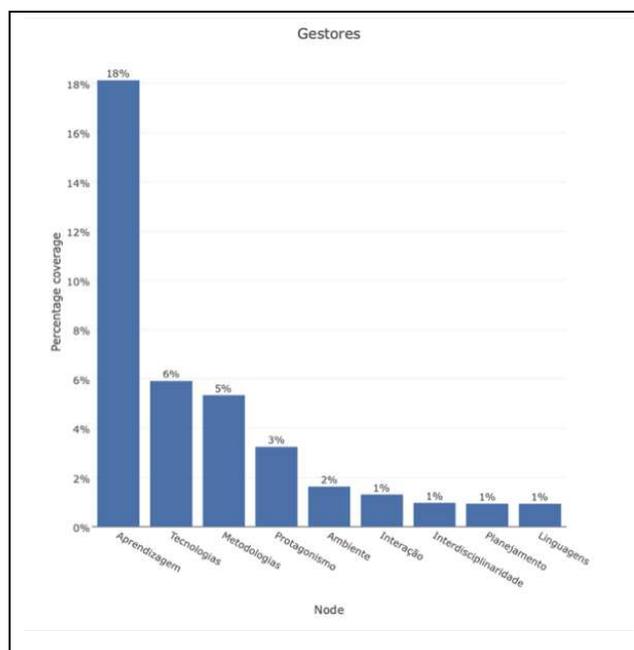
“[...] a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão”.

A leitura analítica de todos os questionários permitiu observar ênfases nas manifestações dos sujeitos da pesquisa, tanto dentro de cada grupo como entre eles: alunos, professores e gestores. Todas as questões dos três questionários versam sobre inovação pedagógica e práticas inovadoras. As marcações destacadas nas respostas revelaram elementos de interseção e respostas convergentes. Originam-se, assim, elementos que o NVIVO chama de códigos (*nós*). Como explicam Silva, Figueiredo Filho e Silva (2015, p. 125), “os “nós” funcionam como variáveis que reúnem informações descritivas do texto, possibilitando a identificação de tendências”. Nesta pesquisa, os códigos originados pelo software NVIVO foram:

1. PROTAGONISMO
2. METODOLOGIAS
3. APRENDIZAGEM
4. TECNOLOGIAS
5. AMBIENTE
6. LINGUAGENS
7. INTERAÇÃO
8. PLANEJAMENTO
9. INTERDISCIPLINARIDADE

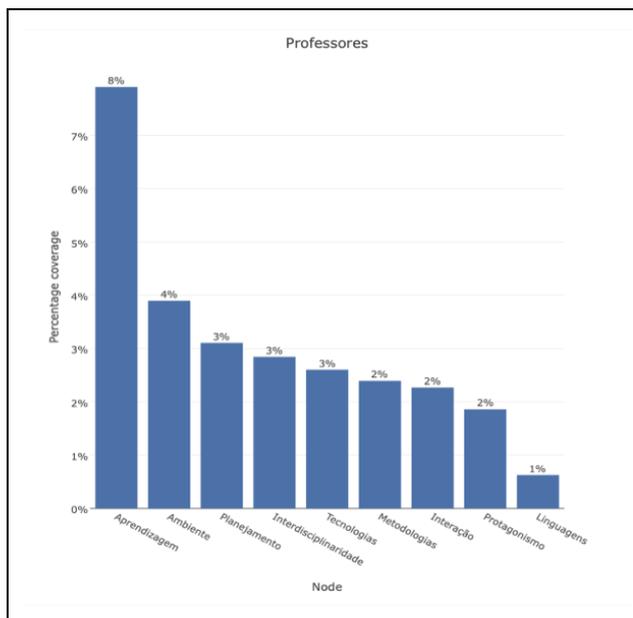
Os discursos (respostas aos questionários) dos sujeitos de pesquisa foram submetidos a cada um dos códigos, gerando gráficos com percentuais e representações numéricas que agregaram informações de natureza quantitativa, no intuito de complementar a interpretação qualitativa e a Análise Textual Discursiva. Os Gráficos Gráfico 6, Gráfico 7 e Gráfico 8, a seguir, demonstram a incidência desses códigos (em ordem decrescente) dentro de todas as respostas dos diferentes grupos, alunos, gestores e professores, permitindo novas chaves de leitura e interpretação.

Gráfico 6: Incidência dos códigos na fala dos gestores



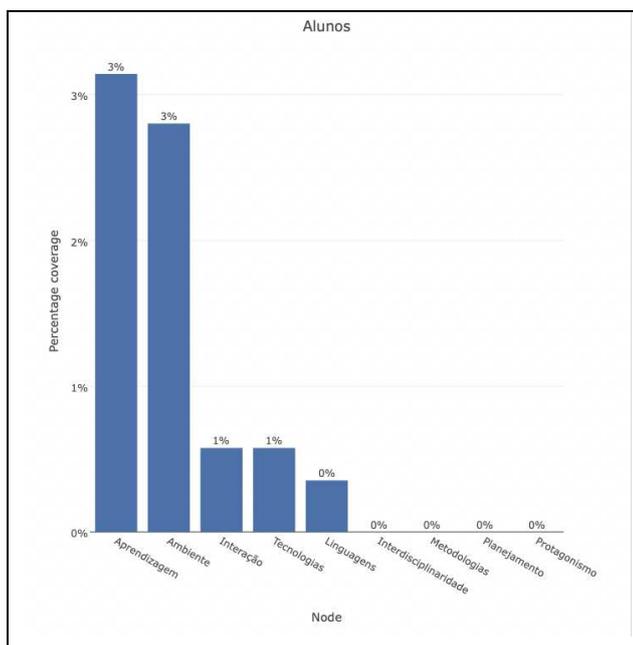
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 7: Incidência dos códigos na fala dos professores



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 8: Incidência dos códigos na fala dos alunos



Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que o código *aprendizagem* ganha destaque nas manifestações dos diferentes grupos, ainda que com maior incidência nas falas dos gestores, o que nos faz referenciar o PEC (2021, p. 14), ao traçar como visão para os próximos cinco anos: “Ser uma rede de centros inovadores de aprendizagem integral que educam para a cidadania global, com uma gestão colaborativa e sustentável”. Para os colégios jesuítas, a inovação pedagógica tem

como horizonte a aprendizagem, a formação integral das crianças e dos jovens. Algumas falas destacadas a seguir demonstram a relevância da participação ativa dos atores pedagógicos no processo de aprendizagem.

“Com os estudantes ajudando nas escolhas, nos sentiremos mais confortáveis e felizes, conseqüentemente ajudando na aprendizagem” (GA9).

“Ações que geram valor ao movimento de aprendizagem, que proporcionem qualidade ao levar o aprendiz a pensar, a buscar, a inquietar-se sobre o que se é aprendido, provocando sentido a partir da experiência” (GG1).

“Quando se trata de inovação pedagógica, é importante salientar o papel de destaque do professor como condutor do processo. Seja lá qual for a inovação, o grande diferencial será a forma como o professor conduz e o seu entusiasmo diante da prática inovadora. Atribuir ao aluno o papel de construtor e condutor do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (aprendizagem ativa) como construtor” (GD9).

Um elemento em comum e importante a ser ressaltado a partir das falas dos alunos e professores é o código *ambiente*, indicando a importância dada por eles na perspectiva de práticas pedagógicas interessantes, atraentes, potentes e geradoras de engajamento em ambientes diversificados e inspiradores. O ambiente escolar, seja físico ou virtual, é um elemento cuidadosamente destacado no Projeto Político-Pedagógico do Colégio Antônio Vieira:

Ambiente escolar se constitui em um amplo espaço educativo. Tudo na escola educa. A cada ano, os ambientes de aprendizagem estão cada vez mais conectados ao pedagógico, a uma intencionalidade educativa. Ambientes inovadores pensados para serem espaços significativos, cheios de sentido. Os ambientes acolhem, convidam, convocam, inspiram, mobilizam, despertam, conectam com sentimentos, memórias afetivas. Os ambientes diversificados têm o papel de apoiar pesquisas, projetos, experiências, descobertas, aprendizagens múltiplas e significativas. Os ambientes na escola são lugares de encontro, são coletivos, são possibilidade de tecer relações (RISÉRIO, 2022, p. 70).

As manifestações destacadas a seguir também revelam a importância do investimento na diversificação dos ambientes na construção dos conhecimentos.

“As aulas podem se transformar numa coisa mais inovadora e interessante mudando às vezes o ambiente da aula” (GA8).

“Se o ambiente institucional estiver com os espaços físicos organizados para que as práticas inovadoras aconteçam, elas se tornam mais efetivas” (GG5).

“Prática pedagógica que entende que é a curiosidade natural do estudante que o leva a aprender, desde que ele esteja em um ambiente satisfatoriamente instigante” (GD12).

Para os gestores, o segundo elemento de destaque é o código *tecnologias*, como uma nova possibilidade que agrega outras perspectivas ao currículo e ao processo educativo, em consonância com a reflexão crítica de Carbonell (2002, p. 20): “Uma inovação que não se volta para o acessório e as aparências, mas que mergulhe nas coisas importantes de uma nova formação compreensiva e integral”. A seguir, alguns excertos dos discursos ilustram a ênfase dada aos recursos tecnológicos.

“Eu considero norteadores da prática profissional um currículo multirreferencial, que promova uma aprendizagem significativa, crítica, reflexiva, plural, e que esteja conectada às demandas do tempo presente, com a utilização das tecnologias para potencializar o processo pedagógico” (GG14).

“Desenvolvimento de um ensino híbrido em que as novas tecnologias sejam exploradas para diversificar as aprendizagens e as formas de apreender os conhecimentos, instigando o aluno a ser protagonista de seu processo de aprendizagem” (GG3).

“Os atores educacionais do CAV protagonizam as inovações educacionais por meio de novas experiências de aprendizagem, de ensino, de avaliações, dentro e fora da sala de aula, em formações docentes, em práticas de codocência, projetos e atividades interdisciplinares, uso de novas tecnologias educacionais, num esforço constante de valorização e foco no processo de aprendizagem do aluno” (GG3).

Os gráficos anteriores permitem, também, perceber que alguns elementos ficam fora da fala dos alunos, como os códigos: *interdisciplinaridade*, *protagonismo*, *metodologias* e *planejamento*. Valem algumas indagações: pode-se inferir que são termos técnicos e não fazem parte do repertório estudantil? E como os gestores e professores devem pensá-los para além de conceitos, mas construindo significados a partir das demandas dos alunos?

Essa é uma discussão interessante a ser feita quando pensamos em propostas pedagógicas vinculadas aos diferentes protagonismos, aos interesses e às responsabilidades de cada um deles, reconfigurando os papéis nas diferentes etapas do processo educativo: planejamento, realização e avaliação — como se dá a interlocução e a interação entre alunos,

docentes e gestores? Dias da Silva (2022, p. 13) afirma que “a proposição de uma inovação educativa centrada na escola também implicará em novos formatos para a escolarização [...]”.

A análise comparativa desses códigos (nós) permite seguir mapeando as referências feitas pelos grupos participantes da pesquisa. A Tabela 1 apresenta a frequência dos códigos (nós). Os códigos *aprendizagem*, *linguagens*, *metodologias*, *protagonismo* e *tecnologias* são bastante evidenciados pelos gestores; os códigos *interdisciplinaridade*, *planejamento* e *protagonismo* são destaques nas reflexões dos professores e os códigos *ambiente* e *interação* foram recorrentes nas falas dos alunos.

Tabela 1: Comparativo da frequência dos códigos nas falas dos alunos, gestores e professores

CÓDIGOS (nós)	Respostas ALUNOS	Respostas GESTORES	Respostas DOCENTES	TOTAL
Ambiente	27,78%	33,33%	38,89%	100%
Aprendizagem	8%	66,67%	25,33%	100%
Interação	27,27%	36,36%	36,36%	100%
Interdisciplinaridade	0%	37,5%	62,5%	100%
Linguagens	20%	60%	20%	100%
Metodologias	0%	76%	24%	100%
Planejamento	0%	27,27%	72,73%	100%
Protagonismo	0%	60%	40%	100%
Tecnologias	9,68%	67,74%	22,58%	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Avançando no processo de compreensão dos dados levantados na pesquisa, considerou-se importante explorar cada código separadamente, através de uma interface entre os dados quantitativos (gráficos) e os dados qualitativos (narrativas dos sujeitos da pesquisa), buscando, assim, aprofundar a análise interpretativa, uma vez que esses elementos se imbricam.

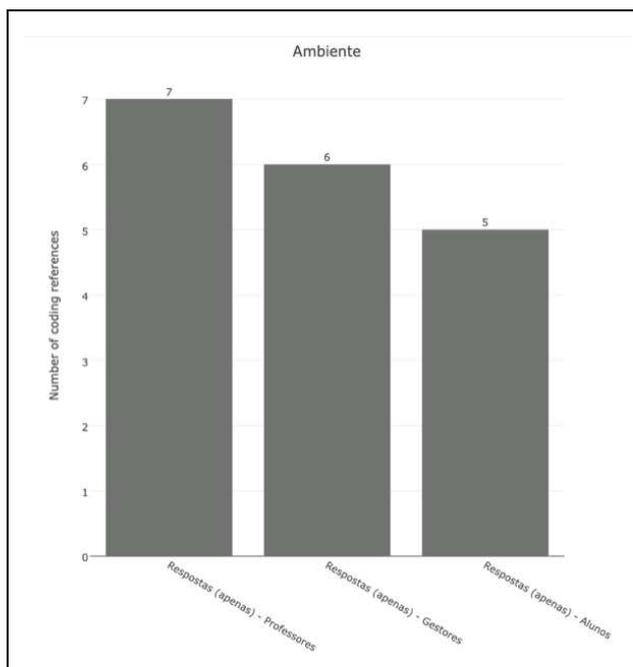
O código *ambiente* caracteriza a ênfase dada pelos diferentes participantes da pesquisa ao potencial que um ambiente escolar tem na concretização do processo de inovação pedagógica e promoção de práticas escolares diversificadas. Pode-se inferir que tal relevância se dá ao compreender o ambiente escolar como contexto de aprendizagem, onde as situações didáticas planejadas permitem explorar as diversas formas de interagir com o conhecimento, num movimento dinâmico individual e coletivo. Para Alarcão (2001, p.11),

“[...] acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao

desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade [...]”.

O Gráfico 9 evidencia o comparativo das referências feitas por alunos, professores e gestores. Ainda que com maior recorrência na fala dos professores, constata-se pouca diferença de referências entre os grupos.

Gráfico 9: Código AMBIENTE



Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, algumas falas dos alunos, docentes e gestores para ilustrar tais evidências:

“Quando o ambiente escolar propicia e acredita que a utilização de novas práticas pedagógicas contribui para a aprendizagem, já facilita muito o processo” (GD9).

“Prática pedagógica que entende que é a curiosidade natural do estudante que a leva a aprender, desde que ele esteja em um ambiente satisfatoriamente instigante” (GD12).

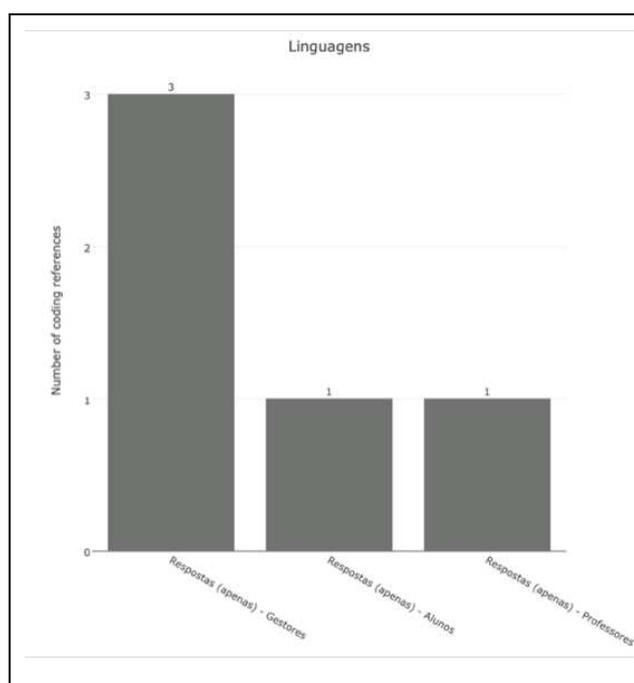
“Um ambiente escolar seguro e com profissionais preparados para nos aconselhar traz segurança para socializar e aprender sem medo, já que sempre podemos contar com alguém que entende o aluno e nos ajuda nos momentos difíceis” (GA9).

“A gestão e o ambiente institucional podem favorecer práticas inovadoras ao oportunizar espaços formativos que promovam a reflexão sobre a prática pedagógica instituída e provoquem os professores em relação aos deslocamentos necessários” (GG14).

O código *linguagens* trata das diferentes possibilidades que o planejamento e as experiências didáticas podem explorar contemplando a pluralidade e a heterogeneidade que pulsa no cotidiano escolar. Esse movimento dinâmico e criativo de exploração das múltiplas linguagens está alicerçado em um currículo vivo e aberto, que estabeleça diálogo com as demandas do contexto atual, como uma potente pauta formativa, gerando aprendizagens significativas, e em ações curriculares que considerem as múltiplas dimensões do desenvolvimento dos estudantes.

Gallo (2014, p. 28) defende que, “[...] se dirigirmos ao cotidiano dos fazeres educativos lentes como aquelas de *lynch*, capazes de capturar e de destacar o efêmero (o pequeno em termos de tempo) e o mínimo (o pequeno em termos de espaço), a alquimia se torna visível, muitas alquimias aparecem”. O Gráfico 10 revela a ênfase dada a esse código por cada grupo da pesquisa.

Gráfico 10: Código LINGUAGENS



Fonte: elaborado pela autora.

Constata-se que a recorrência maior do código *linguagens* está nos discursos dos gestores, como evidenciado a seguir:

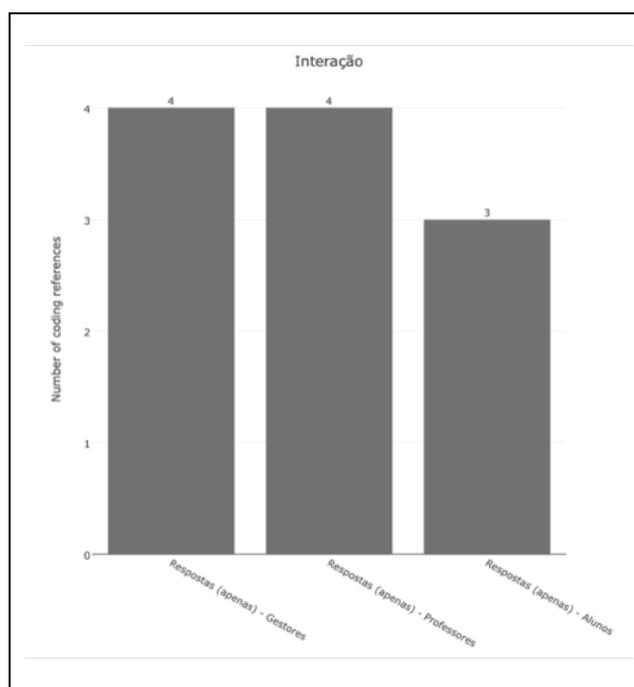
“As tecnologias educacionais, as múltiplas e diversificadas formas de avaliação, pluralizando as linguagens, os projetos interdisciplinares, os espaços no plano do acompanhamento do aluno para reflexão de sua itinerância acadêmica,

socioemocional e espiritual são momentos potenciais de compreensão das práticas e vivências educativas inovadoras” (GG3).

“Oportunizar ao aluno a escolha de atividades a partir do seu centro de interesse de estudo; proporcionar diferentes estratégias de aprendizagem a partir das múltiplas linguagens e habilidades socioemocionais” (GG6).

A ênfase dada ao código *interação* revela o papel fundante das trocas e interlocuções, de uma relação dialógica, de confiança e abertura entre os atores pedagógicos, legitimando a potência das construções coletivas, dos diferentes protagonismos. Teixeira Neto (2020, p. 83) afirma que “somos tudo aquilo nos atravessa em movimento de afecções, afetamos e somos afetados como seres que se angustiam, se interrogam negociando sentidos para caminhadas que exige o olhar do outro”. O Gráfico 11 retrata a quantificação das referências feitas pelos sujeitos da pesquisa ao código *interação*.

Gráfico 11: Código INTERAÇÃO



Fonte: elaborado pela autora.

As manifestações a seguir revelam os destaques sobre o código *interação*.

“Aprendizagem compartilhada e atividades em grupo onde ocorre troca de experiências, conhecimentos e interação” (GA12).

“Pensar sobre a educação deve ser uma constante na prática escolar, pois precisa dialogar com o vivido. Como exemplos cito: a) Distanciar a ação educativa da

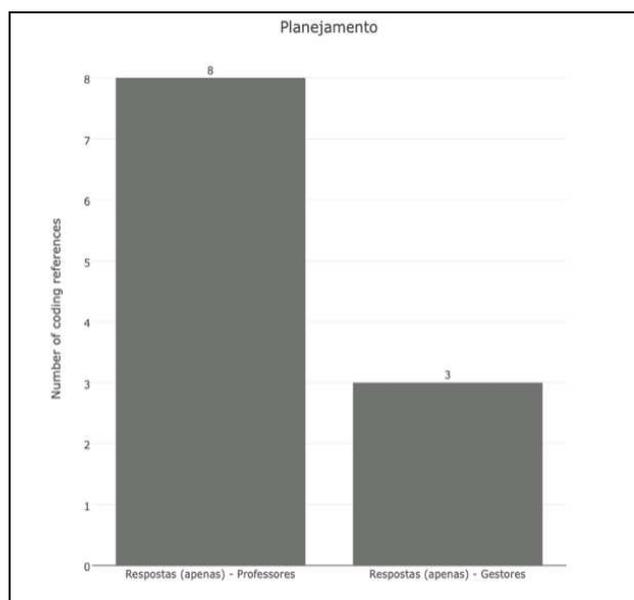
mera transmissão de conteúdos aproximando aluno e professor a um processo de reflexão, de curiosidade, de pesquisa sobre aquilo que se aprende; b) A possibilidade de utilização de instrumentos e metodologias que proporcionem sentido e interação às aprendizagens (metodologias ativas)” (GG1).

“Práticas pedagógicas que permitem a solução de situações problemas, que dependem da interação e da cooperação dos alunos fazem da sala de aula um espaço privilegiado para o desenvolvimento destas competências” (GD10).

Conforme Gráfico 12, a seguir, é possível constatar que professores e gestores destacam o código *planejamento* ao tratar das práticas inovadoras, com maior ênfase no discurso docente. As ações educativas inovadoras exigem da docência e da gestão a clareza do contexto, dos princípios norteadores e das intencionalidades curriculares. O planejamento pedagógico deve refletir, assim, os paradigmas balizadores do processo de ensino e aprendizagem e as compreensões sobre a inovação pedagógica. O planejamento se constitui um processo criativo e de autoria, que articula e sistematiza ideias, reflexões e proposições inovadoras a partir da interação e interlocução entre os protagonistas do fazer pedagógico. Imbérnon (2011, p. 22) afirma que é preciso:

“[...] considerar o professor como agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas [...]”.

Gráfico 12: Código PLANEJAMENTO



Fonte: elaborado pela autora.

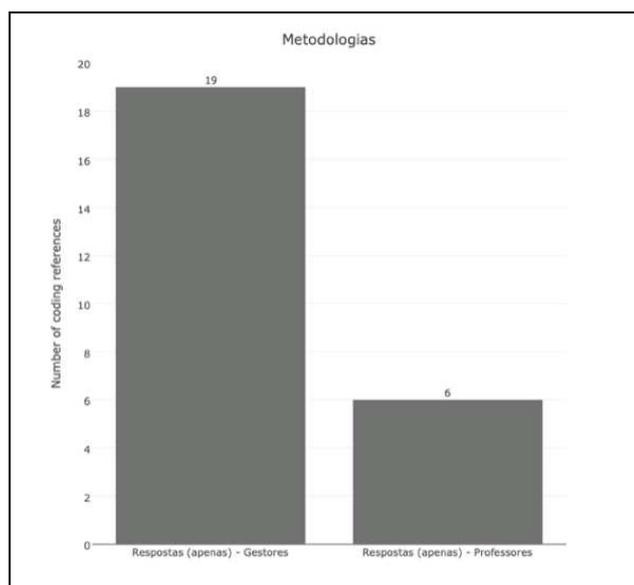
Alguns excertos das narrativas de gestores e docentes evidenciam a compreensão existente sobre o código *planejamento*:

“A gestão precisa atender para os modelos mentais representados nos planejamentos, nos projetos, na construção das práticas do cotidiano, a fim de promover a reflexão sobre as mesmas e possibilitar um movimento formativo a partir do olhar refletido nessas práticas, apoiando o movimento de mudança cultural tão necessário em práticas ainda vividas na escola” (GG7).

“A cada ano, percebo o currículo como um mapa de trilha. Antes de começar a “viagem”, temos um planejamento e as possibilidades” (GD5).

O código *metodologias*, apresentado no Gráfico 13, assume destaque especialmente nas narrativas dos gestores.

Gráfico 13: Código METODOLOGIAS



Fonte: elaborado pela autora.

No cenário atual, a contemporaneidade, com suas aligeiradas transformações, clama por novas respostas e possibilidades formativas no âmbito educacional. Os estudantes estão ávidos por viverem diferentes experiências didáticas, que convoquem sua atuação, explorem sua autonomia e sua capacidade criativa e investigativa. É possível, então, compreender o destaque dado à diversidade das estratégias metodológicas. É importante não perder de vista o que aponta Cunha (2016b, p. 10), “[...] a inovação se dá quando se altera a perspectiva de conhecimento, assumindo outros referentes que alguns autores chamam de pós-modernos, como Sousa Santos, ou da complexidade, para citar Edgar Morin”.

As narrativas dos gestores e docentes evidenciaram pressupostos valorosos que ancoram as estratégias metodológicas, como o protagonismo, a aprendizagem com sentido, o processo reflexivo e crítico, a atitude investigativa e de pesquisa, o diálogo com as demandas da atualidade. O Projeto Político-Pedagógico do CAV traz os seguintes direcionamentos ao tratar das metodologias:

- a. Posturas multi, inter e transdisciplinares como campos potencializadores de possibilidades de aprendizagens significativas. Essa perspectiva delinea os estudos, pesquisas e projetos desenvolvidos pela comunidade aprendente de alunos e professores do Ensino Fundamental ao Médio;
- b. O diálogo entre as diferentes áreas do saber, promovendo trabalhos que excedam a lógica disciplinar, com, entre e para além das disciplinas;
- c. O sistema da trimestralidade, adequando os programas específicos e integrados no calendário anual e otimizando-os em unidades mais longas;
- d. Avaliações processuais que ocorram de forma dinâmica, formativa e diversificada;
- e. O desenvolvimento de projetos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio a partir de eixos temáticos;
- f. O diálogo com metodologias emancipacionistas que promovem autonomia, criticidade, solidariedade, comprometimento para ser com outro e para o outro na diversidade;
- g. O desenvolvimento de competências cognitivas e afetivas através de diferentes formas de inteligências;
- h. Atividades que desenvolvam gradativamente sua capacidade de investigar, comparar, pesquisar, integrar, refletir, avaliar e posicionar-se frente ao objeto de estudo e sua aplicação. Buscamos, cada vez mais, trabalhar com aprendizagens significativas, contextualizadas [...] (RISÉRIO, 2022, p. 47).

Além do gráfico, seguem algumas reflexões dos gestores e professores ao referenciarem as *metodologias* diante das diferentes indagações feitas na pesquisa:

“Inovação pedagógica são maneiras de provocar aprendizagens. São metodologias, ferramentas e didáticas que provoquem protagonismos. No tempo presente nos deparamos com uma infinidade de ferramentas tecnológicas que podem ampliar esse tipo de aprendizagem significativa” (GG9).

“Práticas pedagógicas com metodologias que impliquem o aluno no seu percurso de aprendizagem, tornando a construção do conhecimento em algo significativo para ele” (GG3).

“Numa busca constante pelo uso de novas metodologias que tornem as aulas mais dinâmicas e atrativas. Me reinventando a cada dia para lidar com o novo cenário” (GD9).

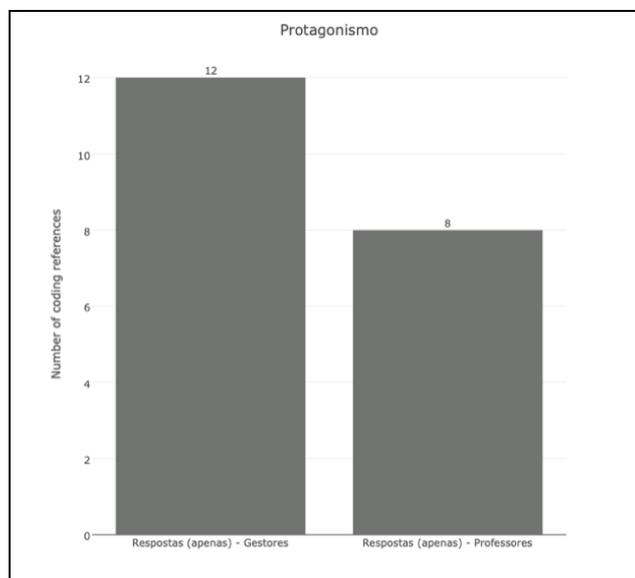
“Planejamento/estruturação de aulas e atividades que: cumpram metodologias sistemáticas, dinâmicas e flexíveis” (GD7).

É importante problematizar os paradigmas balizadores do processo de construção e produção de saberes ao vincular a inovação pedagógica à aplicação das estratégias metodológicas, como alerta Cunha (2016b, p. 8), quando diz que

[...] muitas dessas iniciativas de mudança se alicerçaram nas formas, numa nova engenharia metodológica que se propunha a tornar mais dinâmico e palatável a função de socialização do conhecimento. Pedagogias ativas, trabalhos em grupo, estudo dirigido e iniciativas similares foram adentrando os espaços escolarizados. De alguma forma responderam a uma expectativa de dinamização das práticas pedagógicas, mas raramente alcançaram uma ruptura com a compreensão de conhecimento.

Na sequência, o Gráfico 14 mostra que o código *protagonismo* assume centralidade nesta pesquisa e se mostra com bastante ênfase nas falas dos gestores e docentes. Não foi observada referência a este código nas manifestações dos alunos. É possível compreender que tal expressão não faz parte do repertório estudantil, porém os alunos destacam a importância da participação, atuação e interação deles no processo educativo para uma aprendizagem significativa.

Gráfico 14: Código PROTAGONISMO



Fonte: elaborado pela autora.

Ao problematizar a inovação pedagógica a partir dos diferentes protagonismos, a pesquisa assume, em suas construções curriculares, novos papéis, exercidos por alunos, docentes e gestores, outras formas de interação e atuação, a pluralidade dos pensamentos, as reflexões e os posicionamentos críticos, a autoria e o processo criativo de cada autor/ator

pedagógico numa perspectiva de cooperação e construção coletiva dos saberes. As ideias de Cunha (2008, p. 27) corroboram essa constatação:

O protagonismo assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens.

Destaca-se a seguir, alguns excertos das narrativas dos sujeitos partícipes da pesquisa:

“Os protagonismos são expressos na condução, na implicação com o processo, nas autorias durante e depois da conclusão das atividades” (GG9).

“Esses paradigmas norteiam fazeres e saberes pedagógicos que valorizam a experiência e a construção do protagonismo do estudante, considerando-o em sua integralidade; reconhecem a complexidade, heterogeneidade e multirreferencialidade nos cotidianos educacionais, ampliando, portanto, as possibilidades de aprendizagens” (GG3).

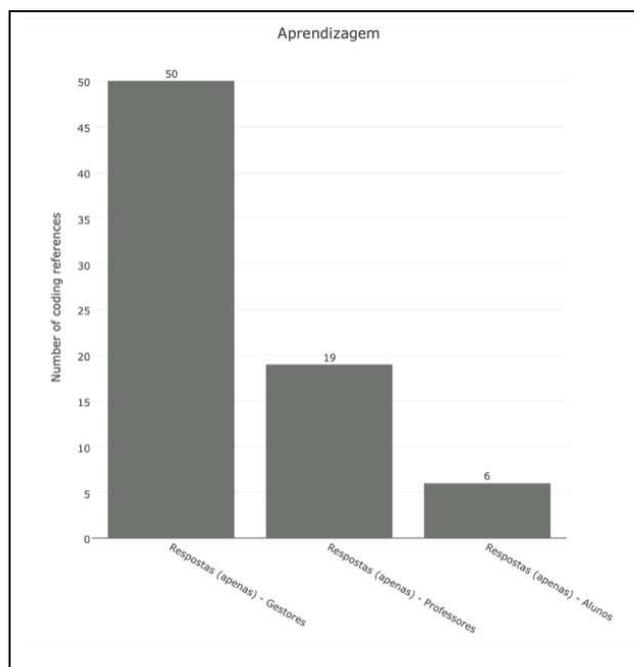
“Práticas pedagógicas inovadoras devem propiciar protagonismos e deslocamentos do eixo do ensino para as múltiplas maneiras de aprendizagens. São práticas que façam sentido para a vida de crianças e jovens” (GG9).

“PROTAGONISMO DO ESTUDANTE: colocar o estudante como parceiro(a) do(a) professor(a) faz com que ele(a) sintam-se valorizado(a) e estimulado(a) à construção de seu próprio processo de aprendizagem” (GD4).

“Para mim, inovação pedagógica é aplicar metodologias ativas, motivar os estudantes a pensar criticamente e a assumirem papel de protagonismo, dentro da diversidade de uma sala de aula” (GD7).

No Gráfico 15, observa-se o comparativo das referências feitas ao código *aprendizagem* nos três grupos da pesquisa, com ênfase maior dada pelos gestores.

Gráfico 15: Código APRENDIZAGEM



Fonte: elaborado pela autora.

É possível constatar que, nos últimos anos, a aprendizagem ganha um foco diferenciado no cenário educacional, muitas vezes, em detrimento do processo de ensino, o que é uma armadilha perigosa e sedutora imposta pela visão mercadológica da educação, em que o aluno (“cliente/consumidor”) deve ser atendido em suas necessidades. Biesta (2013, p. 43) chama a atenção ao afirmar que

[...] devemos ser extremamente cautelosos ao usar a linguagem da aprendizagem. Não só porque esse uso poderia solapar nosso profissionalismo como educadores, mas também porque poderia desgastar uma discussão aberta e democrática sobre o conteúdo e o objetivo da educação.

Não se trata de negar o processo de aprendizagem, as demandas e os interesses dos estudantes, mas é um posicionamento crítico frente aos discursos tendenciosos. As instituições escolares da Companhia de Jesus enfatizam e evidenciam, de forma reflexiva, a aprendizagem integral no projeto educativo. O PEC (2021, p. 68) defende que,

Nas Unidades Educativas da Rede Jesuíta de Educação, a aprendizagem integral é potencializada por um conjunto de experiências oferecidas aos estudantes, que exploram e enfatizam as dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, integrando e articulando todas as demais.

Os excertos destacados a seguir revelam a compreensão da aprendizagem numa relação horizontal e de interdependência com o ensino, em que estudantes e docentes são autores, atores, construtores críticos do processo educativo a partir de uma relação dialógica. Teixeira Neto (2020, p. 35) aponta que “redes de criatividade e compartilhamento deslocam o eixo com centralidade no ensino para a multidentalidade e multireferencialidade da aprendizagem”. Há uma atenção voltada ao processo formativo das crianças e dos jovens para que as aprendizagens sejam construídas de forma significativa, colaborativa, compartilhada, contextualizada e a serviço de uma ação transformadora na sociedade. O PEC (2021, p. 35-36) amplia a reflexão, afirmando que,

Sem sombra de dúvidas, o principal foco de todo o trabalho desenvolvido é o estudante, sujeito das aprendizagens propostas, mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso à apropriação e reelaboração do conhecimento. Nas Unidades da RJE, o papel do professor é mais do que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de “mediações”. O professor é o profissional que propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor.

“Outro processo que é muito valioso, é permitir que o aluno tenha voz nas decisões mais importantes... é necessário entender e considerar a visão do aluno” (GA9).

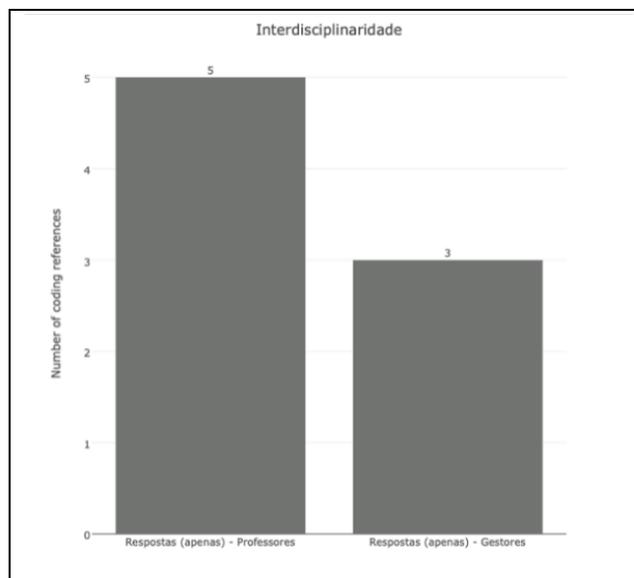
“A partir do momento que alunos, professores e gestores protagonizam as suas práticas, gerenciam os seus processos, dialogam com seus pares, criam, questionam e se implicam dentro do processo a que se propõe, eles protagonizam a inovação dentro do currículo e conseqüentemente, o processo irá reverberar na aprendizagem” (GG6).

“Paradigmas inovadores que possibilitem uma prática pedagógica que dá lugar a uma aprendizagem crítica e que causa uma verdadeira mudança no aluno. Considero a integração e interdependência dos assuntos, o domínio do processo e não apenas do conteúdo, a aprendizagem como processo, o professor como um facilitador na busca pelo conhecimento e da postura do professor como um ser que ensina e aprende” (GD14).

Uma reflexão ampliada permite, também, entender a escola como uma comunidade aprendente que debate sobre as práticas pedagógicas, intencionalidades, princípios e paradigmas, na perspectiva de avançar e qualificar o projeto educacional. Alarcão (2001, p. 27) afirma que: “Considerando a escola como um organismo vivo inserido em um ambiente próprio, tenho pensado a escola como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem que, à semelhança dos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interação”.

Na sequência, o Gráfico 16 apresenta as ênfases dadas pelos sujeitos da pesquisa ao código *interdisciplinaridade*.

Gráfico 16: Código INTERDISCIPLINARIDADE



Fonte: elaborado pela autora.

Constata-se que a referência ao código *interdisciplinaridade* se destaca na fala dos professores (em especial) e gestores. Adotar metodologicamente uma condução/atitude interdisciplinar é de extrema relevância e valor no projeto educativo do Colégio Antônio Vieira, inspirado pelo PEC (2021, p. 38): “Nas Unidades da RJE, assumimos como meta essa tarefa, entendendo que a fragmentação existente hoje nas matrizes das escolas ajuda pouco na aprendizagem significativa”. Gestores e professores manifestam suas compreensões nos excertos a seguir:

“Os atores educacionais do CAV protagonizam as inovações educacionais por meio de novas experiências de aprendizagem, de ensino, de avaliações, dentro e fora da sala de aula, em formações docentes, em práticas de codocência, projetos e atividades interdisciplinares, uso de novas tecnologias educacionais, num esforço constante de valorização e foco no processo de aprendizagem do aluno” (GG3).

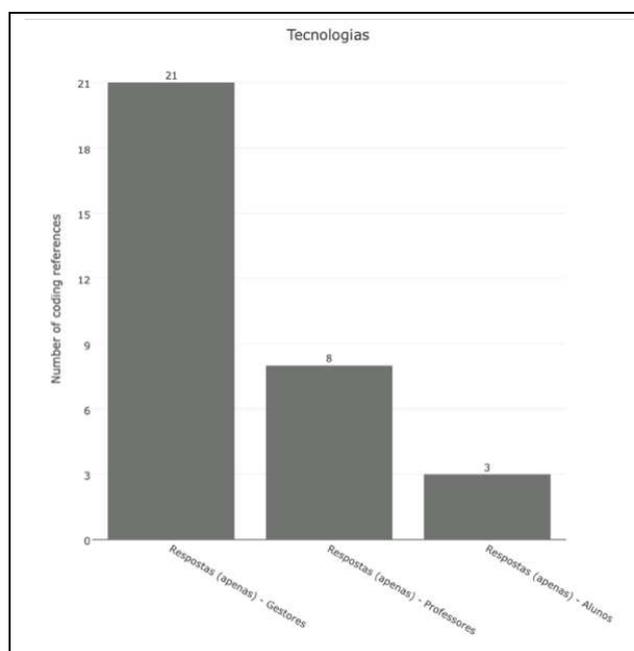
“Atividades interdisciplinares que explorem o multiculturalismo e também possam cruzar e integrar aprendizagens no âmbito cognitivo, socioemocional e também espiritual” (GG3).

“Na interdisciplinaridade, a intersecção entre conteúdos de disciplinas diferentes permiti que o aluno elabore uma visão mais ampla a respeito do conteúdo e o diálogo entre diversos saberes” (GD10).

A interdisciplinaridade assume uma dimensão de grande importância na perspectiva da inovação pedagógica, pois rompe com a lógica tradicional disciplinar do conhecimento compartimentalizado, restrito aos limites dos diferentes componentes curriculares. Inovar as práticas escolares, então, pressupõe mudanças paradigmáticas. Como defendem Cunha e Wagner (2019, p. 34), “a reconfiguração de saberes terá mais potencial quando os currículos forem flexíveis e menos fortalecidos pelas fronteiras disciplinares”.

Avançando na análise investigativa, o Gráfico 17 apresenta o comparativo das referências feitas pelos alunos, docentes e gestores ao código *tecnologias*, com ênfase diferenciada atribuída pelos atores da pesquisa.

Gráfico 17: Código TECNOLOGIAS



Fonte: elaborado pela autora.

A seguir, amplia-se a reflexão a partir de alguns excertos dos discursos dos alunos, professores e gestores.

“Gosto de realizar atividades que envolvem o uso da tecnologia e o conhecimento científico. Atividades presentes na aula de TeckMaker com desafios e Ciências Naturais com experiências” (GA12).

“Eu considero norteadores da prática profissional um currículo multirreferencial, que promova uma aprendizagem significativa, crítica, reflexiva, plural, e que esteja conectada às demandas do tempo presente, com a utilização das tecnologias para potencializar o processo pedagógico” (GG14).

“Desenvolvimento de um ensino híbrido em que as novas tecnologias sejam exploradas para diversificar as aprendizagens e as formas de apreender os conhecimentos, instigando o aluno a ser protagonista de seu processo de aprendizagem” (GG3).

“Penso que ainda há uma vinculação do termo inovação à tecnologia. Isso precisa ser desmistificado a inovação pode até ser tecnológica, precisa essencialmente favorecer a qualidade da aprendizagem e, é neste sentido que a escola precisa se desafiar diariamente, pois acessar a lista de conteúdos a serem estudados é ato fácil, o grande desafio é fazer com que tragam sentido para vida dos alunos” (GG1).

“Como elementos facilitadores, posso citar o desenvolvimento dos alunos com essas tecnologias e o formato interativo que elas propiciam” (GD6).

O contexto pandêmico vivenciado a partir de março de 2020 impôs às instituições escolares a necessidade do uso das tecnologias digitais para seguirem com seu projeto educativo. É imprescindível refletir sobre a experiência vivida e dar-se conta de que esse mesmo contexto revelou, também, que é preciso olhar além e romper com a interdependência entre inovação pedagógica e uso de recursos tecnológicos.

O movimento de inovar, fundamentalmente, deve estar sustentado por mudanças paradigmáticas na compreensão do currículo como organismo dinâmico e pulsante, dos pressupostos que ancoram o processo de ensino e aprendizagem e das intencionalidades que inspiram as práticas pedagógicas. Vale pontuar que tal reflexão não nega a importância das tecnologias, do uso das diversas ferramentas digitais e todo potencial em agregar valor ao processo educacional com seu dinamismo e interatividade e impactar positivamente no processo formativo dos atores pedagógicos ao ampliar os caminhos e as experiências de aprendizagem, rompendo com as fronteiras de tempo e espaço.

As tecnologias se configuram como chaves de inovação para as práticas escolares, desde que o processo de ensinar e aprender não esteja arraigado na concepção tradicional e clássica de transmissão de conhecimentos, numa abordagem conteudista e repetitiva. Como afirmam Cunha e Wagner (2019, p. 35),

A utilização das TIs será tanto mais benéfica quanto maior for a possibilidade inventiva do professor e dos alunos na interação com os aparatos tecnológicos. Com uma utilização inventiva é possível alcançar resultados criativos e favorecedores do protagonismo dos estudantes, destacando a sua condição de sujeitos das aprendizagens, que sempre serão únicas na sua forma de produção.

Maria Isabel Cunha, importante aporte teórico desta pesquisa, aponta alguns indicadores e algumas assertivas para tratar da inovação pedagógica. As reflexões por ela sistematizadas iluminam e inspiram a leitura interpretativa e analítica dos dados levantados na pesquisa realizada com os protagonistas do processo educativo, na escola investigada, o colégio Antônio Vieira.

Por fim, a Figura 10 intenciona, de forma ousada, reunir os nove códigos trazidos com ênfase nas manifestações dos atores pedagógicos, na tentativa de apontar nove elementos fundantes na compreensão da inovação pedagógica.

Figura 10: Elementos fundantes na compreensão da inovação pedagógica no CAV



Fonte: elaborada pela autora.

O processo educacional de crianças e jovens carrega uma beleza singular quando compreendido em toda sua complexidade, revelada em um cotidiano pulsante de tensões, construção dinâmica de uma rede de saberes e fazeres heterogêneos. Mergulhar no campo empírico permitiu realizar o mapeamento das manifestações dos atores pedagógicos, compreender os fenômenos estudados e evidenciar uma amostra valorosa das ideias, dos paradigmas e tensionamentos, das perspectivas e expectativas sobre a inovação pedagógica a partir dos diferentes protagonismos da comunidade vieirense. Essa visão ampliada inspira reflexões sobre a gestão escolar frente à inovação educativa, propostas no capítulo seguinte.

9 DIÁLOGOS DA GESTÃO COM OS ESTUDOS DESTA PESQUISA

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Paulo Freire, 1996).

Este capítulo pretende fazer uma tessitura dos saberes construídos ao longo de todo estudo investigativo, com reflexões e provocações trazidas por alguns teóricos eleitos. Entendendo a gestão como um pressuposto fundante para a concretização da inovação educativa, é notório que ela transversaliza as narrativas dos atores da pesquisa e a interpretação analítica realizada dos dados evidenciados. Sendo assim, cabe refletir sobre a gestão educacional e sua relação com as práticas inovadoras.

As transformações sofridas na sociedade ao longo dos anos, de forma mais ou menos aligeiradas, derivam dos contextos políticos, econômicos e sociais vivenciados e que marcam as relações de poder estabelecidas nas políticas públicas. O processo educacional brasileiro sofre o impacto dessas mudanças e é convocado a responder às novas demandas, redesenhando, ao longo do tempo, o processo formativo dos estudantes, a começar pela própria organização escolar nas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que formam a Educação Básica de crianças e jovens. Para Cury (2008, p. 294), “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

A educação como um direito social deve ser assegurada com qualidade e responsabilidade aos cidadãos. Cury (2008, p. 294) alerta que “a educação, dada sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, foi, então, positivada como direito”. Seja na esfera pública ou privada, nem sempre as mudanças necessárias no âmbito escolar se dão de forma autônoma, reflexiva e democrática para que possam gerar benefícios concretos e sustentáveis no processo de ensino e aprendizagem, nas ações cotidianas. A gestão educacional participativa, ao assumir seu importante papel nas escolhas e tomada de decisões diante do projeto político-pedagógico da instituição, deve problematizar as intencionalidades dos textos das diretrizes legais e fazer uma leitura ampliada e crítica dos valores privilegiados no processo de formação da cidadania dos estudantes.

A inovação pedagógica pressupõe que as ações curriculares respondam às demandas da contemporaneidade em conexão com o contexto social vivido, alargando as possibilidades de proposições diversificadas e reflexivas. Como afirma o PPP do Colégio Antônio Vieira: “Nessa

sociedade globalizada é necessário formar crianças, jovens e adultos com capacidade e firmeza nos valores que deverão assumir em meio às transformações da vida e da história, para um novo *ethos* civilizatório” (RISÉRIO, 2022, p. 38).

Um grande desafio na gestão das práticas inovadoras é atentar-se para o funcionamento neoliberal da sociedade contemporânea, que exige da escola a promoção de uma educação refém da lógica de produto do mercado, enaltecendo a competitividade, a ação individualista, a disputa de poder, ampliando o fosso das desigualdades sociais. Libâneo (2001 p. 22) afirma que o objetivo da escola é assegurar “a apropriação dos produtos da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento mental, afetivo e moral e para torná-los [os alunos] aptos à reorganização crítica desses conhecimentos em função de sua atuação na vida social”. A imersão no campo empírico desta pesquisa revelou a consciência dos atores pedagógicos na discussão da inovação vinculada à formação da cidadania, à formação integral, assim como a importância de uma gestão participativa e comprometida com as relações democráticas. O Projeto Político-Pedagógico (RISÉRIO, 2022, p. 37-38) da escola investigada revelou este cuidado ao propor

[...] uma educação emancipatória e politicamente ética, sensível ao contexto histórico e ao lugar ideológico do sujeito. O processo educacional deve estar alicerçado na conscientização dos processos das políticas educacionais, comprometendo-se com a prática assertiva da participação e da corresponsabilidade e implicando-se nos processos de transformação social que têm como dispositivo a própria educação.

A perspectiva da complexidade dos processos educativos mobiliza a gestão educacional a lançar um olhar reflexivo e crítico às demandas da realidade contemporânea, atenta às práticas curriculares e ações cotidianas implicadas na transformação dos problemas sociais. Sander (2009, p. 72) defende que “[...] a promoção da qualidade de educação como fator fundamental de qualidade de vida humana coletiva, que implica uma preocupação fundamental com a emancipação humana e a transformação social”.

Repensar contextos de ensinos e aprendizagens e buscar novos caminhos e possibilidades de rotas assume sentido e significância no processo educativo ao convocar os atores pedagógicos, alunos, gestores e docentes, a atuarem de forma ativa e engajada na construção de uma sociedade mais solidária e ética, sensível à realidade de desigualdade e exclusão social. Libâneo (2001, p. 6) anuncia que

A escola contemporânea precisa voltar-se para as novas realidades, ligar-se ao mundo econômico, político, cultural, mas precisa ser um baluarte contra a

exclusão social. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa pela escola e pelo trabalho dos professores. Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos, na preparação para uma sociedade técnica/científica/informacional, na formação para a cidadania crítico-participativa e na formação ética.

A gestão participativa constitui, no cotidiano escolar, espaços de diálogos, trocas de ideias e saberes, sendo os atores pedagógicos corresponsáveis e protagonistas do processo educativo. A perspectiva de uma escola considerada detentora do saber e focada na transmissão dos conteúdos não se conecta com o tempo presente, não gera aprendizagens significativas e transformadoras. A escola contemporânea precisa mobilizar alunos, gestores e docentes como sujeitos pensantes e atuantes frente às demandas e transformações da sociedade.

Para Libâneo (2001, p. 8) um dos objetivos da *escola para os novos tempos* é: “Formar para a cidadania crítica [...]”. Ao tratar da inovação pedagógica na Educação Básica, esta pesquisa defende construções curriculares e práticas pedagógicas consolidadas por processos de uma gestão participativa, construtora de uma relação dialógica e democrática, de um ambiente de interações e cocriação, provocando os atores a assumirem posturas e atitudes éticas e críticas frente ao contexto social. De acordo com o pensamento de Sander (2009, p. 76-77),

[...] compromisso político e sólida formação pedagógica constituem elementos constitutivos fundamentais de um paradigma de gestão democrática da educação. A consolidação de um paradigma dessa natureza certamente será uma contribuição substantiva para o fortalecimento da democracia e o exercício da cidadania na escola e na sociedade.

A concretização da inovação pedagógica corresponsabiliza todos os atores frente às decisões pedagógicas a serem tomadas, comprometidas com as mudanças necessárias com vistas à qualificação do projeto político-pedagógico e que redundarão na construção de aprendizagens significativas. Na sequência, propõe-se um plano de intervenção que pressupõe o protagonismo, a atuação ativa dos atores pedagógicos e o compartilhamento de compromissos coletivos com vistas a novas possibilidades e novos caminhos na escolarização.

10 PRESSUPOSTOS DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – MAPA DA INOVAÇÃO: TEMPO-ESPAÇO DE REFLEXÃO COLETIVA

“Há momentos da vida em que a questão de saber se podemos pensar diferentemente do que pensamos, e perceber diferentemente do que vemos, é absolutamente necessária se quisermos continuar de algum modo a olhar e refletir” (Michel Foucault, 1984).

As escritas iniciais deste estudo, guiadas pelo problema e pelos objetivos da pesquisa, ancoradas no estudo dos aportes teóricos e instigadas pelos caminhos metodológicos que seriam percorridos já apontavam para a construção de uma proposição de intervenção intitulada “MAPA DA INOVAÇÃO”, o desenho de possíveis caminhos e trilhas tecidos de forma colaborativa na direção de uma educação transformadora. Problematizar as práticas inovadoras a partir dos diferentes protagonismos institucionais legitima e valoriza a heterogeneidade, a pluralidade e potência da atuação, da participação ativa e inventiva do coletivo institucional, em diálogo com as demandas do contexto. De acordo com as ideias de Thurler (2001, p. 12), “o estabelecimento escolar é um lugar de construção do sentido das práticas profissionais e de suas eventuais transformações”.

Trilhar os caminhos metodológicos propostos permitiu, de forma aberta e sensível, ouvir as vozes, acolher os discursos, analisar os documentos escolhidos e interpretar as evidências reveladas, num movimento provocativo e dialógico de compreensão, análise reflexiva, problematizações e deslocamentos. Diante das perspectivas de inovação pedagógica apontadas, foi possível reconhecer a complexidade, articular os sentidos, os significados e as intencionalidades tecidas no campo empírico da pesquisa. O Mapa da Inovação se configura, assim, como a proposição de um plano de ação que possa agregar novas possibilidades ao currículo, ao processo de ensino e aprendizagem e às práticas pedagógicas tanto da instituição lócus dessa pesquisa, o Colégio Antônio Vieira, como para além dela, ao inspirar transformações em outras unidades de ensino da RJE.

Bondía (2002, p. 28) afirma que “[...] a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez”. Esta proposta ancora-se na relevância do protagonismo dos atores pedagógicos, tendo como valor a participação e o engajamento de todos, na intenção de um futuro e possível adensamento na instituição junto ao conselho diretivo e aos demais gestores.

Cunha e Wagner (2019, p. 31) afirmam que “falar de inovação é mencionar atitudes, destrezas, hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos e criar climas construtivos”. O processo de inovar está diretamente ligado ao

pensamento reflexivo, ousado e criativo, que questiona as padronizações engendradas no cotidiano escolar.

“Isso implica, então, a construção de uma gramática formativa mais plural e dirigida para o fomento da melhoria das aprendizagens para todos os estudantes”, como instiga Dias da Silva (2022, p. 13). Considerando o papel de liderança na tomada de decisões, a gestão educacional participativa terá uma atuação fundamental na condução de tal proposta de intervenção junto aos professores e alunos nas diferentes séries e segmentos, promovendo um espaço presencial e virtual de debate, reflexão crítica da prática, construções colaborativas e mudanças paradigmáticas que sustentem o pensamento criativo e a concretização da inovação pedagógica desejada. As plataformas digitais comuns à RJE, podem permitir um intercâmbio de experiências, de saberes acerca da temática inovação pedagógica, fortalecendo uma identidade pedagógica que conecta os educadores e as escolas, fomentando reflexões críticas e criativas, ampliando, assim, o repertório de novas possibilidades e de práticas pedagógicas inovadoras. Esse espaço também permitirá a construção do registro e da memória pedagógica, reconhecendo a importância da historicidade dos processos pedagógicos em um movimento de investigação da prática. Para Veiga (2003, p. 70), “o ‘novo’ só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente”.

O Mapa da Inovação está ancorado nos conceitos e na empiria que sustentam esta pesquisa, iniciando a sua proposição pelas conclusões encontradas e avançando com relação às insuficiências, demandas e reconfigurações que se mostraram pertinentes. A partir do desenho proposto, igualmente, serão estabelecidos os engajamentos institucionais necessários e as estratégias para uma significativa e efetiva consolidação dos termos de inovação ali previstos.

São muitas as intencionalidades do Mapa da Inovação, dentre elas, estruturar um espaço de reflexão sobre os saberes e fazeres pedagógicos, mobilizar ideias, pensamentos, fomentar diálogos, trocas, inspirar criações, protagonismos e ser uma pauta formativa para toda comunidade educativa, qualificando o Projeto Político-Pedagógico dessa instituição, em diálogo profícuo com demais unidades da RJE. Como defende Veiga (2003, p. 275), “a inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo”.

A interlocução com a realidade vivida, com as demandas emergentes e com a contemporaneidade é premissa para o Mapa da Inovação, entendendo que a inovação educativa está ancorada nesse diálogo, nessa conexão, uma vez que compreendemos o currículo como uma construção viva e dinâmica, contribuindo, assim, para as transformações das práticas pedagógicas. Como afirmam Franco, Freitas e Mello (2020, p. 2), “os processos de reflexão na

ação caracterizam-se como um movimento dialógico e dialético; assim, é vivo de trocas e reações, gerando novos saberes sobre a forma com que se atua em sala de aula”.

É preciso encorajar o Colégio Antônio Vieira, demais instituições de ensino da RJE e os educadores a atentarem-se para as mudanças e transformações do tempo presente, a abraçarem os desafios da complexidade do mundo globalizado e o impacto na educação e a buscarem novas rotas, trilharem novos percursos, descobrirem novas pedagogias ancoradas na identidade e nos valores inicianos e comprometidas com uma educação de excelência humana e acadêmica que prepare as crianças e os jovens para atuarem na sociedade contemporânea em prol do bem comum.

A imersão no campo empírico permitiu o desdobramento dos dados levantados através do processo de análise textual discursiva e da geração de gráficos com dados quantitativos que mobilizaram a importância de olhar para a trajetória institucional e sua memória pedagógica de avanços, transformações, qualificações no âmbito pedagógico, inovações curriculares, no processo de ensino e aprendizagem e nas práticas educacionais. O Quadro 16 apresenta alguns dos diversos movimentos de inovação educativa do CAV ao longo dos últimos sete anos, enfatizando, assim, a importância da historicidade desse processo.

Quadro 16: Movimentos de inovação do CAV

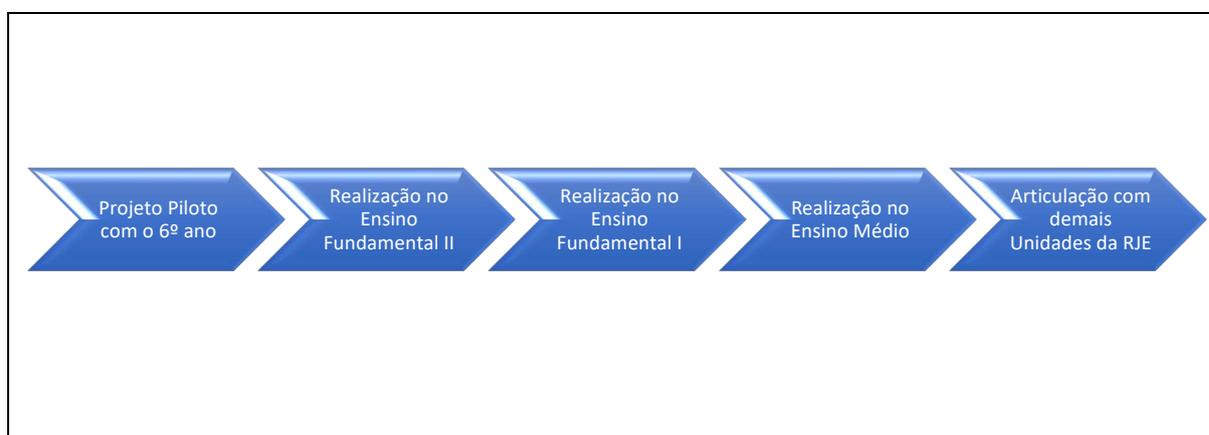
Ano	Movimentos de inovação (qualificação do processo educativo)
2015	SQGE: construção do plano de melhoria no âmbito pedagógico e implantação da linha de base das aprendizagens dos alunos; Plataformas de aprendizagem: mapeamento dos indicadores acadêmicos (GEEKIE ONE; SAS).
2016	Primeira versão do Mapa de Aprendizagens para a Formação Integral (MAFI) do CAV (alinhamento com a BNCC).
2017	Plano de acompanhamento ao aluno (EF) e Projeto de vida (EM).
2018	Incorporação das 10 competências da BNCC no currículo do Colégio; Formação docente em metodologias ativas; Incorporação do componente curricular Iniciação Científica no currículo do EF II; Incorporação componente curricular Tecmaker no currículo do EF II.
2019	Workshop com as famílias vieirenses para discussão de currículo e BNCC; Implantação oficial da BNCC ao nosso currículo; Formação docente – temáticas: ensinar para a compreensão; metodologias ativas; rubricas; rotinas de pensamento; abordagem Régio Emília.
2017-2019	Ressignificação de tempos e espaços de aprendizagem (espaço Pe. Klein; bibliotecas; espaços <i>maker</i> : bosque plataformas digitais; lab móvel); Adequação das oficinas de habilidades para o novo EM (componentes eletivos).
2020	Elaboração e implementação do ensino remoto; Constituição de toda a estrutura tecnológica (Moodle, Microsoft, plataformas virtuais de conteúdo e aprendizagem);

	Formação docente voltada para novas tecnologias educacionais, metodologias ativas.
2021	Implementação do ensino híbrido (estrutura, recursos e tecnologias); Formação docente: redesenhando a arquitetura curricular nas insurgências do tempo presente; Preparação para a transição e implementação do programa bilíngue U-Education com a formação docente do EF I; Criação de GT para o redesenho do novo em EM.
2022	Lançamento dos novos itinerários para o novo EM: aprofundamento por área (ampliação das áreas; ampliação do conhecimento); Sistematização da arquitetura curricular do novo EM para 2023 – em conformidade com o documento referência curricular do CEE da Bahia; Versão atualizada do PPP em alinhamento com os direcionadores da RJE; Composição de GT para implantação do tempo integral; Preparação para a transição e implementação do programa bilíngue U-Education; Revisão do MAFI do CAV (adequação dos âmbitos conforme modelos da FLACS); Formação do SECOP e formação docente.
HORIZONTE 2023	
2023	Implantação do novo programa bilíngue U-Education no EF I; Formação docente para o EF II para o U-Education.

Fonte: elaborado pela autora com base em Marques (2022).

A abrangência desta pesquisa contemplou as diferentes séries do colégio Antônio Vieira, através das narrativas dos gestores representantes do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio; já a escuta dos alunos e professores foi focada nos 6º e 7º anos, séries da atuação da pesquisadora. Cabe, também, reconhecer a relevância do papel dos gestores na tomada de decisões para a continuidade de movimentos inovadores. Apresenta-se a seguir a trilha para realização do Mapa da Inovação.

Figura 11: Fases de realização do Mapa da Inovação (proposição)

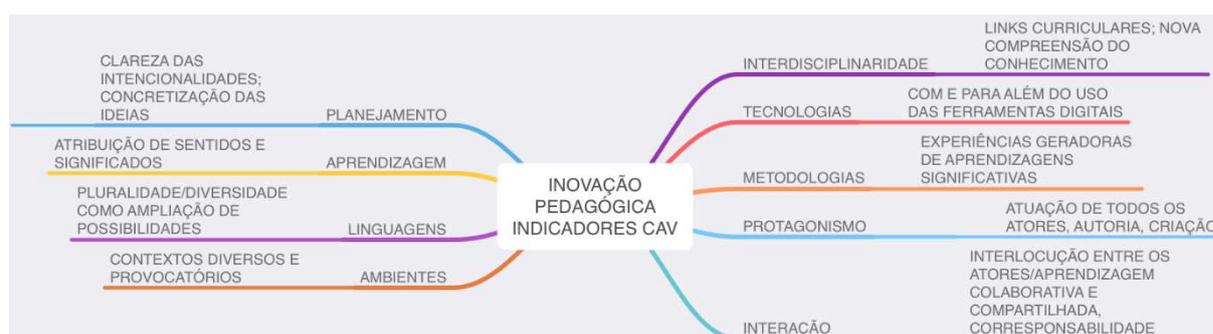


Fonte: elaborada pela autora.

A interface entre os caminhos metodológicos percorridos permitiu destacar ênfases nas manifestações dos alunos, professores e gestores quando se trata de inovação pedagógica. É imprescindível considerar esses destaques no Mapa da Inovação como indicadores para o movimento de reflexão crítica da prática e estabelecimento das temáticas de estudo nas pautas formativas. Ao se pensar na escola no tempo presente, inovar é responder às transformações.

Considerando o que defende Libâneo (2001, p. 6): “Propõe-se, para essa escola, um currículo centrado na formação geral e continuada de sujeitos pensantes e críticos, na preparação para uma sociedade técnica/científica/informacional, na formação para a cidadania crítico-participativa e na formação ética”. A Figura 12 sistematiza os indicadores que devem ser pontos de atenção e investimento nas ações forjadas no Mapa da Inovação.

Figura 12: Indicadores apontados pelos sujeitos da pesquisa – pontos de atenção: valorização e investimento



Fonte: elaborada pela autora.

O desenho do Mapa da Inovação elegeu, inicialmente, algumas ações, alguns movimentos para serem desenvolvidos juntos aos protagonistas/autores/atores do processo educativo. Reconhecendo a importância do movimento dinâmico de transformações na educação, o Mapa da Inovação se caracteriza como um processo formativo de caráter aberto, em que os atores da comunidade do Colégio participarão ativamente de todas as etapas

O protagonismo de todos os atores pedagógicos assume, assim, centralidade no Mapa da Inovação. Em consonância com as ideias de Veiga (2003, p. 274), “a inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano”.

O Mapa da Inovação não tem caráter prescritivo, uma vez que nasce no interior da escola, reconhece o valor do cotidiano escolar e toda sua complexidade e deriva das reflexões e construções coletivas da comunidade educativa. Veiga (2003, p. 274) aponta que “os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um

processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade”.

O Quadro 17 apresenta o desenho do Mapa da Inovação, reunindo ideias, sugestões de ações que ajudem a aprofundar o olhar para dentro de cada segmento e ano escolar, ampliando o alcance dos movimentos inovadores, provocando inquietude, deslocamentos e mudanças paradigmáticas que consolidem as práticas inovadoras, de forma sistêmica e sustentável.

Quadro 17: Mapa da Inovação

MAPA DA INOVAÇÃO
Etapa escolar: 6º ano do Ensino Fundamental 2
Equipe de trabalho: gestores e docentes do 6º ano – EF II
Facilitadores: gestores do 6º ano – EF II
<p>OBJETIVOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar a compreensão da inovação pedagógica a partir dos diferentes protagonismos no processo educativo, tendo em vista a formação integral dos estudantes. 2. Potencializar um ambiente de aprendizagem colaborativa, a partir do estudo compartilhado, da cooperação, interação e interlocução entre os atores pedagógicos. 3. Explorar as experiências didáticas inovadoras nas diferentes séries e as aprendizagens geradas, instigando a reflexão crítica, o processo criativo e as mudanças paradigmáticas, avançando na perspectiva sustentável e sistêmica da inovação pedagógica.
<p>EMENTA</p> <p>A proposta de intervenção intitulada “Mapa da Inovação” configura-se como um desenho de um plano de ação, um planejamento de estratégias e rotas, a ser desenvolvido junto aos diferentes protagonistas do processo educativo (alunos, gestores e docentes), potencializando e ampliando discussões acerca da inovação pedagógica. Para tanto, serão abordados estudos sobre o currículo, os processos de aprendizagem e as práticas pedagógicas que provoquem reflexões, análise crítica da prática, intercâmbio de saberes e fazeres pedagógicos. Ao se olhar para as experiências pedagógicas, as concepções que as sustentam serão confrontadas, intencionando enfrentar os desafios e avançar nas práticas inovadoras de forma sistêmica.</p>
<p>MOVIMENTOS PROPOSTOS</p> <p>1º MOVIMENTO: CRIAÇÃO DE UM REPOSITÓRIO DE EXPERIÊNCIAS INOVADORAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compartilhamento dos saberes construídos a partir dessa pesquisa. 2. Mobilização dos docentes e da equipe gestora de cada ano escolar para engajamento nesse movimento reflexivo e formativo sobre inovação pedagógica a partir dos diferentes protagonismos. 3. Escuta aos alunos, docentes e gestores sobre as práticas pedagógicas inovadoras, através de encontros presenciais e fóruns virtuais, no AVA-RJE. 4. Construção do repositório, “portfólio digital”, com experiências pedagógicas exitosas, significativas e geradoras de aprendizagens, hospedado no AVA-RJE (Ambiente Virtual de Aprendizagem da Rede Jesuíta de Educação).

2º MOVIMENTO: MAPEAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS INOVADORAS

1. Realização do mapeamento das experiências inovadoras registradas no repositório, “portfólio digital” – usar os indicadores de inovação pedagógica apontados pelos sujeitos da pesquisa como referência para esse mapeamento.
2. Construção de um memorial das inovações pedagógicas, trilhas já percorridas, registrando práticas exitosas, compreensões e aprendizagens geradas.

3º MOVIMENTO: EXPANSÃO – PAUTAS FORMATIVAS

1. Estudo dos documentos atuais norteadores da educação inaciana (PEC 2021, PPP e MAFI do CAV 2022), nos momentos dos encontros nas reuniões de Coordenação Pedagógica, com abordagem vivencial, estratégia metodológica interativa.
2. Intensificação dos debates e das problematizações sobre currículo, processo de ensino e aprendizagem e práticas pedagógicas, na perspectiva da formação integral, nos momentos das reuniões de Coordenação Pedagógica e de departamento.
3. Ampliação da análise e reflexão crítica do processo de ensino e aprendizagem, das práticas pedagógicas, nos momentos das reuniões de Coordenação Pedagógica e de departamento, visando a maior integração entre os saberes e movimentos interdisciplinares.
4. Promoção de espaços formativos presenciais e/ou virtuais entre diferentes séries para tecer redes de aprendizagem, através do intercâmbio, discussão e análise reflexiva das experiências pedagógicas inovadoras e as concepções que as sustentam.
5. Criação de um espaço de aprendizagem colaborativa hospedado no AVA-RJE (Ambiente Virtual de Aprendizagem da Rede Jesuíta de Educação) para fóruns de discussões sobre inovação pedagógica a partir dos diferentes protagonismos, compartilhamento das práticas pedagógicas exitosas entre gestores e docentes e planejamento coletivo das pautas formativas entre os gestores.

RESULTADOS OBTIDOS

A proposição do mapa se constitui, então, como indica um dos objetivos específicos desta pesquisa, em um processo de planejamento envolvendo os diferentes protagonismos existentes na escola (gestão, professores e alunos) para problematizar práticas pedagógicas cristalizadas e padronizadas e se contrapor ao modelo de ensino tradicional, linear e incontestável, gerando deslocamentos a partir de ações diversificadas capazes de estabelecer as perspectivas, as ideias desses grupos, considerando suas diferentes responsabilidades e papéis pretendidos, tencionando o cotidiano e avançando na lógica sistêmica de práticas educativas inovadoras com a participação ampliada dos atores pedagógicos.

Fonte: elaborado pela autora.

No intuito de ampliar as possibilidades de tempo e espaço para a realização do Mapa da Inovação, foi pensado um produto técnico virtual que possa auxiliar o alcance das ações propostas. O Quadro 18 apresenta os elementos que farão a composição desse ambiente virtual.

Quadro 18: Elementos do Mapa da Inovação – ambiente virtual

Título: Mapa da Inovação – Narrativas e Aprendizagens
Série piloto: 6º ano EF II
Integrantes: equipe gestora e docentes do 6º ano EF II

Espaços

- Fórum colaborativo “Interações Pedagógicas”;
- Documentos norteadores da educação inaciana;
- Repositório “Experiências Pedagógicas Significativas”;
- Pautas formativas.
- Socializações interinstitucionais (CAV e escolas da RJE).

Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, a figura 13 apresenta a tela do modelo desenhado, inicialmente, para o produto técnico a partir da intervenção proposta.

Figura 13: Produto técnico a partir da proposta de intervenção

The screenshot displays a web-based learning management system (LMS) interface. At the top, the user is identified as 'Mariângela Oliveira Lago Rosier'. The main heading of the page is 'SALA: MAPA DA INOVAÇÃO - NARRATIVAS E APRENDÊNCIAS'. Below this, a 'Geral' section lists several key components of the intervention, each with an 'Adicionar uma atividade ou recurso' button:

- MAPA DA INOVAÇÃO: INTENCIONALIDADES**: A brief description of the map's purpose is provided.
- REPOSITÓRIO "INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS"**
- FÓRUM COLABORATIVO "REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA - INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS"**
- DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INACIANA**
- INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: PAUTAS FORMATIVAS**
- INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: SOCIALIZAÇÕES INTERINSTITUCIONAIS (CAV E ESCOLAS DA RJE)**

The footer of the page includes logos for 'AVA RJE' and 'Rede Jesuíta de Educação Básica', along with contact information and the website URL 'www.redejesuitaeducacao.com.br'.

Fonte: elaborada pela autora.

Ao evidenciar a trajetória fecunda, com maior destaque para os últimos sete anos, de movimentos de inovação pedagógica no projeto educativo do Colégio Antônio Vieira, com um investimento contínuo em frentes sustentáveis — o redesenho curricular; a formação permanente dos educadores, o cuidado com os ambientes de ensino aprendizagem —, a proposição de Mapa da Inovação intenciona alicerçar novas construções coletivas, a continuidade de um tempo-espço de criação, inventividade, reflexão, um fórum de discussões, debates e articulação de saberes e experiências pedagógicas. Em consonância com Dias da Sila (2022, p. 12), “[...] pensar a escola em suas estratégias de mudança vem acompanhada das questões do currículo, da formação de professores e da gestão educacional”.

11 EXPERIÊNCIAS, APRENDÊNCIAS E PROVOCAÇÕES

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo” (Fernando Pessoa, 1944).

A escrita deste capítulo final me remeteu ao início da trajetória não apenas do Mestrado, mas de minha vida pessoal e profissional, das andanças e experiências vividas. Todas elas me levaram à abertura de novos caminhos, horizontes..., potencializando minhas aprendizagens e sonhos — nenhuma delas foi um ponto final. Sem dúvida, Fernando Pessoa retrata, de forma poética, movimentos, sentimentos explorados e experimentados intensamente nessa itinerância: sonhos, alegrias, encontros, inquietações, tensões, descobertas, buscas e aprendizagens.

O período de 2020 a 2022, marco temporal da realização do Mestrado, se dá em um contexto desafiador e inédito — a pandemia de covid-19 —, que impôs um novo desenho à formação. Sem dúvida, uma rota que mobilizou ainda mais minha coragem e minha abertura para acolher novas possibilidades e comprometer-me com o processo de estudo — imersão, investigações, pesquisa, elaborações e produções. Com o isolamento social, todas as esferas da sociedade, em um cenário mundial, foram convocadas a buscarem novas soluções e respostas, de forma rápida e complexa, em prol da saúde e da vida humana. É inegável o impacto dessa realidade, seja na economia, na saúde e na educação, acentuando as desigualdades sociais e educacionais e exigindo dos atores sociais não apenas adequarem-se, adaptarem-se, mas abrirem-se a novas formas de gerir processos, de engajar-se como cidadãos conscientes e comprometidos. O processo formativo do Mestrado em Gestão Educacional é atravessado por esse contexto e, na bagagem das aprendizagens, carrego todas as reflexões, os deslocamentos e compromissos sociais assumidos através da educação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais igualitária, ética, justa e fraterna.

Por muitas vezes, voltei à questão problematizadora desta investigação que tanto me inquietou e inquieta, apurou e apura meu olhar — *como se constituem as práticas pedagógicas inovadoras a partir da perspectiva de diferentes protagonismos escolares, considerando as especificidades da escola investigada?* — e não seria diferente na escrita deste capítulo. Essa indagação guiou minhas buscas, leituras, discussões, imersão na confrontação e construção de saberes, gerando dúvidas, curiosidade intelectual e pensamento criativo.

À luz dos aportes teóricos, a compreensão de conceitos permitiu aguçar o pensamento reflexivo, aprofundar entendimentos, articular e ancorar os saberes construídos ao longo da pesquisa. Os referenciais teóricos iluminaram a trajetória metodológica e balizaram a tessitura das manifestações reveladas na análise documental e nos discursos dos protagonistas da

pesquisa: alunos, docentes e gestores da escola investigada. As intencionalidades desta pesquisa, descritas através dos objetivos geral e específicos, inspiraram o olhar investigativo no campo empírico, permitindo ampliar a compreensão da realidade e problematizá-la.

O percurso da análise documental abarcou documentos norteadores legislatórios (marcos legais) do cenário educacional brasileiro, documentos orientadores da educação jesuíta e documentos internos balizadores da escola investigada. O estudo dos documentos legais propiciou resgatar e reconhecer a relevância da historicidade e do contexto do processo de construção e publicação desses textos e compreender, para além do que está posto, como a inovação pedagógica vai se constituindo e reverberando nas práticas escolares, na realidade das escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Entretanto, a implementação desses referenciais só faz sentido se acompanhada de uma análise crítica e criteriosa, em que os educadores assumam o compromisso político e social com uma educação mobilizadora e de qualidade. Foi possível, então, verificar não apenas a observância e o cumprimento das diretrizes legislatórias vigentes, mas o estudo e a interpretação reflexiva dos documentos, estabelecendo um diálogo profícuo e fiel com os princípios e com a identidade da educação jesuíta.

Essas conclusões se deram, também, a partir da análise dos documentos internos da escola investigada. Ao longo do processo de pesquisa e investigação, alguns documentos, como o PEC (da educação jesuíta) e o PPP (do CAV), sofreram atualizações em suas versões originais, o que faz reconhecer o caráter dinâmico, aberto e vivo que assumem, avançando nas práticas inovadoras. Esse movimento de compromisso e diálogo perene com a contemporaneidade, com os cenários atuais, atribui solidez e sustentabilidade aos processos e práticas escolares, gerando mudanças e transformações no processo de ensino e aprendizagem. A interação observada entre os documentos analisados qualifica o processo educativo da escola investigada.

Na sequência da trilha metodológica, a aplicação dos questionários junto aos diferentes grupos dos atores pedagógicos — alunos, docentes e gestores —, proporcionou uma maior abrangência de análise e um significativo potencial investigativo à pesquisa. Observa-se, desde o engajamento na pesquisa, ao perfil traçado e às respostas dadas, que os sujeitos da pesquisa revelam um vínculo afetivo muito sólido com a instituição, reconhecem o valor das interações estabelecidas e das aprendizagens construídas. Há uma forte identificação com os princípios e valores do projeto institucional. Esse lastro permitiu que fizessem uma análise madura, crítica e criteriosa dos processos pedagógicos na perspectiva da inovação pedagógica, revelando as conquistas e, também, as inquietações diante dos desafios vividos no cotidiano escolar.

As reflexões trazidas pelos atores da pesquisa acerca das práticas inovadoras permitiram reconhecer um movimento institucional robusto nessa direção, com investimentos sustentáveis em todos os âmbitos da escola. Ao mesmo tempo em que a interpretação analítica e o cruzamento dos dados evidenciados através das narrativas apontam necessidades e possibilidades de novas intervenções que possam agregar avanços e melhorias ao projeto político-pedagógico, há pontos de atenção, como:

1. confronto das concepções e paradigmas que inspiram e ancoram o fazer pedagógico, tendo em vista a superação da linearidade que por vezes marca o processo de ensino e aprendizagem para uma perspectiva em que a pesquisa, a interatividade e a integração dos saberes se consolidem como fio condutor das experiências didáticas;

2. potencialização de práticas que explorem as múltiplas linguagens e os diferentes espaços e recursos, sejam eles tecnológicos ou não, a (re)configuração das aulas (bem como da estrutura da sala de aula), permitindo uma aprendizagem mais compartilhada, colaborativa, uma interação entre alunos e professores mais próxima no cotidiano escolar;

3. continuidade do processo (auto)formativo dos docentes e gestores a partir de uma constante reflexão sobre a prática; continuidade dos investimentos nos aparatos tecnológicos, gerando mais autonomia na modalidade híbrida.

A proposta de intervenção deriva da análise reflexiva realizada a partir da interpretação dos documentos eleitos e dos dados evidenciados através dos discursos dos atores pedagógicos. Configura-se como uma possibilidade de ações que possam auxiliar a instituição a seguir no horizonte da inovação pedagógica, como uma comunidade educativa aprendente e reflexiva, que, com coragem e ousadia, enfrenta os desafios e a complexidade do processo educacional comprometida com a formação integral dos estudantes. O Mapa da Inovação se apresenta de forma mais geral, aberto ao processo de cocriação dos educadores da instituição.

Ao olhar para dentro da escola, é fundamental reconhecer que nenhum dos pontos observados e evidenciados se esgotam em si mesmos nem podem ser vistos de forma isolada, há interseções. Todos eles se conectam e, dentro de cada um deles, há uma multiplicidade de variáveis pulsantes e dinâmicas que devem ser cuidadas de forma responsável e respeitosa. Na tessitura dos processos pedagógicos inovadores, a maior potência reside no interior da própria escola, na atuação ativa, no protagonismo dos diferentes atores pedagógicos: alunos, docentes e gestores, na autoria criativa e fiel aos princípios e à identidade do Projeto Político-Pedagógico. É no coletivo institucional que encontramos a força propulsora da inovação pedagógica, das transformações desejadas, com foco na excelência acadêmica e humana dos processos formativos das crianças e dos jovens.

Certamente, esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar as buscas feitas a partir do problema principal levantado. Aspiro que as reflexões aqui suscitadas ajudem a potencializar, dentro da instituição, o movimento de inquietude frente às manifestações e mudanças do contexto contemporâneo e de reflexão crítica na gestão dos processos pedagógicos. Desejo que possa inspirar os educadores a seguirem aprofundando os estudos e as discussões sobre o tema investigado e a protagonizarem o processo educativo com uma atitude pesquisadora, de problematizações e desnaturalizações acerca das construções curriculares e práticas escolares inovadoras, qualificando o projeto político-pedagógico.

Para tanto, o PEC (2016, p. 29) afirma que, “uma vez que os desafios do contexto atual são grandes, maiores ainda deverão ser nossa coragem e esperança”. A gestão participativa compromete-se com uma educação emancipatória das crianças e dos jovens, com vistas à construção de uma sociedade mais ética, solidária, justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. E-book.
- ALVES, Claudio Potyguara. **Os caminhos da inovação educacional: o caso das oficinas no Colégio Santo Inácio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2020. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9400/Claudio%20Potyguara%20Alves_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 abr. 2021.
- BARROS, Manoel de Barros. **Livro sobre nada**. 3. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. E-book.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 12.796/13, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação (Portal)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2000]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Séries**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 04 abr. 2021.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Ester de Almeida Pimentel Mendes. **Implantação de inovações curriculares no interior da escola: a perspectiva da gestão**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22612/2/Esther%20de%20Almeida%20Pimentel%20Mendes%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

CASTELLO, José. Manoel de Barros faz do absurdo sensatez. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 18 out. 1997.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos - **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

COSTA, Daianny Madalena; GHISLENI, Ana Cristina. A pesquisa-intervenção no Mestrado Profissional e suas possibilidades metodológicas. **Educar em Revista** [online], Curitiba, v. 37. e79785, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.79785>. Acesso em: 24 mar. 2022.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CUNHA, Maria Isabel. Epistemologias em questão: significados no currículo e na prática pedagógica. **Revista de Estudos Curriculares**, Coimbra, ano 7, n. 1, 2016b. Disponível em: [https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=viewFile&path\[\]=2&path\[\]=3](https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=viewFile&path[]=2&path[]=3). Acesso em: 04 mar. 2022.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016a. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3172/2907>. Acesso em: 04 abr. 2021.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagógica Universitária**, São Paulo: USP, 2008.

Disponível em:

https://sites.unipampa.edu.br/formacao/files/2010/10/maria_isabel_da_cunha_caderno_vi.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2013. E-book.

CUNHA, Maria Isabel. Prática Pedagógica e Inovação: experiências em foco. *In*: MELLO, Elena Maria Billig *et al.* (org.). **Seminário Inovação Pedagógica: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior**. Uruguaiana: Unipampa, 2018. p. 12-17.

CUNHA, Maria Isabel; WAGNER, Flávia. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, set/dez. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, nº 134, p 293-303, maio/ago. 2008.

D'ALMEIDA, Mariângela Risério. **Inovação educacional disruptiva: a experiência da Catalunha como um caminho possível**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2018. Disponível em:

http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7659/Mari%c3%a2ngela%20Ris%c3%a9rio%20D%e2%80%99Almeida_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 abr. 2021.

DALLA ZEN, Laura Habckost; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. O professor inovador: mitos sobre a docência contemporânea. *In*: **Anais Congresso Ibero-Americano de docência universitária sobre o envolvimento estudantil**. Porto Alegre: PUCRS, 2018. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolive//anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/250.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2022.

DALLA ZEN, Laura Habckost; GHISLENI, Ana Cristina. Da suspeição ao como fazer: expectativas de professores/as frente a um currículo por competências. **Textura** – Revista de

Educação e Letras, v. 22, n. 50, Abr/jun. 2020.

FLORES, Viviane. **Tecnologia para aprendizagem**: mudanças nas práticas pedagógicas com uso de recursos tecnológicos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20347/2/Viviane%20Flores.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 abr. 2021.

FRANCO, Ronan Moura; FREITAS, Diana Paula Salomão de; MELLO, Elena Maria Billig. Interdisciplinaridade e contextualização na formação docente em ciências da natureza sob a perspectiva freireana. **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2020.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALLO, Silvio. Mínimo Múltiplo Comum. In.: RIBETTO, Anelice (org.). **Políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ, 2014.

GONZAGUINHA. Caminhos do coração. São Bernardo do Campo: EMI-Odeon, 1982.

ICAJE (Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta). **Colégios Jesuítas**: uma tradição viva no século XXI – Um exercício contínuo de discernimento. Tradução Pedro Risaffi. 1 ed. Roma: SJ Educativo, set. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas** (Debates). São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2020. E-book.

LAGE, Maria Campos. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 12, n. esp., p.198-226, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1210>. Acesso em 4 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Sônia Maria Pereira de. **Inovação Pedagógica, práticas inovadoras e concepções docentes no macrocampo iniciação científica e pesquisa do PROEMI**. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24439/1/SoniaMariaPereiraDeLima_DISSERT.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2017. E-book.

MARQUES, Ana Paula. **Âmbito pedagógico curricular**: projetos desenvolvidos: linha do tempo. Salvador: Colégio Antônio Vieira, 2022. Documento interno.

MELLO, Elena Maria Billig; RORATO, Adriana; SILVA, Luciane Grecilo da. BNCC pra que(m)? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições. In: XII REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED-SUL), dez. 2018. **Anais [...]** Rio Grande do Sul: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1609-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

MENGARELLI, Rodrigo Rosi. **Inovação curricular universitária**: o constante processo de constituição político-pedagógica da UFPR Litoral e os desafios na formação de seus atores. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/20729/2/Rodrigo%20Rosi%20Mengarelli.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 mar. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Dulce Matos. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez, 2013. E-book.

NASCIMENTO, Lucas Félix do. **Inovação na Educação Básica**: as escolas do PECEB em Santa Catarina. 2019. Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/7453/1/Lucas%20F%c3%a9lix%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigador em**

Educação, Vila Real – IIª série, n. 03, 2015.

NVIVO. QSR International. [2021]. Disponível em <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>. Acesso em: 24 jun. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira De Política e Administração da Educação – RBPAAE**. v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 04 abr. 2021.

PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAAE**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae>. Acesso em: 04 abr. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** (Questões da nossa época) Brasília: Cortez, 2015. E-book.

PAULA, Rosiana da Silva Novaes de. **Inovação curricular na educação básica: o Projeto Âncora**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP, Engenheiro Coelho, 2019. Disponível em: <https://cdn1.unasp.br/home/2020/07/03090909/ROSIANA-DA-SILVA-NOVAES-DE-PAULA.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

PEC – Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica: 2021-2025. 1. ed. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021. Disponível em: <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/wp-content/uploads/2021/08/PEC-Atualizado.pdf>. Acesso em 12 nov. 2021.

PEC – Projeto Educativo Comum. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2016. Disponível em: <http://www.saoluis.org/base/wp-content/uploads/2016/09/projeto-educativo-comum-rje-versao-final-site-2016.pdf>. Acesso em 04 abr. 2021.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993).

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social**, São Paulo/USP, v. 11, n. 1, p. 189-195, maio de 1999.

RISÉRIO, Mariângela (org); MARQUES, Ana Paula; TEIXEIRA NETO, José; BONFIM, Eliana; PONTES, Léa (colab.). **Projeto Político-Pedagógico do Colégio Antônio Vieira**. Salvador: Colégio Antônio Vieira, 2022. Disponível em: https://www.colegioantoniovieira.com.br/wp-content/uploads/2022/04/50-PPP-2022_miolo.pdf. Acesso em 12 abr. 2022.

SANDER, Benno. Gestão Educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 3, n. 4, p. 68-80, jan/jul 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da**

experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Douglas Ladislau dos. **Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10052017-135328/publico/DOUGLAS_LADISLAU_DOS_SANTOS_rev.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

SARAMAGO, José. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira: Limites E Perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/breves/breves2012/politica%20educacional%20brasileira%20limites%20e%20perspectivas.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set., 2019.

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

SILVA, Dáfni Priscila Alves da; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; SILVA, Anderson Henrique da. O poderoso NVivo: Uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 119-134, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3723>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação Integral e Inovação Educativa: como orientar pedagogicamente neste século? *In*: SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Currículo, inovação educativa e educação integral**: roteiros para a formação docente. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 7-14. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2022/02/Curriculo-inovacao-educativa.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

TEIXEIRA NETO, José. **Mochilas existenciais e insurgências curriculares**: possibilidades de interação nas pedagogias culturais do tempo presente. Curitiba: Editora CRV, 2020.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

THURLER, Monica Gather; MAULINI, Olivier. **A organização do trabalho escolar**: uma oportunidade para repensar a escola. Porto Alegre: Penso, 2012. E-book.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 4 abr. 2022.

VIEIRA, Ariany Lima. **Criar em atividade**: um estudo de caso de uma escola premiada pelo programa inovação e criatividade na Educação Básica/MEC, em Fortaleza, Ceará. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29098/3/2017_dis_alvieira.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO PARA OS PROFESSORES

1. Que paradigmas sobre o currículo, sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre as práticas pedagógicas você considera norteadores da sua prática docente?
2. Como você vincula suas práticas pedagógicas com as novas demandas emergentes da contemporaneidade?
3. Qual concepção de inovação pedagógica sustenta sua docência?
4. Que práticas pedagógicas você considera inovadoras diante do contexto atual?
5. Quais facilidades e limitações/tensões você identifica para o uso de novas práticas pedagógicas?
6. O contexto e a organização escolar favorecem ou dificultam a inovação pedagógica? Como?
7. Como você percebe seu protagonismo na concretização de práticas inovadoras?

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO PARA OS GESTORES

1. Que paradigmas sobre o currículo, sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre as práticas pedagógicas você considera norteadores da sua prática profissional?
2. Como você vincula as práticas pedagógicas com as novas demandas emergentes da contemporaneidade?
3. O que você considera como inovação pedagógica?
4. Quais práticas pedagógicas você considera inovadoras diante do contexto atual?
5. Quais facilidades e limitações/tensões você aponta para o uso de novas práticas pedagógicas?
6. Como a gestão e o ambiente institucional favorecem à implantação de práticas inovadoras?
7. Como você percebe que alunos, professores e gestores protagonizam a inovação pedagógica no currículo, no processo de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas?
8. Como os atores pedagógicos (alunos, professores e gestores) vivenciam e compreendem as experiências educativas inovadoras e quais aprendizagens são geradas?

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO PARA OS ALUNOS

1. Quais práticas pedagógicas você acha interessante e como elas ajudam na sua aprendizagem?
2. Você acha importante participar das aulas, interagir com os professores e colegas? Por quê?
3. Quais atividades você gosta de realizar? Por quê?
4. Você gosta de aulas diferentes, dinâmicas, criativas? Por quê?
5. Como você caracteriza uma aula interessante?
6. Como as aulas podem ser mais inovadoras, interessantes e ajudar na sua aprendizagem?
7. Quais assuntos, conteúdos você gosta de discutir nas aulas, de estudar? Por quê?

APÊNDICE 4 – CARTA DE ANUÊNCIA

Prezada Prof^a. Ana Paula Marques, Diretora Acadêmica do Colégio Antônio Vieira,

Ao cumprimentá-la cordialmente, apresento-me como estudante do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS na linha de pesquisa Gestão Escolar e Universitária sob a orientação da Professora Dr^a Ana Cristina Ghisleni.

Meu estudo, intitulado *Inovação Pedagógica na Educação Básica: compreensões a partir dos diferentes protagonismos de uma escola da Rede Jesuíta de Educação* busca lograr aprovação no exame de qualificação do projeto de tese. A pesquisa tem como objetivo analisar como se constituem as práticas pedagógicas inovadoras em uma escola da Rede Jesuíta de Educação a partir da atuação de diferentes protagonismos institucionais no processo educacional, considerando as especificidades da escola investigada. Nesta etapa de pesquisa, solicito autorização para a busca de informações junto aos seguintes documentos:

- a) Projeto Educativo Comum, de 2016;
- b) Projeto Político Pedagógico do Colégio Antônio Vieira.
- c) Documentos internos do colégio que evidenciem as práticas pedagógicas.

Além de aplicação de questionários eletrônicos com os seguintes quantitativos e públicos-alvo:

- 06 alunos do 6º ano do Colégio Antônio Vieira;
- 06 alunos do 7º ano do Colégio Antônio Vieira;
- professores representantes de diferentes disciplinas do 6º ano e do 7º ano do Colégio (totalizando 14 professores);
- orientadores educacionais representantes do Colégio (totalizando 06 orientadores);
- coordenadores pedagógicos representantes do Colégio (totalizando 07 coordenadores).
- a diretora acadêmica.

Nesta perspectiva e, na medida do possível, solicito a sua colaboração, como diretora acadêmica da escola, lócus dessa pesquisa e investigação, no que se refere ao (a):

- acesso a documentos como projetos, registros de reuniões, planos de curso, planejamento de unidade e/ou de aulas, de atividades pedagógicas;

- aplicação de questionários eletrônicos com pessoas diretamente envolvidas com as atividades em estudo, seja como professor, aluno e/ou gestor dos grupos implicados nesta pesquisa.

Antecipo agradecimentos por sua atenção e autorização para o acesso à documentação supra descrita, a partir do que me responsabilizarei pelos contatos diretos e por oferecer oportuno retorno dos resultados.

À disposição para maiores esclarecimentos, atenciosamente,

Mariangela Oliveira Lago Rosier
Aluna MPGE/UNISINOS – mestrado
secop.mariangela@cav-ba.com.br
(71) 99202-0152

Ana Cristina Ghisleni
Prof. Dr^a responsável pela pesquisa
anacghisleni@gmail.com
(51) 9141-9303

Salvador, junho de 2021.



Diretora Acadêmica do Colégio Antônio Vieira
direcaoacademica@cav-ba.com.br
(71) 98198-4609
Salvador, 28 de junho de 2021

APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a Senhor/a

O projeto de pesquisa *Inovação Pedagógica na Educação Básica: compreensões a partir dos diferentes protagonismos de uma escola da Rede Jesuíta de Educação* desenvolvido por Ana Cristina Ghisleni, orientadora, e Mariangela Oliveira Lago Rosier, como requisito parcial ao seu curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, tem como foco principal analisar como se constituem as práticas pedagógicas inovadoras em uma escola da Rede Jesuíta de Educação a partir da atuação de diferentes protagonismos institucionais no processo educacional, considerando as especificidades da escola investigada.

Neste sentido, as informações fornecidas por Vossa Senhoria serão importantes para a compreensão desta construção em termos de proposição de práticas de efetivação da inovação pedagógica considerando o protagonismo dos atores pedagógicos nas construções curriculares, no processo de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas relevantes para este estudo.

Em função da importância de sua participação, justifica-se a realização da aplicação de um questionário eletrônico, cujo principal objetivo é o de auxiliar na compreensão da inovação pedagógica vinculada ao protagonismo dos diferentes atores pedagógicos da escola investigada.

Em atenção às normas de conduta ética na pesquisa com seres humanos, é minha obrigação informá-lo/a de possíveis riscos que podem decorrer desta pesquisa. Eles poderão se evidenciar no tempo e no desgaste dispendidos para a realização do questionário, na necessidade de esforços de memória para arrazoados históricos e políticos que se fizerem necessários e também na notabilização de eventuais discontinuidades e/ou incongruências presentes nas ações relatadas.

O que vier a ser eventualmente constatado não será interpretado como falta institucional ou profissional. Portanto, as pessoas que eventualmente oferecerem informações não poderão ser responsabilizadas ou expostas de qualquer forma aos riscos de qualquer constrangimento pessoal ou profissional.

Assumimos o compromisso de garantir total sigilo e preservar sua identidade pessoal como contribuinte da pesquisa, bem como zelar pela confidencialidade das informações que nesta condição me forem fornecidas.

Colocamo-nos à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, antecipando agradecimentos por sua atenção.

Mariangela Oliveira Lago Rosier
 Aluna MPGE/UNISINOS – Mestrado
secop.mariangela@cav-ba.com.br
 (71) 99202-0152

Ana Cristina Ghisleni
 Prof.^a Dra. responsável pela pesquisa
acghisleni@unisinis.br
 (51) 9141-9303

Frente ao exposto, eu,,
,
 identidade, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e
 dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados analíticos
 derivados da aplicação do questionário eletrônico e/ou documentos nele fornecidos. Estou
 ciente de que receberei cópia do relatório (dissertação) e que as informações fornecidas por
 mim, que não forem consideradas confidenciais, poderão ser publicadas ao término deste
 estudo.

Assinatura do entrevistado

_____, _____, de _____ de 2021.

APÊNDICE 6 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: COMPREENSÕES A PARTIR DOS DIFERENTES PROTAGONISMOS DE UMA ESCOLA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

Pesquisador: MARIANGELA OLIVEIRA LAGO ROSIER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48762621.4.0000.5344

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.849.433

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de dissertação da aluna Mariangela Oliveira Lago Rosier, orientado pela Profa. Ana Cristina Ghisleni, no Mestrado Profissional em Gestão Educacional com o título "Inovação pedagógica na educação básica: compreensões a partir dos diferentes protagonismos de uma escola da rede jesuíta de educação". A pesquisa busca compreender as práticas educacionais no Colégio Antônio Vieira, em Salvador, Bahia. Serão realizados questionários eletrônicos com alunos, professores e gestores (coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e a diretora acadêmica). Serão analisados também documentos institucionais.

Objetivo da Pesquisa:

Muito claros e exequíveis.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos são devidamente previstos e sugere-se encaminhamentos caso se concretizem, sendo que trata-se de preenchimento de formulários online. Os benefícios da pesquisa são reconhecidos uma vez que há interesse particular em estudar uma experiência de inovação e a produção de conhecimento sobre ela agregará à reflexão e a prática da área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destaca-se a clareza e capacidade projetual da proposta. Uma pesquisa exploratória muito bem

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-3219

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

Continuação do Parecer: 4.849.433

pensada, tanto nos sujeitos que contribuem para a mesma quanto na multiplicidade de abordagens para conhecer as práticas educacionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Destaca-se a construção de um TCLE para educadores e funcionários da escola, outro para os pais e um termo de assentimento para os adolescentes de 10 a 12 anos que participem da pesquisa. Cada um dos documentos redigido cuidadosamente com uma linguagem adequada ao público alvo e com todas as informações exigidas. A carta de anuência é exemplar: clara, bem descritiva e está devidamente assinada. A folha de rosto está correta.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1782502.pdf	30/06/2021 19:15:59		Aceito
Outros	TCLE_PAIS.pdf	30/06/2021 19:12:04	MARIANGELA OLIVEIRA LAGO ROSIER	Aceito
Outros	Termo_Assentimento.pdf	30/06/2021 19:09:04	MARIANGELA OLIVEIRA LAGO ROSIER	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.pdf	30/06/2021 19:07:22	MARIANGELA OLIVEIRA LAGO ROSIER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_TCLE.pdf	28/06/2021 19:15:20	MARIANGELA OLIVEIRA LAGO ROSIER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mestrado.pdf	28/06/2021 19:13:14	MARIANGELA OLIVEIRA LAGO ROSIER	Aceito
Outros	Carta_anuencia.pdf	28/06/2021 19:04:06	MARIANGELA OLIVEIRA LAGO ROSIER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_MariangelaOliveiraLagoRosier.pdf	15/07/2021 15:03:34	José Roque Junges	Aceito

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-3219

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 4.849.433

Justificativa de Ausência	TCLE_MariangelaOliveiraLagoRosier.pdf	15/07/2021 15:03:34	José Roque Junges	Aceito
---------------------------	---------------------------------------	------------------------	-------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 15 de Julho de 2021

Assinado por:
José Roque Junges
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-3219

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br