

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

MÁRCIA DE PAULA SOUZA

**ESCOLAS DEMOCRÁTICAS E INCLUSIVAS:
“EIXOS DE INTERESSE” COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO PEDAGÓGICO**

Alfenas/MG

2021

MÁRCIA DE PAULA SOUZA

ESCOLAS DEMOCRÁTICAS E INCLUSIVAS:
“EIXOS DE INTERESSE” COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO PEDAGÓGICO

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. Linha de Pesquisa: Estudos em Educação: fundamentos, teorias pedagógicas e desenvolvimento humano.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú

Alfenas/MG

2021

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Souza, Márcia de Paula.

Escolas democráticas e inclusivas : "eixos de interesse" como estratégia de trabalho pedagógico / Márcia de Paula Souza. - Alfenas, MG, 2021.

108 f. : il. -

Orientador(a): Silvia Ester Orrú.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2021.

Bibliografia.

1. Eixos de Interesse. 2. Escola Democrática. 3. Inclusão. 4. Diferença. 5. Ensino e Aprendizagem. I. Orrú, Silvia Ester, orient. II. Título.

MÁRCIA DE PAULA SOUZA

ESCOLAS DEMOCRÁTICAS E INCLUSIVAS: "EIXOS DE INTERESSE" COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO PEDAGÓGICO

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 15 de julho de 2021

Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva
Instituição: Universidade de Brasília - UnB-DF

Profa. Dra. Cláudia Gomes
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por **SILVIA ESTER ORRÚ, Usuário Externo**, em 15/07/2021, às 17:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Gomes, Professor do Magistério Superior**, em 15/07/2021, às 17:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA, Usuário Externo**, em 15/07/2021, às 21:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0556736** e o código CRC **34801173**.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, sempre. Gratidão por conseguir concluir este trabalho e vencer os desafios impostos pela pandemia do novo coronavírus. Gratidão a Deus pelas pessoas maravilhosas que Ele colocou em meu caminho, pelas dificuldades que me fizeram crescer, pelo amor infinito que tem por cada filho Seu.

Gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Sílvia Ester Orrú, pela confiança, dedicação, paciência e firmeza. Obrigada pelos conhecimentos divididos e por ampliar meu mundo com sua sabedoria, por me fazer acreditar que o mundo pode ser melhor se cada um deixar de fazer só a sua parte, se nos comprometermos mais e nos importarmos mais com o outro, com a natureza e com a vida no nosso planeta.

Gratidão à minha mãe, Sílvia, que sempre me motivou, entendeu as minhas faltas, meus momentos de afastamento e reclusão, e me mostrou o quanto era importante estudar, mesmo que ela não tenha tido a mesma oportunidade no passado.

Gratidão ao meu querido companheiro, Márcio, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, pondo-me para cima e me fazendo acreditar que posso mais do que imagino. Obrigada pelo orgulho que sente de mim. Devido ao seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

Gratidão aos meus irmãos, Luciano, Luciana e Marta, e, em espeical aos meus sobrinhos, Caio, Carol, Maria, Pedro, Luiz Augusto, Luiz Henrique, Luciara e Breno, que buscam na educação, como eu, um caminho de emancipação e libertação e que sempre se orgulharam da minha pessoa e confiaram em meu trabalho. Obrigada pela confiança!

Gratidão aos meus amigos do mestrado pelos momentos divididos, especialmente à Laura e ao Bruno, que se tornaram verdadeiros amigos e fizeram com que meu trabalho ficasse mais leve. Aos poucos, tornamo-nos mais que amigos, quase irmãos... Obrigada por dividirem comigo as angústias e as alegrias e por ouvirem minhas bobagens. Foi bom poder contar com vocês!

Gratidão aos professores do programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAL, pelos ensinamentos que transcendem os limites da universidade, por estarem sempre prontos para ajudar e com um sorriso no rosto, por todo o conhecimento transmitido durante o curso de mestrado, pela convivência agradável

no dia a dia e pelo trato inovador e democrático do Programa, Educadores e Educadoras da Educação.

Gratidão às professoras que participaram das minhas bancas de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Cláudia Gomes e Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva, que muito acrescentaram sabiamente ao meu trabalho; que orgulho ter vocês em minha banca!

Não posso deixar de registrar meu agradecimento, enquanto mulher preta, por garantirem meu direito de estar e permanecer nesta universidade.

Por fim, o meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

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

RESUMO

A educação tradicional bancária é fundamentada em práticas pedagógicas excludentes e hegemônicas, que costumam desconsiderar as diferenças dos alunos, dificultando o acesso pleno de todos os aprendizes à uma aprendizagem significativa, real e que possibilite a sua emancipação. A proposta de trabalho pedagógico por “Eixos de Interesse”, se configura como uma estratégia de ensino democrática que favorece a aprendizagem e é um caminho potencial para o processo de inclusão de todos os aprendizes com ou sem deficiências. Neste contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar os “eixos de interesse” como estratégia de trabalho pedagógico para a aprendizagem de estudantes matriculados em escolas brasileiras, com ações pedagógicas criativas e inovadoras identificadas no “Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica” elaborado pelo MEC em 2015. O referencial teórico principal se pauta nas obras de Freire, Melero e Orrú. A abordagem adotada para esta pesquisa será a qualitativa e de análise de produção. Nas considerações finais, chegou-se à conclusão de que todos os pontos convergem ao interesse do aprendiz como ponto de partida para uma prática dialógica e libertária. Neste sentido, os “Eixos de Interesse” estão presentes em todas as propostas inovadoras, inclusivas e democráticas como ponto de partida ou a base para o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Eixos de Interesse; Escola Democrática; Inclusão; Diferença; Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

Traditional banking education is based on exclusionary and hegemonic pedagogical practices, which tend to disregard students' differences, making it difficult for all learners to have full access to meaningful, real learning that enables their emancipation. The proposal for pedagogical work by "Axes of Interest", is configured as a democratic teaching strategy that favors learning and is a potential path for the process of inclusion of all learners with or without disabilities. In this context, this research aims to analyze the "axes of interest" as a pedagogical work strategy for the learning of students enrolled in Brazilian schools, with creative and innovative pedagogical actions identified in the "Map of Innovation and Creativity in Basic Education". The main theoretical framework is based on the works of Freire, Melero and Orrú. The approach adopted for this research will be qualitative and production analysis. In the final remarks, it was concluded that all points converge to the learner's interest as a starting point for a dialogical and libertarian practice. In this sense, the "Axes of Interest" are present in all innovative, inclusive and democratic proposals as a starting point or the basis for teaching and learning.

Keywords: Axes of Interests; Democratic School; Inclusion; Difference; Teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Logotipo da Rede de Inovação e Criatividade na Educação Básica....	27
Figura 2 – Mapa da Inovação e criatividade – MEC, 2015.....	28
Figura 3 – Distribuição dos trabalhos por tipo de pesquisa.....	89
Figura 4 – Distribuição dos trabalhos por ano de conclusão.....	90
Figura 5 – Invariantes da estrutura escolar.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas no site BDTD a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”	67
Quadro 2 – Pesquisas selecionadas no site CAPES a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”	69
Quadro 3 – Pesquisas selecionadas no site Google Acadêmico a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”	71
Quadro 4 – Pesquisas selecionadas no site Unesp a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”	72
Quadro 5 – Pesquisas selecionadas no site Unicamp a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”	73
Quadro 6 – Pesquisas selecionadas no site USP a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”	73
Quadro 7 – Pesquisas selecionadas no site UNIFAL a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”	75
Quadro 8 – Pesquisas selecionadas no site BDTD a partir do termo indutor “Escolas Inovadoras”	81
Quadro 9 – Pesquisas selecionadas na base de dados CAPES a partir do termo indutor “Escolas Inovadoras”	82
Quadro 10 – Pesquisas selecionadas na base de dados Google Acadêmico a partir do termo indutor “Escolas Inovadoras”	82
Quadro 11 – Pesquisa selecionada na base de dados Unesp a partir do termo indutor “Escolas Inovadoras”	83
Quadro 12 – Pesquisas selecionadas na base de dados USP a partir do termo indutor “Escolas Inovadoras”	84
Quadro 13 – Pesquisas selecionadas no Google Acadêmico a partir do termo indutor “Mapa da inovação e da Criatividade”	87
Quadro 14 – Organização espaços em escolas democráticas e inclusivas.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abrapee	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupo de trabalho nacional
IDEN	Rede Internacional de Educação Democrática
IEA-USP	Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPAI	Laboratório de Estudos e Pesquisa em Inclusão
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PECEB	Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica
PP	Projeto Pedagógico
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1	INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS.....	17
2.2	O MAPA DA INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	26
2.3	INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE: CENÁRIO E PERSPECTIVAS.....	32
2.4	EIXOS DE INTERESSE COMO AÇÃO INOVADORA.....	56
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	64
3.1	O CAMINHO.....	64
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	67
4.1	ESCOLAS DEMOCRÁTICAS.....	67
4.2	ESCOLAS INOVADORAS.....	80
4.3	MAPA DA INOVAÇÃO E DA CRIATIVIDADE.....	86
4.4	RESULTADOS E ANÁLISES.....	89
4.4.1	Tempo.....	91
4.4.2	Espaço.....	92
4.4.3	Relações de saber.....	94
4.4.4	Relações de poder.....	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICE A – Declaração de originalidade.....	107

1 INTRODUÇÃO

A inovação na educação faz parte de um anseio de transformar o mundo e se traduz em um ato de resistência ao sistema excludente, sendo um dos seus maiores desafios propor que a inovação educativa saia do campo do discurso e que, de fato, as ações se façam inovadoras e provoquem a mudança em toda a conjuntura do ecossistema educativo.

Em tal sentido, minha história profissional é uma trajetória de busca contínua por inovação e resistência ao processo educativo imposto pelo sistema atual. Assim, minha experiência pessoal foi construída como uma professora que transitou durante quase três décadas entre o Ensino Fundamental e o curso de formação do Magistério como docente de escolas pública e particular. Sempre estudei em escolas públicas muito tradicionalistas e bancárias, mas tive educadores que fizeram a diferença na minha vida ou que foram espelhos para meu trabalho docente.

Ao longo de minha vida, então, acompanhei mudanças importantes no sistema educacional brasileiro. Quando normalista, experimentei uma formação sob as influências de um colégio particular de freiras, uma estrutura de reprodução de metodologias arcaicas e excludentes, como todas pelas quais passei durante os anos iniciais de estudo. Como estudante universitária, assisti e participei de movimentos sociais e culturais da década de 1980 que defendiam um projeto social e cultural de inspiração popular para o Brasil chamado Diretas Já, que iniciavam os áureos tempos da democracia, em especial pela propagação da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire.

Posteriormente, iniciei na profissão docente apenas com o curso de magistério e fiz minha primeira graduação em um projeto considerado inovador para a época, chamado Projeto Veredas, lançado pelo governo do estado de Minas Gerais para a formação em massa de educadores, com o objetivo de sanar as distorções da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/1996). Então, meu compromisso na última década passou a ser o trabalho de inclusão de todos os aprendizes, com ou sem deficiências, porém com uma dedicação especial ao trabalho com autistas. Nessa busca a partir de estudos de práticas inovadoras, desenvolvi projetos na rede pública de ensino, com vistas às as práticas inovadoras e criativas, como o Jardim Sensorial, um projeto aplicado na Escola Municipal Padre José e criado com o objetivo de otimizar o processo de inclusão de alunos com deficiências e transtornos globais do

desenvolvimento por meio do trabalho com atividades sensoriais em ambiente não clínico, isto é, no espaço escolar. Esse trabalho me levou a aprofundar nos estudos sobre o autismo e me fez entrar em contato com o projeto desenvolvido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisa em Inclusão (LEPAI) na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e coordenado pela Profa. Sílvia Ester Orrú. A partir da participação no LEPAI, passei a realizar estudos e a me aprofundar em temas como inclusão, inovação, criatividade e diversidade.

A presente pesquisa foi iniciada em 2020 e se confrontou, inicialmente, com a pandemia do novo coronavírus, o que fez com que seu desenvolvimento fosse alterado, pois estavam previstas visitas *in loco* em escolas inovadoras do país, o que não foi possível, bem como pesquisas com educadores das escolas presentes no Mapa da Inovação e Criatividade (MAPA..., 2015). Nesse cenário pandêmico, todas as escolas do país foram fechadas. Outro fator que interferiu nos rumos da pesquisa está relacionado ao fato de que o *site* do Mapa da Inovação e Criatividade foi tirado do ar, dificultando o acesso às informações sobre o tema. O início da pesquisa, portanto, foi um ato de resistência às dificuldades em encontrar informações e fontes para a elaboração do trabalho. Paralelamente, foram encaminhados questionamentos ao Ministério da Educação (MEC) sobre os motivos dos problemas com o *site* e se o mesmo voltaria ao ar, porém nenhuma pergunta foi respondida. Então, a pesquisa seguiu, apesar dos obstáculos. Em parceria com a orientadora, a proposta de estudo inicial foi reestruturada quanto à metodologia, mas sem mudanças nos objetivos previamente definidos.

A proposta de trabalho pedagógico por eixos de interesse se configura como uma estratégia para favorecer a aprendizagem e como um caminho potencial para o processo de inclusão de todos os aprendizes, com ou sem deficiências. Tal metodologia de inclusão escolar abrange todos os indivíduos do grupo no qual o aprendiz está inserido, de maneira a desenvolver práticas pedagógicas e ações sociais que atendam à diversidade humana bem como às suas singularidades. Desse ponto de vista, a comunicação dialógica entre professor e aprendiz é de suma importância para que este se institua como sujeito no seu processo de aquisição do conhecimento e seja incluído nas relações sociais e humanas.

Uma educação concebida como transmissão de conhecimento para o aprendiz, não respeitando a autonomia desse sujeito, não mais se sustenta. Em uma visão de educação inclusiva, é preciso que todos os aprendizes tenham a mesma oportunidade

de acesso, permanência e aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica específica que o educando possua.

É preciso que a escola respeite e valorize todos os alunos em suas diferenças e singularidades e se transforme para garantir que os educandos tenham seus direitos respeitados, desempenhando, assim, seu verdadeiro papel social. Segundo Orrú (2016), o caminho das práticas pedagógicas democráticas e não excludentes é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e promover condições para que ele se expresse à sua maneira, proporcionando espaços e momentos de aprendizagem a partir de seus próprios eixos de interesse, como os pelos interesses de seus colegas. Ainda segundo Orrú (2017b), a educação nunca é neutra e, sendo assim, deve assumir, de maneira hegemônica, a luta pelos explorados e oprimidos. Nesse ínterim, todo ser humano tem a capacidade de aprender de acordo com seus interesses e ritmo. Portanto, é preciso, no contexto atual da educação, refletir sobre a importância de se desenvolver um ensino de qualidade, que respeite a heterogeneidade e a individualidade do aprendiz e garanta uma educação de qualidade para todos.

Em 2015, com o objetivo de criar bases para uma política pública de fomento à inovação e à criatividade na educação, o MEC realizou uma chamada pública com a intenção de mapear escolas, comunidades ou organizações educativas com características inovadoras e criativas a fim de identificar onde estava acontecendo a inovação na Educação Básica no Brasil e tomar ciência de como isso estava ocorrendo. Para caracterizar as organizações como inovadoras e criativas, foram observados os seguintes critérios: gestão, currículo, ambiente, método e articulação com outros agentes.

Então, o ambiente físico dessas organizações deveria proporcionar a exploração e a convivência com as diferenças, além de promover estratégias pedagógicas que reconhecessem o estudante como protagonista da sua aprendizagem. De acordo com tais critérios e a chamada pública, a educação se divide em três pilares: quantitativo, em que todos devem estar na escola; qualitativo, ponto que previa que o Brasil ainda precisava melhorar; e, por fim, o do ponto de vista de despertar interesse e gerar “alegria do saber”.

Tradicionalmente, em um falso discurso de diminuir as desigualdades sociais, o ensino no Brasil é construído com base em listas de conteúdos, habilidades, competências, parâmetros e bases que um aluno precisa adquirir, mas, na verdade,

a vida do educando não está pautada em disciplinas e conteúdos, um para cada momento. O ensino tradicional, com suas exigências quanto às habilidades e competências a serem atingidas em um determinado espaço e tempo, mantém um sistema capitalista, moldando os aprendizes que se enquadram dentro dos seus parâmetros e excluindo aqueles considerados inaptos e que não se adaptam aos seus critérios.

A BNCC caminha na contramão da construção de uma educação que tem por princípio a equidade de direitos e oportunidades. Em um processo pedagógico que seja valorizado o diálogo, a autonomia, a liberdade e a diferença, a homogeneização do ensino é inaceitável, uma vez que cada aprendiz aprende de seu próprio jeito, ritmo, levando-se em conta suas singularidades pessoais e seu contexto histórico-sócio-cultural (ORRÚ; BOCCIOLESI, 2019, p. 150).

Todavia, o aluno é um todo, dotado de diferenças, modos diversos de aprender e compreender o mundo, além de carregar uma história de vida própria e ter sua cultura e suas singularidades. Portanto, as metodologias de ensino homogêneas e de base hegemônica não atendem mais às necessidades educativas desses aprendizes, o que tem levado a escola a produzir um fracasso escolar ao tentar moldá-los e “formá-los” como seres homogêneos. Assim sendo, conforme entende Orrú (2017b), diante de tal contexto, destaca-se que a escola, como instituição, ainda desconsidera a aprendizagem como um fenômeno singular e sustenta como legítimo um perfil educacional homogeneizante, em que todos têm que realizar uma atividade padrão, independentemente do grau de conhecimento em relação ao proposto. Uma escola inclusiva e democrática é aquela que respeita o tempo e o ritmo de cada aluno e suas diferenças nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Mediante o exposto, este projeto remete ao meu problema de pesquisa na seguinte inquietação: os padrões e as concepções da escola tradicional, fundamentados em métodos de base hegemônica e homogênea de ensino, constituem-se barreiras para a aprendizagem de muitos alunos que não se enquadram no padrão social estabelecido (alunos com ou sem deficiência, negros, brancos de distintos gêneros, religiões, culturas, imigrantes, refugiados)? Tal fundamento hegemônico desrespeita e desconsidera as diferenças, tornando o espaço escolar um lugar excludente por sua inflexibilidade curricular e avaliativa, acarretando na exclusão educacional e social de muitos.

Ao cursar a disciplina “Seminários de Pesquisa em Fundamentos da

Educação”, oferecida durante o mestrado em Educação, realizei um levantamento de produções sobre os temas eixos de interesse e escolas democráticas, ocasião em que foi possível constatar que o maior número de produções encontradas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no banco de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO) refere-se à gestão democrática, enquanto as produções que abordam os eixos de interesse dos alunos ainda são incipientes na literatura acadêmica. No campo da Educação, apenas dois livros sobre o tema foram localizados, o que fortaleceu o interesse no objeto da pesquisa.

Nessa conjuntura, a presente pesquisa tem como objetivo analisar os eixos de interesse como estratégia de trabalho pedagógico para a aprendizagem de estudantes matriculados em escolas brasileiras, com ações pedagógicas criativas e inovadoras identificadas no Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC. Além disso, o referencial teórico principal se pauta nas obras de Freire, Melero e Orrú, e a abordagem adotada para esta pesquisa será a qualitativa e a de análise de produção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS EDUCATIVOS

Uma educação inovadora e criativa tem como centro do processo as relações dialógicas democráticas e libertárias. A prática dialógica é um processo construído no cotidiano da relação entre educadores e aprendizes a partir de trocas, diálogo e de um relacionamento não impositivo, autoritário ou opressor. Nessa perspectiva, educadores e aprendizes, com suas experiências, trazem muitos conhecimentos escolares e pessoais, portanto têm muito a aprender juntos.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vem existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" (FREIRE, 2007, p. 37).

A educação inovadora tem grandes desafios e tarefas a serem cumpridas. A primeira tarefa – a qualitativa – se refere ao desafio de ter todas as crianças e jovens na escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o que já estava previsto na Constituição Federal de 1988, como dispõe o art. 205:

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, s/p).

Esse artigo estabelece que a educação é um direito público subjetivo, apesar de a palavra não ser utilizada de forma literal; somos todos diferentes, temos necessidades distintas e singularidades. A Constituição brasileira preceitua o acesso ao Ensino Fundamental como obrigatório e gratuito, além de elucidar que cabe ao poder público recrutar os aprendizes, convocar e cuidar da frequência destes na escola, com a colaboração dos pais, responsáveis e de toda a sociedade. No art. 208 do mesmo documento, estabelece-se o oferecimento, pelo Estado, do ensino gratuito a partir da Educação Infantil até o Ensino Médio: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, s/p).

Quanto ao desafio de ter todos os aprendizes na escola, a LDB 9.394/96, que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da Educação

Básica ao Ensino Superior), reafirma o direito à educação, estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades em regime de colaboração entre as diferentes esferas governamentais:

Art. 5º: O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída [...] (BRASIL, 1996, s/p).

Segundo o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/90), “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, garantindo, ainda, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990, s/p).

A segunda tarefa – qualitativa – se refere a uma melhoria satisfatória na qualidade do ensino ofertado à população. O direito à uma educação de qualidade também está previsto nos temas constitutivos do direito à educação da Constituição Federal de 1988, no art. 206, inciso VII, em que se lê: “VII- Garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, s/p). O referido artigo estabelece que o direito à educação vai além da garantia de acesso e permanência no Ensino Fundamental, promovendo também um padrão de qualidade. O art. 208 da Emenda Constitucional n.º 59 deixa clara a garantia de um tratamento diferenciado a quem tem necessidades diferentes, ou seja, uma proposta de educação pautada na equidade:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009); II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996); III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009, s/p).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), como documento

legal, político e educacional, amplia e detalha o que está disposto na Constituição Federal de 1988, inclusive quanto ao tema qualidade educacional. Primeiramente, a qualidade referente à organização da Educação Básica nacional encontra-se presente nos arts. 3º, 4º, 7º, 9º e, 47 e está ligada ao âmbito administrativo e à dimensão pedagógica.

[...] Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IX – garantia de padrão de qualidade;

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público (BRASIL, 1996, s/p).

Já nos arts. 70, 71, 73, 74 e 75, a LDBEN explicita a qualidade educacional, vinculada e intrínseca ao financiamento e à infraestrutura educacional (BRASIL, 1996).

Por fim, a terceira tarefa – a criativa – diz respeito a realizar uma educação nova, mais atraente e inovadora. É imperativo pensar a educação dentro do contexto atual, pois há uma falta de sincronia da antiga metodologia de ensino com os novos tempos. Segundo Freire (1987, p. 99), “[...] para haver desenvolvimento, é necessário: 1) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha não ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão”.

Assim, o que deu muito certo no passado, uma educação tradicional, bancária, de dominação completa dos aprendizes sentados em fileiras nas classes, ensinados com metodologias conteudistas, práticas pedagógicas expositivas, alunos passivos, corpos em que era depositado o conhecimento pelo educador, visto como único detentor do saber, mostra-se distante da educação do século XXI, na qual as rápidas transformações sociais exigem que os aprendizes de hoje estejam cada vez mais participativos, conscientes dos seus papéis como cidadãos do mundo e preparados para solucionar problemas de forma criativa, algo indispensável no cenário deste século, quando inovar é uma palavra de ordem. Segundo Freire (1987, p. 38):

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

No presente cenário da era digital, da tecnologia da informação, são numerosos os meios de se obter conhecimento, como também são copiosos os dispositivos que oportunizam essa aquisição, com uma exigência de novas formas de comunicar, de aprender, de pensar, de agir e de preparar o aprendiz para a vida, ajudando-os a se desenvolverem integralmente.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 1991, p. 16).

Então, aprender deve trazer prazer, alegria, vontade de voltar à escola no outro dia, sentir-se valorizado, experimentar que o seu mundo não é só lá fora, mas está presente na sala de aula, que o aprendiz é bem mais que um número na chamada, é um ser humano, um cidadão que tem singularidades, necessidades e, muitas vezes, interesses diferentes daqueles do grupo do qual participa.

Nas escolas tradicionais, muito questionadas nos últimos tempos e ainda predominantes no Brasil, percebemos que o aluno está na instituição escolar, mas segregado às suas dificuldades, singularidades ou em um canto da sala de aula. Estar na escola não é sinônimo de aprender, de construir ou produzir conhecimentos e se emancipar. Em uma perspectiva inovadora, o aluno constrói e produz seus conhecimentos, pois é protagonista da sua capacidade de aprender, portanto não há inteligências superiores e inferiores, todos os sujeitos têm possibilidades de aprender, como afirma Rancière (2002, p. 56):

[...] todas as inteligências são diferentes. Além disso, sempre houve, sempre haverá, e há em toda parte seres desigualmente dotados para as coisas da inteligência: sábios e ignorantes, pessoas de espírito e tolos, espíritos abertos e cérebros obtusos. Sabemos o que se diz a esse respeito: a diferença das circunstâncias, do meio social, a educação [...].

Estar na escola é um direito fundamental que se cumpre na proporção de que os aprendizes consigam bem mais que estar no espaço escolar, que possam se desenvolver plenamente, com uma educação de qualidade para todos, proporcionando a participação dos aprendizes como protagonistas do seu processo de aprendizagem, além de contarem com educadores mais engajados com o ensino

e a aprendizagem de todos, de forma inclusiva, inovadora, preparados para auxiliar os alunos na construção do conhecimento e fazendo uso das novas tecnologias dentro de uma gestão democrática.

A escola precisa estar atenta a estas transformações. As velhas práticas, ferramentas pouco atualizadas e metodologias não revisitadas já não são suficientes para suprir as necessidades do atual cenário educacional no Brasil e no mundo. Estamos na era da informação rápida e acessível, os estudantes estão cada vez mais autônomos e conectados e as novas tecnologias e mídias sociais estão impactando a forma de ensinar e aprender. É preciso uma visão de escola que auxilie o estudante a transformar toda esta informação em conhecimento (SENNA; LOPES, 2019, p. 164).

Em uma proposta educacional libertadora, que não se deixa moldar para a obediência, mas, sim, que educa para o pensar e o empoderamento, os aprendizes são críticos criativos e protagonistas da sua aprendizagem, que acontece de forma dialógica professor-aluno-comunidade. É um cenário no qual todos ensinam, compartilham e aprendem.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987, p. 46).

Em sequência, no cenário de uma educação inovadora e democrática, o conhecimento não é hierarquizado, e sim produzido de forma horizontal, transversal e conetada às diferentes áreas e domínios do conhecimento. O educador precisa se desfazer do papel de único detentor de todo conhecimento, visto que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 22), é dar oportunidades ao aprendiz para que ele possa usar sua inteligência para construir conhecimentos, tornarem-se sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, atuarem como sujeitos participativos na vida social, cultural e política no meio em que estão inseridos.

A educação problematizadora é um ato político e deve ser uma ação cultural de construção do conhecimento, tendo o papel de esclarecer e auxiliar na libertação

da consciência humana, na criação de uma sociedade mais ética, justa, humana e solidária que contribua para a transformação da realidade. A liberdade que o aprendiz oprimido almeja tem que ser conquistada por seu próprio esforço e em comunhão com os outros, pois, como afirma Freire (1987, p. 29), “ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Segundo Shor (1986 *apud* FREIRE, 1987, p. 110):

Enquanto que o empowerment individual ou o empowerment de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes.

O aprendiz só se emancipa intelectualmente, em uma relação social e cultural dialógica, quando se livra do embrutecimento que é produzido pela educação tradicional, em que o educador apenas transmite conhecimentos aos aprendizes, não levando em consideração os conhecimentos prévios, a cultura e os interesses dos alunos. O ensino é desfavorecido também quando concebe o mundo em uma dualidade, dividindo-o em duas inteligências – inferior e superior –, considerando o educador detentor de uma inteligência superior e o aprendiz, inferior, aquele que tem que ser instruído. Para Freire (2007, p. 76): “Ninguém é superior a ninguém”. O educador sujeito ao sistema, à escola, a uma gestão educacional tradicional, cheia de regras, normas, inferiorizado, desvalorizado, também se embrutece e não pode emancipar o aprendiz. Precisamos de educadores que interfiram no processo de aprendizagem, favorecendo a todas as pessoas conseguir ter confiança no seu próprio conhecimento e na sua capacidade.

O mito pedagógico, dizíamos, divide o mundo em dois. Mas, deve-se dizer, mais precisamente, que ele divide a inteligência em duas. Há, segundo ele, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém, interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criança e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. [...] o princípio do embrutecimento (RANCIÈRE, 2002, p. 20).

Segundo Rancière (2002), um educador emancipado transmite a ideia da igualdade das inteligências e a confiança na capacidade intelectual de todo e qualquer aprendiz. Portanto, é necessário que, primeiramente, o educador se emancipe: “É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante de espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais” (RANCIÈRE, 2002, p. 44).

No mesmo sentido, o educador precisa se conceber tanto como um sujeito que constrói conhecimento quanto como um ser inacabado, pois o “educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1987, p. 39). Rancière (2002) afirma a importância do mestre ignorante para que a emancipação aconteça. Um mestre ignorante usa a metodologia de inquérito: na medida em que o aluno mergulha no conteúdo que deseja aprender usando os meios que tem, o mestre o direciona com perguntas como: “O que você vê? O que pensa disso? O que poderia fazer com isso?”

Segundo Helena Singer (2018), é possível pensar a inovação na educação sob dois ângulos: um no sentido de mudar o que está posto e outro no sentido de transformar a educação. Uma das principais mudanças propostas na abordagem de inovar o que está posto é ampliar os direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores e deixar mais claras as atribuições do trabalho docente. A educação não pode limitar-se apenas aos conteúdos e aos problemas escolares, pois tem um caráter político, social, econômico e ético e precisa colaborar com a resolução dos problemas do dia a dia do aprendiz e da comunidade onde ele está inserido, bem como do mundo em que vive.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história (FREIRE, 1991, p. 16).

A educação na perspectiva inovadora para transformar o mundo deve promover a libertação, a liberdade de ideias e a busca de seres humanos melhores que percebam e vejam a importância do outro. Ou seja, para Orrú e Bocciolesi (2019, p. 302):

No re-inventar dos espaços de aprendizagem e das maneiras de promover a educação, está o maestro, o mestre, nós, os professores! A nós, os professores, é dado o privilégio de interpretarmos e dinamizarmos, potencialmente, as possibilidades de aprendizagem de cada aprendiz, de cada ser humano que aprende a ser gente a partir da convivência com outras pessoas em uma obstinação pelo direito de todos à educação. E o professor- maestro é aquele que marca a vida de seus aprendizes, aquele que em dada dinâmica e interpretação das singularidades de cada um, possibilita o transbordar do conhecimento não por sua fragmentação conteudista, mas por sua capacidade de contextualizar e tornar a ação de compartilhar saberes um momento de aprender a aprender, de aprender a ser, a fazer, a conviver, a se alegrar por aprender e transformar o mundo do qual faz parte.

A educação precisa colaborar também com a criação de soluções para as demandas e as necessidades da melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade consciente da humanidade. “Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

As inovações educacionais devem ser produzidas por todos os atores em seu cotidiano; nesse aspecto, devem levar em conta o protagonismo dos aprendizes de forma que todos aprendam mais e melhor.

[...] a educação tem o compromisso de promover o desejo de mudança, da utopia, de pensar um mundo menos feio, menos cruel, que aumente nossa capacidade de indignação diante de injustiças sociais, da discriminação de mulheres, negros e índios, de qualquer forma que negue ao ser humano a sua vocação natural, o seu direito de ser mais (FREIRE, 2000, p. 113).

A diversidade sociocultural do Brasil é riquíssima, portanto a inovação não tem um só formato ou modelo e, por isso, deve dialogar com a diversidade sociocultural do país e criar referência para diversos contextos socioculturais. É uma proposta de trabalho democrático e inclusivo, marcado por dificuldades, contradições, desafios e perspectivas, os quais, muitas vezes, justificam a resistência ao novo ou, ainda, o comodismo, pois é mais fácil continuar mantendo o que vem (aparentemente) dando certo. Segundo Mantoan (2017, p. 42): “Recriar o processo educativo vigente nas escolas brasileiras, nas suas salas de aula, no ensino comum e na formação dos professores, é um projeto ambicioso, mas possível”.

A escola de hoje precisa encontrar seu caminho para a diversidade, engajando os aprendizes no mundo das diferenças, pois, na sala de aula, há alunos de diversas culturas, com diferentes histórias de vida, de mundos sociais e econômicos diversos e com variados interesses e realidades.

O fato de sermos uno não quer dizer que somos iguais ou semelhantes. Somos únicos e uno porque somos diferentes, e isso é próprio da espécie humana. Mas também somos uno porque a única identidade que realmente existe é a de Ser humano. Portanto, a diferença não é atributo de apenas alguns, tal como nomeia o diagnóstico universal do biopoder, que cria um grupo específico de marginalizados, de excluídos, de minoria; na realidade, a diferença é de todos, porque pessoas não se repetem, mas se diferenciam. A diferença contém a própria diversidade, ela é inexata e, ao mesmo tempo, é excesso de grandeza; nela, não há repetição (ORRÚ, 2016b, p. 69).

Inovar na educação está relacionado à (re)criação de uma escola e uma forma de educar mais libertária, que pense e atue nas necessidades dos alunos para além do contexto escolar, ou seja, é uma educação que emancipa para a autonomia por meio de novas metodologias que valorizam o potencial dos alunos e seja capaz de diminuir a distância entre as desigualdades sociais e as diferenças próprias de cada um no processo de aprendizagem, proporcionando uma educação que não supervaloriza o conteudismo em detrimento da criatividade. Trata-se de um processo que ainda é feito por poucas escolas e, por isso, chamamos de educação inovadora, pois demanda reflexão, planejamento, envolvimento e ação de todos como protagonistas, principalmente dos alunos, associados à coordenação de forma dialógica, além de envolver gestores, professores, pais e alunos.

Inovar não é obrigatoriamente fazer algo novo, inédito e extraordinário, criar algo que não existe ou pensar no que ninguém pensou, mas, sim, fazer diferente, como afirma Orrú (2016a, p. 164):

[...] é dar aos aprendizes a possibilidade de participação no desenvolvimento dos planejamentos de suas próprias aprendizagens, como também na construção das normas sociais e maior autonomia em suas próprias ações realizadoras, tendo o professor como seu mediador, seu mentor, como a pessoa mais experiente que lhe orientará em seu processo de aprendizado, mas que ao mesmo tempo não o determinará, um professor com o aprendiz e não um professor para o aluno. É oportunizar ao aprendiz escolher aquilo que deseja aprender mais, valorizar seus interesses que, de modo geral, estão relacionados às suas habilidades a serem cada vez mais desenvolvidas e não abafadas pelas práticas conteudistas predeterminadas. É dar vazão aos espaços de aprendizagem onde seja possível tecer conhecimentos em redes em meio a pilares inclusivos, cooperativos e solidários, ao invés daqueles competitivos. É promover a possibilidade do aprendizado em comum, uns aprendendo com os outros, o mais expert em um tema ajudando seu colega a compreender melhor dentro de seu ritmo e possibilidade, é favorecer o aprender a aprender cada um da sua maneira, da melhor forma como consegue construir os diversos conceitos e, assim, poder

dizer a todos o quanto aprendeu sem que, necessariamente, seja por meio de avaliações objetivas cuja subjetividade do professor, o detentor do saber, esteja presente. É compreender que a educação e o aprendizado ocorrem em qualquer lugar e a todo instante; logo, a sala de aula não é o lugar de privilégio para acontecer esse processo.

A palavra “criatividade” é, normalmente, associada ao empreendedorismo e a empresas na atualidade, mas também pode ser aplicada à solução de problemas, bem como ao ato de criação em si. Já a criação faz referência ao que já se possui de informação, uma vez que o processo de aprendizado humano sempre é baseado em informações que já existem, que já foram descobertas ou inventadas e, através do raciocínio cognitivo, tais informações são somadas e/ou combinadas entre si, gerando algo novo. Segundo Vygotsky (2012, p. 24): “É precisamente a atividade criadora do homem que desperta a sua essência que está orientada para o futuro, tornando-o criativo e modificando o seu presente”. Assim, o termo “criatividade” proposto no Mapa da Inovação e Criatividade merece ser melhor conceituado e repensado em seu sentido na proposta do mapa.

2.2 O MAPA DA INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O MEC, no ano de 2015, a partir das experiências de algumas escolas, comunidades e organizações educacionais com práticas criativas e inovadoras, criou o Programa de Estímulo à Criatividade da Educação Básica, com os seguintes objetivos:

Objetivo: Criar as bases para uma política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica.

Objetivos Específicos: Estabelecer parâmetros e referenciais em inovação e criatividade na educação básica; Conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e criatividade na educação básica brasileira; Fortalecer as organizações educativas inovadoras e criativas; Ampliar o impacto das experiências inovadoras relevantes para além de seu polo inicial; Criar, ampliar e qualificar a demanda social por educação inovadora e criativa; Promover a formação de educadores abertos e qualificados para a inovação e criatividade; Promover a reorientação das políticas públicas de educação básica a partir do referencial da criatividade e inovação (BRASIL, 2015a, s/p).

Outra ação para apoiar o Programa de Estímulo à Criatividade da Educação Básica foi a elaboração de uma página da Rede de Inovação e Criatividade na

Educação Básica¹ (Figura 1), do Ministério da Educação, a qual tem como um dos principais objetivos, em longo prazo, divulgar e disseminar as práticas pedagógicas listadas no Mapa da Inovação e Criatividade e publicizar dados sobre a pesquisa. Singer², em entrevista para a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), afirma que: “conhecer essas iniciativas criativas e inovadoras é o passo inicial para embasar políticas públicas para uma educação básica de maior qualidade e reinventar uma escola próxima à realidade dos alunos da era digital” (ABRAPEE, 2015, s/p).

Figura 1 - Logotipo da Rede de Inovação e Criatividade na Educação Básica



Fonte: MAPA..., 2015.

A chamada pública (BRASIL, 2015c) foi aberta para que as organizações de diversas naturezas atuantes na educação de crianças, adolescentes e jovens pudessem se inscrever. Ela permaneceu aberta pelo período de dois meses dentro do

¹ Disponível em: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php. Acesso em: 06 out. 2020.

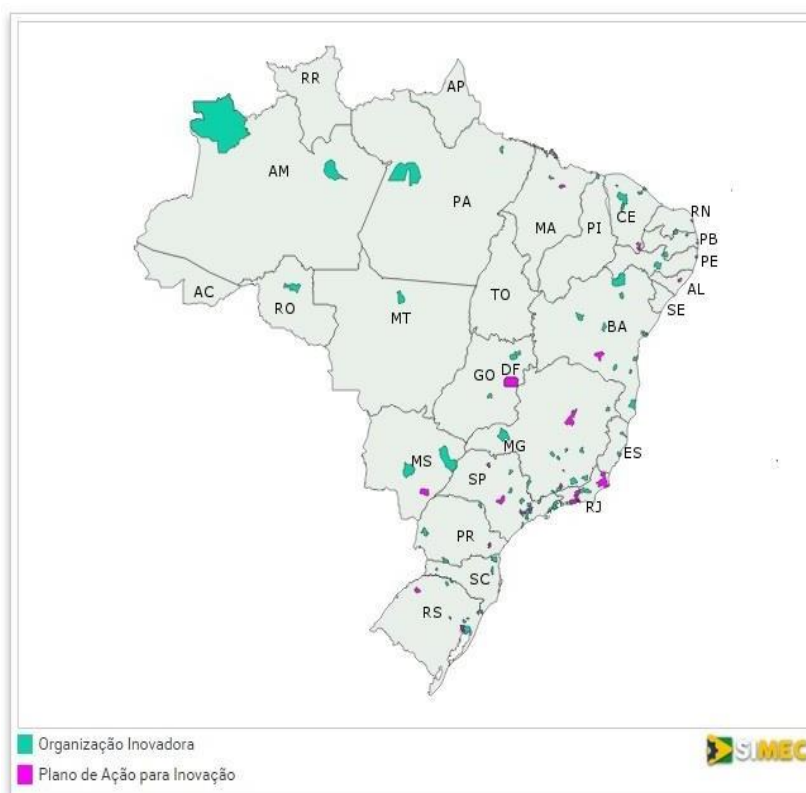
² Helena Singer, vice-presidente da Juventude da Ashoka América Latina, membro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo e do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Foi chefe de departamento do Sesc Nacional (2016) e assessora especial do MEC (2015). Também é consultora em projetos de pesquisa e formação em educação e inovação social. Como assessora especial no MEC, presidiu a iniciativa por Inovação e Criatividade na Educação Básica em 2015. Foi diretora da Cidade Escola Aprendiz e chefe do Departamento de Ações Estratégicas e Inovação do Sesc Nacional. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP – 1990), mestrado em Sociologia pela USP (1995), doutorado em Sociologia pela USP (2000) e pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp – 2008). É autora de *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência* (2010) e de *Discursos Desconcertados: Linchamentos, Punições e Direitos Humanos* (Prêmio Jovem Cientista em Língua Portuguesa, 2003), organizadora da coleção *Territórios Educativos: experiências em diálogo com o Bairro-escola* (2014), entre outros livros e artigos publicados no Brasil e no exterior na área de Sociologia, com ênfase em direitos humanos, democracia, educação e juventude.

sítio virtual criado para divulgação e organização da iniciativa³, sendo até prorrogada.

Para se inscrever, as escolas e organizações deveriam responder a um questionário *on-line* localizado no *site* da chamada pública. Foram inscritas 683 instituições e o resultado foi divulgado no mês de dezembro de 2015.

Tendo por base os critérios elencados no edital – gestão, currículo, ambiente, método e articulação com outros agentes –, foram selecionadas 138 instituições que já trilhavam um longo caminho na prática da inovação e 40 que ainda estavam caminhando nesse sentido, com vistas a garantir qualidade à educação oferecida. Portanto, foi escolhido um total de 178 instituições, representando as cinco regiões do Brasil, conforme dados divulgados pelo MEC: mais da metade (50,8%) estava na região Sudeste; seguida da região Nordeste (21,9%), Sul (13,7%), Centro-Oeste (8,7%) e Norte (7,6%), o que se mostra coerente. A maior parte delas era de escolas (74%), dentre as quais 52,5% eram públicas, e 47,5%, particulares, com atendimentos que abrangiam Educação Infantil, ensinos Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Figura 2).

Figura 2 - Mapa da Inovação e criatividade – MEC, 2015



³ Disponível em: criatividade.mec.gov.br. Acesso em: 14 set. 2021.

A ideia era que o MEC acompanhasse o desenvolvimento dessas instituições para fortalecer as iniciativas a partir da articulação entre as mesmas e os agentes mais próximos, como universidades e secretarias de educação. No caso das instituições não escolares, o intuito era divulgar os trabalhos ali realizados, tendo como objetivo servir de modelo para efetivar uma mudança significativa na educação brasileira.

O referido programa criado pelo então ministro da Educação Renato Janine Ribeiro começou a apoiar, por todo o Brasil, experiências de uma nova educação, centrada na ideia da “alegria e no prazer de conhecer”. O ex-ministro permaneceu no cargo por apenas cinco meses, o suficiente para deixar um legado de ideias, referências e visão de futuro para a educação brasileira. Segundo suas palavras, em entrevista dada ao Movimento de Inovação na Educação:

[...] inovar na educação é importante e pode ser o caminho para universalizar o acesso à escola e garantir a qualidade na aprendizagem. [...] “É impossível que todo conhecimento seja prazeroso, mas dentro dessa impossibilidade, basicamente o que eu queria dizer era que o MEC apoiava experiências de uma nova educação por todo o Brasil, centrada na ideia da alegria e no prazer de conhecer”, afirma Janine Ribeiro. “Como também que a educação seja mais afinada com o mundo das pessoas” (RIBEIRO, 2018 apud MOVIMENTO..., 2018, s/p).

Assim sendo, o MEC instituiu um grupo de trabalho nacional (GT), regulamentado pela Portaria n.º 751, de 21 de julho de 2015, tendo as seguintes atribuições:

Art. 2.º O GT tem como atribuições:

- I – monitorar o desenvolvimento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica;
- II – ratificar documentos de referência sobre a inovação e criatividade na educação básica; e
- III – organizar grupos de trabalho regionais (BRASIL, 2015b, s/p).

O GT, com subdivisões que abrangiam todos os estados e formado por pessoas ligadas a universidades, a organizações sociais, a centros de pesquisa, a órgãos de governos e a escolas, passou a formular os parâmetros de criatividade e inovação para o MEC, com a missão de criar agendas de debate e mobilizar as organizações educativas em torno da pauta da inovação.

Em sequência, o MEC lançou uma chamada pública (BRASIL, 2015b) com o objetivo de conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e da criatividade na educação brasileira.

Para a gestão de uma organização ser considerada inovadora e criativa, conforme define o Ministério da Educação, ela

Precisa estar pautada por um projeto político- pedagógico baseado na Corresponsabilização. O currículo deve ser voltado para o desenvolvimento integral dos indivíduos, além de considerar a sustentabilidade e apresentar estratégias para a produção de conhecimento e cultura (BRASIL, 2015a, s/p).

Segundo a coordenadora do Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica, Helena Singer (2015 *apud* ABRAPEE, 2015, s/p), assessora do MEC àquela época, a busca era por “organizações que procuram o desenvolvimento integral do estudante, não só o acadêmico e intelectual, mas também o desenvolvimento ético, afetivo, social e cultural”. Para tanto, o Brasil tinha, naquele momento, três tarefas importantes a serem cumpridas: uma quantitativa, uma qualitativa e uma criativa.

De forma inovadora para aquele período, um grupo de educadores criou, por meio de um processo democrático a partir da realização de congressos, debates na câmara e fóruns, o Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica, que, de acordo com ex-ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, tinha o propósito de mostrar a necessidade de se repensar a escola e sua função, como também fazer um levantamento das instituições públicas e particulares e organizações não-governamentais que já possuíam propostas arrojadas na Educação Básica, e, portanto, eram inovadoras. O ex-ministro da Educação citado explicou a criação do Mapa de Inovação e Criatividade em um vídeo feito em apoio à mobilização “Escolha Transformar”, realizada em 2018, em que diz:

[...] para mostrar que a educação não é só colocar todo mundo na escola, quantidade, não é só melhorar a qualidade do ensino. É mudar a natureza da forma da escola, recuperar essa alegria de conhecer, esse prazer de aprender, que existe nas crianças e fazer com que isso valha para sempre em todas as fazes. Que conhecer seja um fator de prazer, de alegria, de felicidade. Por isso eu escolhi transformar! (RIBEIRO, 2018 *apud* MOVIMENTO..., 2018, s/p).

É o que as escolas listadas no Mapa de Inovação e Criatividade na Educação Básica apresentam ao priorizar o conhecimento mais concreto a partir de práticas pedagógicas diferenciadas, com metodologias de projetos e metodologias ativas. Algumas escolas inovadoras listadas no mapa têm como ponto de partida a realidade dos aprendizes, a metodologia de projetos, as assembleias, uma prática voltada ao protagonismo dos aprendizes e uma educação dialógica com a participação e

envolvimento de todos da comunidade na construção dos conhecimentos e na gestão da escola de forma democrática. É preciso, ainda, explorar habilidades como leitura crítica, comunicação, interpretação, negociação e, sobretudo, resolução de problemas e desenvolvimento pessoal. Cumpre trabalhar e valorizar outras inteligências, além da intelectual, como pontuam Orrú e Bocciolesi (2019, p. 343): “Educar para transformar o mundo é perceber que não há pessoas com inteligências inferiores, mas sim pessoas com inteligências, capacidades e habilidades diferentes e que pessoas, nunca se repetem”.

O mapa tinha a intenção de conhecer o que o Brasil já estava produzindo em termos de inovação pelos professores, estudantes, comunidades, instituições educativas escolares e não escolares. Buscava-se, desse modo, construir as bases para uma política pública que pudesse fortalecer e disseminar a inovação pelo país, partindo do que já estava sendo feito em território nacional, e reconhecer a capacidade dos educadores produzirem algo novo.

Tal qual inovação, o termo “criatividade” também é polissêmico. Segundo o Dicionário Priberam, criatividade “1. é a capacidade de criar, de inventar. 2. Qualidade de quem tem ideias originais, de quem é criativo”⁴. De acordo com o dicionário Houaiss, criatividade pode ser definida como “a qualidade ou característica de quem [...] é criativo; inventividade; inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar”⁵. Para Cavallo *et al.* (2016, p. 144):

[...] a noção de criatividade pode ser definida como sendo o conjunto de habilidades cognitivas que são usadas para resolver problemas ou gerar soluções alternativas. Ou seja, são habilidades mentais que se desenvolve ao longo da vida.

A criatividade deveria ser uma das mais importantes preocupações do campo da educação, todavia ela sempre é colocada em segundo plano. Pouco se valoriza a criatividade dos alunos, que é minimamente explorada. A escola tradicional exige do bom professor que siga à risca o prescrito pelas propostas pedagógicas, em que raramente se encontram oportunidades de incentivar a criatividade. De uma forma geral, a escola tradicional “engessa” as manifestações criativas.

Nesse sentido, a aprendizagem não se dará melhor em ser institucionalizada, aprisionada pela enganosa ideia de que com o igual

⁴ Dicionário *on-line*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/criatividade>. Acesso em: 16 set. 2021.

⁵ Dicionário *on-line*. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1. Acesso em: 16 set. 2021.

se aprende melhor. A tendência do rito no ensino institucionaliza comportamentos (memorização, repetição, fixação). Esse rito e seu possível sucesso no resultado final não são sinônimos de aprendizagem ou inteligência. O rito põe fim à possibilidade da criatividade. Ele engessa e aniquila quem o executa (ORRÚ, 2017a, p. 74).

A escola ainda privilegia o conteudismo e a supremacia da área de aprendizagem cognitiva em detrimento das demais, como as áreas afetiva, social, artística, entre outras. Educadores seguem modelos preestabelecidos, seja de metodologias ou de práticas pedagógicas que não levam em consideração os interesses, a vida e a realidade dos aprendizes. Então, o grande desafio para a transformação da educação é desenvolver aprendizes criativos, inovadores, críticos e imprevisíveis de forma consciente e responsável. É preciso educadores que atuem também de forma criativa e inovadora, agindo como facilitadores do processo de construção do conhecimento junto aos aprendizes, em uma proposta libertária que saia do padrão estabelecido na escola tradicional e faça uma educação mais engajada com a inclusão, a democracia, de maneira realmente inovadora, na qual o aprendiz passa a ser o centro do processo educativo, atuando com autonomia e emancipação.

2.3 INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE: CENÁRIO E PERSPECTIVAS

A criatividade e a inovação vêm sendo investigadas como habilidades essenciais para a educação do século XXI, para o desenvolvimento tanto de aprendizes quanto de educadores, com importância e relevância em todas as áreas do conhecimento e sujeitas aos aspectos ambientais e sociais. São habilidades primordiais que favorecem o potencial humano. Nesse cenário, o século XXI passa por uma grande transformação, pois os alunos navegam pelo conhecimento, buscam respostas na internet, indo além do que está nos livros; atitudes bem diferentes dos séculos passados e do que está escrito nos livros. Diante disso, é urgente um novo modelo educacional, pautado na inovação e na criatividade.

Muitos problemas e desafios enfrentados pela escola hoje, tais como evasão, reprovação e violência, poderiam ser minimizados se fossem utilizadas novas metodologias e práticas pedagógicas capazes de motivar os alunos, potencializando, desse modo, a inovação. Para tanto, todos deveriam ser envolvidos – aprendizes, educadores, família e toda a comunidade escolar –, assim como também seria

necessária uma revisão nos currículos, métodos, recursos, processos de avaliação e relações pedagógicas.

A geração do século XXI nos desafia a debruçarmos por uma escola inovadora e inclusiva. Uma escola que supere a tradição de um ensino aprisionador, de um ensino focado no rito da memorização, repetição e fixação. Uma escola que seja muito mais um espaço de aprendizagens do que uma instituição sistêmica reprodutora das mesmas práticas pedagógicas do século XVII (ORRÚ; BOCCIOLESI, 2019, p. 39-41).

A excelência e a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem resultam também dos vínculos e trocas construídas na relação aprendiz-professor. Uma inter-relação de empatia, respeito e amorosidade, de forma dialógica, pautada na crença de que todos podem aprender quando o docente compreende o seu papel como coautor e facilitador da construção de conhecimento para o aprendiz. A presente prática concebe ações inovadoras e é de suma importância para que o aprendiz se institua como sujeito no seu processo de conhecimento e seja incluído nas relações sociais e humanas. Para Orrú (2016a, p. 202), podemos dizer que inovar é quando:

[...] o professor com seu aprendiz, juntos, nos diversos momentos de aprendizagem, conseguem aprender mutuamente a transcender para suas vidas pessoais a essência daquilo que compreenderam e se apoderaram nos espaços de aprendizagem. Para tanto, a sensibilidade é crucial.

A educação concebida como transmissão de conhecimento para o aprendiz sem respeito à sua autonomia se torna uma forma de violência, pois acaba reforçando uma prática pedagógica de negação dos saberes e dos corpos dos aprendizes, com a tarefa de impor neles os valores estabelecidos como legítimos, em uma relação autoritária a partir da disciplina.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo [...] (FOUCAULT, 1987, p. 119).

A educação bancária segue na intenção da produção de corpos dóceis. Para Foucault (1987), a escola é uma das instituições que retiram os aprendizes do espaço familiar, imergindo-os durante um determinado período para adequar suas ações e atitudes, disciplinar comportamentos e moldar seus pensamentos. Marcas são produzidas na vida do aprendiz como consequência de uma educação autoritária e

punitiva.

A docilização dos corpos pelo poder disciplinar e poder de controle regula o outro, muta o corpo em frações de órgãos, aniquila e embrutece o indivíduo que se assujeita ao poderio colonizador, de modo a tornar-se fragilizado e vulnerável a todo tipo de brutalidade, tanto física como psíquica (ORRÚ, 2017a, p. 03).

A escola inovadora demanda pessoas com habilidades e competências muito além do que as disciplinas e os conteúdos de uma educação bancária com alunos passivos podem oferecer. As informações estão aí postas nas redes sociais e na internet, de fácil acesso a todos, o que vem mudando as funções da escola e do educador, que passam a ser contribuir para a formação de um aprendiz capaz de compreender e melhorar, por meio do conhecimento, o mundo em que vive. A escola é o lugar de produção de situações pedagógicas que podem provocar mudanças para uma sociedade mais igualitária, utilizando os conhecimentos filosóficos e científicos para gerar conhecimentos capazes de transformar as pessoas. O professor, em uma educação inovadora e democrática, assume o papel de articulador do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, não pode ser neutro, tendo que ter uma posição e fazer escolhas. A forma como atua dialogicamente e lida com os objetivos da aprendizagem, conteúdos, relações estabelecidas com os aprendizes, comunidade e gestão expressam a maneira de pensar e as suas concepções de educação.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono. Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 2007, p. 46).

Concomitantemente, a demanda é por uma educação que auxilie o aprendiz a buscar soluções para nossos problemas ambientais, sendo capaz de transformar essa informação em conhecimentos que melhorem a vida de todos e que, acima de tudo, possam formar seres humanos melhores. Pessoas com habilidades de criar, pesquisar, saber lidar com diferenças e atitudes éticas, hoje, são essenciais para dialogar com a nova realidade. Como afirma Freire (2007, p. 11), a educação é uma forma de intervir no mundo: “Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Cumpram aos gestores do sistema educacional ir em busca de novos caminhos

capazes de suplantar projetos centralizadores de poder, planos de ensino excludentes, bases conteúdistas e parâmetros nacionais pautados em bases eurocêntricas, construídas por um grupo detentor do poder, com pensamentos e ideias não democráticas. O eurocentrismo é um conceito que intencionalmente coloca a cultura europeia como superior a todas as outras no mundo. Não se pode negar ou ignorar as contribuições científicas europeias, mas a perspectiva de conhecimento e seu modo de produção acabam por promover o apagamento dos outros povos, como os africanos, os latinos, os asiáticos etc.

Escolas inovadoras percebem que não há ganho para ninguém nesse tipo de reprodução inútil do conhecimento. Porém, percebem que aprender com prazer é possível, é viável, é democrático, é, inclusive, uma maneira de empreender. É uma possibilidade criativa e prazerosa para a aprendizagem de todos, é própria da espécie humana (ORRÚ, 2017b, p. 37).

Nos últimos anos, a educação vem sendo tratada sem a devida importância que merece. Os ministros que têm ocupado a pasta da Educação nem sempre têm o conhecimento que o cargo demanda, assim, muitas vezes, as indicações vêm contemplar objetivos políticos:

[...] em relação ao perfil dos ministros da educação até este momento, não seria temerário afirmar que não há nenhuma condição ou lastro profissional/intelectual no histórico dos ocupantes do cargo, que possa definir elementos técnicos como fatores de escolha para quem gesta a educação no Brasil. [...] seja a partir de acordos políticos; escolhas pessoais do chefe do executivo; pressões de grupos sociais e mesmo critérios técnicos, as razões que levaram a escolha dos ministros da educação no Brasil podem ser tão variadas e díspares, que seria difícil definir qual a condição essencial para que alguém possa ascender a este cargo (ESQUINSANI; ESQUINSANI, 2012, p. 09).

Parte da educação brasileira ainda se espelha em bases eurocêntricas, em que a cultura europeia, considerada superior, dita conceitos, estudos e modos de vida. Grande parte dos currículos escolares ainda refletem a herança colonial no processo eurocentrista no ensino, isto é, currículos monoculturais, padrões únicos de ser, viver de saberes, propostas educacionais hegemônicas e universais, como o que está proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e práticas pedagógicas pautadas na hierarquização e no silenciamento das outras culturas não europeias.

A mudança educacional emerge da necessidade de romper com os padrões eurocêntricos nos currículos, nas práticas educacionais, nos planos e nos projetos de educação, pois ainda carregam resquícios de uma educação excludente, opressora e

que se contrapõe às raízes profundas da colonialidade.

A escola, em nome de uma educação universal para todos, privilegia ainda a cultura europeizada, silenciando, invisibilizando e menosprezando outras culturas. Para que se desenvolva uma educação descolonizadora e, portanto, democrática, livre do pensamento opressor da colonialidade, é importante que se realize uma aprendizagem mais prazerosa, contextualizada, significativa e inclusiva, envolvendo toda a comunidade territorial.

Assim, assistimos no campo da educação sua crescente mercantilização, a tentativa de silenciar as vozes de professores (as), estudantes e pesquisadores (as) que realizam uma leitura crítica da realidade, a desqualificação dos saberes e dos fazeres construídos no interior das instituições educacionais ao mesmo em que são elaborados e impostos às instituições materiais didáticos padronizados e marcadamente eurocêtricos. No lugar do pensamento crítico o pragmatismo, do trabalho coletivo o individualismo (SILVA, 2019, p. 186).

Devido à democratização do acesso à informação e à inovação tecnológica, mudamos a forma como nos relacionamos com o mundo e com os outros. As transformações no mundo do trabalho exigem profissionais mais dinâmicos, inovadores, criativos, e um rompimento com competências que não conseguem ir além dos conteúdos das áreas tradicionais do conhecimento.

O mundo está se transformando de forma bastante acelerada e imprevisível. Estamos vivendo uma revolução marcada pela convergência de tecnologias digitais, físicas e biológicas, que transformará fundamentalmente a forma como vivemos, trabalhamos, aprendemos e nos relacionamos (MORAN, 2019, p. 91).

Nesse ínterim, os problemas ambientais, decorrentes da exploração abusiva dos recursos naturais, justificada pelo progresso e desenvolvimento das nações, comprometem o futuro sustentável da humanidade e demandam novas maneiras de lidar com os problemas, requerindo pessoas com soluções criativas e ideias eficazes e inovadoras.

A inovação e a criatividade revelam, a partir de estudos e pesquisas atuais, as bases essenciais para o sucesso de tal mudança e para a nova visão educacional. O termo “inovação”, polissêmico, plural e complexo, principalmente quando relacionado a conceitos oriundos do meio educacional, é um objeto de estudo com dificuldade de ser definido e explicado, uma vez que existem inúmeras possibilidades, muitos discursos e propostas diferentes para tal termo.

É possível usar o termo “inovação” no sentido de melhorar o que está posto, modificar a educação atual, as propostas e as metodologias, pois inovar não é, obrigatoriamente, fazer algo inédito e mais complexo, mas, sim, fazer diferente. Tem significação de compreender um processo e pensar em como aperfeiçoá-lo. Fala-se muito em inovar a partir do uso da tecnologia e, ainda, que a modernização abrange o uso de dispositivos eletrônicos como *tablets*, *smartphones* e computadores, mas não se reduz apenas a isso.

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são muitas vezes a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem muitas resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (MANTOAN, 2003, p. 35).

Inovar também tem o sentido de realizar mudanças profundas, na vertente de transformar a educação, suas estruturas, tempos e espaços, a comunidade em que a escola ou a organização educativa está inserida, com a participação ativa de todos e a comunidade local. Segundo Singer (2018, p. 01):

Nessa definição há duas premissas: a primeira é que a inovação é um projeto coletivo e de autoria de professores, estudantes, funcionários e gestores. A segunda é que o objetivo da inovação é superar desafios sociais.

Estudos e pesquisas realizados atualmente apontam caminhos para a nova visão educacional. A inovação na educação, segundo Singer (2018, p. 02), baseia-se em dois pilares:

O primeiro pilar é a construção do coletivo que vai criar essa inovação. O coletivo pode ser de professores que trabalham na escola, de educadores de uma organização, de professores e estudantes de um determinado grupo dentro da instituição. O segundo pilar é a pesquisa. Este novo será baseado em pesquisa sobre o próprio contexto, sobre o coletivo da comunidade onde o grupo está. [...] no final, importa não só o sucesso em relação ao resultado do projeto que se cria, mas também o fato de que os envolvidos tenham aprendido aquilo que se esperava que eles aprendessem com o projeto.

A inovação promove uma educação de qualidade e evidencia a efetividade que tal educação tem nas áreas cognitiva, social e emocional, envolvendo jovens, crianças e famílias na autodescoberta do conhecimento, sendo apoiada, mediada e planejada pelos educadores com o envolvimento e a participação da comunidade. Helena Singer, em entrevista ao Centro de Referências de Educação Integral (apud

IERVOLINO, 2018, s/p), aponta os seguintes conceitos e definições para a inovação na educação:

Inovação é aquilo que as pessoas, comunidades criam com base em uma pesquisa, em conhecimento, com metodologia clara da realidade em que vivem para enfrentar os desafios sociais que são vividos naquele seu contexto. [...] a inovação que parte do entendimento que a educação é um direito compreende que são exatamente as escolas, as organizações educativas que criam metodologias e ações para enfrentar os desafios de seu dia a dia e isso é inovação.

A escola inovadora está interessada na formação do aprendiz como um todo. As diferentes disciplinas funcionam interconectadas e se correlacionam, articulando saberes antes vedados e distantes. A interdisciplinaridade é essencial no ecossistema. O uso de recursos digitais integrados aos múltiplos aspectos da aprendizagem oferece desafios que estimulam a curiosidade e o avanço na aquisição de conteúdos cada vez mais complexos. Essa escola parte do pressuposto de que todos são diferentes, únicos, têm singularidades e ritmos próprio. Valorizam as iniciativas e o protagonismo da equipe pedagógica e dos estudantes, a potência de transformação do território local em que estão inseridos e o envolvimento da comunidade com a instituição.

Em uma perspectiva de educação inclusiva e democrática é preciso compreender que a diferença não está no outro com quem convivo de perto ou de longe. Mas sim, que a diferença é uma propriedade, um atributo, um traço próprio da espécie humana. A diferença, portanto, não é a oposição entre uma coisa e outra, entre um ser humano e outro. A diferença é uma qualidade presente em todos os seres humanos. Todos nós, somos, indiscutivelmente, diferentes. Por mais que existam grupos identitários que se relacionem por uma característica que os re-úna e os re-conheça no espaço social, a diferença se estabelece como principal peculiaridade, pois mesmo apresentando aspectos em comum, todos ainda se diferenciam em sua própria diferença (ORRÚ; BOCCIOLESI, 2019, p. 320).

Estamos em um mundo globalizado em que as tecnologias ditam a velocidade das informações e os processos comunicativos entre os seres humanos, logo, tudo mudou, evoluiu, e a escola também precisa evoluir. Essa mudança precisa acontecer em relação a seus tempos, espaços, organização curricular, conteúdos e, principalmente, quanto aos seus objetivos. Nessa perspectiva, busca-se uma educação transformadora, pautada na inovação e na criatividade dos aprendizes, um conhecimento construído nas trocas entre docente e aprendiz e, principalmente, entre o aprendiz e seus pares, com base no senso crítico. Em suma, inovação é um

processo em que o aluno aprende com os seus pares e com os educadores, e os educadores aprendem com o aluno. Paralelamente, todos aprendem na relação com a comunidade, de forma dialógica. Segundo um dos mais importantes ensinamentos de Freire (1987, p. 39): “educador e educando aprendem em comunhão, mediatizados pelo mundo tendo como pressuposto articulador o diálogo”.

A escola inovadora tem como propósito a transformação pessoal e social dos aprendizes, fomentando-os para a vida, e não apenas para entrar na universidade ou no mercado de trabalho. A maioria de tais escolas priorizam um ensino humanizado, sem aulas padronizadas, turmas, séries e provas como um dos únicos mecanismos de avaliação. Inclusive, em algumas, os ambientes são flexíveis e as paredes das salas se movimentam para abrigar diferentes atividades e em outras, não tem mais paredes, muito menos livros de papel. Os aprendizes determinam o ritmo e são respeitadas as características de cada um. O trabalho acontece por meio de projetos, com ênfase na criatividade, e envolvem a comunidade. Uma educação inovadora centra-se no aprendiz, e não em conteúdos, buscando despertar o interesse e a curiosidade associados ao prazer de aprender. Nessa proposta, também a construção do currículo parte das necessidades do aprendiz, dialogando com suas vivências e interesses (ORRÚ, 2016a).

A escola inovadora trabalha com um currículo contextualizando à realidade e às vivências dos alunos por meio de assembleias e projetos de caráter interdisciplinar. A escola também abre espaço para atender aos eixos de interesse dos aprendizes, tanto no currículo quanto fora dele. Dentro de uma proposta de uma educação inovadora, inclusiva e democrática, o currículo escolar exige habilidades como o pensamento crítico, comunicação, resolução de problemas, criatividade e inovação, propiciando uma proposta inclusiva.

O currículo é, e deve ser, uma ferramenta para a inclusão e não pode converter-se, na prática, em um instrumento de exclusão que dá a uns a cultura geral estabelecida e a outros, a subcultura; pois, se a cultura produz desenvolvimento, a subcultura produz subdesenvolvimento (MELERO, 2006, p. 25).

O currículo deve ultrapassar a visão de documento arbitrário com uma listagem de conteúdos e habilidades e se articular com o cotidiano de quem participa da escola, não sendo homogeneizante ou hegemônico. No entanto, tais pressupostos não estão contemplados na nova BNCC, como indica Orrú (2018, p. 150):

Projetos pedagógicos singulares, diversos, distintos, inovadores e

inclusivos como devem ser, jamais se encontrarão no território do homo, daquilo que é igual para todos, jamais serão estáticos, tampouco serão neutros ou acontecerão no meio-termo. Eles não se bastarão em acolher ou ficar apenas com alguns, com apenas aqueles que se enquadrarão nas descrições esperadas pela Base. Assim como a Base está nesta contramão, proporcionalmente, os espaços de aprendizagem favorecedores de uma educação inovadora e inclusiva de todos e para todos, encontram-se no sentido contrário àquele autorizado pela Base.

Na contramão dessa perspectiva, a BNCC tem uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, pois pautas ligadas a direitos sociais, ações de inclusão e questões de gênero não são contempladas claramente. Também antecipa a idade máxima para a conclusão do processo de alfabetização, não levando em consideração as singularidades de cada aprendiz. Outra questão de destaque é a vinculação da qualidade da educação às avaliações sistêmicas, deixando claro que não importam mais o processo ou os meios, e sim os resultados. A BNCC tem caráter conservador claramente expresso ao indicar a implantação de currículos mínimos nacionais, deixando de ressaltar ou inviabilizando vários temas considerados polêmicos ou meramente culturais. Segundo Orrú (2018, p. 145):

O conteudismo fragmentado é simplesmente o cerne da Base a ser adquirido. As possibilidades de ações pedagógicas inovadoras e emancipadoras por meio dos eixos de interesse e projetos construídos e desenvolvidos pelas próprias crianças com real autonomia, curiosidade e desenvolvimento do conhecimento científico por experiências vivenciadas em seu contexto de aprendizagem se esfacelam diante do documento norteador do que deve ser ensinado às crianças do século XXI.

A nova BNCC deixa ainda transparecer seus interesses mercadológicos quando relaciona a ideia de eficiência à aprendizagem para que os aprendizes aprendam os conteúdos mais rapidamente. O documento expressa, inclusive, interesse em melhorar a imagem do país nos *rankings* internacionais que medem a qualidade da educação, não levando em conta a real aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos aprendizes, tampouco suas culturas, meio social e singularidades.

A qualidade da educação envolve dimensões extras e intraescolares, nas quais devemos considerar as diferenças e também as peculiaridades dos aprendizes, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente

nos resultados educativos, como os meios social, cultural e afetivo nos quais o aprendiz está inserido. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é impossível haver uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável se ela não tiver qualidade (UNESCO, 2001).

La calidad se ha convertido en un concepto dinámico que tiene que adaptarse permanentemente a un mundo cuyas sociedades experimentan hondas transformaciones sociales y económicas. Es cada vez más importante estimular la capacidad de previsión y anticipación. Ya no basta con los antiguos criterios de calidad. A pesar de las diferencias de contexto, existen muchos elementos comunes en la búsqueda de una educación de calidad que debería habilitar a todos, mujeres y hombres, para participar plenamente en la vida comunitaria y para ser también ciudadanos del mundo (UNESCO, 2001, p. 01).

A democracia é um elemento fundamental para a qualidade na educação, uma vez que esta deve ser para todos, e não somente um privilégio de alguns. Helena Singer, em seu livro *República de crianças: disserta sobre experiências escolares democráticas de resistência* (2010), mapeou diversas práticas no Brasil e no mundo e explica sobre as escolas democráticas:

Este livro trata de certas propostas educacionais pautadas pelos ideais de liberdade e gestão participativa que receberam diferentes denominações da literatura ao longo dos últimos cento e cinquenta anos: omânticas (por associação a filosofia de Jean-Jacques Rousseau), pedagogia centrada no estudante (por associação a psicologia centrada no cliente, que faz com que este dirija o processo e não o terapeuta), escolas livres, progressistas, alternativas, democráticas. Embora haja diferenças em relação aos vários países onde se encontram essas escolas, atualmente o movimento em torno do qual elas se articulam tem adotado a denominação “educação democrática”. Deve-se ressaltar, contudo, que nem todas as escolas democráticas participam do movimento internacional ou se reconhecem dessa forma (SINGER, 2010, p. 15).

Não há como estabelecer um padrão único de qualidade diante da diversidade regional, cultural e social em que vivemos. A qualidade na educação só tem sentido se for democrática e atingir a todos de forma plena: o aprendiz, a escola, a comunidade e o currículo. A educação é de boa qualidade quando prepara pessoas para pensar e agir com autonomia, além de respeitar a diversidade ao cuidar do outro e do meio ambiente, rejeitando qualquer forma de opressão. Segundo Orrú e Bocciolesi (2019, p. 323):

[...] o sentido da função social da escola transpassa o objetivo da escolarização e da equivocada transmissão de conteúdos. Não

obstante, conecta os diversos saberes construídos na história e perpetuados pela cultura junto à realidade cotidiana dos aprendizes, de modo a lhes promover uma educação de qualidade, forjada com sentidos e significados que possam, por eles, serem re-significados, preparando-os, assim, para atuarem como cidadãos protagonistas na sociedade e como profissionais qualificados, críticos e criativos no mundo do trabalho.

Uma educação de qualidade na perspectiva da educação democrática “baseia-se na provocação e no exercício do desejo de conhecer e ensinar” (SINGER, 2015 apud ABRAPEE, 2015, s/p). Segundo a autora explicou em entrevista à Abrapee, são três os princípios da aprendizagem em uma educação democrática:

O primeiro é a autogestão. As pessoas que participam de uma experiência de Educação Democrática são responsáveis por ela. O segundo é o prazer do conhecimento. Acredita-se que o conhecimento traz alegria, prazer, e por isso as pessoas se envolvem com ele, não sendo necessárias punições ou disciplinas. E o terceiro é que não há hierarquia no conhecimento. O conhecimento científico, o conhecimento acadêmico, o conhecimento comunitário, o conhecimento tradicional, o conhecimento religioso, todos os conhecimentos são valorizados, respeitados e crescem justamente no seu contato (SINGER, 2015 apud ABRAPEE, 2015, s/p).

Portanto, no sistema educacional de qualidade, na perspectiva democrática, a participação coletiva é priorizada na tomada de todas as ações e decisões da escola, então todos os envolvidos na comunidade escolar dialogam e opinam ativamente. Educar é um processo dialógico, em que a base da aprendizagem está na troca horizontal de saberes e experiências. Não existe ensino sem aprendizagem: aprendiz e educador aprendem e ensinam em uma troca constante, nesse sentido um ensina e aprende com o outro, com seus pares e com outros da instituição escolar, como funcionários, gestores, comunidade e família, todos em um verdadeiro processo democrático.

A educação autêntica, repetamos não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar (FREIRE, 1987, p. 81-84).

Em um falso e ultrapassado discurso a favor da qualidade na educação, algumas escolas e educadores seguem a lamentar: “A educação não é mais como

antes”; “Eu aprendi assim”; “Naquele tempo, todos aprendiam”. Em tal contexto, é preciso refletir sobre a circunstância das entrelinhas dos discursos em forma de lamentações e levantar os seguintes questionamentos: Como era essa educação? Quem eram os aprendizes e que lugar eles ocupavam? Qual era o contexto educacional político-social daquele momento? Quais eram as demandas educacionais? Esse cenário conota uma escola conservadora, excludente e tradicional, em que, erroneamente, o aprendiz é um sujeito vazio de conhecimentos e passivo, e o professor é o dono do saber, aquele que imputa conteúdos aos alunos. Não há interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o que torna a metodologia em questão pouco adequada à formação dos aprendizes para a vida. O bom aprendiz é aquele que reproduz exatamente o que lhe foi ensinado, sem questionamentos e sem uma ação crítica.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33).

O sistema capitalista está muito presente na educação, sendo o seu principal objetivo, ainda que implicitamente, formar mão de obra qualificada e barata. Ela reproduz os interesses da classe que domina a sociedade, gerando a desigualdade social.

No discurso “Eu aprendi assim”, pode-se questionar: “E hoje, você aprenderia do mesmo jeito, com as mesmas metodologias, sem o uso da tecnologia, sem novas metodologias?”. São questões que não condizem com a atual conjuntura econômico-social que estamos vivendo, pois o mundo evoluiu. A cultura, o sistema econômico e a sociedade em geral têm novos olhares, valores, modos de viver e de se relacionar com o mundo globalizado. Mas a educação infelizmente ainda está atrelada a pensamentos e práticas hegemônicas e homogêneas. As reflexões geradas com tais questões demonstram uma concepção bancária de educação, porém a escola não é apenas o lugar de transmissão de conhecimentos, mas fonte de transformação social da realidade a partir da ação consciente dos educadores e aprendizes de forma dialógica.

Enquanto tivermos escolas que continuem perpetuando a exclusão por meio de seus currículos fechados; por sua maneira arcaica de

realizar avaliações que mensuram muito mais o que o aluno não sabe do que aquilo que conhece; mantiver, inclusive, a própria organização das carteiras no formato pelo qual cada aluno só enxerga o professor e a nuca de quem está a sua frente; enquanto a organização em sala de aula mantiver a tradição de quem detém o saber e escolhe o que os alunos devem aprender, ignorando aquilo que eles já sabem como suas bagagens trazidas de suas histórias e vivências; enquanto a homogeneização for mais valorizada do que o respeito às diferenças no processo de aprender de cada um, continuaremos a promover barreiras que nos tamparão os olhos acerca de quem são e do potencial dos aprendizes, sejam eles pessoas com ou sem deficiência (ORRÚ, 2017b, p. 31).

O projeto de educação deve ser coletivo com o envolvimento de todos que participam dele como protagonistas do processo: aprendizes, professores, demais funcionários, gestores, família e agentes da comunidade. O presente projeto também deve partir de uma proposta de investigação e pesquisa do contexto em que a escola ou a instituição educativa está inserida, além de outras questões de interesse do grupo, mesmo que fora do contexto local, desde que seja de interesse coletivo.

É preciso inovar para transformar o modelo educacional vigente, porque o mundo no século XXI evoluiu, está diferente, e o sistema educacional e seu formato não acompanharam essas mudanças. As pessoas não acumulam mais conhecimentos somente em uma perspectiva linear, por meio de livros, enciclopédia ou aulas expositivas do professor, algumas delas também se relacionam e navegam pelo conhecimento de forma autônoma, buscando respostas para suas questões, pois as tecnologias dão livre acesso às informações.

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (FREIRE, 1991, p. 126).

Outra questão é quanto à comunicação que transformou a maneira como as pessoas produzem conhecimento. Elas discutem nas redes sociais, meios em que qualquer um pode publicar um livro ou fazer um vídeo usando celulares, protagonizando uma transformação completa no mundo das tecnologias da comunicação. Isso exige que a escola acompanhe a evolução no mundo, inclusive o mundo do trabalho, em que as pessoas têm carreiras mais imprevisíveis e longas, o que se associa ao fato de que estão vivendo mais, tendo possibilidades de criar mais de uma carreira ao longo de suas vidas. Frente a isso, a educação tem que preparar

as pessoas nessa perspectiva empreendedora e flexível. Em tal conjuntura, de acordo com Paulo Freire (2007, p. 22):

[...] se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.

A educação tem que ser inovadora, pois as novas gerações precisam buscar respostas eficientes do ponto de vista da sustentabilidade socioambiental e soluções novas para os problemas de hoje. A educação inovadora tem como premissa a transformação pessoal e social do aprendiz, preparando-o para a vida com autonomia e liberdade. Seu papel é transformar a realidade a partir da congruência entre relações pedagógicas e educação. Segundo Freire (2006), a educação transforma o aprendiz em sujeito ativo a partir do desenvolvimento de sua autonomia na perspectiva de liberdade. O homem pode transformar-se e alterar a sua realidade. O ato de educar na proposta de educação inovadora gera consciência crítica e leva o homem à liberdade, pois, emancipado, reflete e não se permite ser manipulado e massificado, desenvolvendo suas potencialidades e humanizando-se.

A educação inovadora também é problematizadora e libertadora, pois conduz o aprendiz a uma busca constante na transformação do mundo em que vive a partir da reflexão crítica de suas realidades. Segundo Freire (1980, p. 39):

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Em todo o seu trabalho, Paulo Freire busca a coerência entre a razão humana e a consciência, pela qual o ser humano pode transformar-se e modificar o seu contexto social, requisito necessário à formação do homem realmente livre. Em dado contexto, por ser livre, o homem vai à origem das coisas, não deixando manipular-se, já que submete sua ação à reflexão, não permitindo massificar-se. Ou seja, pela formação da consciência crítica, em que o ato de educar conduz à liberdade, combate a alienação dos homens por meio da compreensão do indivíduo sendo ele mesmo, além de desenvolver suas potencialidades, humanizando-se no exercício da responsabilidade que tem frente às mudanças sociais. Então, exercer a consciência é ter clareza sobre o aspecto dialético da educação.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2006, p. 30).

Essa concepção educacional respalda-se no desenvolvimento da criatividade e na interação entre educador e aprendiz, pois, de acordo com Freire (1987, p. 44), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Tal educação tem como um de seus pilares o diálogo, que é visto como libertador em uma perspectiva horizontal e de mão dupla – educador-aprendiz e aprendiz–educador – e pautada na afirmação de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 24). Nessa ação dialógica, existem dois princípios importantes a serem considerados: os interlocutores, que são o aprendiz e o educador, e o conteúdo programático, que deve sempre estar vinculado aos interesses e à realidade da vida do aprendiz.

Apesar de não serem a base de análise nesta pesquisa, cabe ainda atentar para alguns aspectos importantes que caracterizam uma escola inovadora:

- a) Tecnologia: um mecanismo não indispensável, mas importante ao desenvolvimento de práticas inovadoras, pois potencializa a construção do conhecimento, embora não seja o único recurso. Sejam elas digitais ou a criação de um simples recurso para tornar a construção de um conhecimento acessível, adaptações de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) devem ser usadas de forma integrada, propiciando aspectos importantes da inovação como a dinâmica coletiva e de pesquisa, através do relacionamento amplo com as informações e o livre acesso ao conhecimento. Os educadores também precisam acompanhar essa evolução e responder ativamente a este novo ambiente, em que as mídias sociais e a tecnologia estão revolucionando a forma de ensinar e aprender. A comunicação e as informações se tornaram mais acessíveis e velozes. Os aprendizes estão cada vez mais conectados e autônomos, com flexibilidade e capacidade de adaptação às práticas pedagógicas criativas e inovadoras;
- b) Protagonismo: os aprendizes são autores da sua aprendizagem, traçam sua trajetória de estudos a partir de seus interesses, protagonizam projetos que

eles elaboram, desenvolvem e participam. Para que o aprendiz seja protagonista da sua aprendizagem, é preciso que a escola seja protagonista de seu projeto político-pedagógico; e o educador, do seu trabalho, construindo, assim, um ambiente ideal ao protagonismo dos aprendizes. Em uma educação transformadora em que se observam as singularidades as diferenças de cada aluno, levando em conta o meio social e cultural em que ele está inserido, o aprendiz torna-se o protagonista do seu processo educativo;

- c) Conexão da escola com os outros agentes do território (Constituição dos territórios educativos): a escola ou a instituição educativa deve ser agente de transformação do local onde está inserida. Deve trazer as questões sociais e culturais desse local para dentro dos espaços educativos, fazendo delas campo de pesquisa, base para seu currículo, tempo e espaço de estudos, buscando dialogicamente, a transformação inovadora mútua. Isso define e constitui os territórios educativos;
- d) Desenvolvimento integral do aprendiz: a educação integral vai além da educação nos campos intelectual ou cognitivo, ela vê o aprendiz como um todo; sua educação ética, espiritual, emocional, sociocultural, se preocupa com o corpo e a saúde desse aprendiz. O espaço e o tempo são entendidos de modo diferente da forma tradicional de educação, observado na maioria das nossas escolas. Todos os espaços são educativos e a aprendizagem acontece ao longo de toda nossa vida;
- e) Gestão participativa da educação, gestão democrática: gestores e comunidade escolar, em parceria, trabalham juntos, participam de todas as decisões. Isso acarreta maior comprometimento e gera o sentido de pertença dos aprendizes. Para ser qualificada como um modelo de escola ou instituição, com gestão participativa democrática. É preciso que alguns princípios estejam presentes como: descentralização de todas as decisões administrativas ou pedagógicas; participação coletiva de todos os atores da instituição, aprendizes, educadores, pais, demais funcionários, agentes locais e transparência em todas as tomadas de decisões;
- f) Ambiente escolar acolhedor: uma escola ou instituição educativa com ambiente acolhedor proporciona aos alunos espaços físicos adequados, uma infraestrutura propícia, organização espacial que favorece o trabalho

coletivo e de grupos. Está sempre aberta ao diálogo com os aprendizes, garantindo a todos o direito de palavra com responsabilidade e de serem ouvidos, enfim o respeito;

- g) Garantia de que os aprendizes terão preservados seus interesses e habilidades, portanto, o educador será um mediador em todo o processo. Para que aconteça uma educação de qualidade, é preciso que as escolas e as instituições educativas deixem de transmitir conteúdos e passem a construir o conhecimento, juntamente com o aprendiz, com vistas a formar cidadãos emancipados, autônomos e criativos, conscientes de seu papel na sociedade. Cumpre estar atento sobre o fato de que cada aluno tem habilidades, estilos de aprendizagens e inteligências diferentes, o que requer uma metodologia ancorada no eixo de interesse.

A educação transformadora tem o grande desafio de favorecer e mediar a aprendizagem de todos os aprendizes a partir do desenvolvimento de diversas tecnologias sociais associadas a diferentes estratégias, dispositivos e metodologias que favoreçam um processo dialógico, além de respeitar as singularidades de cada aluno e suas diferenças, em uma proposta inclusiva e democrática. Segundo Singer (2018), a educação democrática valorizada em um contexto mundial é o caminho para efetivar a tão desejada mudança na educação.

Uma educação democrática e inclusiva oferece a todos os aprendizes a mesma oportunidade de acesso, permanência, aproveitamento e direito de concluir com sucesso todas as etapas escolares, capacitando-os a saltar os muros da escola e encontrar seu espaço na sociedade. Não basta simplesmente acolher os aprendizes, especialmente os que apresentam alguma singularidade, cumpre ajudá-los a adquirir conhecimentos para vencer os desafios da vida. Caso contrário, será apenas uma educação que o submete a uma aprendizagem padronizada, segregadora, mecânica e reprodutora. Por sua vez, esta promoverá a reprovação e a evasão escolar, principalmente entre os alunos que, por qualquer singularidade, fujam dos padrões excludentes estabelecidos na educação tradicional, sejam elas condições econômicas, de raça, etnia, religião e/ou cultura, deficiências, altas habilidades, entre outras. É aí que entra o investimento em metodologias inovadoras e inclusivas, pois favorecem o direito de acesso à aprendizagem, a formação do pensamento crítico e a valorização do potencial de cada aprendiz.

O propósito de uma educação inclusiva é mudar a forma tradicional de se conceber e de se realizar o processo de escolarização, sem o que a escola não dará conta de se abrir a todos os alunos nas suas diferenças. Essa mudança revolve camadas de proposições, diretrizes, referenciais teórico-metodológicos, referenciais consolidados, pelo tempo, pela rigidez dos costumes, dos padrões em que a escola brasileira se arquitetou. Remover tudo isso é nossa tarefa e para tanto, precisamos estar bem fundamentados (MANTOAN, 2019, p. 29).

Na educação democrática, cada um é responsável por si e também pelo outro. O educador em diálogo com o aprendiz, observando os interesses, realidade e modo de vida deste, busca facilitar e mediar a construção do conhecimento. Em tal perspectiva política e filosófica há um impacto direto sobre todos os aspectos da organização escolar: seu modo de gestão, organização espacial, temporal e currículo.

La base de la convivencia reside en las ganas que tengamos de compartir cosas juntos y, por tanto, hemos de abrir espacios donde nuestros deseos e intereses se encuentren y coincidan con los de los alumnos y alumnas. Y esto sólo será posible si todo el alumnado tiene la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo), puntos de vista diferentes, realizando tareas de manera cooperativa y solidaria donde se establecerán unas normas de convivencia democrática (MELERO; GÓMEZ, 2019, p. 92).

A educação democrática tem o aprendiz como protagonista do seu processo de aprendizagem e os educadores como agentes mediadores do processo educacional. Cabe a estes favorecer as atividades de acordo com os interesses dos alunos, ajudando-os a gerir seu tempo de aprendizagem e formando, assim, a autogestão. Estes escolhem quando e o que aprender em um determinado tempo.

Os pressupostos teóricos da Educação Democrática ampliam o compromisso com a construção de sujeitos autônomos e emancipados. [...] assim, um modelo de pensar e agir educativo no qual estão criadas as condições para o protagonismo dos partícipes na construção da democracia e de forma recursiva na construção da aprendizagem (CUNHA; ORRÚ, 2017, p. 75).

Em uma escola democrática e inclusiva, os espaços são dispostos de modo diferente, organizados de maneira que favoreça as trocas entre os pares, propiciando uma integração entre todos para que o ensino aconteça de forma prazerosa. Não há disciplinas rígidas e punições. Assim, todos os conhecimentos são valorizados e respeitados, inclusive os conhecimentos acadêmico, comunitário, tradicional e religioso. Segundo Singer (2008, p. 07), as principais características comuns em escolas democráticas são:

- Gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários;
- Organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios;
- Relações não hierárquicas entre estudantes e educadores.

A educação democrática tem como essência o desenvolvimento global do aprendiz e de todas as suas competências. Propõe-se à formação de aprendizes transformadores do mundo e da sua própria história, concebendo o saber coletivo e a inclusão. Busca, ainda, uma sociedade mais ética e assegura a equidade na qualidade educacional, respeitando as diferenças e a singularidade de cada um.

Acreditamos que os princípios da Educação Democrática contribuem para a formação de seres humanos mais autônomos pois, nesses espaços de educação os estudantes constroem caminhos para a apropriação dos vários conteúdos culturais através do acesso às ciências e às artes, ação, essas, que acontecem por meio dos diálogos com os educadores e da criação de projetos autorais de seleção e organização desses conteúdos (CUNHA; ORRÚ, 2017, p. 218).

A socióloga e diretora pedagógica da Cidade Escola Aprendiz, Helena Singer (2010), afirma que a educação democrática não é uma metodologia, mas uma ideologia. Todas as escolas democráticas têm como base:

[...] uma sociedade onde todos os cidadãos possam participar das decisões relativas ao seu destino político, onde qualquer forma de imposição hierárquica na distribuição do poder e dos privilégios esteja definitivamente abolida, e onde o desenvolvimento pleno dos indivíduos como seres humanos seja maximizado. Entende-se que esta sociedade só será possível se seus membros forem pessoas de iniciativa, responsáveis, críticas, em uma palavra, autônomas (SINGER, 2010, p. 17).

Além disso, a equipe de educadores da escola deve ter um compromisso com uma educação transformadora, além de estar disposta a compartilhar suas práticas, ser capaz de incentivar os educandos a desenvolver a capacidade de empatia, trabalhar em equipe, exercer uma liderança compartilhada e atuar como protagonistas sociais. As escolas transformadoras olham os alunos como sujeitos ativos, atores do próprio processo de aprendizagem, e os mesmos participam das escolhas feitas dentro e fora da sala de aula.

Essa visão pressupõe que a educação seja uma tarefa de todos em uma sociedade, resultando de um processo compartilhado e alicerçado por vínculos pautados pela corresponsabilidade e reciprocidade. Educar o outro implica educarmos

a nós mesmos em uma relação de diálogo e cooperação, pois, segundo Freire (2007, p. 86):

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.

A escola baseada em uma falsa democracia oferece aos alunos uma educação bancária, com métodos de dominação, seja pelo currículo, seja pela organização dos espaços ou em seus métodos avaliativos. Ela revela não estar preparada para receber todos os aprendizes e lidar com as diferenças. Todos nós somos diferentes. A diferença é uma produção humana, que vai desde o aprendiz com ou sem deficiência até o aprendiz que, mesmo no interior da escola, não consegue aprender e evoluir. A escola democrática é a trilha para a educação inclusiva, pois busca uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade.

Enquanto tivermos escolas que continuem perpetuando a exclusão por meio de seus currículos fechados; por sua maneira arcaica de realizar avaliações que mensuram muito mais o que o aluno não sabe do que aquilo que conhece; mantiver, inclusive, a própria organização das carteiras no formato pelo qual cada aluno só enxerga o professor e a nuca de quem está a sua frente; enquanto a organização em sala de aula mantiver a tradição de quem detém o saber e escolhe o que os alunos devem aprender, ignorando aquilo que eles já sabem como suas bagagens trazidas de suas histórias e vivências; enquanto a homogeneização for mais valorizada do que o respeito às diferenças no processo de aprender de cada um, continuaremos a promover barreiras que nos taparão os olhos acerca de quem são e do potencial dos aprendizes, sejam eles pessoas com ou sem deficiência (ORRÚ, 2017b, p. 691-693).

As assembleias são marcas importantes de uma escola democrática, pois nelas ocorre a participação de todos na discussão, na resolução dos problemas administrativos e na elaboração de políticas e propostas associadas ao planejamento. A tomada de decisão envolve os aprendizes, os educadores e os demais integrantes da comunidade. Assim, todos, de forma colaborativa, participam de tudo, tendo o respeito e a liberdade como premissas.

Pelas assembleias de aprendizes, o reconhecimento que a diferença é de todos e não apenas de alguns, abala as estruturas homogêneas dos currículos, dos métodos de ensino e das avaliações inflexíveis, de modo que a compreensão de que pessoas diferentes, também têm diferentes estilos de aprendizagem, distintos eixos de interesse e diferenciadas formas de perceber, conceber e se colocar no mundo

(ORRÚ; BOCCIOLESI, 2019, p. 326).

Ter suas diferenças respeitadas e valorizadas faz com que os aprendizes consigam desenvolver integralmente suas potencialidades. Um espaço onde se conviva com diferenças, quer sejam elas étnicas, de gênero, cultura, classes socioeconômicas, habilidades ou desejos, enriquece a todos que ali convivem.

Não há mais como recusar, negar, desvalidar a inclusão na sociedade brasileira e no cenário internacional. Resta-nos, pois, reconhecer qual é o sentido da diferença que está na base das ações inclusivas: a diferença como padrão produzido pelos que procuram se afirmar pela diferença para manter a estabilidade de sua identificação a um grupo qualquer, ou a diferença, entendida como argumento pelo qual se coloca em questão a sua produção social como um valor discriminador, negativo, marginalizante (MANTOAN, 2017, p. 39).

Brota do respeito as diferenças, e, na crença de uma educação para todos, a educação inclusiva. Então, educação democrática e educação inclusiva são inseparáveis. Em tal conjuntura, segundo Mantoan (2003, p. 20):

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Conforme afirma Mantoan (2003, p. 33), “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”, isto é, aprendizes com ou sem deficiência. A educação inclusiva só tem sentido se garantir o acesso e a permanência de todos na escola e, para isso, precisamos lutar para mudar sua estrutura e as pessoas que nela estão, pois:

Estamos “ressignificando” o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas (MANTOAN, 2003, p. 08 – grifo do autor).

A escola inclusiva abraça todas as culturas, etnias, religiões e maneiras de pensar e faz dessa diversidade o ponto de partida para uma educação significativa,

que seja capaz de gerar sentido na vida do aprendiz. Paralelamente, valoriza todos os alunos e suas aprendizagens prévias e maneiras de aprender.

O ensino que condiz com uma escola inclusiva, aqui apregoada, envolve o encontro entre quem aprende e quem ensina, sem uma hierarquia entre as inteligências entre ambos e a impossibilidade de previsão, controle e/ou mensuração do que pode acontecer ou mover a partir de tal encontro (MANTOAN, 2017, p. 44).

As salas de aula não são homogêneas, cada aprendiz tem seu tempo e forma de aprender. Para que a educação democrática inclusiva se torne realidade, faz-se necessário romper com a educação tradicional, pois é fato que esta não dá conta de lidar com as diferenças e a diversidade. A educação inclusiva é uma prática inovadora, pois evidencia a busca da qualidade de ensino.

[...] cuando hablamos de educación inclusiva nos referimos a justicia social y, nos parece lógico que, para construir una sociedad justa y honesta, es necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores e investigadoras contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad (MELEROS; GÓMES; 2019 p. 86).

Neste contexto, segundo Orrú (2017a, p. 02):

A inclusão nunca será estática, nunca se repetirá. Jamais acontecerá nomeio termo, E não se pautará na homogeneidade, tampouco se contentará em acolher apenas alguns. É a diferença na diferença onde as possibilidades de (re) inventar a inclusão para os aprendizes (todos nós) do século XXI encontrarão seu terreno fértil para frutificar.

Enfim, as mudanças do século XXI, a nova geração de aprendizes e as evoluções da humanidade demandam uma nova escola que seja inovadora e inclusiva. Todo aprendiz é único e, portanto, diferente, possuindo inteligências, dificuldades, diversidades de interesses e preferências distintas. A deficiência, a cultura, a religiosidade, os interesses, o físico, entre outros, são apenas características que diferenciam os aprendizes uns dos outros.

Por meio da educação é possível fortalecer o respeito pelos direitos humanos, a aceitação das diferenças como qualidade própria de todos os seres humanos, bem como aprender a conviver com distintas pessoas e a se constituir sujeito de sua própria história. Por meio de uma educação libertadora é realizável a constituição de uma sociedade cada vez mais democrática e inclusiva (ORRÚ;

BOCCIOLESI, 2019, p. 16).

A educação democrática e inclusiva não visa atender a maioria dos aprendizes na escola, mas, sim, objetiva uma educação de qualidade para todos e respeita os diferentes saberes. Uma educação inclusiva, na perspectiva inovadora, implica a reorganização, a reestruturação e o repensar de como o ensino e a aprendizagem são concebidos.

Nesse processo, o papel do educador é mediar o desenvolvimento e criar condições para a construção de conhecimentos, além de desafiar e promover a educação como prática de liberdade e forma de enfrentamento à naturalização de práticas educativas excludentes e opressoras. O educador é uma das partes do processo de ensino aprendizagem, ensina com e aprende com. Na perspectiva dialógica democrática, o aprendiz tem o papel de sujeito histórico, cultural, social, criativo, autônomo, ativo e protagonista de sua aprendizagem, sendo capaz de promover de forma consciente a transformação do seu espaço de vivência, da sua comunidade e do mundo. Juntos, aprendiz e educador tecem práticas dialógicas, pois ambos ensinam e aprendem um com o outro e simultaneamente. Concomitantemente, criam relações de respeito e adquirem, de forma crítica, conhecimentos sobre o mundo nas trocas do dia a dia.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando dos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 2007, p. 71).

Faz parte desse processo dialógico também o enfrentamento de desafios, tensões e problemas do cotidiano que são resolvidos a partir da dialocidade, na construção do respeito às diferenças de forma ética, em que a capacidade de argumentação é uma importante ferramenta para a resolução das situações de conflitos a partir do diálogo, da reflexão, da escuta, da construção conjunta de ações e novas aprendizagens.

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os

sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2007, p. 35).

Neste cenário, educar é compreender o processo e pensar como aprimorá-lo. Segundo Singer (apud NETO, 2016), em entrevista ao Jornal do Professor MEC:

Essa iniciativa tem por objetivo mapear o que está acontecendo no campo da educação básica entre escolas e instituições que se dedicam ao público da educação básica, que são as crianças, adolescentes, jovens e mesmo o público que não frequentou a escola na idade certa de mais inovador e que já esteja dialogando com os desafios do século 21 e com as diversas possibilidades no campo da comunicação, no processamento das informações. Há um diagnóstico de que muita coisa mudou no mundo, mas o modelo escolar continua basicamente o mesmo. Isso afeta também a qualidade da educação. Então, é preciso apontar caminhos de como reorganizar a estrutura escolar no sentido novo. Isso vai impactar positivamente na qualidade da educação.

Quando se pensa em inovação na educação, isso nos remete ao uso da tecnologia, porém a inovação não se reduz apenas a isso. Embora os recursos tecnológicos sejam importantes como mediadores e facilitadores do processo educativo, cabe ir um pouco além, ou seja, rever princípios e concepções, repensar o papel do educador e do aprendiz no processo de aprendizagem. Segundo Singer (2018, p. 01):

Há quem pense que para inovar na Educação é preciso ter recursos tecnológicos. O mal-entendido vem da confusão entre o mundo industrial e o social. Enquanto no primeiro, inovação é criar nova ferramenta ou tecnologia para atender uma demanda do mercado, no segundo é conceber um novo conceito, metodologia ou tecnologia que apoie aquela comunidade a enfrentar os seus desafios.

Em uma proposta inovadora, o aprendiz participa de forma ativa dos processos de ensino e aprendizagem, deixando de ser mero receptor. Nessa perspectiva, o educador tem o papel de oportunizar ao aprendiz o desejo pela construção de conhecimento. Os processos de ensino e aprendizagem acontecem em um processo dialógico.

Para inovar é necessário deixar a zona de conforto das ideias cristalizadas pautadas em papéis rotuladores que nos paralisam, para ousarmos aprender junto com nossos aprendizes formas deles aprenderem a aprender. O aprendizado é coletivo, é dialético, é transformador para o professor com seu(s) aprendiz (es) (ORRÚ, 2017b, p. 34).

O programa Escolas Transformadoras é uma iniciativa global da Ashoka e foi lançado no Brasil em 2015, em uma correalização com o Alana. Para ser considerada uma escola transformadora, a instituição deve atender aos quatro critérios do programa: acreditar que todos possam ser transformadores da realidade social; considerar os educandos sujeitos ativos de aprendizagem; ter capacidade de inovação; e, por fim, ter capacidade de influenciar o sistema educacional brasileiro (ASHOKA BRASIL, S/D).

2.4 EIXOS DE INTERESSE COMO AÇÃO INOVADORA

As escolas democráticas e inclusivas trazem os aprendizes como protagonistas da sua aprendizagem e têm como premissa um trabalho pedagógico inovador, pautado nos eixos de interesse dos mesmos.

Escolas inovadoras valorizam os interesses dos aprendizes como meio para dar-lhes a oportunidade de aprender a aprender com prazer visando o aprendizado de outras categorias presentes nesse próprio domínio como também em outros domínios do conhecimento (ORRÚ, 2017b, p. 34).

Os eixos de interesse dizem respeito ao que se considera vantajoso, relevante e útil às inclinações, à aprendizagem e ao potencial dos alunos. São possibilidades criativas e prazerosas para a aprendizagem de todos. Neles, o trabalho é desenvolvido tendo como base a construção de projetos com temas decididos democraticamente pelos próprios aprendizes. Orrú, no livro *Por uma escola inovadora e inclusiva: desafios à educação do Século XXI* (2017b), demonstra que os eixos de interesse, ao investir no potencial do aprendiz, tornam-se estratégias pedagógicas criativas e prazerosas para a aprendizagem de todos.

Falar de eixos de interesse como possibilidade criativa e prazerosa para a aprendizagem de todos é estar disponível para repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas em nossas escolas. É abrir-se para uma educação de todos e para todos, sem mecanismos de exclusão ou subestimação do potencial do aprendiz (ORRÚ, 2017b, p. 25).

Orrú (2017b), que cunhou o termo, associa a expressão “eixos de interesse” ao eixo de um caminhão, um componente essencial para o equilíbrio e a sustentação das engrenagens e das rodas do veículo. Portanto, para ela, os eixos de interesse sustentam e movem os processos de aprendizagem dos alunos, como protagonistas

dos seus conhecimentos, mediados pela proposta de uma educação democrática, inclusiva e inovadora, capaz de privilegiar a emancipação e o desenvolvimento de habilidades dos mesmos para que sejam cidadãos criativos, com capacidade de empatia e desejo de buscar soluções inovadoras para viver de forma mais sustentável e harmônica.

Tendo em conta que entendemos a valorização dos eixos de interesse como fundamental para todo o processo educativo, neste trabalho, pretendemos voltar o nosso olhar para uma educação transformadora, embasado no que sugerem Orrú e Bocciolesi (2019, p. 301):

Educar para transformar o mundo é se deixar transbordar aos outros. É transbordar para além do conhecimento científico. É perceber que quando não se deixa transbordar, a escola se limita, tão somente, a reproduzir o conhecimento acumulado pelas gerações.

Orrú demonstra ter sido fortemente influenciada pela Psicologia Histórico-Cultural – presente nas obras de Vigotsky – ao embasar o seu livro *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes* (2016a), no qual destaca a importância das relações sociais na constituição humana. Cumpre pensar sobre os modelos de relações presentes nas instituições educacionais, que, muitas vezes, estão mais interessadas em selecionar e capacitar os mais aptos a uma conduta social do sistema em voga do que em ser inclusiva. A escola foca nos medianos e, com isso, quase não dá conta dos que têm altas habilidades e daqueles que apresentam um jeito peculiar de aprender, como disléxicos, autistas, cegos, surdos, imigrantes, refugiados e migrantes. Alguns ainda podem apresentar singularidades e dificuldades pelo idioma e pela cultura em que, de repente, encontram-se inseridos.

A estrutura da escola tradicional não tem conseguido lidar efetivamente com todos os aprendizes que ocupam suas salas de aulas, com ou sem alguma especificidade. Ela não tem conseguido perceber as singularidades e as especificidades de cada um, então centrar o ensino em uma metodologia ancorada nos eixos de interesse se mostra um caminho possível.

Escolas inovadoras e não excludentes tem como um de seus princípios o trabalho pedagógico por eixos de interesse e jamais privilegiarão certos domínios do conhecimento em detrimento de outros. Escolas inovadoras valorizam os interesses dos aprendizes como meio para dar-lhes a oportunidade do aprender a aprender com prazer visando o aprendizado de outras categorias presentes nesse próprio domínio como também em outros domínios do conhecimento

(ORRÚ, 2016a, p. 208).

Todavia, para se colocar em prática uma metodologia por meio dos eixos de interesse, é preciso que o professor, como mediador, tenha muito clara a visão do aprendiz como protagonista de sua aprendizagem, com potencial a ser desenvolvido em um processo dialógico e cooperativo, que valoriza os seus conhecimentos prévios e os interesses dos alunos. Em outras palavras,

Conhecer o aprendiz e seu eixo de interesse é o ponto principal de partida para iniciarmos uma relação dialógica com nosso aprendiz com autismo (poderia ser com todos os demais também, o que é próprio de uma educação na perspectiva inclusiva) sobre aquilo que lhe é foco de interesse, de curiosidade, de prazer para fazer, para aprender e, assim, desencadear o delineamento de seu percurso de aprendizado (ORRÚ, 2017b, p. 26).

Os eixos de interesse configuram uma proposta em que todos os espaços podem ser inclusivos e a aprendizagem acontece sobre a ação dialógica de diferentes atores, professor, colegas, agentes da comunidade, recursos tecnológicos, livros, investigação própria ou indicada, entre outros.

Ora, há que se pensar novas configurações para as escolas, para os espaços de aprendizagem que promovam momentos compartilhados de aprendizagem entre todos que ali estão e não somente apregoado pelo professor, pela direção ou pela simples reprodução tradicional do ensino (ORRÚ, 2016a, p. 194).

Portanto, uma metodologia embasada nos eixos de interesse é configurada como uma prática pedagógica inovadora, aberta à educação inclusiva, uma vez que respeita e valoriza o potencial de todos os aprendizes. Porém,

Não é mais fácil ou mais difícil o trabalho pedagógico a partir de eixos de interesse dos aprendizes. No entanto, é um jeito de favorecer a aprendizagem mais próxima e mais íntima da constituição humana, uma vez que não somos máquinas reprodutoras de conhecimento, tampouco somos objetos inanimados sem preferências ou desejos (ORRÚ, 2017b, p. 37).

No entanto, considerar os eixos de interesse desconstrói a lógica capitalista de que devemos formar o aprendiz para o mercado de trabalho, exigindo da escola uma mudança de paradigma que possibilite tornar a aprendizagem significativa, prazerosa e uma fonte de alegria.

[...] os eixos de interesse são caminhos possíveis para todos os aprendizes, de maneira a trazer para os espaços de aprendizagem aquilo que dá alegria em aprender, que desperta curiosidades sem fim,

que pode ser infinitamente mais útil para aquele que se constitui um aprendiz, e aqui estão o aluno com seu professor, ambos aprendizes (ORRÚ, 2016a, p. 12).

Para elaborar uma proposta centrada nos eixos de interesse, cabe descobrir quais são os interesses dos alunos, nunca suas dificuldades, seus pontos fracos ou inabilidades. Assim, a efetivação do trabalho acontece por meio de assembleias, uma vez que, como pontuam Orrú e Bocciolesi (2019, p. 322 – grifo original):

Assembleia quer dizer reunião, encontro, concílio. Assembleia denota o encontro daqueles que compõem um corpo, por exemplo, um coletivo de alunos, o corpo docente de uma escola ou o corpo administrativo de uma instituição. Assembleia de Aprendizes diz respeito à re-união daqueles que constituem o corpo de uma comunidade de aprendizagem. Neste sentido, assembleia de aprendizes não diz respeito a um único encontro esporádico de alguns membros associados. Mas sim, a re-união, o re-torno permanente e duradouro que o “novo” sempre traz e demanda à comunidade de aprendizagem.

A base dialógica da assembleia favorece e possibilita a participação democrática de todos e o respeito às suas subjetividades. Pauta-se na pedagogia de projetos coletivos e colaborativos, por meio de pesquisa e experiências práticas que apoiam os processos de ensino e aprendizagem dos aprendizes a partir da valorização de seus eixos de interesse. Assim sendo, de acordo com essa proposta, é recomendável ter, diante do aprendiz, uma postura mais ouvinte, que valorize os seus saberes e conhecimentos das diversas áreas, e trabalhar com projetos cujos temas sejam definidos pelos próprios educandos.

No entendimento que a assembleia como método pedagógico não se resume a momentos de mediação de conflitos e tomada de decisões, as comunidades de aprendizagem em uma perspectiva de educação inclusiva e democrática, promovem à construção de projetos coletivos e colaborativos a partir da problematização de questões que contornam a realidade social dos aprendizes. Essa problematização em consonância com a pesquisa e com a vivência de circunstâncias materializadas envolve toda a comunidade de aprendizagem na construção de um currículo flexível e acessível a todos os aprendizes (ORRÚ; BOCCIOLESI, 2019, p. 297).

A aprendizagem baseada em projetos é um exemplo de metodologia que, segundo Senna e Lopes (2019, p. 145), “envolve várias metodologias ativas como, por exemplo, aprendizagem baseada em problemas, grupos operativos, estudo de caso, mapas conceituais, gamificação, sala de aula invertida e aprendizado por pares”. A metodologia de projetos integra diferentes conhecimentos e faz com que o

aprendiz protagonize sua aprendizagem por meio das tarefas e dos desafios propostos com base nos seus interesses.

Construir junto com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse é possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender (ORRÚ, 2016a, p. 25).

Em tal metodologia, o aprendiz, sob a orientação do professor, busca os conhecimentos necessários para responder a questões, problemas e desafios iniciais. Paralelamente, são suas necessidades reais que vão direcionar todo o processo.

O primeiro passo é identificar um interesse real dos estudantes, um objetivo, uma questão-guia ou um problema, que vai ser enfrentado, respondido ou explorado por meio da construção de um produto final. Assim, nessa modalidade, os estudantes atuam na própria organização do tempo e dos recursos, bem como no planejamento e no replanejamento em conjunto com os educadores, que atuam como mediadores e curadores do processo de aprendizagem (SENNA; LOPES, 2019, p. 147).

A metodologia de projetos promove a valorização das diferenças desde a investigação dos interesses até a avaliação, perpassando todo o processo de seu desenvolvimento. Assim, aproxima teoria e prática, permitindo que os aprendizes contraponham as demandas e os dilemas da realidade que os envolvem na busca de soluções para as questões propostas. Assim, como afirmam Senna e Lopes (2019, p. 148):

Algumas competências importantes que são trabalhadas nos projetos são: empatia, resiliência e cooperação [...] Competências como autoconhecimento e autocuidado também são amplamente desenvolvidas durante os projetos e favorecem a inclusão, uma vez que instrumentalizam o estudante para se conhecer, se perceber dotado de características únicas, se valorizar, perceber suas emoções e as dos outros e desenvolver autor responsabilidade. Outra competência amplamente trabalhada, durante a execução de projetos, é a comunicação: expressar-se, partilhar informações, ideias, sentimentos e se compreender são habilidades essenciais desde o levantamento de interesses até a avaliação dos projetos.

Nesse tipo de proposta, a avaliação é entendida como um processo formativo, e não um mecanismo de homogeneização, punitivo, excludente ou produtor de reprovação.

Avaliar em um projeto significa realizar avaliação do processo como um todo e não apenas uma etapa de finalização [...] É uma oportunidade riquíssima para compreender como adequar ainda mais as próximas propostas às necessidades e interesses dos estudantes.

Todos devem ter a chance de realizar esta avaliação de forma adequada e cada educador deve refletir em como conduzir o processo de forma que cada um participe de forma significativa (SENNA; LOPES, 2019, p. 156).

Segundo Orrú (2017b), o trabalho pedagógico por eixos de interesse pode ser desenvolvido a partir da construção de projetos que valorizem temáticas de interesse dos alunos, tanto em nível individual quanto coletivo. Não se trata de restringir ou privar, mas, ao contrário, de expandir possibilidades ao garantir o direito à diferença. Enquanto a busca pela homogeneização limita, a diferença surpreende, amplia e enriquece. A partir dos eixos de interesse, todos os domínios de conhecimento são trabalhados, contudo de modo muito mais espontâneo, prazeroso e significativo. É muito provável que a criança tenha maior êxito em seu processo de aprendizagem se for levado em consideração aquilo que ela gosta de fazer, pois, assim, poderá aprender a se relacionar melhor com as demais pessoas e a constituir-se na sociedade da qual faz parte.

No trabalho cotidiano com os aprendizes, o professor mediador desenvolve uma prática dialógica, troca experiências, debate dúvidas ou dificuldades, propõe situações-problemas e desafios, incentiva reflexões e coloca o aprendiz diante de questões éticas e sociais, cooperando para que este aprenda a comunicar o conhecimento. Enquanto mediador pedagógico, torna-se provocador e orientador respeitando os eixos de interesse do educando.

[...] os eixos de interesse como estratégia que possibilita o desenvolvimento da aprendizagem de maneira mais significativa e inclusiva a partir da mediação promovida pelo professor que, conhecendo seu aluno, provoca uma interlocução entre os eixos de interesse do estudante e os novos saberes a serem aprendidos. Assim, lançar mão dos eixos de interesse para a construção de novos saberes junto ao aluno pode favorecer sua permanência e seguimento aos mais elevados níveis de ensino, inclusive, à universidade (ORRÚ; BOCCIOLESI, 2019, p. 10).

A educação democrática e inovadora torna a aprendizagem muito mais envolvente, prática e significativa e possibilita uma abordagem do processo a partir dos eixos de interesse dos aprendizes. Estes se tornam agentes muito mais ativos e responsáveis pelo próprio aprendizado, organizando-se melhor, controlando seu tempo e desenvolvendo autonomia para seguir seu ritmo e escolher o formato que julga ter mais facilidade para aprender, principalmente em uma abordagem a partir de projetos.

Construir junto com o aprendiz seu percurso de aprendizagem por meio de projetos que tenham como raízes seus eixos de interesse é possibilitar a imersão do aprendiz no âmbito individual e coletivo o prazer pelo aprender. Similar é favorecer a troca de experiências, as articulações dos saberes, o confronto de ideias, a curiosidade, a criatividade no expor o que está sendo aprendido; a cooperação; a solidariedade entre os colegas e o desenvolvimento de diversas competências (ORRÚ, 2016a, p. 167-168).

Em uma proposta de educação inovadora e democrática pautada nos eixos de interesse dos alunos, todas as práticas tradicionais de educação necessitam ser revistas. A escola precisa de um novo paradigma, em que o educador, acima de tudo, respeite os aprendizes como seres participativos e diferentes. É preciso permitir ao educando tomar seu espaço como principal interlocutor do processo de aprendizagem, o que facilita a conexão dos atores envolvidos no processo educacional, direcionando o ensino para cada aluno, com características e peculiaridades próprias, respeitando as diferenças e tornando o processo mais humanizado.

A construção de ações pedagógicas mais dinâmicas e que levem em conta as singularidades das pessoas e seus eixos de interesse, contribui para o estabelecimento de um melhor vínculo entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido (ORRÚ; BOCCIOLESI, 2019, p. 05).

Trazer o conteúdo para a realidade da comunidade em que a escola está inserida é uma das melhores maneiras de entender e respeitar as diferenças. As assembleias escolares permitem uma estratégia inovadora e eficaz, capaz de garantir a democratização do trabalho e da gestão escolar. A partir delas, é possível perceber que o aprendiz tem diferentes visões de mundo, eixos de interesse e maneiras de aprender variados e demandam distintas formas de serem percebidos nesses espaços pelos educadores e suas estratégias de ensino e avaliação.

Pelas assembleias de aprendizes, o reconhecimento que a diferença é de todos e não apenas de alguns, abala as estruturas homogêneas dos currículos, dos métodos de ensino e das avaliações inflexíveis, de modo que a compreensão de que pessoas diferentes, também têm diferentes estilos de aprendizagem, distintos eixos de interesse e diferenciadas formas de perceber, conceber e se colocar no mundo (ORRÚ; BOCCIOLESI, 2019, p. 373).

O processo de ensino e aprendizagem pensado a partir dos eixos de interesse demanda uma nova visão das relações de poder e saber nos espaços e tempos escolares; exige um repensar do lugar de fala e atuação do educador como mediador

dos processos educacionais, bem como no lugar de poder do professor, quando o aprendiz passa a ser o protagonista do processo de aprendizagem. Como afirmam Orrú e Bocciolesi (2019, p. 19), há de haver um repensar “dos saberes e ações pedagógicas em prol de uma educação de todos e para todos em uma perspectiva de educação democrática, inclusiva e inovadora”.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 O CAMINHO

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo geral analisar os eixos de interesse como estratégia de trabalho pedagógico para a aprendizagem de estudantes matriculados em escolas brasileiras, com ações pedagógicas criativas e inovadoras identificadas no Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica de 2015, elaborado pelo MEC. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa a partir da análise de produção de teses e dissertações, com o intuito de alcançar novas informações dispensadas em publicações realizadas no período de 2010 a 2019, com descritores previamente estabelecidos. De acordo com Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa,

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A pesquisa qualitativa, em uma perspectiva crítica, costuma ter uma implicação política, seja na perspectiva da emancipação ou na perspectiva do gerenciamento das relações sociais atuais. Na pesquisa qualitativa, o objeto de estudo envolve pessoas que agem de acordo com seus valores, sentimentos e experiências e estabelecem relações próprias, estando inseridas em um ambiente mutável, sob os aspectos culturais, econômicos, sociais e históricos. Nessa abordagem, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela 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 (MINAYO, 2013, p. 22).

A realidade estudada é uma construção social e subjetiva, vinculada ao

relacionamento entre o pesquisador e as experiências sociais elencadas. O presente trabalho se percebe influenciado pelas intenções e valores que intervêm a pesquisa de campo, a coleta dos dados e as próprias análises.

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (MINAYO, 2013, p. 623).

A principal característica da pesquisa qualitativa em uma perspectiva crítica é o acentuado interesse em estudar como o conhecimento, o poder, a cultura, as práticas sociais e as identidades humanas se relacionam e produzem uma dada realidade. Nesse sentido, procura e legitima a narrativa dos sujeitos, estando submetida às retificações através do que é estudado, além de fugir do âmbito de apenas descrever ou analisar fenômenos. Segundo Minayo (1994, p. 21-22):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela 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.

No mesmo contexto, Minayo (2013) pontua que o método qualitativo busca “desvelar” processos sociais que ainda são pouco conhecidos e que se referem a grupos peculiares, sendo seu objetivo e recomendação oportunizar a elaboração e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias relativos ao fenômeno estudado. Segundo a autora, o método qualitativo pode ser definido como:

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina *et al.*, 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2013, p. 57).

Neste trabalho, optou-se pela análise de produção a partir do processo de

busca e organização sistemática de teses e dissertações, elencadas com o objetivo de trabalhar o material coletado, buscando tendências, padrões, relações e inferências. Inicialmente, foram formuladas questões analíticas para favorecer a análise e articular os pressupostos teóricos com os dados da realidade.

Para tanto, foi realizada a delimitação progressiva do foco de estudo a fim de tornar a coleta mais concentrada. Também se desenvolveu um aprofundamento da revisão da literatura sobre o tema por meio da análise das principais convergências e divergências. Durante a produção das informações, foram feitos comentários, observações e especulações em busca de superar uma mera descrição.

Após a produção das informações, as mesmas foram analisadas e interpretadas observando-se as relações entre os resultados produzidos e o referencial teórico adotado para a presente pesquisa. Conseqüentemente, as informações produzidas foram comparadas para que fosse possível formular os dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são tratadas as informações produzidas durante a pesquisa bibliográfica em teses e dissertações. Foram utilizadas oito bases de pesquisas, sendo empregados três descritores:

- a) Escolas Democráticas;
- b) Escolas Inovadoras;
- c) Mapa da Inovação e Criatividade.

4.1 ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Com a palavra-chave “escolas democráticas” na base de dados da BDTD, foram encontrados, na primeira busca, 42 documentos. Na busca por documentos relevantes para o objeto de pesquisa, foi realizado o processo de filtragem 1: leitura do título para o encontro de possíveis documentos relevantes, e, em uma segunda etapa, foi empregado o processo de filtragem 2: leitura do resumo e das referências bibliográficas a fim de acessar os conteúdos e o referencial teórico em comum com o cerne da pesquisa em curso. Após essa etapa, 10 trabalhos foram selecionados atendendo aos objetivos deste estudo.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas no *site* BDTD a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”

(continua)

Base de dados: BDTD			
Termo de pesquisa: Escolas Democráticas		Número de trabalhos: 10	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
Escolas democráticas: um olhar construtivista	Dissertação	2012	Caracterizar o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma escola que busca implementar uma proposta de educação democrática e que faça parte da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN), assim como investigar as dificuldades que encontra nesta implementação. Os participantes foram os alunos do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental, seus professores e a equipe de especialistas.

Quadro 2 - Pesquisas selecionadas no *site* BDTD a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”

(continuação)

Base de dados: BDTD			
Termo de pesquisa: Escolas Democráticas		Número de trabalhos: 10	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
A república de alunos: projeto pedagógico em ação em busca de uma escola democrática	Dissertação	2013	Investigar como ocorre o processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Pedagógico (PP) de uma escola da periferia de São Paulo, partindo do pressuposto de que a participação dos alunos, na elaboração e execução do Projeto Pedagógico, auxilia em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento como cidadãos.
A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações	Dissertação	2014	Investigar como as crianças percebem as suas experiências em uma escola alternativa, e como constroem-nas em vivências neste contexto.
Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento	Dissertação	2015	Verificar se a Escola Projeto Âncora pode ser classificada dentro do movimento das chamadas escolas democráticas. Para tanto, esta dissertação apresenta um breve percurso histórico sobre um movimento de renovação do ensino – a Escola Nova –, e as tendências pedagógicas progressistas, com ênfase às propostas democráticas.
Escolas democráticas na perspectiva da psicologia escolar: contribuições para a educação pública	Dissertação	2016	Investigar o ideário político- pedagógico que embasa a concepção destas escolas, com ênfase em como esta proposta vem se materializando na educação pública brasileira.
Caminhos para a construção de escolas democráticas: atividades educativas diversificadas desenvolvidas em escola pública municipal da cidade de São Paulo	Dissertação	2017	Analisar as atividades educativas diversificadas desenvolvidas em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, identificando sua influência no currículo escolar e na efetivação de relações democráticas, tendo em vista a construção de uma escola democrática e a transformação social.
Escola e formação para a democracia: o caso do Projeto Âncora	Dissertação	2018	Identificar o modelo de escola democrática da Escola Projeto Âncora, importante referência dentre as escolas consideradas democráticas.
Escolas Democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento	Tese	2019	Compreender como ocorre a relação entre a educação democrática e a formação de identidade juvenil no âmbito da autonomia e do protagonismo, por meio da realização de um estudo de caso em uma escola democrática.

Quadro 3 - Pesquisas selecionadas no *site* BDTD a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”

(conclusão)

Base de dados: BDTD			
Termo de pesquisa: Escolas Democráticas		Número de trabalhos: 10	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
O caso da escola municipal Campos Salles (Heliópolis-SP) e a construção da autonomia	Dissertação	2019	Identificar, entender e analisar como o ethos emancipatório se materializa em uma instituição escolar da cidade de São Paulo.
Clima escolar: estudo de caso em uma escola democrática do Estado de São Paulo	Tese	2019	Analisar o clima escolar a partir das percepções dos educadores, aqui compreendidos gestores e professores, isso por tratar-se de uma gestão compartilhada e estudantes de uma escola democrática particular do estado de São Paulo.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Na base de dados da CAPES, foram localizados inicialmente 13 trabalhos. Na busca por documentos relevantes para a pesquisa, foi realizado o processo de filtragem 1: leitura do título para busca de documentos que contribuíssem com a pesquisa e foram selecionados oito trabalhos. Já em uma segunda etapa, fez-se a filtragem 2: leitura do resumo e das referências bibliográficas a fim de buscar conteúdos e referencial teórico em comum com a cerne da pesquisa em curso. Dessa etapa, restaram seis pesquisas, sendo que quatro eram repetidas; as que se repetem estão destacadas (*) no Quadro 2.

Quadro 4 - Pesquisas selecionadas no *site* CAPES a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”

(continua)

Base de dados: CAPES			
Termo de pesquisa: Escolas Democráticas		Número de trabalhos: 6	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
Escolas democráticas: um olhar construtivista*	Dissertação	2012	Caracterizar o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma escola que busca implementar uma proposta de educação democrática e que faça parte da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN), assim como investigar as dificuldades que encontra nesta implementação. Os participantes foram os alunos do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental, seus professores e a equipe de especialistas.

Quadro 5 - Pesquisas selecionadas no *site* CAPES a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”

(conclusão)

Base de dados: CAPES			
Termo de pesquisa: Escolas Democráticas		Número de trabalhos: 6	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares	Dissertação	2012	Investigar como o maior grau de autonomia articula-se com a construção de um clima criativo, em um contexto escolar que procura substituir a autoridade pela autodisciplina.
Gestão Democrática: caminho para a construção da autonomia da escola?	Dissertação	2013	Busca e construção de espaços e mecanismos de democratização da gestão, para humanização da educação e para a construção de um mundo mais justo e mais feliz.
Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento*	Dissertação	2014	Verificar se esta Escola pode ser classificada dentro do movimento das chamadas escolas democráticas. Para tanto, esta dissertação apresenta um breve percurso histórico sobre um movimento de renovação do ensino - a Escola Nova -, e as tendências pedagógicas progressistas, com ênfase às propostas democráticas.
Escolas democráticas na perspectiva da psicologia escolar: contribuições para a educação pública*	Dissertação	2016	Investigar o ideário político-pedagógico que embasa a concepção destas escolas, com ênfase em como esta proposta vem se materializando na educação pública brasileira.
Caminhos para a construção de escolas democráticas: atividades educativas diversificadas desenvolvidas em escola pública municipal da cidade de São Paulo*	Dissertação	2017	Analisar as atividades educativas diversificadas desenvolvidas em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, identificando sua influência no currículo escolar e na efetivação de relações democráticas, tendo em vista a construção de uma escola democrática e a transformação social.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Na base de dados do Google Acadêmico, foram encontrados 27 trabalhos inicialmente, entre artigos, teses, livros e dissertações. Após o processo de filtragem 1: leitura do título para busca de documentos que contribuíssem com a pesquisa, foram selecionados 16 trabalhos e, após a aplicação da filtragem 2: leitura do resumo e das referências bibliográficas, quatro pesquisas foram selecionadas por terem

conteúdos e referencial teórico em comum com a cerne da pesquisa em curso. Dessas, todas eram repetidas e foram descartadas.

Quadro 6 - Pesquisas selecionadas no *site* Google Acadêmico a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”

Base de dados: Google Acadêmico			
Termo de pesquisa: Escolas Democráticas		Número de trabalhos: 4	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares*	Dissertação	2012	Investigar como o maior grau de autonomia articula-se com a construção de um clima criativo, em um contexto escolar que procura substituir a autoridade pela autodisciplina.
Escolas democráticas: um olhar construtivista*	Dissertação	2012	Caracterizar o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma escola que busca implementar uma proposta de educação democrática e que faça parte da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN), assim como investigar as dificuldades que encontra nesta implementação. Os participantes foram os alunos do 4º e do 5º anos do Ensino Fundamental, seus professores e a equipe de especialistas.
Caminhos para a construção de escolas democráticas: atividades educativas diversificadas desenvolvidas em escola pública municipal da cidade de São Paulo*	Dissertação	2017	Analisar as atividades educativas diversificadas desenvolvidas em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, identificando sua influência no currículo escolar e na efetivação de relações democráticas, tendo em vista a construção de uma escola democrática e a transformação social.
Escolas Democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento*	Tese	2019	Compreender como ocorre a relação entre a educação democrática e a formação de identidade juvenil no âmbito da autonomia e do protagonismo, por meio da realização de um estudo de caso em uma escola democrática.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Na base de dados SciELO, foram encontradas oito pesquisas inicialmente. Após a filtragem 1: leitura de títulos e a filtragem 2: leitura do resumo e das referências

das pesquisas, nenhuma pesquisa foi selecionada, pois a grande maioria tratava de temas e problemas em torno da gestão democrática ou não atendiam aos conteúdos relativos ao cerne da pesquisa.

Na base de dados da Universidade Estadual Paulista (Unesp), foram localizadas, inicialmente, 20 pesquisas. Dessas, após a filtragem 1: leitura de títulos e a filtragem 2: leitura do resumo e das referências das pesquisas, foi selecionada apenas duas, que também foram descartadas por serem repetidas.

Quadro 7 - Pesquisas selecionadas no *site* Unesp a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”

Base de dados: Unesp			
Termo de pesquisa: Escolas Democráticas		Número de trabalhos: 2	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
Escolas Democráticas: um olhar Construtivista*	Dissertação	2012	Caracterizar o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma escola que busca implementar uma proposta de educação democrática e que faça parte da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN), assim como investigar as dificuldades que encontra nesta implementação.
Estudantes com autismo em Escolas Democráticas: práticas pedagógicas*	Tese/Dissertação	2020	Investigar o processo de inclusão de estudantes com autismo em escolas democráticas, norteado pela seguinte questão de pesquisa: Como são as práticas pedagógicas no processo de inclusão dos estudantes com autismo em escolas democráticas?

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Na base de dados Unicamp, na primeira busca, foram encontradas 37 pesquisas. Após a filtragem 1: leitura de títulos e a filtragem 2: leitura do resumo e das referências das pesquisas, foram selecionadas duas pesquisas, sendo que uma delas era repetida, ficando elencada, portanto, apenas uma.

Quadro 8 - Pesquisas selecionadas no *site* Unicamp a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”

Base de dados: Unicamp			
Termo de pesquisa: Escolas Democráticas		Número de trabalhos: 2	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
Escolas democráticas: um olhar construtivista*	Dissertação	2012	Caracterizar o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma escola que busca implementar uma proposta de educação democrática e que faça parte da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN), assim como investigar as dificuldades que encontra nesta implementação.
Por dentro da escola “sem paredes”: relações educativas na favela de Heliópolis (SP)	Dissertação	2019	Analisar as relações educativas pormenorizadamente, para interpretar os sentidos das mudanças propostas, que se apresentam como uma resistência às tendências de mercantilização e mercadorização da educação atual.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Na base de dados da USP, inicialmente, foram localizados 21 trabalhos, dos quais, após a filtragem 1: leitura de títulos e a filtragem 2: leitura do resumo e das referências das pesquisas, foram selecionados sete: seis eram repetidos, ficando elencado apenas um trabalho.

Quadro 9 - Pesquisas selecionadas no *site* USP a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”

(continua)

Base de dados: USP			
Termo de pesquisa: Escolas Democráticas		Número de trabalhos: 7	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
Escolas Democráticas: um olhar Construtivista*	Dissertação	2012	Caracterizar o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma escola que busca implementar uma proposta de educação democrática e que faça parte da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN), assim como investigar as dificuldades que encontra nesta implementação.
Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e as práticas de lideranças	Tese	2012	Descrever e analisar o sentido e as práticas subjacentes ao exercício das lideranças no contexto das “boas escolas”.

Quadro 10 - Pesquisas selecionadas no *site* USP a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”

(conclusão)

Base de dados: USP			
Termo de pesquisa: Escolas Democráticas		Número de trabalhos: 7	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento*	Dissertação	2014	Verificar se esta Escola pode ser classificada dentro do movimento das chamadas escolas democráticas. Para tanto, esta dissertação apresenta um breve percurso histórico sobre um movimento de renovação do ensino – a Escola Nova –, e as tendências pedagógicas progressistas, com ênfase às propostas democráticas.
Escolas democráticas na perspectiva da psicologia escolar: contribuições para a educação pública*	Dissertação	2016	Investigar o ideário político-pedagógico que embasa a concepção destas escolas, com ênfase em como esta proposta vem se materializando na educação pública brasileira.
Escola e formação para a democracia: o caso do Projeto Âncora*	Dissertação	2018	Identificar o modelo de escola democrática da Escola Projeto Âncora, importante referência dentre as escolas consideradas democráticas.
Escolas Democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento*	Dissertação	2019	Escolas Democráticas: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento.
Estudantes com autismo em Escolas Democráticas: práticas pedagógicas	Tese/ Dissertação	2020	Investigar o processo de inclusão de estudantes com autismo em escolas democráticas, norteado pela seguinte questão de pesquisa: Como são as práticas pedagógicas no processo de inclusão dos estudantes com autismo em escolas democráticas?

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Na base de dados da biblioteca digital de teses e dissertações da UNIFAL, foi localizada uma pesquisa que atendia aos conteúdos relativos ao cerne da pesquisa, não sendo necessário nenhum processo de filtragem.

Quadro 11 - Pesquisas selecionadas no *site* UNIFAL a partir do termo indutor “Escolas Democráticas”

Base de dados: UNIFAL			
Termo de pesquisa: Escolas Democráticas		Número de trabalhos: 1	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
Processos dialógicos inovadores e democráticos: a experiência da EMEF Campos Salles frente aos desafios da educação contemporânea	Dissertação	2019	Compreender a origem histórica, teórica e filosófica dos princípios dos processos dialógicos inovadores e democráticos emergidos das escolas que se reinventaram frente aos desafios da educação contemporânea.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Wrege (2012) apresenta uma pesquisa pautada na pedagogia freireana em que prioriza a construção da autonomia do aluno ao visar o compromisso com a realidade social e entender a educação como um ato político, por meio do qual alunos e professores visam ampliar seu grau de consciência crítica do mundo, mostrando relações de saber e poder fundamentadas na democratização dos processos de ensino e aprendizagem. Paralelamente, caracteriza o ambiente sociomoral e o trabalho com o conhecimento em uma escola que busca implementar uma proposta de educação democrática e que faça parte da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN). Segundo o autor, mesmo que existam diferenças entre as escolas democráticas, estas possuem três características comuns: a gestão participativa pelos estudantes e educadores; as relações não hierárquicas; e a organização pedagógica com centro de estudos, sem currículos compulsórios, em que os alunos definem suas trajetórias de aprendizagem.

Nos resultados da pesquisa, observou-se que o ambiente sociomoral é mais cooperativo e harmonioso, pois a interação social é continuamente valorizada e os alunos participam de algumas decisões em relação ao uso dos espaços comuns, aos materiais que podem ou não trazer à escola, dentre outros, nas assembleias da instituição. Então, o trabalho com o conhecimento é mais prazeroso e significativo. As artes articulam-se com projetos realizados ao longo do ano e culminam em uma peça teatral (WREGE, 2012).

Silva (2013) investiga como ocorre o processo de elaboração e desenvolvimento do Projeto Pedagógico (PP) de uma escola da periferia de São Paulo, partindo do pressuposto de que a participação dos alunos na elaboração e execução do PP auxilia em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento como

cidadão. Ao final da pesquisa, o autor concluiu que, apesar das contradições existentes na realidade vivida, a República de Alunos cumpre o objetivo de fortalecer as comissões internas, objetivo alinhado aos princípios do PP da escola, e que a participação efetiva dos estudantes na elaboração e desenvolvimento do PP, tendo como base uma gestão democrática, colabora tanto para melhoria da sua formação escolar quanto para o aumento da sua autoestima e da sua atuação como cidadão.

Campos (2014) procura investigar como as crianças percebem a sua própria experiência em uma escola alternativa e como constroem as suas experiências e vivências nesse contexto, inclusive nas relações de poder, saber e vínculos com espaço e tempo. Afirmar ainda que as escolas alternativas e democráticas tentam, em sua forma de funcionamento e gestão, ser um instrumento de transformação e crítica social. A partir da leitura de Freire (2007), ela afirma que “as escolas democráticas se baseiam na ideia de que a educação pode e deve ser uma ferramenta de transformação social, trazendo a possibilidade de emancipação e liberdade” (CAMPOS, 2014, p. 20).

Quevedo (2014), antes do lançamento do Mapa da Inovação e Criatividade da Educação Básica do MEC verifica se a Escola Projeto Âncora pode ser incluída no movimento das chamadas escolas democráticas. Em suas conclusões, averiguou que a referida instituição segue uma proposta de trabalhar de acordo com princípios democráticos, sobretudo promovendo o exercício da participação democrática como algo intimamente ligado à formação da consciência para a vivência da democracia, incentivando a responsabilidade social. O estudo inclui as questões de autonomia escolar, territorialização das políticas educacionais e a temática da gestão escolar democrática.

Oliveira (2016) procura investigar o ideário político-pedagógico que embasa a concepção das escolas democráticas, com ênfase em como essa proposta vem se materializando na educação pública brasileira. Ao final da pesquisa, o trabalho mostrou que uma educação que se pretenda democrática deve ter como horizonte a superação do modo de produção capitalista, uma vez que este impõe limites significativos à democracia e à promoção de valores democráticos.

Martins (2017) relata que os referenciais norteadores para sua pesquisa foram a concepção da educação democrática no período histórico em que vivemos e as políticas públicas que favorecem a construção de escolas democráticas. A autora buscou analisar as atividades educativas diversificadas desenvolvidas em uma escola

pública municipal da cidade de São Paulo, identificando sua influência no currículo escolar e na efetivação de relações democráticas, tendo em vista a construção de uma escola democrática e da transformação social. Verificou-se também que as marcas deixadas pela colonização portuguesa imprimiram na história do Brasil relações de profundo autoritarismo, e as experiências democráticas, do ponto de vista político, são incipientes.

Silva (2018), após o lançamento do Mapa da Inovação e Criatividade da Educação Básica, busca, em sua pesquisa, identificar o modelo de escola democrática da Escola Projeto Âncora, importante referência entre as instituições escolares consideradas democráticas. Conforme o autor, a Escola Projeto Âncora foi considerada uma escola democrática por ter a democracia como principal valor, estando intimamente ligada aos direitos humanos, ao espírito crítico e à iniciativa da responsabilidade e autonomia. O pesquisador também apresenta alguns acertos a serem feitos quanto à metodologia da escola em relação às assembleias escolares para que, além de democrática, possa ser configurada como libertária.

Queiroz (2019), em sua tese, buscou caracterizar a relação do estudante que se conecta ao aprendizado sem um adulto dominante dirigindo o processo de aprendizagem e como tal liberdade impacta a vida escolar e a formação de sua identidade autônoma e protagonizadora. Ao final do trabalho, o autor relata que a pesquisa possibilitou percepções de como a educação democrática ainda é pouco praticada e a compreensão de que:

[...] o humanismo nasce a partir da ideia dos seres humanos como totalidades, dinâmicos e que se relacionam e se modificam constantemente, entendemos que o caminho até chegar à educação Democrática, muito provavelmente considerou o Paradigma Humanista um ponto de partida ou no mínimo, uma inspiração (QUEIROZ, 2019, p. 128).

Hora (2019) objetivou identificar, compreender e analisar de que maneira o *ethos* emancipatório se materializa em uma instituição escolar da cidade de São Paulo, a EMEF Presidente Campos Salles, que possui um projeto político pedagógico especial, pautado no modelo de uma escola democrática portuguesa, a Escola da Ponte. Relata que as escolas democráticas proclamam independência do sistema de ensino hegemônico em nome de um modo de funcionamento próprio em cada instituição, determinado pelos sujeitos que a compõem, e que experiências formativas críticas e emancipadoras são a aposta do modelo das chamadas escolas

democráticas, cujos modelos de funcionamento confrontam o sistema educacional.

Bastos (2019) procura analisar o clima escolar de uma escola democrática particular a partir das percepções dos educadores e estudantes. Segundo a pesquisa, para a escola ser encarada como democrática, é preciso levar em consideração a qualidade de relações, as práticas sociais desenvolvidas em todos os espaços de participação de seus atuantes e a a valorização dada ao conhecimento, buscado de acordo com o interesse. Segundo a conclusão da pesquisa:

Estudar novas alternativas para a educação, e nesse caso a escola democrática, é um convite a mudanças, não somente de um locus educacional, mas também a transformações internas, possíveis responsáveis pelo passo seguido a outro em busca de uma nova direção, ou de múltiplas delas, podendo ações como as pesquisadas na escola democrática, responsáveis por influenciar o desenvolvimento de novas políticas públicas (BASTOS, 2019, p. 71).

Oliveira (2012) desenvolveu sua pesquisa em duas escolas da cidade de São Paulo que promovem práticas democráticas. De acordo com a autora, nas instituições pesquisadas, é possível notar a vontade de desenvolver práticas e princípios democráticos, pois:

[...] os valores apresentados em seus projetos: autonomia, solidariedade, democracia, liberdade com responsabilidade e diversidade não são palavras vagas, sem nenhuma correspondência com a prática cotidiana. São eixos norteadores de uma construção imperfeita, posto que humana, mas, minimamente, corajosa (OLIVEIRA, 2012, p.128-129).

A pesquisa procurou investigar como o maior grau de autonomia se articula com a construção de um clima criativo, em um contexto escolar que procura substituir a autoridade pela autodisciplina. Nessa pesquisa, verificou-se que o contexto escolar de escolas democráticas estimula o desenvolvimento de um clima criativo, tanto dentro como fora da sala de aula, e que o interesse do aluno deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem. “É a partir do interesse discente que se constroem os projetos e os conteúdos curriculares são trabalhados” (OLIVEIRA, 2012, p. 68).

Santos e Sales (2012) buscaram discutir a construção do conceito de gestão escolar analisando as perspectivas da gestão democrática na contemporaneidade. A pesquisa coloca o lugar do professor para além do ensino, destacando seu compromisso com uma educação mais dialógica e seu papel político frente à formação de sujeitos mais críticos.

Araújo (2012) aborda conceitos e elementos da educação escolar que interferem no processo de construção das escolas democráticas. O autor discute o papel dos conteúdos escolares, a metodologia das aulas, dos valores dos membros da comunidade escolar, das relações interpessoais e dos processos de gestão da escola pública brasileira para um ambiente escolar mais democrático. Ainda segundo o autor:

[...] a educação democrática para a cidadania deve promover o desenvolvimento das competências necessárias para a participação efetiva das pessoas na vida pública e política, tendo como objetivo a construção de personalidades morais que busquem de forma consciente e virtuosa a felicidade e o Bem, pessoal e coletivo. Para isso, dentre inúmeras outras coisas, a educação deve visar o desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta (ARAÚJO, 2012, p. 85).

A pesquisa relata que, para a construção de uma relação democrática e libertária, é preciso relações de equidade: “Se todos forem concebidos como iguais, onde ficará o direito democrático da diferença, a possibilidade de se pensar de maneira diferente e de ser diferente?” (ARAÚJO, 2012, p. 79).

Avelar e Fernandes (2018) discorrem sobre as escolas democráticas a fim de pensá-las como uma possibilidade de construção de uma educação outra, para além das escolas seriadas de massa. A pesquisa aborda a urgência de mudanças educacionais na educação de massa, na seriação do tempo e espaço e no conhecimento. O trabalho frisa que a escola democrática não é a única solução ou possibilidade para uma outra educação. “[...] Indagamos as Escolas Democráticas como uma possibilidade, ou não, – entre muitas - de construção de outra educação. Ou, melhor dizendo, de outras educações” (AVELAR; FERNANDES, 2018, p. 23).

Silva (2019) busca apresentar o contexto em que a experiência da escola Campos Salles, situada em Heliópolis, cidade de São Paulo, foi criada, entendendo a realidade dessa comunidade e as relações tecidas entre os moradores e a mesma. Buscou também compreender como tal instituição se relaciona com a forma social da escola hegemônica inserida nas relações capitalistas, como um espaço de resistências que também se articula com o Estado e com o setor privado. Conhecida como a escola “sem paredes”:

[...] ministra as aulas do Ensino Fundamental (6 a 14 anos) em grandes salões, sem divisão de disciplinas, aulas expositivas ou sinais sonoros

que marquem o tempo. Os princípios: autonomia, solidariedade, responsabilidade, escola como centro de liderança e tudo passa pela educação elucidam a teoria e os objetivos pedagógicos da experiência. Propõe-se o protagonismo estudantil em um processo de aprendizagem significativa, buscando formar estudantes autônomos e críticos [...] (SILVA, 2019, p. 07).

Ao final da pesquisa, observou-se que a escola Campos Salles rompe com a forma hegemônica educacional, pois os aprendizes apropriam-se do próprio aprendizado, os espaços escolares não são organizados para vigiar e punir, o tempo se adequa às necessidades dos alunos e a escola promove relações democráticas de respeito entre a diversidade e as diferenças. Além disso, existe, também, uma equipe docente mais humanizada e uma relação professor/aluno mais horizontal.

Silva (2018) descreve e analisa o sentido e as práticas subjacentes ao exercício das lideranças no contexto das “boas escolas”. Nessa pesquisa, uma “boa escola” é aquela que forma cidadãos críticos e reflexivos, com valores democráticos na construção da educação com e para todos. Como refere Lopes (2015, p. 37):

A cultura organizacional em contexto escolar perspectiva-se no âmbito da inclusão, da diversidade e da equidade, sob critérios da democracia e dos direitos humanos, desafiando a (re)construção da escola.

Almeida (2019) buscou compreender a origem histórica, teórica e filosófica dos princípios dos processos dialógicos inovadores e democráticos emergidos das escolas que se reinventaram frente aos desafios da educação contemporânea. O objeto da pesquisa foi uma escola paulistana que reinventou seu modo de ser, de pensar e de fazer a educação formal diante dos desafios atuais. Nos resultados da pesquisa, a autora relata que a base de sustentação de uma escola democrática são os processos dialógicos, que o aluno é considerado protagonista de seu processo de aprendizagem e também que a participação da comunidade é determinante para a conquista de um novo modo de ser, pensar e fazer o processo educativo dos sujeitos.

4.2 ESCOLAS INOVADORAS

Em uma primeira incursão de busca na base de dados BDTD, foram encontrados 23 trabalhos. Após a filtragem 1: leitura dos títulos, foram selecionados 12 trabalhos, e após a filtragem 2: leitura dos resumos e referências, chegou-se ao total de seis trabalhos, sendo quatro dissertações e duas teses.

Quadro 12 - Pesquisas selecionadas no *site* BDTD a partir do termo indutor “Escolas Inovadoras”

Base de dados: BDTD			
Termo de pesquisa: Escolas Inovadoras		Número de trabalhos: 6	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
Escolas inovadoras e a perspectiva ecológica: entre muros, pontes e trilhas	Dissertação	2018	Investigar como as relações entre inovação educacional e práticas ecológicas são experiências nas escolas pertencentes ao Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação, localizadas.
Da inovação em educação às escolas emergentes: papel social, valores e estratégias para a formação humana	Dissertação	2018	Compreender o papel social, os valores e as estratégias de formação humana que fundamentam a prática de escolas emergentes.
Políticas curriculares: Conhecimento em diáspora	Tese	2018	Analisar como os movimentos históricos dos modos de produção do conhecimento disciplinar imbricam-se às políticas curriculares e promovem impossibilidades na construção do conhecimento em diáspora.
Escolas inovadoras e criativas e inclusão escolar: um estudo em Educação Matemática	Tese	2019	Elaborar uma compreensão da inclusão escolar de alunos com deficiência, em escolas públicas Inovadoras e Criativas do Estado de São Paulo a partir de narrativas de sujeitos educacionais.
Inovação na educação básica: as escolas do PECEB em Santa Catarina	Dissertação	2019	Analisar as perspectivas teóricas que sustentam o conceito de inovação das escolas de Santa Catarina, eleitas pelo PECEB do MEC e para qual formação dos estudantes essa inovação contribui.
A proposta inovadora da escola Projeto Âncora e suas implicações pedagógicas em uma escola convencional	Dissertação	2019	Analisar novas possibilidades didáticas baseadas no inovador modelo educacional da Escola Projeto Âncora.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Em uma busca inicial na base de dados da CAPES, foram encontrados 10 trabalhos. Após a filtragem 1: leitura dos títulos, foram selecionadas sete pesquisas e, após a filtragem 2: leitura de resumos e referências, chegou-se ao total de três pesquisas, sendo todas dissertações e duas delas repetidas, conforme destacado (*) no Quadro 9.

Quadro 13 - Pesquisas selecionadas na base de dados CAPES a partir do termo indutor “Escolas Inovadoras”

Base de dados: CAPES			
Termo de pesquisa: Escolas Inovadoras		Número de trabalhos: 3	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
Escolas inovadoras e a perspectiva ecológica: entre muros, pontes e trilhas*	Dissertação	2018	Investigar como as relações entre inovação educacional e práticas ecológicas são experiências nas escolas pertencentes ao Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação, localizadas. (O trabalho não possui divulgação autorizada).
Da inovação em educação às escolas emergentes: papel social, valores e estratégias para a formação humana*	Dissertação	2018	Compreender o papel social, os valores e as estratégias de formação humana que fundamentam a prática de escolas emergentes.
Ética, política e estética na educação: experiência da Escola Projeto Âncora	Dissertação	2019	Entender se e no que a proposta pedagógica da Escola Projeto Âncora, que se insere num universo de iniciativas que busca romper com a padronização da educação convencional, possibilita novos horizontes da cultura escolar através de práticas e processos de formação da (inter)subjetividade, das relações e das dinâmicas sociais.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Quadro 14 - Pesquisas selecionadas na base de dados Google Acadêmico a partir do termo indutor “Escolas Inovadoras”

Base de dados: Google Acadêmico			
Termo de pesquisa: Escolas Inovadoras		Número de trabalhos: 2	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
Escolas inovadoras e a perspectiva ecológica: entre muros, pontes e trilhas*	Dissertação	2018	Investigar como as relações entre inovação educacional e práticas ecológicas são experiências nas escolas pertencentes ao Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação, localizadas.
Escolas inovadoras e criativas e inclusão escolar: um estudo em educação matemática*	Tese	2019	Elaborar uma compreensão da inclusão escolar em escolas públicas Inovadoras e Criativas do Estado de São Paulo, por meio de narrativas de sujeitos escolares.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Na base de dados Google Acadêmico, foram localizadas, em um primeiro momento, 12 pesquisas passaram pela filtragem 1: leitura de título; dessas, foram

selecionadas nove na filtragem 2: leitura do resumo e referencial, duas delas repetidas. Ao final, sete trabalhos que não se referiam à área da Educação e/ou não atendiam ao objetivo deste estudo foram descartados.

Na base de dados SciELO não foram localizados trabalhos que pudessem contribuir com o cerne da pesquisa.

Na base de dados Unesp, na primeira busca, foram encontradas 24 pesquisas. Após a filtragem 1: leitura de títulos, 12 trabalhos foram selecionados e, após a filtragem 2: leitura de resumo e referências, restou apenas um trabalho; porém, tratava-se de uma dissertação já selecionada em outra base de dados.

Quadro 15 - Pesquisa selecionada na base de dados Unesp a partir do termo indutor “Escolas Inovadoras”

Base de dados: Unesp			
Termo de pesquisa: Escolas Inovadoras		Número de trabalhos: 1	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
Da inovação em educação às escolas emergentes: papel social, valores e estratégias para a formação humana*	Dissertação	2018	Compreender o papel social, os valores e as estratégias de formação humana que fundamentam a prática de escolas emergentes.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Na base de dados da Unicamp, foram localizados, na primeira busca, 17 trabalhos. Após a filtragem 1: por títulos, nove trabalhos foram selecionados e, depois da filtragem 2: por resumos e referências, não restou nenhum trabalho, pois não atendiam ao tema central da pesquisa.

Do mesmo modo, na base de dados da biblioteca digital de teses e dissertações da UNIFAL não foi localizada nenhuma pesquisa que atendesse aos conteúdos relacionando aos objetivos deste estudo.

Na base de dados da USP, por sua vez, foram encontradas, na busca inicial, 12 pesquisas. Após o processo de filtragem 1: leitura de títulos, seis trabalhos foram selecionados e, após a filtragem 2: leitura de resumos e referências, três pesquisas foram selecionadas, sendo que duas eram repetidas, ficando elencada apenas uma tese.

Quadro 16 - Pesquisas selecionadas na base de dados USP a partir do termo indutor “Escolas Inovadoras”

Base de dados: USP			
Termo de pesquisa: Escolas Inovadoras		Número de trabalhos: 3	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI	Tese	2016	Identificar, compreender e analisar a rede das organizações brasileiras que realizam ou promovem mudanças no atual modelo da Escola.
Da inovação em educação às escolas emergentes: papel social, valores e estratégias para a formação humana*	Dissertação	2018	Compreender o papel social, os valores e as estratégias de formação humana que fundamentam a prática de escolas emergentes.
Escolas inovadoras e criativas e inclusão escolar: um estudo em educação matemática*	Tese	2019	Elaborar uma compreensão da inclusão escolar em escolas públicas Inovadoras e Criativas do Estado de São Paulo por meio de narrativas de sujeitos escolares.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Alminhana (2018), em sua pesquisa, buscou investigar como as relações entre inovação educacional e práticas ecológicas são experienciadas nas escolas pertencentes ao Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do MEC. Segundo a pesquisa, as mudanças globais desafiam a Educação Básica brasileira a se reinventar. O termo “inovação” é apontado como o caminho correto, sendo a solução para esse desafio, bem como a perspectiva ecológica. O trabalho detectou que todas as escolas-alvo da pesquisa possuem projetos voltados para a questão ambiental em sua organização curricular. O estudo traz o conceito de inovação em educação por diferentes autores e concluiu por uma definição que remete à necessidade de mudanças no modelo de educação escolar, preocupando-se com os dilemas da sociedade e possibilitando a autonomia na gestão e na prática educativas das instituições escolares.

Antunes (2018) buscou compreender o papel social, os valores e as estratégias de formação humana que fundamentam a prática das “escolas emergentes”, termo equiparado à “inovadoras” em sua pesquisa. O termo “escolas inovadoras” é utilizado para conceituar experiências educativas que se contrapõem aos modelos convencionais de escola e está conectado a um amplo movimento contemporâneo de transformação da escola convencional.

Mello (2018) buscou analisar como os movimentos históricos dos modos de

produção do conhecimento disciplinar imbricam-se às políticas curriculares e promovem possibilidades na construção do conhecimento em diáspora.

Rosa (2019), por sua vez, elaborou uma compreensão da inclusão escolar de alunos com deficiência em escolas públicas inovadoras e criativas do estado de São Paulo a partir de narrativas de sujeitos educacionais. A pesquisa teve por base os cinco tópicos que foram trazidos pelo MEC para caracterizar uma escola inovadora e criativa quando da criação do Mapa da Inovação e Criatividade em 2015: a) gestão escolar; b) currículo; c) envolvimento com outra instituição; d) ambiente escolar; e e) metodologia de ensino.

A partir das narrativas dos sujeitos educacionais entrevistados, a pesquisa concluiu que “a inclusão escolar pode ser possível já que é necessária, não apenas para as pessoas com deficiência, mas sim para todos” (ROSA, 2019, p. 241) inseridos no ambiente inovador e criativo, apesar da inclusão ser um grande desafio para a escola do século XXI.

Nascimento (2019) procurou analisar as perspectivas teóricas que sustentam o conceito de inovação das escolas de Santa Catarina eleitas pelo Programa de Estímulo à Criatividade e Inovação na Educação Básica (PECEB) em 2015, bem como verificar de que maneira tal inovação contribui para a formação dos estudantes. A pesquisa constatou que nenhum projeto inovador premiado foi criado apenas para o PECEB em 2015. As três instituições-objeto da pesquisa já trabalhavam com projetos inovadores, metodologias diferenciadas, conteúdos e currículo para além do atribuído, gestão democrática e parcerias intersetoriais, independentemente do referido programa do MEC. A inovação é apresentada pelas instituições pesquisadas como um movimento para superar práticas pedagógicas ultrapassadas, sendo, sem dúvida, um grande desafio, porém necessário.

Costa (2019) buscou realizar um estudo de campo na Escola Projeto Âncora, uma das escolas inovadoras presentes no Mapa da Inovação e Criatividade elaborado em 2015 pelo MEC, para explorar a sua didática em relação à Matemática. A partir da coleta de dados, desenvolveu um projeto adaptando as atividades para um grupo de 10 alunos de diferentes faixas etárias, do 6º ao 9º ano, de uma escola convencional, em que se observou a participação proativa dos estudantes durante todo o experimento, além da construção de um ensino de Matemática diferente, eficaz e aprazível.

Leal (2019) investigou os desdobramentos que a vida na escola com uma outra

abordagem pode possibilitar em termos de processos formativos e de socialização. Segundo a pesquisa, escolas com posição de democratização de seus tempos, espaços e poderes favorecem para que aprendizes, ao longo de seus processos de escolarização, sejam mais críticos e participativos, contribuindo com mudanças na sociedade. A pesquisa ainda fala do rompimento com a ética, com a política e com a estética de uma lógica hegemônica. Também aborda a busca de uma escola inovadora que transgrida as práticas educativas autoritárias e bancárias.

Barrera (2016) buscou identificar, compreender e analisar a rede das organizações brasileiras que realizam ou promovem mudanças no atual modelo de escola. A pesquisa definiu quatro invariantes da estrutura escolar: tempo, espaço, relações com o saber e relações com o poder. No trajeto da pesquisa, encontramos marcas de um movimento de resistência em meio às propostas de mudanças no cenário educacional. O estudo concluiu que presumir uma educação inovadora trará possibilidades de uma educação emancipadora, desde que as pessoas se emancipem antes de empreender tais processos. Essas invariantes se apresentam em grande parte das pesquisas relacionadas à educação democrática e inovadora, sendo observadas também nas práticas das escolas que constam no Mapa da Inovação e Criatividade do MEC. A educação, na perspectiva democrática, é tida como uma ação que liberta; logo, saber é poder, sendo a ação capaz de transformar o mundo, de acordo com pensamento freireano, que embasa práticas das escolas semocráticas e inovadoras.

4.3 MAPA DA INOVAÇÃO E DA CRIATIVIDADE

Na base de dados da BDTD, foram localizados, inicialmente, 25 trabalhos. Na busca de documentos relevantes para este estudo, foi realizado o processo de filtragem 1: leitura do título para busca de documentos que contribuíssem com a pesquisa, e quatro trabalhos foram selecionados. Depois, em uma segunda etapa, na filtragem 2: leitura do resumo e das referências bibliográficas a fim de buscar conteúdos e referencial teórico em comum com o objetivo da pesquisa em curso, nenhuma pesquisa foi selecionada.

Nas bases de da CAPES, da Unesp, da Unicamp, da USP, da SciELO e da UNIFAL, realizando buscas simples e avançada, não foi localizado nenhum documento com o termo “Mapa da Inovação e Criatividade”.

Na base de dados do Google Acadêmico, foram encontrados, inicialmente, 23 documentos. Assim como nas outras pesquisas, foram realizadas as filtragens 1 e 2. No resultado final, foram selecionados dois trabalhos, sendo uma tese e uma dissertação.

Quadro 17 - Pesquisas selecionadas no Google Acadêmico a partir do termo indutor “Mapa da inovação e da Criatividade”

Base de dados: Google Acadêmico			
Termo de pesquisa: Mapa da inovação e da Criatividade		Número de trabalhos: 2	
Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação	Objetivo
O movimento brasileiro de renovação educacional	Tese	2016	Caracterizar as iniciativas, compreender as relações que estabelecem entre si e coletar as percepções que os atores têm diante do atual momento e dos processos de transformação.
Escolas inovadoras e a perspectiva ecológica: entre muros, pontes e trilhas	Dissertação	2018	Investigar como as relações entre inovação educacional e práticas ecológicas são experienciadas nas escolas pertencentes ao Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação localizadas.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

Barrera (2016) buscou se aprofundar nas várias experiências apresentadas no mapeamento das escolas da Educação Básica feito pelo MEC em 2015, o que permitiu identificar três grandes tendências do processo de inovação educacional: a) uso da tecnologia; b) educação democrática; e c) visão sustentável e integral. A pesquisa traz reflexões sobre três dimensões como elementos invariantes, que estão sendo questionados e redesenhados por diversas iniciativas, provocando transformações na educação. Ainda segundo o estudo, são tópicos essenciais para as mudanças no sistema educacional:

- Tempo (Ritmo do aluno, horário flexível e adaptável, grandes ciclos ou períodos de formação, tempo livre);
- Espaço (Ambientes diversos, flexíveis e abertos. Possibilidade de transitar entre os espaços. Maior integração com a natureza. Maior integração com o território. Móveis adaptáveis, de uso coletivo, estimulando agrupamentos. Objetos tecnológicos. Integração com espaços virtuais);
- Relações pedagógicas de poder (Asssembleia, colegiados, acordos coletivos, regras conjuntamente construídas e com frequência atualizadas, castigos não previamente definidos).
- Relações pedagógicas de saber (Currículo flexível ou modular, trajetória de aprendizagem do aluno, avaliação formativa, autoavaliação ou avaliação mediante solicitação do aluno (quando

se sente preparado), professor ou computador registra os conteúdos que os alunos aprenderam e relaciona com os parâmetros curriculares.

- Uso de dispositivos para registros individuais ou coletivos. Roteiros de estudo. Grupos de estudo. Vivências. Projetos. Pesquisas. Conteúdo da internet. Conteúdo da comunidade. Saber formal, informal, popular e tradicional. Conteúdos não são previamente definidos. Saber prático. Pessoas da comunidade e demais estudantes são fontes de saber. De acordo com o interesse do aluno. Competências socioemocionais) (BARRERA, 2016, p. 136).

A pesquisa também mostra diferentes objetivos dentro do movimento de inovação:

[...] a manutenção do status quo da sociedade – garantindo que os alunos permaneçam na escola e tenham melhores resultados, tornando mais atrativo o aprendizado; mudanças parciais – criação de comunidades e projetos fora do atual sistema, que buscam trabalhar com um grupo específico de famílias, sem que isso se reverta em mudanças sociais; mudança do status quo da sociedade – por meio do estabelecimento de novas relações de poder, saber e organização, buscando a ressignificação de alguns conteúdos, relações democráticas e a participação de novos atores (BARRERA, 2016, p. 195).

Este último reflete a direção da pesquisa da autora, a qual discorre sobre a importância de promover bem mais que mudanças, mas transformações que levem a uma educação libertária e emancipadora.

Alminhana (2018), em sua pesquisa, procurou mostrar os critérios estabelecidos para o Mapa da Inovação e Criatividade da Educação Básica de 2015: gestão, currículo, ambiente, métodos e articulação com outros agentes, pelos quais foram consideradas inovadoras e criativas 178 instituições no total. O trabalho traz uma visão crítica ao mapa do MEC:

As prerrogativas de inovação do MEC são bastante genéricas e pouco ou nada problematizam ou aludem ao desenvolvimento de uma consciência crítica em itens fundamentais como os itens II Currículo e IV Métodos, gerando uma lacuna com relação à apuração da emancipação dos indivíduos envolvidos em tais realidades avaliadas como inovadoras, se pensarmos a inovação educacional brasileira a partir da Teoria Crítica da Sociedade. Apesar disso, os critérios se voltaram para a análise de iniciativas locais no intuito de visibilizá-las como um esforço inovador que está para além de uma inovação mercadológica, voltada para uma mudança estrutural na educação (HORA, 2019, p. 60).

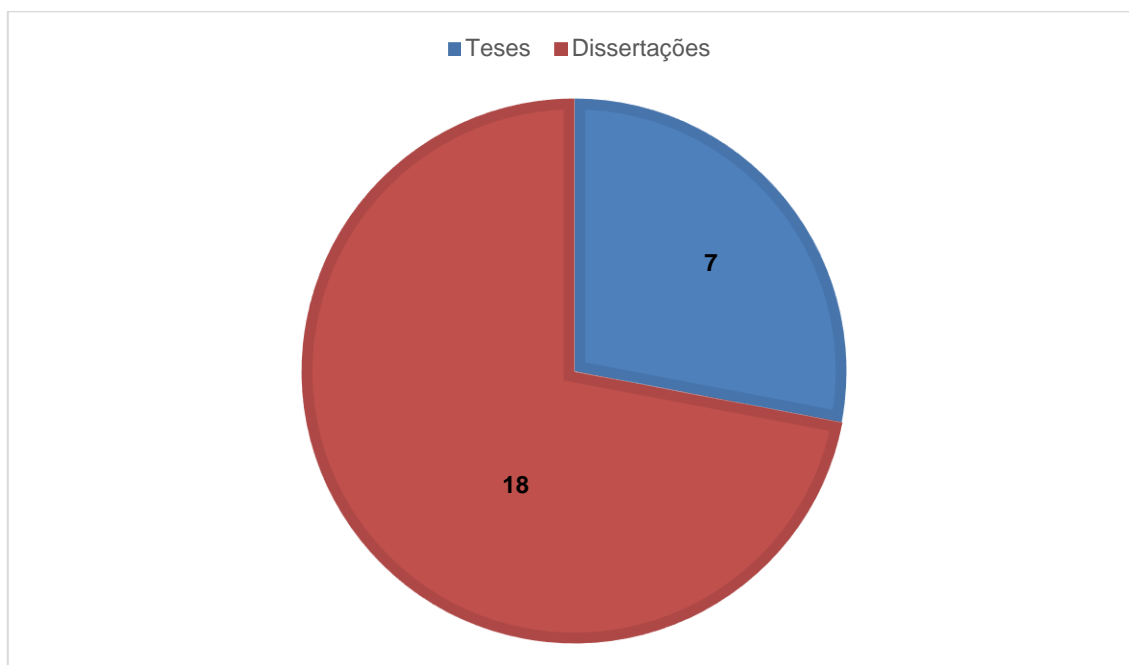
Segundo a pesquisa, as instituições selecionadas pelo Mapa da Inovação e Criatividade servirão como base para a elaboração de políticas públicas que se

preocupem em garantir a qualidade na Educação Básica. A partir dessas experiências apresentadas pelas instituições selecionadas, espera-se que fique claro que é possível inovar na educação. Outro ponto importante é a problemática da construção de um currículo nacional, elaborado fora da realidade das escolas brasileiras, o que implica na transmissão de um saber escolar descontextualizado das condições originais de sua produção e impacta as relações de saber da escola com seus aprendizes.

4.4 RESULTADOS E ANÁLISES

Considerando todo o material selecionado, a predominância é de pesquisas do gênero dissertação, englobando 80% dos trabalhos, enquanto as teses ocupam 20% do total. Nesse ínterim, observou-se um número muito pequeno de produções dentro da temática da educação democrática e inclusiva. Em algumas bases de dados foram encontradas poucas ou nenhuma produção com esse tema.

Figura 3 - Distribuição dos trabalhos por tipo de pesquisa

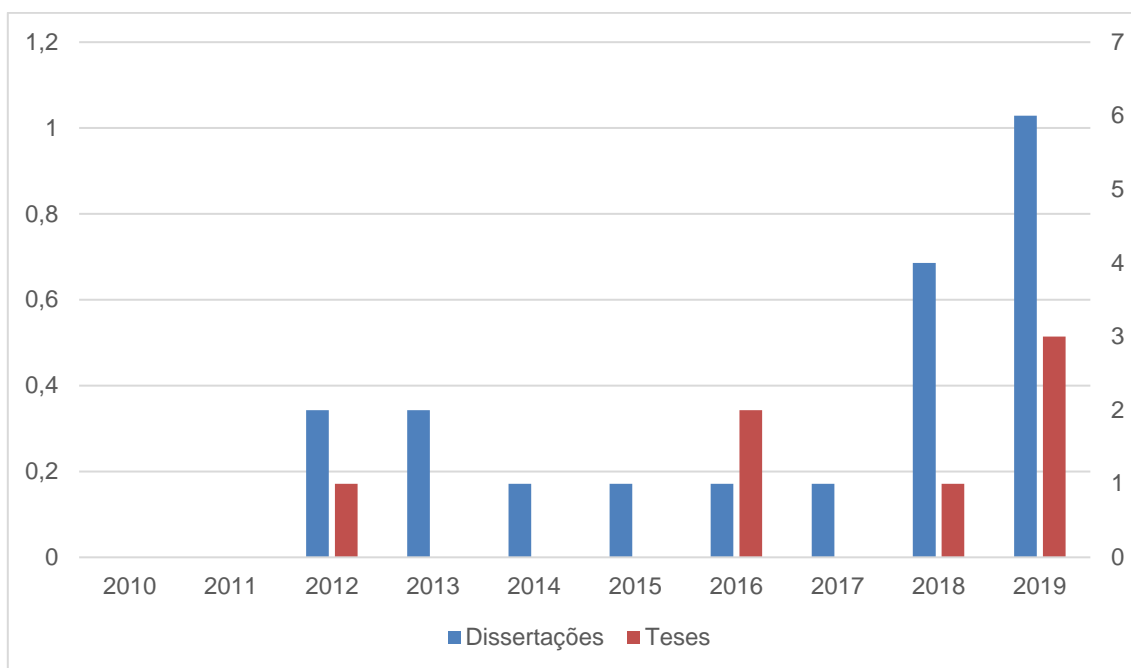


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

A Figura 4 mostra a evolução das pesquisas sobre a educação democrática e inclusiva nos últimos 10 anos e em diferentes instituições. A primeira análise foi quanto ao baixo número de pesquisas até 2014, com um aumento das produções em 2015,

ano da criação do Mapa da Inovação e Criatividade pelo MEC. Em 2017, houve um menor número de conclusões. Nos anos de 2018 e 2019, sucedeu um aumento significativo de pesquisas concluídas. Por fim, em 2020, foram localizadas quatro produções até o mês de abril. A análise foi realizada em um recorte temporal que abrangiu momentos políticos, históricos e sociais diferenciados no contexto educacional brasileiro.

Figura 4 - Distribuição dos trabalhos por ano de conclusão



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

A análise das pesquisas encontradas trouxe elementos muito interessantes a partir da observação dos principais registros, argumentações e discussões dos autores. Na sequência, serão relatados os resultados mais relevantes.

Foram apontados, na maioria das pesquisas, os referenciais teóricos em consonância com os temas centrais do nosso trabalho. Quanto aos tipos de pesquisa, identificou-se certa variedade entre bibliográficas, estudos de casos, pesquisa de campo, entre outras.

Os trabalhos analisados trazem em seu escopo os conceitos de escola inovadora e escola democrática, conceitos estes que se deslocam no tempo, no espaço e nas relações de saber e poder das instituições educacionais. A partir das argumentações e diálogos dos autores, verifica-se que as escolas inovadoras são aquelas que enxergam o aprendiz como seres humanos não fragmentados, como

parte emocional, intelectual etc., deixando de olhar apenas para as capacidades cognitivas dos alunos, nivelando-os ou classificando-os. Elas valorizam todas as inteligências do aprendiz, incluindo os aspectos sociais, culturais, emocionais, econômicos e artísticos, levando em conta o ambiente em que o mesmo está inserido; portanto, é uma instituição de qualidade para cada aprendiz, respeitando as diferenças e as diversidades.

Grande parte das pesquisas aponta quatro invariantes da estrutura escolar, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Invariantes da estrutura escolar



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

4.4.1 Tempo

Na perspectiva de escola democrática e inclusiva, verifica-se, ao longo dos trabalhos selecionados, a mudança da prática temporal e as novas formas de organização e relação temporal com o espaço educativo. Foram encontradas variadas propostas de organizações temporais inovadoras educativas, tais como as instituições escolares que adaptaram seus calendários escolares ao ritmo, cultura e padrão de vida das suas comunidades, como algumas escolas indígenas. São escolas que romperam com as organizações seriadas, em que o interesse dos aprendizes, independentemente da idade cronológica, é a unidade básica de organização

estrutural dessas instituições. Em outras escolas, a seriação ainda acontece, mas há flexibilização da estrutura curricular, que busca também priorizar os interesses dos alunos. Outra proposta de organização temporal não apresenta seriação ou rotina, e o trabalho é desenvolvido baseando-se em projetos estruturados pelos professores a partir dos interesses dos aprendizes, apresentados nas assembleias. O trabalho flui nos grupos de estudos e laboratórios de forma flexível, mas muito bem organizada, preocupando-se sempre com a autonomia, com a responsabilidade e com o engajamento do aluno com sua própria aprendizagem.

As mudanças temporais educacionais nas escolas democráticas, inovadoras e inclusivas podem ser diferentes, pois não há um padrão ou modelo, existindo inúmeras experiências e exemplos nas escolas brasileiras. Porém, há convergência nos objetivos dessas instituições quanto a ter uma organização temporal diversa das escolas tradicionais, além de uma prática pautada na liberdade do aprendiz e que promova sua emancipação.

4.4.2 Espaço

Ao analisar as pesquisas, foi possível compreender que as escolas democráticas brasileiras vêm realizando uma nova forma de se apropriar das estruturas físicas prediais já existentes. Em tal contexto, são poucas as construções que seguem uma nova estrutura arquitetônica. Nessas escolas, os espaços foram reorganizados de forma a humanizar, promovendo o diálogo, as trocas, a empatia e a livre expressão, buscando propiciar aos aprendizes a emancipação.

Quadro 18 - Organização espaços em escolas democráticas e inclusivas

(continua)

ESCOLA / CIDADE / ESTADO	ORGANIZAÇÃO FÍSICA/ESPACIAL
Escola Projeto Âncora – São Paulo (SP)	Para a formação integral do ser humano, contamos com 12.000 m ² projetados para liberdade da aprendizagem com área verde, árvores frutíferas, e o Circo Escola, totalmente revitalizado. A tecnologia é outra grande aliada e crianças com notebooks comunitários são encontradas em todos estes espaços. Entendemos a escola como um espaço de encontro e de humanização no qual educando e educador são convidados a vivenciar os conhecimentos, as diversas formas de compreender e estar no mundo que nos cerca. (https://www.projetoancora.org.br/estrutura)

Quadro 19 - Organização espaços em escolas democráticas e inclusivas

(conclusão)

ESCOLA / CIDADE / ESTADO	ORGANIZAÇÃO FÍSICA/ESPACIAL
Escola Municipal Professor Paulo Freire – Belo Horizonte (MG)	<p>Nesse contexto, as salas do espaço da escola integrada funcionam com a organização das crianças por idade, o que facilita o processo de socialização. Nessas salas, o aluno encontra livros, revistas, brinquedos, jogos pedagógicos e materiais diversos que facilitam atividades pedagógicas lúdicas e criativas.</p> <p>Existem também espaços específicos com jogos e brinquedos onde os horários de aula são organizados para que as crianças possam estar nesse espaço com um monitor, que organiza atividades específicas a cada idade. Há também uma área destinada às artes marciais, onde um monitor com graduação de faixa preta trabalha áreas específicas, como concentração, equilíbrio, agilidade. Ao “derrubar” seus muros, a Escola Municipal Professor Paulo Freire ampliou o relacionamento com atores de diferentes territórios e, por conta disso, diversificou a gama de possibilidades educativas para os alunos.</p> <p>(https://educacaointegral.org.br/conceito/)</p>
Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima – São Paulo (SP)	<p>Em vez de paredes e salas de aula montados ao modelo tradicional, a Amorim Lima possui espaços educativos chamados de salões – a escola possui dois deles. Em um fica o ciclo I (do 1º ao 4º ano) e em outro o ciclo II (do 5º ao 9º ano). Os estudantes se sentam em grupos de quatro pessoas para realizem a pesquisa de forma coletiva, mas respondem o roteiro individualmente. Em cada salão, ficam de cinco a seis educadores. As aulas expositivas acontecem apenas nas disciplinas de matemática, inglês e oficina de texto. Os professores ficam circulando pelo salão, orientando ou respondendo às questões levantadas pelos alunos durante as pesquisas.</p> <p>(https://educacaointegral.org.br/experiencias/proposta-pedagogica-da-emef-amorim-lima/)</p>
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente Campos Salles – São Paulo (SP)	<p>Cada salão é acompanhado por três professores. Cada salão reúne cerca de 100 alunos e nos grupos, os estudantes buscam discutir suas dúvidas uns com os outros. Quando necessário, chamam o educador que irá auxiliar a atividade ou o tema em aprendizagem. Os estudantes têm autonomia e podem escolher que atividade ou tema decidem estudar do roteiro e é comum que as crianças e adolescentes trabalhem juntos sobre um mesmo tema.</p> <p>(https://educacaointegral.org.br/experiencias/escola-transforma-curriculo-e-valoriza-a-autonomia-do-estudante/)</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da pesquisa.

As mudanças e as novas propostas de organização e ocupação dos espaços escolares, em especial das escolas democráticas, levam ao desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o século XXI, como convivência, a interação, a solidariedade, a empatia etc. A quebra de paredes internas criando salões

onde os aprendizes não ficam mais enfileirados ou dispendo-os em organizações grupais de acordo com os projetos criados a partir dos interesses deles mesmos propicia maior interação entre os aprendizes e a criação de turmas multisseriadas. A derrubada dos muros da escola permite uma relação dialógica entre a comunidade e a escola, pois, nessa proposta de educação, os espaços educacionais estão ligados ao contexto em que a escola está inserida. Então, o espaço escolar contribui com a comunidade promovendo conhecimentos formais, e a comunidade retribui à escola com seus conhecimentos sociopolítico culturais.

4.4.3 Relações de saber

Nos processos de ensino e aprendizagem, a interação social e a mediação são fundamentais. Na instituição escolar, são imprescindíveis as interações dialógicas, seja com os aprendizes ou com os educadores e todos os objetos e sujeitos de aprendizagem. Nas pesquisas selecionadas na revisão bibliográfica, percebe-se uma vasta demonstração sobre tal tema e uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos, assumindo que só é possível uma prática educativa dialógica se os educadores acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos aprendizes.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 91).

O diálogo é uma postura necessária em sala de aula e faz do educador bem mais do que um mero transmissor de conhecimentos, tornando-o um mediador, aquele que articula as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno e transformando a prática docente em uma prática humanizadora.

Nesse sentido, para que a aprendizagem aconteça de fato, não se pode ignorar o mundo no qual os aprendizes estão inseridos, bem como é necessário mudar a maneira como os vemos e percebemos, pois são dotados de opiniões, anseios, sonhos e eixos de interesse.

Também se observou que não há estrutura ou modelos a serem seguidos quanto à organização das estruturas e relações de saber das escolas, mas elas se

baseiam no estímulo e no exercício do desejo de conhecer e ensinar e são pautadas em três princípios da aprendizagem da educação democrática:

- a) O primeiro é a autogestão. As pessoas que participam de uma experiência de Educação Democrática são responsáveis por ela;
- b) O segundo é o prazer do conhecimento. Acredita-se que o conhecimento traz alegria, prazer, e por isso, as pessoas se envolvem com ele, não sendo necessárias punições ou disciplinas;
- c) E o terceiro é que não há hierarquia no conhecimento. O conhecimento científico, acadêmico, comunitário, tradicional e religioso, todos são valorizados, respeitados e crescem justamente no seu contato.

Nota-se, ainda, a questão do interesse dos aprendizes, presente em todas as pesquisas encontradas referentes à educação democrática e inclusiva. Fala-se sempre sobre “partir do interesse do aprendiz”, “organizar projetos a partir dos interesses dos aprendizes” e “considerar o interesse do aprendiz”. Nas pesquisas selecionadas durante a revisão da literatura, observaram-se as relações do saber em uma prática dialógica frente aos interesses do aprendiz, bem como a importância dada a tal fator nos processos de ensino e aprendizagem dialógicos e na relação deste com a construção do currículo.

4.4.4 Relações de poder

Nas pesquisas elencadas na revisão bibliográfica, foi possível constatar que a escola contemporânea é extremamente burocrática e as relações de poder se configuram como hierarquias, divisão do trabalho e funções e aplicação de normas e regras. Assim, nas escolas tradicionais, as relações de poder, na forma de estruturas burocráticas, remetem a hierarquias e práticas de disciplinamento dos aprendizes. Já nas escolas democráticas, é possível perceber que alunos e educadores têm formalmente o mesmo poder de voz e decisão. As relações de poder são diferentes da escola tradicional, então.

Nessa conjuntura, há uma busca em romper com as formas da estrutura burocrática e, ao analisar as pesquisas, foram encontradas diferentes e variadas maneiras de promover isso, tais como: assembleias, envolvimento da comunidade, cidade educativa, comissões, envolvimento dos aprendizes na organização do

espaço, gestão participativa e gestão democrática, voluntários, entre outros. As relações de poder na instituição escolar dizem respeito a uma construção coletiva de acordo com a cultura da comunidade escolar. O perfil de liderança não se centra apenas no diretor, mas em um grupo de sujeitos que se organizam de forma democrática e progressivamente conquistam adeptos, ampliando-se de forma coletiva e disseminando novas ideias e construções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, referenciais teóricos e consulta bibliográfica, fica evidente a importância dada às práticas pedagógicas quanto aos interesses do aprendiz. Alguns elementos convergem no que diz respeito ao interesse do aluno como ponto de partida para uma prática dialógica e libertária:

- a) Na maioria das propostas inovadoras, inclusivas e democráticas dos trabalhos elencados na pesquisa bibliográfica e da fundamentação teórica, os eixos de interesse foram apresentados como ponto de partida ou a base para o ensino e a aprendizagem;
- b) O interesse dos aprendizes é a unidade básica de organização da estrutura das escolas democráticas e inclusivas, o que está evidenciado na pesquisa bibliográfica, em que se percebe que tais organizações valorizam o educando como protagonista de seu próprio conhecimento, principalmente nas instituições educacionais objetos de algumas pesquisas, que têm sua prática pedagógica pautada no respeito às diferenças e na singularidades do aprendiz;
- c) Os eixos de interesse dos aprendizes como base da inovação curricular, pois projetos baseados nesses interesses buscam construir um currículo pautado nos fenômenos sociais e culturais, nas necessidades e nos interesses do aluno, além de procurar contribuir com a formação mais humana e emancipatória do aprendiz e impactar na sua atuação em comunidade, de forma dialógica e libertária.

A proposta de trabalho pedagógico por eixos de interesse se configura como uma estratégia de ensino democrática que favorece a aprendizagem, sendo um caminho potencial para o processo de inclusão de todos os aprendizes com ou sem deficiências.

Impossível não elucidar o contexto e o momento histórico em que esta pesquisa foi elaborada e as respectivas influências no desenvolvimento e na conclusão da mesma. Os anos de 2020 e 2021 estão sendo marcantes não só para a educação, mas para toda a humanidade em decorrência da pandemia do novo coronavírus que assolou o mundo.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), desde março de

2020, momento em que a pandemia foi decretada, cerca de 1.5 bilhões de aprendizes estão fora da escola, em um contexto que abrange cerca de 165 países.

No Brasil, a maior parte das instituições educacionais particulares, públicas, estaduais, municipais e federais foi totalmente fechada no intuito de minimizar as possibilidades de os aprendizes e demais funcionários se contaminarem e tornarem-se condutores do vírus para suas famílias.

Diante do isolamento social proposto para deter os efeitos da pandemia, surgiu um dos maiores desafios propostos à educação no início deste século: “De que modo” as escolas podem promover uma educação de qualidade para todos diante da heterogeneidade econômica, social e cultural da população brasileira e da falta de acesso às tecnologias da informação e comunicação para acesso remoto ao processo de ensino?

Sem tempo hábil para a organização correta de um processo educacional a distância, na maioria das vezes nomeado remoto, não se teve uma estrutura adequada montada para atender às necessidades educacionais no presente momento, cenário que atingiu não só os aprendizes, mas também os educadores, que não estavam preparados para o ensino remoto, as famílias de todos os envolvidos, com sua diversidade cultural e socioeconômica, e as noções de tempo e espaço que envolvem a nova estrutura educacional. Em tal conjuntura, a maioria das redes de ensino investiu em soluções digitais na esperança da democratização do ensino e da aprendizagem. Porém, a modalidade de ensino remoto tem suas limitações e não atende nem garante o acesso à educação igualitária para todos os aprendizes.

Dentro do contexto desta pesquisa e do atual momento social, educacional, histórico, econômico e cultural, dois pontos ficaram muito evidentes:

1. a necessidade de uma educação democrática, inovadora e inclusiva;
2. a necessidade de práticas e estratégias de trabalho pedagógicas que atendam à realidade do aprendiz e de seus eixos de interesse.

Observa-se que a escola tradicional e sua estrutura baseada nos anos letivos, nas salas de aula, no conhecimento fragmentado e nas provas frente ao controle disciplinar e nas “aulas remotas” não estão satisfazendo os objetivos desta educação bancária, pois não engajam os alunos em processos significativos de aprendizagem. Tornou-se evidente a necessidade da transformação da escola, de seu papel, do papel do educador e do lugar do aprendiz como responsável pela construção da sua

aprendizagem. Emerge, agora ainda mais, a urgência de conhecer, valorizar e multiplicar as iniciativas já existentes de escolas com educação democrática, inovadoras e inclusivas. A principal transformação vem da (re)invenção da escola, de seus tempos e espaços, das relações desenvolvidas com o saber, das relações de poder, das funções de cada sujeito que faz parte da instituição escolar e da relação dialógica entre professores enquanto mediadores no processo de ensino e aprendizagem dos aprendizes e comunidade. Que essa reconstrução pense na socialização do aprendiz, na introdução aos valores, às tecnologias, aos conhecimentos, às histórias, às tradições e às crenças e, a partir daí, parta dos eixos de interesse para que a aprendizagem seja significativa e prazerosa.

REFERÊNCIAS

- ABRAPEE. **Inovação em Educação** – Dra Helena Singer – para o XII Conpe e 37 th Ispa Conference. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – Abrapee, 2015. Disponível em: <https://abrapee.wordpress.com/2015/12/02/inovacao-em-educacao-dra-helena-singer-para-o-xii-conpe-e-37-th-isp-conference/>. Acesso em: 02 dez. 2015.
- ALMEIDA, A. C. D. O. **Processos dialógicos inovadores e democráticos: a experiência da EMEF Campos Salles frente aos desafios da educação contemporânea**. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2019. Disponível em: <https://bdt.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1469>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- ALMINHANA, C. O. **Escolas inovadoras e a perspectiva ecológica: entre muros, pontes e trilhas**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8308>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- ANTUNES, D. S. H. **Da inovação em educação às escolas emergentes: papel social, valores e estratégias para a formação humana**. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8014#preview-link0>. Acesso em: 16 set. 2021.
- ARAÚJO, U. F. O processo de construção de escolas democráticas. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p. 78-86, ago./dez. 2012. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/611/346>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- ASHOKA BRASIL. **Programa escolas transformadoras: a educação está mudando e é importante cultivar a empatia logo na primeira infância**. Disponível em: <https://www.ashoka.org/pt-br/story/programa-escolas-transformadoras>. Acesso em: 13 jun. 2019.
- AVELAR, S. A.; FERNANDES, C. D. O. As escolas democráticas como possibilidade de construção de uma educação. **RevistAleph**, [s.l.], n. 30, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39249>. Acesso em: 08 ago. 2020.
- BARRERA, T. G. da S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082016-113432/pt-br.php>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- BASTOS, C. Z. D. A. **Clima escolar: estudo de caso em uma escola democrática do Estado de São Paulo**. 2019. 99 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181838>.

Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/-constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Inovação e Criatividade na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Chamada Pública para Inovação e Criatividade na Educação Básica**: Regulamento. Brasília: MEC, 2015c. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2019/08/REGULAMENTO-14-9-15.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 751, de 21 de julho de 2015**. Institui Grupo de Trabalho responsável pela orientação e acompanhamento da Iniciativa para Inovação e Criatividade na Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-751-2015-07-21.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

CAMPOS, N. de F. **A experiência das crianças em uma escola democrática: olhares e interpretações**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17064>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CAVALLO, D.; SINGER, H.; GOMES, A. S.; BITTENCOURT, I. I.; SILVEIRA, I. F. Inovação e criatividade na Educação Básica: dos conceitos ao ecossistema. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [s.l.], v. 24, n. 02, p.143-161, 10 dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2016.24.02.143>. Acesso em: 09 set. 2019.

COSTA, V. A. P. D. **A proposta inovadora da escola Projeto Âncora e suas implicações pedagógicas em uma escola convencional**. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

CUNHA, R.P.; ORRÚ S.E. Reproduzir ou Emancipar: o que o dever de casa revela? *In: ORRÚ, S. E. Por uma escola inovadora e inclusiva: desafios à educação do século XXI*. Campinas: Librum, 2017. *E-book*.

ESQUINSANI, A. V.; ESQUINSANI R. S. S. Quem gesta a educação no Brasil: perfil longitudinal dos ministros da educação. *In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 10, 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2390/158>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HORA, C. L. **O caso da escola municipal campos Salles (Heliópolis-SP) e a construção da autonomia**. 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12007>. Acesso em: 20 ago. 2020.

IERVOLINO, T. **Entrevista com Helena Singer: inovação como contraponto à retirada de direitos sociais**. Centro de referências em educação integral, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/-entrevista-com-helena-singer-inovacao-como-contraponto-retirada-de-direitos-sociais/>. Acesso dia 24 jun. 2019.

LEAL, J. S. **Ética, política e estética na educação**: experiência da escola projeto âncora. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Escola-Projeto-%C3%82ncora-gesta%C3%A7%C3%A3o-nascimento-e-desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LOPES, M. Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e as práticas de lideranças. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 67, n. 1, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/-articulo?codigo=5082915>. Acesso em: 06 jun. 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Ibict**, Campinas, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 12 maio 2020.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. Sobre diferença, deficiência e escola inclusiva: deslocamentos de sentidos e proposições. *In*: ORRÚ, S. E.; BOCCIOLESI, E. (org.). **Educar para transformar o mundo**: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos. 1. ed. Campinas: Librum, 2019. *E-book*. Disponível em: <http://librum.com.br/educartransformar/info/>. Acesso em: 12 out. 2019.

MAPA de Inovação e Criatividade. **Inovação e criatividade na educação básica [on-line]**, MEC; SIMEC, 2015. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php. Acesso dia 06 out. 2020.

MARTINS, V. R. **Caminhos para a construção de escolas democráticas**: atividades educativas diversificadas desenvolvidas em escola pública municipal da cidade de São Paulo. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MELERO, M. L. Escolas inclusivas: o projeto Roma. **Ponto de Vista**: Revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis, n. 8, p. 19-30, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/-1046/1455>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MELERO, M. L.; GÓMEZ, M. A. P. Equidad educativa y diversidad: nada es imposible. *In*: ORRÚ, S. E.; BOCCIOLESI, E. (org.). **Educar para transformar o mundo**: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos. Campinas: Librum, 2019. *E-book*. Disponível em: <http://librum.com.br/educartransformar/info/>. Acesso em: 12 out. 2019.

MELLO, A. G. D. **Políticas curriculares**: conhecimento em diáspora. 2018. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16000>. Acesso em: 16 set. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2013.

MORAN, J. Prefácio. *In*: ORRÚ, S. E.; BOCCIOLESI, E. (org.). **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos**. Campinas: Librum, 2019. *E-book*. Disponível em: <http://librum.com.br/educartransformar/info/>. Acesso em: 12 out. 2019.

MOVIMENTO DE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO. **O Mapa de Inovação e Criatividade e a “alegria do saber”**. [2018]. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/o-mapa-de-inovacao-e-criatividade-e-a-alegria-do-saber/>. Acesso em: 28 set. 2019.

NASCIMENTO, F. F. **Inovação na educação básica: as escolas do PECEB em Santa Catarina**. 2019. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7453>. Acesso em: 16 set. 2021.

NETO, J. **Helena Singer (MEC): A escola pode inovar em todos os seus aspectos**. Jornal Portal do Professor, 2016. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=4123>. Acesso em: 11 jan. 2016.

OLIVEIRA, F. **Escolas democráticas na perspectiva da psicologia escolar: contribuições para a educação pública**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-16092016-155739/pt-br.php>. Acesso em: 29 jul. 2020.

OLIVEIRA, M. R. de. **Autonomia e criatividade em escolas democráticas: outras palavras, outros olhares**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre Educación**. Bolívia: Oficina de Información Pública para América Latina y el Caribe, 2001.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016a.

ORRÚ, S. E. Base Nacional Comum Curricular: à Contramão dos Espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 141-154, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6828>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ORRÚ, S. E. **O Re-Inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017a.

ORRÚ, S. E. **Por uma escola inovadora e inclusiva**: desafios à educação do Século XXI. Campinas: Librum, 2017b. Disponível em: <http://librum.com.br/escolainovadora/info/>. Acesso em: 26 maio 2020.

ORRÚ, S. E. Z. Um ensaio inspirado na Obra “Kafka”, de Deleuze e Guattari. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, 19, n. 28, p. 47-63, maio/ago. 2016b. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1197/977>. Acesso em: 19 jul. 2019.

ORRÚ, S. E.; BOCCIOLESI, E. **Educar para transformar o mundo**: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos. Campinas: Librum, 2019. Disponível em: <http://librum.com.br/educartransformar/info/>. Acesso em: 12 set. 2019.

QUEIROZ, S. D. S. **Escolas Democráticas**: a autonomia e o protagonismo juvenil no modelo horizontal da gestão do conhecimento. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-15082019-184854/pt-br.php>. Acesso em: 22 jul. 2020.

QUEVEDO, T. L. **Escola Projeto Âncora**: gestação, nascimento e desenvolvimento. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-124532/pt-br.php>. Acesso em: 12 ago. 2020.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROSA, E. A. C. Escolas inovadoras e criativas e inclusão escolar: um olhar da educação matemática. *In*: CINTEDI, 3, 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/44637>. Acesso EM: 05 ago. 2020.

SANTOS, M. D. C. G.; SALES, M. P. D. S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-183, 2012.

SENNA, C. M.P. C.; LOPES, G. M. P. Aprendizagem baseada em projetos como forma de inclusão. *In*: ORRÚ, S. E.; BOCCIOLESI, E. (org.). **Educar para transformar o mundo**: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos. Campinas: Librum, 2019. *E-book*. Disponível em: <http://librum.com.br/educartransformar/info/>. Acesso em: 21 out. 2019.

SILVA, B. D. S. **Escola e formação para a democracia**: o caso do Projeto Âncora. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112018-143815/pt-br.php>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SILVA, D. D. C. F. **A república de alunos**: projeto pedagógico em ação em busca de uma escola democrática. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10403>. Acesso em: 16 set. 2021.

SILVA, L. C. E. D. **Por dentro da escola "sem paredes"**: relações educativas na favela de Heliópolis (SP). 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SINGER, H. **A gestão democrática do conhecimento**: sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

SINGER, H. Inovar traz felicidade: pensar em novas saídas proporciona um reencontro com nossa própria potência humana. **Nova Escola**, v. 1, n. 315, p.01-02, set. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12509/-inovar-traz-felicidade>. Acesso em: 05 set. 2018.

SINGER, H. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TORRE, S. de la. **Dialogando com a criatividade**: da identificação à criatividade paradoxal. Tradução de Cristiana Mendes Rodríguez. São Paulo: Mandras, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Ensaio de Psicologia. Tradução, introdução e notas de João Pedro Fróis. Lisboa: Dinas Livro, 2012.

WREGGE, M. G. **Escolas democráticas**: um olhar construtivista. 2012. 418 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/-REPOSIP/250975>. Acesso em: 20 ago. 2018.

APÊNDICE A – Declaração de originalidade



Programa de Pós-graduação
em Educação
Mestrado Acadêmico



DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Eu, Márcia de Paula Souza, matrícula nº 2019.1.218.004, estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas, tenho consciência que a cópia ou o plágio, além de poderem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, bem como reprovação ou a retirada do grau de Mestre, constituem uma grave violação da ética acadêmica. Nesse sentido, declaro por minha honra que a presente dissertação intitulada “ESCOLAS DEMOCRÁTICAS E INCLUSIVAS: “EIXOS DE INTERESSE” COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO PEDAGÓGICO” é original, que a elaborei especialmente para este fim e que identifiquei devidamente todas as referências de outros autores, bem como as contribuições significativas de outras obras publicadas da minha autoria.

Machado, 28 de maio de 2021.

Márcia de Paula Souza