

Escolas inovadoras: percepções sobre aprendizagem e objetivos pedagógicos

Innovative schools: perceptions about learning and pedagogical objectives

Escuelas innovadoras: percepciones sobre el aprendizaje y los objetivos pedagógicos

Recebido: 05/01/2021 | **Revisado:** 04/10/2021 | **Aceito:** 14/10/2021 | **Publicado:** 16/02/2022

Anselmo Gonçalves Silva
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9825-4030>
Instituto Federal do Acre (IFAC)
E-mail: anselmo.silva@ifac.edu.br

Bianca Jussara Borges Clemente
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8624-2048>
Laboratório de Tecnologia da Informação e da Comunicação (LATEC/UFRJ)
E-mail: biancajussara@gmail.com

Como citar: SILVA, A. G.; CLEMENTE, B. J. B.; Escolas inovadoras: percepções sobre aprendizagem e objetivos pedagógicos. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e11851, Fev. 2022. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

As sociedades e suas instituições estão em constante transformação. Neste bojo, sobremodo no contemporâneo, a escola tem sido tensionada por novas abordagens. Correntemente, esta relação é constituída por antagonismo entre uma escola que se percebe como “tradicional”, de matriz moderna e uma outra “inovadora”, que oferece propostas de novas roupagens dessa institucionalidade. Este artigo tem por objetivos identificar e analisar as características de escolas inovadoras quanto aos sentidos que atribuem à aprendizagem e os objetivos pedagógicos. Para isso, realizou-se análise de conteúdo de uma série documental com 12 experiências de escolas que se reconhecem e são reconhecidas como inovadoras, em 8 países. Dessa forma, os resultados apresentados são a descrição de 28 de suas características – sendo 18 descritoras de sentidos para a aprendizagem, e 10 de objetivos pedagógicos.

Palavras-chave: Escolas inovadoras; Aprendizagem; Objetivos pedagógicos; Inovação educacional; Inovação pedagógica.

Abstract

Societies and their institutions are constantly transitions. In this view, especially in the contemporary, the school has been tensioned by new approaches. Currently, this relationship is constituted by antagonism between a school that perceives itself as “traditional”, with a modern grade and another “innovative”, that offers proposals for new aspects of this institutionality. This article aims to identify and analyze the characteristics of innovative schools in terms of the meanings they attribute to learning and pedagogical objectives. For this, content analysis of a documentary series was carried out with 12 experiences from schools that are recognized and are recognized as innovative, in 8 countries. Thus, the results presented are the description of 28 of its characteristics - being 18 descriptors of meanings for learning, and 10 of pedagogical objectives.

Keywords: Innovation schools; Learning; Pedagogical Objectives; Educational innovation; Pedagogical innovation.

Resumen

Las sociedades y sus instituciones están en constante cambio. En esto, especialmente en lo contemporáneo, la escuela se ha visto abordada por nuevos enfoques.

Actualmente, esta relación está constituida por el antagonismo entre una escuela que se percibe a sí misma como “tradicional”, con una matriz moderna y otra “innovadora”, que ofrece propuestas de nuevas ropajes de esta institucionalidad. Este artículo tiene como objetivo identificar y analizar las características de las escuelas innovadoras en términos de los significados que atribuyen al aprendizaje y los objetivos pedagógicos. Para ello, se realizó el análisis de contenido de una serie documental con 12 experiencias de escuelas reconocidas y reconocidas como innovadoras, en 8 países. Así, los resultados presentados son la descripción de 28 de sus características, siendo 18 descriptores de significados para el aprendizaje y 10 de objetivos pedagógicos.

Palabras clave: Escuelas innovadoras; Aprendizaje; Objetivos pedagógicos; Innovación educativa; Innovación pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Sociedades passam por transformações ao longo do tempo, com permanências e rupturas, ressignificações e novidades. Dessa forma, entre tensões, proposições e disputas, sujeitos sociais e atores políticos se movimentam para lograr legitimidade de significados e sentidos (re)modeladores de existências sociais (ESCOBAR, 2016). Isso também ocorre com a escola, enquanto construto social, escopo de práticas e crenças, dispositivo funcional num social, instrumentalidade sociopolítica-tecnológica de reprodução social e principalmente espaço onde ocorrem disputas por visões de mundo e possibilidades de produção de futuros (BAI et al., 2016).

Percebe-se um conjunto de tensões ao entorno da escola. Ela, que pode ser categorizada como instituição moderna, cuja arquitetura se inspira na divisão especializada, padronização, homogeneização e na produção quantificável – a representação mais clara deste design existencial é o conjunto: professor regente, disciplina, turma seriada, sala, conteúdo padronizado, aula, avaliação periódica quantificadora do resultado esperado. Como ocorre com todo projeto moderno, o contemporâneo propõe questões à escola, intenta despir-lhe a naturalidade de sua configuração tradicional, pergunta-lhe sobre seus sentidos existenciais, sobretudo, a coerência entre esses sentidos e o aparato técnico-teórico-metodológico de que se utiliza para arquitetar e realizar suas agências. Nesta interpelação, constituem-se diversidade de contestações e propostas de mudanças em relação a escola abordada como “tradicional”; surge como contraste uma escola que por vezes é nomeada de “inovadora”. Mas, o problema que surge é: Quais são as características destas escolas que se reconhecem como inovadoras?

Assim, nesse artigo, apresenta-se os resultados de uma investigação que objetivou analisar 12 experiências de escolas que se reconhecem e são reconhecidas como inovadoras, apresentadas numa série documental midiática, focando nas distinções alegadas por essas instituições em relação a escolas tradicionais, com recorte de dois elementos importantes: os sentidos atribuídos como diretores para o processo de aprendizagem e os objetivos pedagógicos. Metodologicamente, realizou-se análise de conteúdo de aproximadamente 9h59min de vídeos, formando categorias

que descrevessem as características apresentadas como diferenciais das escolas inovadoras. Assim, neste artigo, apresenta-se nos resultados vinte e oito características de escolas inovadoras, sendo dezoito descritoras de sentidos da aprendizagem e dez de objetivos pedagógicos; e algumas considerações sobre o tema inovação no contexto da escola.

2 ESCOLAS INOVADORAS: UM BREVE ENQUADRAMENTO

De modo simples, segundo um dicionário, inovar significa “realizar algo novo ou que nunca havia sido feito antes”, “produzir novidades”, “renovar”, “fazer com que fique novo”, “realizar a restauração”; e, seus principais sinônimos são: variar, mudar, reformar, restaurar, renovar (INOVADOR, 2021). Em sua aplicação no campo científico da educação, inovação é um conceito cujas definições são pouco consensuais e é apropriado com variados significados por atores com diversidade de proposições (TAVARES, 2019). Pode significar mudanças disruptivas com o design tradicional da escola moderna (RAPOSO, 2016a; PACHECO & PACHECO, 2015); ou incluir-lhe reformas pontuais. Pode ser assumido como parte implementadora da sociedade moderno-capitalista, por meio do culto ao novo e ao mercado, por exemplo (NEVES et al. 2020); ou ser invocado como mudança social e institucional (MESSINA, 2001). Assim, as inovações podem incluir ressignificações e rupturas, criando “outras formas de ser e existir, buscando outras racionalidades emergentes” (NEVES et al., 2020, p.20) como também podem promover permanências, em diversas modalidades e gradações em relação a escola identificada como tradicional.

Realizando breve averiguação de pesquisas no Brasil sobre o tema, percebe-se alguma variedade de caracterizações sobre o que poder-se-ia considerar inovação no contexto escolar.

Para Tavares (2019), revisando como o conceito de inovação foi mobilizado em pesquisas realizadas entre 1974 e 2017, entende que os autores concebem esta problemática de quatro formas: a) inovação como algo positivo a priori; b) inovação como sinônimo de mudança e reforma educacional; c) inovação como modificação de propostas curriculares; e, d) inovação como alteração de práticas educacionais costumeiras em um grupo social. Domingos (2018, 2020), pesquisando como professores de educação básica constituem representações sociais sobre inovação pedagógica, concluiu que elas se vinculam para estes à atualização, transformação, mudança, melhoria, metodologias ativas, centro no aluno e na relação elaborada entre pedagogia tradicional versus pedagogia nova. Dos Santos (2021), abordando a inovação pedagógica a partir do currículo e das percepções de professores de educação física de uma escola, concluiu que a inovação na educação em Educação Física era expressa como efetivação de práticas pedagógicas contextualizadas, revisão do tradicionalismo histórico da educação escolar, construção de novos ambientes de aprendizagem, produção participativa do currículo, inovações metodológicas, aulas baseadas na teoria-prática (conceito de experiência), o repensar da relação tempo-espço e do conteúdo curricular, e promoção de revisão consciente das práticas educativas. As leituras dos resultados das pesquisas podem ser vistas como complementares, onde o elemento mudança enquanto processo é sempre presente – o que parece pertinente como questão seria: Quais os sentidos/direções para a escola propostos pelas inovações?

Em uma investigação bibliográfica sobre a relação entre inovação e educação, Nogaro e Battestini (2016) apresentam algumas características que estariam presentes em escolas inovadoras: a) tem que considerar o trabalho e/ou possíveis ocupações que as pessoas terão no futuro – formando “para além do espaço da fábrica” p.364; b) tem que considerar as reconfigurações das relações individuais, coletivas e institucionais promovidas pela mediação tecnológica – “trabalhando com outra forma de organização” p.365; c) possuir energia criativa e abertura processual para enfrentar a complexidade de sociedades em acelerados processos de mudança; d) “ter capacidade de inovar” p.366 ante os dogmatismos estabelecidos; e) os professores devem ser os atores principais dos processos de mudança; f) estar “propensa a mudança de método” p.367; g) considerar o “conhecimento da neurociência para ensinar e aprender melhor” p.367; h) preparar “a mente aberta e ética para viver na sociedade pluralista” p.367; i) educar “para a autonomia e responsabilidade” p.368; j) atuar “com base no planejamento” p.368; k) reconhecer e valorizar as emoções.

Para selecionar trinta escolas/redes escolares “inovadoras” em um estudo para o Banco Interamericano de Desenvolvimento, com a finalidade de gerar aprendizagem para futuras políticas e iniciativas, Rivas e Delgado (2017) construíram os seguintes critérios de inclusão e seleção: a) redes com crescimento acelerado e sustentável, considerando-as tendências; b) experiências que introduzem novas formas de organização, currículo, pedagogias, tempos, espaços e grupos de aprendizagem; c) experiências que utilizam intensivamente tecnologia; e, d) experiências que centram esforços para reduzir desigualdades sociais.

Venâncio (2021) analisando o caso das políticas educacionais municipais de Sobral, no Estado do Ceará, entende que aquelas iniciativas podem ser classificadas como inovadoras, pois, atuando sistemicamente, promoveram mudanças exitosas nas práticas pedagógicas; nos métodos de avaliação e monitoramento do ensino-aprendizagem; e fortaleceram a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas. Amaral (2020), pesquisando práticas “inovadoras” associadas com a aprendizagem empreendedora em escolas de ensino fundamental de territórios em situação de vulnerabilidade social identificou como contribuições que estas promoveriam os seguintes elementos: inovação, iniciativa/proatividade, desenvolvimento pessoal, interdisciplinaridade, educação empreendedora, aprender por meio da prática, sensibilização, busca de oportunidade e estratégia. Ferreira (2020) investigando um projeto denominado “Comunidade de Aprendizagem”, implementado em duas escolas do Distrito Federal, e que têm como referência experiências reconhecidas como inovadoras, objetivou elucidar qual sentido de inovação que orienta essa iniciativa; e, como resultado, identificou que a inovação é uma perspectiva multifacetada para aquelas comunidades, assumindo aspectos teóricos e metodológicos derivados tanto de pedagogias críticas como liberais, havendo alguma centralidade na educação com viés crítico e de caráter emancipatório dos sujeitos, fortalecendo uma perspectiva democrática e participativa da escola e da educação.

Percebe-se que as mudanças propostas pelas inovações, segundo diversos sujeitos sociais que mobilizam o termo, são diversas, porém complementares, podendo ser descritas com diversidade de abordagens. O que reforça a necessidade de sistematização de experiências e leituras sobre o tema com o intuito de delinear as características emergentes do que seriam os novos escolares.

Faz-se importante atentar também que as inquietudes e problemáticas entorno de inovações têm se ampliado com as condicionalidades impostas pela pandemia de COVID-19, acrescidas de um contexto social de oportunidades tecnológicas e de transformações sociais a elas relacionadas, pressionando as escolas por mudanças (ARGANDOÑA-MENDOZA et al., 2020; MONTEIRO, 2020; SANTOS JUNIOR, 2020; MOREIRA-ARENAS, 2021).

3 METODOLOGIA

Para a geração de dados foram assistidos criteriosamente 12 vídeos documentários da série do Canal Futura nomeada de “Destino Educação – Escolas Inovadoras”. Os documentários apresentam 12 experiências de escolas, em 8 países, que se reconhecem e são reconhecidas como escolas inovadoras. A narrativa desenvolvida nos vídeos visa as características que, segundo a produção do documentário e os responsáveis pelas instituições, são seus diferenciais inovativos. A seguir, as escolas são elencadas com seus respectivos países de localização e duração dos documentários:

Tabela 1: Documentários incluídos na análise.

Escolas documentadas	País	Duração do documentário	Referência
Projeto Âncora	Brasil	51'32”	RAPOSO, 2016a
Bath	Inglaterra	50'38'	RAPOSO, 2016b
Escola Nave	Brasil	50'30”	RAPOSO, 2016c
Colégio Fontán	Colômbia	48'52”	RAPOSO, 2016d
La Cecilia	Argentina	48'20”	RAPOSO, 2016e
Riverside School	Índia	50'31”	RAPOSO, 2016f
High Tech High	EUA	50'52”	RAPOSO, 2016g
Ørestad Gimnasyun	Dinamarca	48'51”	RAPOSO, 2016h
E3 CIVIC	EUA	52'11”	RAPOSO, 2016i
Ross School	EUA	48'43”	RAPOSO, 2016j
Ritaharju School	Finlândia	51'35”	RAPOSO, 2016k
Steve Jobs	Holanda	49'04”	RAPOSO, 2016l

Fonte: Elaborado pelos autores

Utilizou-se o método de análise de conteúdo de Bardin (2014), para descrever em resumo científico (BECKER, 2010) tipologias que caracterizassem as inovações apresentadas por cada experiência, e pelo agregado do conjunto das 12 escolas. O primeiro passo, constituiu-se em assistir o material, registrando dentre seus enunciados, trechos descritores do que se pretendia comunicar como inovação – os trechos foram categorizados como unidade de conteúdo em tabela, recebendo uma classificação preliminar. As categorias são aqui entendidas como conjuntos de dados que aportam significados comuns, atribuindo características inovadoras para as escolas. A medida em que este trabalho avançava, as categorias de classificação sofriam reelaborações, como categorias em processo de construção – assim seguiu-se até a conclusão da geração e análise de dados (MORAES, 1999, s/p.).

A análise dos dados ateu-se ao caráter qualitativo do material, não sendo considerado o número de ocorrências em que as características apareciam; e, à medida em que surgiam novidades referentes a uma mesma categoria, independente da experiência originadora, essas eram agregadas de forma a conformar as classificações. Assim, este produto aporta a diversidade de características apresentadas pelas 12 experiências, complementando-se entre si, de forma a descrever um conjunto total de descrições de inovações sobre as escolas documentadas.

Na análise dos dados identificou-se 572 unidades de conteúdo, organizadas de acordo com a pertinência, em macrocategorias e categorias. Para o escopo deste artigo, mobilizou-se os resultados inerentes as inovações concernentes a concepção de sentidos diretores para os processos de aprendizagem e para o desenho de objetivos pedagógicos, apresentados a seguir na forma de respostas as seguintes perguntas orientadoras: “Quais sentidos são diretores para a aprendizagem em escolas inovadoras?”, “Quais objetivos pedagógicos são apresentados como diferenciais em escolas inovadoras?”.

4 RESULTADOS

Na sequência, apresenta-se estes resultados, na seguinte organização: questões, tabela resumo de macrocategorias e categorias, suas descrições e excertos exemplificativos originados das fontes de dados.

Quais sentidos são diretores para a aprendizagem?

Tabela 2: Características de escolas inovadoras - sentidos da aprendizagem.

Macrocategorias	Categorias
(A) Sentidos diretores das relações pedagógicas	(A1) Aprender-a-aprender/educando-pesquisador
	(A2) Aprender integrando e dialogando com os conteúdos
	(A3) Aprender fazendo / pedagogia por projetos.
	(A4) Aprender com prazer, felicidade e gozo
	(A5) Aprender simulando e vivenciando
	(A6) Aprender autogestionando-se
	(A7) Aprender consolidando
	(A8) Aprender integralizando-se
	(A9) Aprender vocacionalmente
	(A10) Aprender avaliando-se
	(A11) Aprender problematizando
	(A12) Aprender cooperando
	(A13) Aprender expressando-se e protagonizando
	(A14) Aprender conhecendo e analisando, a si e aos outros
	(A15) Aprender integrando escola e "mundo" amplo
	(A16) Aprender com realizações
	(A17) Aprender em acolhimento
	(A18) Aprender com significado

Fonte: Elaborado pelos autores

Percebe-se que, nessas escolas, que se reconhecem inovadoras, a prática do aprender, ocorre dirigida por um conjunto de sentidos, que inspiram inovações nas formas e fluxos processuais dos dispositivos pedagógicos desenvolvidos.

O aprender, neste contexto, tem o simples sentido de aprender a aprender, educando-se para ser um pesquisador, elaborador de perguntas, buscador de respostas e desenvolvedor de tecnologias para resolução de problemáticas que se percebe num universo amplo de possibilidades. Assim, *aprender a aprender, o educando-pesquisador (A1)*, é uma perspectiva que objetiva produzir habitus comportamental investigativo nos educandos, por meio da relação com o conhecimento a partir de modelos investigativos. Um educando do Âncora (Raposo, 2016a), por exemplo, nos conta que: “aprende assim, procurando. E isso é que tem mais de diferente. Porque a criança aprende a procurar, aprende a aprender mesmo”. Para um educador da La Cecilia (Raposo, 2016e), “a medida com que vão complexificando o que conhecem, começam a fazer perguntas cada vez mais interessantes e mais específicas”.

Além de formular questões e empregar métodos de investigação, o aprender requer que *se integre e ponha-se em diálogo conteúdos diversos (A2)*. Para isso, rompe-se com a rigidez das “caixinhas” disciplinares. As disciplinas e seus conteúdos continuam relevantes, mas, a relação muda, pois passam a estar dispostos como insumos num armazém, podendo ser usados sempre que necessário para entrarem no processo pedagógico, motivadamente por necessidades que signifiquem seu uso, vinculado a aplicações - nisso, conteúdos de origens diversas se integram. Embora, esse sentido de integração de conteúdos seja dirigente, não se exclui a necessidade de um currículo básico, ao contrário, se busca inserir contextual e aplicadamente o currículo, por um profissional mediador que é um analista e design de currículo. Na La Cecilia (Raposo, 2016e), a narrativa de alguns educadores é uma boa ilustração disso:

Ultimamente alguns alunos fizeram uma oficina de carpintaria e estão construindo a segunda casinha, e aí também colaboram alguns professores das suas disciplinas. A matemática se aprende na aula de matemática, mas também esses projetos que eles planejam necessitam ferramentas de matemática, e isso se dá também transdisciplinarmente. [Educador, La Cecilia]. (RAPOSO, 2016e).

A forma como trabalho é selecionar matemática, desenvolvê-la mais ou menos em profundidade e ir trabalhando com ferramentas. Trabalho matemática, física e química de uma forma um pouco mais agrupada do que como se apresenta no sistema tradicional, que é de forma totalmente fragmentada, e em definitivo não é como se trabalha na vida. [Educador, La Cecilia]. (RAPOSO, 2016e).

Esse aprender instrumentalizando os conhecimentos pode oportunizar o *aprender fazendo, a pedagogia por projetos (A3)*. Este sentido é de aprender com a experiência da ação do sujeito, com práticas individuais e coletivas, com tutoria institucional e resultados reais que trazem consigo realizações do cumprimento de uma etapa – com objetivos, recorte temático e período temporal definidos. A pedagogia por projetos pode estar imbricada em toda a perspectiva do projeto pedagógico, como na e3 CIVIC (Raposo, 2016i), como relata uma educadora:

Nosso ensino é baseado em projetos. Matemática, história, inglês, humanidades, ciências e artes são misturadas durante o dia letivo. Isso quer dizer que o conteúdo se sobrepõe, ou seja, eles aprendem todo o conteúdo durante o dia com professores diferentes através do link feito pelo projeto. [Educadora, e3 CIVIC]. (RAPOSO, 2016i).

Além disso, pode orientar a criação de núcleos temáticos específicos, para desenvolver afinidades particulares específicas de conjuntos de educandos; como no caso de um laboratório de desenvolvimento tecnológico da Ross (Raposo, 2016j), conforme compartilha um educador:

É um lugar para [que] os alunos que realmente são interessados e apaixonados por ciências, matemáticas e tecnologia tenham um lugar para fazer trabalhos independentes e criar algo do interesse deles fora da sala de aula. Temos aulas acadêmicas específicas para o curso, temos aulas de robótica, de impressão 3D, de biologia marinha e ecologia, de programação de computador e coisas assim. No laboratório de inovação os alunos fazem essas aulas, e todos os dias da semana a grade de aula deles tem uma hora a mais que os outros alunos. Eles têm horário livre no laboratório, onde podem trabalhar em projetos individuais, construindo, programando ou criando coisas que são ideias deles. Essa hora extra todos os dias é algo que você não pode ter em um ambiente de sala de aula. Tentamos dar aos alunos recurso, horas e apoio extra para criarem coisas que você não poderia fazer em uma aula de ciências tradicional. [Educador, Ross School]. (RAPOSO, 2016j).

Assim, o *aprender deve ocorrer com prazer, felicidade e gozo (A4)*, sendo essas dimensões necessidades naturais da espécie humana, que devem ser satisfeitas, para o bem-estar e desenvolvimento saudável dos sujeitos e coletivos - a incorporação desta compreensão tende a fortalecê-la na cultura das sociedades, aperfeiçoando-as. Felicidade pode aparecer como elemento lateral, adjunto a um processo pedagógico, ou até mesmo ser objetivo central do mesmo. Alguns estudantes relatam sobre a relação do bem-estar no processo de aprendizagem:

A gente aprende com a brincadeira também, não só com a escrita. [Educando, Projeto Âncora]. (RAPOSO, 2016a).

É uma segunda chance para mim. Eu não fui muito bem na minha última escola. E nessa escola estou indo bem melhor. O que motiva a fazer isso todos os dias é o fato de eu saber que vou me divertir nesta escola. [Educando, Bath]. (RAPOSO, 2016b).

E, além disso, você não tem que fazer tudo ao mesmo tempo. Você pode fazer em casa ou quando está mais tranquila, não obrigam você a fazer naquele momento. Se aprende divertindo-se. [Educando, La Cecilia]. (RAPOSO, 2016e).

O que mais gosto é que posso moldar meus tempos, e posso, por

exemplo, me dedicar ao que eu mais gosto, que é o futebol, posso praticar esportes e ao mesmo tempo estudar. [Educando, Fontán]. (RAPOSO, 2016d).

Aprender também ocorre simulando e vivenciando (A5) a realidade, com a simples vivência experimental de contextos, conhecendo-os, sentindo-os de diversas formas; ou simulando como sujeito participante. Pode ocorrer em períodos pontuais, curtos ou longos, como numa visita a uma mesquita, como relatado por um educando da Ørestad:

Isso de ir a uma mesquita e tentar participar de uma oração é uma vivência que é um grande presente para os alunos. Eles vivenciam como na realidade. Uma coisa é poder ler no livro, mas outra coisa é ver ao vivo. [Educador, Ørestad]. (RAPOSO, 2016h).

E, também pode ocorrer continuamente, conforme a experiência de um educando da Bath:

Eu sempre me interessei em ensinar. Eu já fiz estágio em três escolas primárias, essa é a minha terceira. Estou muito interessado em ser um professor, desde criança. Acho que seria algo em que poderia me sobressair, porque sou bom em liderar um grupo e o fazer conversar bastante. [Educando, Bath]. (RAPOSO, 2016b).

Aprender implica autogestionar-se (A6), desenvolvendo competências de gerir a si mesmo, consigo, e na/para relação com alteridades; inclui-se nisto a gestão das liberdades, responsabilidades, limites, flexibilidades, conformando ampliação continuada das autonomias e capacidades gestionárias do educando. Nesta perspectiva, na Bath (Raposo, 2016b), segundo um educador, “os alunos têm que gerenciar seu próprio tempo, tem que gerenciar projetos, têm que trabalhar cuidadosamente com seus prazos. Em que imitamos os modelos da vida real.” De acordo com as percepções de um responsável, na e3 CIVIC (Raposo, 2016i), os educandos “são desafiados a pensar sozinhos em vez de serem mandados”.

Os educandos também percebem responsabilidades do aprendizado na/para autogestão, conforme relatam:

O que mais gosto é que posso moldar meus tempos. [Educando, Fontán]. (RAPOSO, 2016d).

Podemos transitar livremente pela escola. Isso é muito legal. Não precisamos estar sempre na sala de aula. E, nos intervalos podemos estar lá fora ou aqui na biblioteca. Podemos estar em qualquer parte da escola. Menos nas células. [Educando, Ritaharju]. (RAPOSO, 2016k).

Honestamente, muitos de nós temos um momento do dia em que não rendemos mais, em que a gente se senta e fala: "Não posso olhar mais

o computador, porque já não dá mais. Então digo a Juanita: "Vamos à música?" Então vamos fazer algo que talvez não seja tão produtivo para o futuro, mas no momento é algo muito útil porque relaxa a mente. E o colégio tem bastante desses espaços para relaxar, não só técnica, mas também para desenvolver sua parte artística. [Educando, Fontán]. (RAPOSO, 2016d).

O aprendizado na/para autogestão requer uma modelagem cuidadosa de dispositivos pedagógicos apropriados, espaços e ferramentas, contudo, um elemento aparece central nessa perspectiva, as aplicações informáticas que permitem ao educando realizar o planejamento personalizado, orientado, de seu plano de aprendizagem, conforme os relatos a seguir sobre o Tik-Tik da Steve Jobs (Raposo, 2016l):

Eu gosto de trabalhar com o aplicativo, porque assim posso planejar as coisas sozinho, para os meus objetivos de aprendizado. Porque, se eu tiver objetivos de matemática e for obrigado a ir à aula de ensino de língua, isso me atrapalha. Porque agora posso terminar os meus objetivos e depois escolher novos objetivos. (...) Eu vou planejar minha agenda. Então, entro no Tik-Tik. Vou planejar meu dia de amanhã. Escolho aonde quero ir. Aqui são duas coisas. Posso planejar para trabalhar sozinho ou agendar uma aula de matemática. [Educando, Steve Jobs]. (RAPOSO, 2016l).

A minha filha gosta de fazer coisas com as mãos, de ser criativa. Então, se tiver uma oportunidade criativa, ela vai querer fazer aquilo. E outra criança talvez faça educação física naquele horário. Então, liberdade é o que chamamos de empoderamento da criança. Mas não é uma liberdade total, e sim uma liberdade com diretrizes específicas. [Responsável, Steve Jobs]. (RAPOSO, 2016l).

Aprender na/para autogestão, também tende a propor aos sujeitos assumir responsabilidades pela satisfação de suas necessidades, como preparar alimentação, limpar e organizar espaços. Na Riverside (2016f), por exemplo, segundo um educador, "todos os dias têm a tarefa do banheiro. Então, toda criança acaba tendo que limpar o banheiro pelo menos uma vez por semana".

Em escolas que se reivindicam como inovadoras, a avaliação tende a ser ressignificada, ocorrendo por meio de mecanismos dinâmicos de monitoramento e planejamento, que focam na promoção da consolidação de competências reconhecidas como básicas e instrumentais, no melhoramento continuado do sujeito – sem foco em padrões homogeneizadores e métricas comparativas. Assim, o *aprender surge como consolidando o sujeito (A7)*, o aprimorando, nas suas especificidades e vocações, ao tempo que lhe garante domínio de instrumentais, ao seu tempo, conforme a seguinte fala de um educador do Projeto Âncora (Raposo, 2016a):

A criança ela é atendida na sua necessidade de se também ela tem uma idade mais avançada, mas o problema tá lá embaixo. Então, a gente não cria aquela coisa: somei a prova com outra prova, com o

trabalho, tirei a média, você passou, mesmo que os buracos fiquem. Pra nós, ou se aprende ou se aprende. e pra aprender é o tempo que você precisa, porque eu não posso determinar o tempo do outro. [Educador, Projeto Âncora]. (RAPOSO, 2016a).

O educando, então, é reconhecido como sujeito amplo, portanto, a escola se posiciona como apoiadora de seu desenvolvimento integral, particular. Assim, além dos diferenciais de cada sujeito, reconhece-se também a multidimensionalidade do humano, incluindo-se a espiritualidade, corporeidade, saúde, afetividade e outras dimensões do ser, biológico e social – na integridade de sua existência. Nisso, *aprende-se integralizando-se (A8)*. Um educador da Nave (Raposo, 2016c) expõe essa perspectiva:

Nave foi pensado para atender uma educação interdimensional, então não pensou num espaço só para a busca pelo conhecimento dum conhecimento, mas para entender o estudante na sua espiritualidade, sua corporeidade, na sua afetividade. (...) Com a educação interdimensional, a gente tem a flexibilidade de trabalhar 4 dimensões. Seria o racional, o afetivo, o espiritual e o corpóreo. (...) Quando a gente fala de uma educação integral, a gente tá preocupado com o desenvolvimento do ser na sua inteireza, ou seja, não só o desenvolvimento da cognição, mas o desenvolvimento da pessoa, o desenvolvimento do corpo, da dimensão transcendente da vida. [Educador, Escola Nave]. (RAPOSO, 2016c).

A vocação e preferências dos sujeitos são acolhidas e apoiadas, assim, *aprende-se vocacionalmente (A9)*, o que produz engajamento e propósito no percurso, conduzindo o sujeito a maximizar suas potencialidades. Na Bath (Raposo, 2016b), segundo um de seus educadores, há "combinação da educação vocacional, educação acadêmica e a experiência de trabalho", assim, o educando "se encontra na sua própria potência, que ele descobre a sua vocação e ao descobri sua vocação ele se engaja".

A autoavaliação, dinâmica e continuada, surge como uma tendência proposta para o governo do educando, que deve por ela responsabilizar-se, assim é um *aprender avaliando-se (A10)* – seguindo-se os reposicionamentos e planejamentos que se decida necessários. Isto faz-se nos aspectos objetivos da aprendizagem, mas também naqueles subjetivos e transcendentais, como nas questões propostas na La Cecilia (Raposo, 2016e) aos educandos: "porque eu estou aqui, o que eu estou fazendo. Que tem que ter um sentido da vida, qual é o sentido da minha vida, como é que eu descubro o sentido da minha vida".

A problematização, integrada a perspectiva da pedagogia por projetos, não é só parte do método, mas na cultura da proposta para a relacionalidade com o real vivenciado - é *aprender problematizando (A11)*. De acordo com um educador da Orestad "a ideia é possibilitar aos alunos trabalharem a fundo um problema e perceber que você consegue ver um problema por diferentes pontos de vista". Na e3 CIVIC (Raposo, 2016i), essa perspectiva também é muito presente, conforme os relatos de educadora e educando:

Aprendizagem baseada em problemas quer dizer que nós procuramos problemas que existem na nossa localidade ou no mundo e, depois, coletivamente, como uma turma, procuramos maneiras de como resolver esse problema. O uso de aprendizagem baseada em problemas foi um componente essencial da estrutura da nossa escola. E, o conselho escolar achou que esse tipo de aprendizagem faria com que os alunos se envolvessem de uma maneira que não é comum. [Educadora, e3 CIVIC]. (RAPOSO, 2016i).

Apreendi a ter um pensamento mais crítico, e acho que isso me ajuda profissionalmente no quesito como lidar com diferentes projetos bem e pensar de maneira mais crítica. [Educando, e3 CIVIC]. (RAPOSO, 2016i).

Dessa forma, *aprende-se cooperando (A12)*, participando em diversas configurações de interações alternativas a tradicional turma, onde se entra em contato e coopera, aprendendo, com diversidade de mediadores, como: outros colegas de outras faixas etárias, profissionais externos, comunitário, anciãos, empreendedores etc. A relação intergeracional programada por dispositivos pedagógicos é um objetivo na Ritaharju (Raposo, 2016k), conforme relata um educador: “a ideia é que os jovens alunos aprendam com os mais velhos e, em contrapartida, os mais velhos se sentem bem podendo ajudar os jovens”. Na Ritaharju (*idem*), pode-se conhecer uma aplicação desta perspectiva, através da fala de um educando sobre sua atividade de mediação junto a educandos mais jovens:

Nossos amigos da creche ficam lá embaixo na escola primária. Cada um tem seu amigo. Toda sexta, vamos lá e lemos com eles ou fazemos atividades com eles. Sempre que vamos lá tentamos aumentar nossa conexão com eles, e quando lemos nós realmente queremos ajudá-los a entender, a pronunciar as palavras, acompanhar no livro, ver se eles vão identificar alguma palavra, coisas assim, só para eles terem interesse no livro. [Educandos, Ritaharju]. (RAPOSO, 2016k).

Nessa cooperação, *expressa-se e protagoniza-se (A13)*, ao passo que se aprende. Os dispositivos pedagógicos aqui são desenhados para oferecer e incentivar a palavra, a expressão, a iniciativa, a agência, o protagonismo – não só para algo proposto, mas para propor o algo. O sujeito educando, aí, por inteiro, está exposto à incidência pedagógica. Na Bath (Raposo, 2016b), segundo um educando, “o que os professores tentaram fazer foi nos incluir na maioria das decisões da escola. Assim nós estamos envolvidos nas decisões da escola”. Segundo pesquisador que participou do vídeo sobre a Ørestad (Raposo, 2016h):

Essa nova geração demanda espaços de coautoria, demanda espaços de participação mais efetiva. Essa é nossa sociedade contemporânea. Então a gente precisa fazer com que a escola abra espaço para isso. Para que eles possam participar, tomar decisões junto com os gestores e professores. Isso pra que faça mais sentido,

mas porque o mundo está demandando esse tipo de habilidade. [Pesquisador, Ørestad]. (RAPOSO, 2016h).

Para tanto, aprender exige *conhecer a si e aos outros (A14)*. É um encontro consigo, como espécime humana e sujeito único; um convite a se observar metodicamente com instrumentos validos cientificamente, se conhecendo e se desenvolvendo nisso. Ao mesmo tempo em que conhece os outros e se aprende funcionamentos saudáveis para a relação coletiva. Segundo um educador da Steve Jobs (Raposo, 2016l), “O que realmente está faltando em muitas escolas, é ajuda para encontrar a si mesmo. Acho que uma boa educação precisa ajudar você a encontrar o seu eu interno e passar ferramentas para otimizar quem você realmente é”.

Muros e portões fechados são um elemento representativo do enclausuramento múltiplo que a escola tradicional vivenciou ou vivência por diversas questões da relação com a comunidade do entorno ou enfrentamento disciplinar. Sair do espaço, se integrar aos espaços, tem sido uma tendência crescente. Assim, em escolas inovadoras, se assume o *aprender na integração da escola com o mundo amplo (A15)*, possibilitando a relação pedagógica com os cotidianos, em sociedade, implicados com o espaço e suas liberdades de ir e vir desses, com suas formas, modelos, processos, organicidades – então aprende-se *para o mundo com o mundo no mundo*. Essa perspectiva prepara o sujeito, diminuindo a separação entre o interno escolar e os externos, o que, paulatinamente, o prepara e o inclui, com orientação e tutoria, nas sociedades. Os espaços na escola são de integralidade e coletividade sem a regulação disciplinar e punitiva. Alguns relatos evidenciam essa perspectiva:

A maneira como o mundo real é integrado em cada aula é o mais importante. Muitos dos meus projetos são baseados nos meus interesses e nos interesses dos meus colegas. Eu acho que isso nos leva a diálogos muito positivos. [Educando, e3 CIVIC]. (RAPOSO, 2016i).

As escolas passam a se organizar de uma forma mais parecida com o que é o mundo fora da escola. Os estudantes se organizam por interesse, em grupos, que vão desenvolver um projeto juntos, que vão estudar alguma coisa que interessa pra eles, vão sobretudo fazer uma intervenção na escola, onde a escola está. [Pesquisadora, e3 CIVIC]. (RAPOSO, 2016i).

O segundo princípio de design é a conexão com o mundo adulto. Queremos com esse princípio de design que nossos alunos percebam que há um mundo maior lá fora com o qual seus trabalhos podem conectar. Dando a oportunidade de calçarem os sapatos dos profissionais, enquanto fazem trabalho de campo pelo mundo, certificando-se que seus trabalhos têm finalidade e público autênticos. [Educador, High Tech]. (RAPOSO, 2016g).

Em escolas inovadoras, a incorporação consciente e programada de metas, objetivos e realizações, pessoais e coletivas, no processo de aprendizagem, conduz a motivação e ao bem estar no aprender. Nisso, o gozo de emoções positivas significa o aprendizado e constitui nos sujeitos configurações comportamentais de planejamento e desenvolvimento com/para realizações individuais e coletivas. É o

aprender realizando-se (A16). E, o aprender também acolhimento (A17), como assunção pela escola e pelo seu aparato pedagógico do reconhecimento de que os sujeitos, como espécime humana, em graus distintos, necessitam de se sentirem acolhidos pelos corpos socioinstitucionais que integram. O acolhimento, em si, porta dimensão pedagógica, à medida que se constitui em sujeito ético e ethos, em relação as alteridades, sobretudo, a partir da natureza ideal, prática, do ato do acolher. A coesão social, aí, é selada não pelo acaso da sociabilidade, mas pela promoção de aparatos pedagógicos previstos.

Na La Cecilia (Raposos, 2016e), um educador compartilhou o seguinte:

Muitas vezes, uma criança na escola primária pergunta - e às vezes na secundária - pergunta a professora: Senhora, para que aprendemos isso? Porque ele não vê sentido. E a professora lhe responde: A gente nunca sabe, um dia você pode precisar. Isso é o que chamamos de aprendizagem preventiva, se aprende para o caso de precisar. E isso não serve nos tempos modernos. Isso, pode ter servido na minha infância, ou na infância dos meus avós, não serve definitivamente para estas crianças de hoje, que têm uma quantidade de informações todos os dias ao seu alcance. Então, nós temos que repensar o sentido da educação. [Educador, La Cecilia]. (RAPOSOS, 2016e).

Dessa forma, vê-se mais um sentido do aprender reivindicado por escolas inovadoras; é que, contemporaneamente, exige-se que o *aprender tenha significado (A18)* para o sujeito que aprende, cognitiva e afetivamente. Permite-se que os sujeitos se desenvolvam a partir das próprias preferências e vocações, alcançando o seu potencial, dessa forma, criando “musculatura” para aplicações que deem significado, em sua trajetória de vida. Propõe-se a partir disso, para a escala da sociedade ampla, o viver com significado como paradigma do bem-viver.

Quais objetivos pedagógicos são apresentados como diferenciais?

Tabela 3: Características de escolas inovadoras - objetivos pedagógicos.

Macrocategorias	Categorias
(B) Objetivos pedagógicos	(B1) Valores e afetos
	(B2) Relações Interpessoais e habilidades sociais
	(B3) Habilidades emocionais, resiliências, engajamento e realização
	(B4) Coesão social e pré-disposições cooperativas
	(B5) Autogestão e autonomias

	(B6) Exercício da cidadania, governação do comum e agência do aperfeiçoamento social
	(B7) Gestão da saúde e do bem-estar
	(B8) Transcendências e sentidos existenciais
	(B9) Preparar para o próximo passo profissional/educacional
	(B10) Conhecimento, planejamento e gestão dos percursos vocacionais

Fonte: Elaborado pelos autores

Alguns objetivos pedagógicos declarados se repetem em várias instituições, revelando-se significantes de diferenciais entre a escola tradicional e as inovações apresentadas.

Um dos objetivos da aprendizagem são os *valores e afetos (B1)*, com o fim de forjarem um conjunto de princípios que dirigem os sujeitos nas demais relações de seu percurso; e, estabelecem um outro tipo de controle social, diverso das normas e sanções – essas últimas continuam existindo, mas são secundarizadas como dispositivos de controle, em favor, daquelas da dimensão dos sentimentos. Os valores e afetos, dada sua natureza, são dialogados por práticas e aplicações, estando presente objetiva ou transversalmente como objetivo de aprendizado – assim temos: cidadania, generosidade, união, respeito, responsabilidade, solidariedade, honestidade, confiança, dentre outros. Cada instituição vai significar valores e afetos de sua forma, conforme seu projeto, como no caso da Nave, como relata um educando: “Assim que entramos no colégio aprendemos os três pilares principais, que é: alter-cuidado, inter-cuidado, e auto-cuidado”. Para um educador da Riverside, cidadania não é uma grande ideia, mas “são as pequenas ações de gentileza, de gratidão, de compartilhamento, que são cidadania”. O efeito do aprendizado efetivo de valores e afetos, sua aplicação cotidiana, transforma amplamente o clima institucional e os padrões das relações.

Mediados pelos princípios, de valores e afetos, os participantes na pedagogia têm o *objetivo de aprender nas e para as relações interpessoais, desenvolvendo habilidades sociais (B2)*; estas não são laterais, são objetivos em si; não são inferiores a outros conteúdos, são equivalentes, reconhecidas como competências indispensáveis no processo educativo; e, sobretudo, dão forma a um conjunto de dispositivos, modelagens e aparatos metodológicos que promove o seu aprendizado. Um conjunto de relatos de um educador do projeto Âncora são representativos deste objetivo:

Ninguém fala alto com o outro, ninguém grita com o outro, ninguém ofende o outro. O respeito é total. [Educador, Projeto Âncora]. (RAPOSO, 2016a).

A iniciação tem o objetivo de contextualizar as crianças no que é

educação para o projeto âncora, então, entender que o conteúdo não é o mais importante. Que sem aprender a me relacionar é muito difícil ou muito superficial que eu aprenda os conteúdos. [Educador, Projeto Âncora]. (RAPOSO, 2016a).

Escutar uma opinião diferente da minha, saber lidar com ela, agir afetivamente, mesmo quando eu sou contrariado é tão importante quanto eu aprender a fazer uma produção textual com clareza, coesão. [Educador, Projeto Âncora]. (RAPOSO, 2016a).

Então, nós podemos aprender a lidar com o coletivo, aprender a lidar com o que é de todos, de maneira responsável, solidária, honesta. [Educador, Projeto Âncora]. (RAPOSO, 2016a).

A criança que tá lá, ela tem que saber a respeitar o espaço. Ela já tem que saber lidar com a outra criança. Então eles vão estar aprendendo de fato a questão do: - Alguém precisa de ajuda? Alguém levantou a mão? A criança vai! Não necessariamente o educador... Porque quando uma criança ajuda a outra ela tá estudando também. [Educador, Projeto Âncora]. (RAPOSO, 2016a).

Outro objetivo de aprendizado importante está no conhecimento que o sujeito tem de si, e do como gerir-se para viver com bem-estar – nisso deve-se *adquirir habilidades emocionais, de resiliência, engajando-se e realizando-se (B3)*. Para isto, a pedagogia conduz o educando ao contato com o conhecimento científico sobre a dimensão emocional, propõe à reflexão consciente e promove práticas – isto se faz presente em diversidade de tecnologias educacionais. Na La Cecilia (Raposo, 2016e), um educador relata sobre esse objetivo:

Nós trabalhamos com inteligências múltiplas, questões emocionais. Com todas as coisas que conhecemos e que são comuns a todos e não somente às crianças que estão cursando. [Educador, La Cecilia]. (RAPOSO, 2016e).

Autoconhecimento é uma oficina que organizamos justamente para ajudá-los a conhecerem melhor a si mesmo e trabalhar algumas ferramentas socioemocionais, de assertividade, de habilidades sociais segundo a realidade. A investigação de autoconhecimento sempre leva a compreender quais são as coisas que nos ocorrem com as coisas que acontecem no mundo exterior. [Educador, La Cecilia]. (RAPOSO, 2016e).

Integrado aos anteriores, ora os instrumentalizando, surge o *objetivo de coesão social e pré-disposições cooperativas (B4)*; nele, os sujeitos estão em contextos onde o encontro com outros e a necessidade de colaboração mútua, requerem um conjunto de habilidades, para que os resultados da cooperação sejam ótimos, os sujeitos sintam nesta relação prazer e bem-estar e se alcance funcionalidade sadia das relações sociais cooperativas com propósitos.

Segundo um educando do Fontán (Raposo, 2016d), “Neste colégio, o primeiro que notas é que não há quadro-negro. Eu creio que tudo depende de você mesmo da forma que você aprende, a forma como fazes as coisas. Você faz por você mesmo, e

não porque um professor lhe disse, ou porque vão lhe dar uma nota, então é muito autônomo”. Assim, *autonomia e autogestão, são conformadas como objetivos de aprendizagem (B5)*. Os educandos recebem, em todo tempo, ajudas apoios, incentivos, orientação, o aprendizado se faz como um percurso assistido para aprender fazer, fazendo; nisto, desenvolve-se autonomias, de se pensar, decidir e agir. Isto pode ocorrer em coisas simples, como na Fontán (*idem*), por exemplo, que, segundo um educador, “ele (o estudante) pode eleger seu próprio descanso, já que o colégio apresenta dois intervalos em todo o seu horário”, ou em outras dimensões como gerir em órgãos coletivos aspectos da vida escolar, gerir individual ou coletivamente projetos de elevado grau de complexidade etc.

O *exercício da cidadania, a governação do que é comum*, em diversos recortes e escalas, e a *agência para o aperfeiçoamento social (B6)* aparecem também como objetivos de aprendizagem em escolas inovadoras, como matriz filosófica e como prática em variados dispositivos pedagógicos, como se observa nos relatos sobre diferentes instituições:

Como ela [educando] vai participar politicamente das decisões do seu bairro, se ela não participa politicamente das decisões da sua escola. Então o que a gente busca é isso, essa formação política. Então ela começa a olhar para o mundo de maneira diferente. Não com o olhar da queixa que não fizeram para ela. Mas qual foi o meu papel, qual é o meu papel nessa melhoria, nessa mudança. (...) é daí que nós estamos buscando esse cidadão que queremos para nossa sociedade. [Educador, Âncora]. (RAPOSO, 2016a).

Basicamente, a Mesa de Governo foi implementada a partir deste ano aqui no colégio. Foi criada como uma estratégia para criar comunidade, para que os meninos se sensibilizem um com o outro, entendam que não estão sós no mundo, senão que há outras pessoas com as quais podem compartilhar suas necessidades. [Educador, Fontán]. (RAPOSO, 2016d).

A Assembleia acontece uma vez por semana, está aberta no espaço coletivo, e todo mundo pode falar e expor qualquer coisa. A Assembleia funciona como um espaço de ordem, soa muito autoritário, mas não, é um espaço onde se coloca toda a escola a par do que acontece e onde se discutem coisas de interesse comum. E, as vezes se usam para outras questões mais existenciais ou problemáticas, de alguns alunos. [Educador, La Cecilia]. (RAPOSO, 2016e).

O motivo desta escola é criar um ambiente onde ensinamos os alunos a serem cidadãos na sociedade do futuro. Nosso lema é: amanhã é hoje. O que queremos com isso é dizer que nós vamos trabalhar hoje, mas o tempo todo com um pé no futuro. [Educador, Ørestad]. (RAPOSO, 2016h).

Temos muitos sem-teto no centro da cidade, e isso é uma coisa em que nós nos envolvemos, no sentido de como encontraremos soluções para este problema dos sem-teto. [Educador, e3 CIVIC]. (RAPOSO, 2016i).

Somos basicamente educados a sermos bons exemplos, bons seres humanos e bons cidadãos do país. Somos educados a como ajudar os outros, como sermos bons para a sociedade. [Educando,

Riverside]. (RAPOSO, 2016f).

Saúde e bem-estar amplo são um objetivo a se aprender (B7), isso inclui o conhecimento e a prática das necessidades físicas dos corpos humanos, e as demais necessidades complexas de que se precisa; deve-se aí, não só conhece-las, mas a própria escola deve ser um lócus saudável, no seu ambiente e nas relações. Um responsável da La Cecilia (Raposo, 2016e), relata um exemplo sobre nutrição:

Com base no que a escola nos fez perceber, mudamos nossos hábitos alimentares, já que ela tem um campus vegetariano e uma cantina saudável. (...) Graças a isso mudamos nossa forma de comer em casa. E de nos interessarmos pelo que estamos comendo, de olhar em cada pacote e dizer: "Veja o que isso contém", e comparar entre um e outro, entre dois alimentos saudáveis, qual é o menos prejudicial e cuidar da alimentação que ajuda a sentir melhor. [Responsável, La Cecilia]. (RAPOSO, 2016e).

Os ambientes e a arquitetura escolar, assim como o formato dos dispositivos pedagógicos, se relacionam com a percepção do bem estar, como relatado na La Cecilia (Raposo, 2016e) por um educador.

Talvez se essa criança estivesse obrigada a ficar em um lugar fechado entre quatro paredes, onde sai e tem outras quatro paredes, talvez essa criança ocasionasse problemas de violência, porque fica mal, cansada e fica nervosa. [Daí] ter instalações descentralizadas, com muito verde, muito parque. [Educador, La Cecilia]. (RAPOSO, 2016e).

Além das necessidades mais conhecidas pela ciência, a discussão e investigação dos sujeitos de *perspectivas* que lhe são *transcendentes* e de seus *sentidos existências* também aparecem como objetivos pedagógicos em escolas inovadoras (B8). Na Nave um educador expõe que: "não estamos falando da religião, mas das questões que dão sentido a existência humana, né. Porque eu tô aqui? Qual o sentido disso aqui? Qual a minha contribuição?". Na La Cecilia (*idem*), um exemplo de parte de dispositivos pedagógicos em que esse objetivo é trabalhado é exemplificado nos trechos seguintes:

Um dia no La Cecilia, começa com a chegada dos alunos e nos reunimos numa sala polivalente, entramos descalços e nos sentamos no chão em silêncio e permanecemos assim durante 15 minutos. [Educador, La Cecilia]. (RAPOSO, 2016e).

O momento de silêncio é um momento para acalmar a mente antes de começar a jornada todos juntos. Apesar de ser opcional, a gente faz o silêncio porque a maioria dos alunos está lá dentro, faz muito frio no inverno, e então a gente entra, e depois de um tempo na escola a gente se interessa e vai entendendo que o silêncio é uma espécie de exercício mental, como uma situação mental que é bastante

interessante e útil. [Educando, La Cecilia]. (RAPOSO, 2016e).

Os grandes questionamentos, porque eu estou aqui, o que eu estou fazendo. Que tem que ter um sentido da vida, qual é o sentido da minha vida, como é que eu descubro o sentido da minha vida. [Especialista, La Cecilia]. (RAPOSO, 2016e).

A escola também objetiva *preparar o educando para o próximo passo profissional e/ou de formação (B9)*; como se observa nos relatos de uma educadora da e3 CIVIC (Raposo, 2016i), que segundo ela, “prepara todos os alunos para estarem prontos para a universidade, prontos para uma carreira e como líderes cívicos quando nos deixarem”. Eles aprendem, “como explorar os cursos universitários, como escolhê-los, como se preparar para a universidade, como fazer todos os testes, como conseguir ajuda financeira...”. E na perspectiva do protagonismo empresarial, conforme segue:

Nossos alunos estão começando uma página para projetos inovadores, em que eles mostram tudo o que pesquisaram sobre seus projetos de negócio desde o ponto de vista econômico até o ponto de vista artístico. [Educadora, e3 CIVIC]. (RAPOSO, 2016i).

E, os sujeitos educandos, também devem *aprender a planejar e gerir os percursos que compreendem como vocacionais (B10)*.

Temos muitos jovens abrindo seu próprio negócio. Um dos meus planos para o futuro da escola é assegurar mais recursos para montarmos pequenas unidades incubadoras de negócios dentro da escola. Para que possamos ter umas dez empresas funcionando no campus da escola para apoiar essa transição da escola para o mercado de trabalho. [Educador, Bath]. (RAPOSO, 2016b).

A ideia é que na oficina 8 se juntem as pessoas que vão graduar e comecem a compartilhar experiências. Pelo menos ter um lugar onde possam expor especificamente o que vão fazer quando saírem do La Cecilia. [Educador, La Cecilia]. (RAPOSO, 2016e).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação aos resultados da pesquisa, os sentidos da aprendizagem e os objetivos pedagógicos em escolas inovadoras destacam um conjunto amplo de perspectivas centradas na aprendizagem significativa do aluno relativamente a aplicabilidade na vida social. O que difere consistentemente a escola tradicional da inovadora seria o grau de reconhecimento desses elementos, que perpassam a complementaridade para uma posição central – o que promove reconfiguração das estruturas organizacionais da escola, como espaços, dispositivos pedagógicos, aspectos instrumentais e teórico-metodológicos etc. Assim, principalmente, a escola inovadora assume a necessidade de: a) promover o bem-estar dos sujeitos, nas suas

diversas dimensões, como perspectiva ética, de práticas e de cultura; b) auxiliar os sujeitos no seu autoconhecimento e autodesenvolvimento, e no respeito as suas diferenças e às alteridades; c) desenvolver competências relacionais, por meio da prática, promovendo ética e cultura num viés cooperativo; d) desenvolver o agir no mundo, proativamente, no sociopolítico e no profissional; e, e) conhecer a dimensão dos afetos e outras participantes da integralidade do humano, como também, às suas implicações para o sujeito e na vida social. Em suma, esse conjunto supracitado emergente em escolas inovadoras participa de mudanças em curso nas sociedades que tendem a reorganizar os sentidos e organização da escola, e portanto, dialogicamente, promover paulatinamente mudanças estruturais mais profundas em ambas – sociedades e escolas.

Numa perspectiva ampliada, considerando o conceito de inovação no campo educacional, parece-nos que, de um modo simples, este deveria ser abordado da forma mais aberta e incluyente possível, viabilizando a emergência continuada de ciclos de adaptabilidade da institucionalidade que denominamos “escola” e da funcionalidade social “educação” – sem eximir a necessidade de percepção de que este é um espaço onde ocorrem disputas políticas e ideológicas, mas que democraticamente deve ser aberto. Nisto, parece-nos que poder-se-ia nominar de inovação tudo aquilo que for reivindicado por sujeito social como “novo” responsivo a uma problemática que este elabore segundo sua ontologia/epistemologia – a inovação, então, assume um caráter de processo de “mudança” requerida. Assim, a discussão proposta é sobre a qualidade da inovação – seu destino/direção, e, como se formula o problema que se deseja equacionar com a mudança que se propõe (nestes elementos há um caráter ontológico e epistêmico que não deve ser ignorado).

Diante disso, as questões a serem problematizadas poderiam ser divididas em dois níveis: a) *um macro filosófico*; e, b) *um outro técnico-operacional*. O primeiro relaciona-se aos sentidos ontológicos e epistêmicos, dominantes ou alternativos, organizadores das imaginações coletivas do que seria a escola adequada e sua função ideal em determinada sociedade – este ponto não é objetivo ou ausente de conflitualidades. Questões importantes poderiam ser: Qual é a escola proposta como adequada no contexto de uma inovação? (o objetivo filosófico – por vezes implícito ou apresentado como óbvio pelos sujeitos implicados) Qual é o objetivo com uma inovação? (a justificativa – o porquê de se realizar a mudança requerida) Quais os efeitos no social de uma inovação? (os resultados esperados nos sujeitos e nas sociedades). O segundo, seria um nível *técnico-operacional*, de modelagem e metodológico, relacionado a como realizar a concepção filosófica que orienta o objetivo e as diretrizes da inovação. Assim, faz-nos importante questões tais como: Qual modelagem organizacional da escola e/ou dos processos educativos propostos? Qual dinâmica funcional/processual para organizar as atividades de ensino-aprendizagem? Como os processos educativos devem ser modelados? Como os espaços pedagógicos devem ser elaborados? Dentre outras. As inovações podem ser propostas em ambos ou em apenas um dos níveis – mas existem necessariamente nestas duas dimensões. O importante é que os dois níveis de inovação sejam analisados enquanto categorias distintas, mas de forma integrada.

Então, nas pesquisas sobre inovações escolares/educacionais deve ater-se ao pressuposto de que as inovações estão implicadas em sistemas de significados e sentidos estabilizados, e em disputa, num social espaço-temporal determinado e em dinâmica transformacional – assim como a escola “tradicional” não é obviedade, nem deve ser naturalizada, mas deve ser interpelada com questões. Assim, as inovações

podem ser expressão da emergência de mudanças que se estabilizarão como legítimas/dominantes para um tempo no futuro, ou não. Essa dinâmica processual da inovação escolar como pertencente e integrada às transformações sociais amplas parece-nos um importante ponto para a agenda de pesquisa sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ARGANDOÑA-MENDOZA, Maria Fernanda, GARCÍA-MEJÍA, Rosmary Olga, AYÓN-PARRALES, Enrique Byron, ZAMBRANO-ZAMBRANO, Yandri Alberto. Investigación e Innovación educativa: reto escolar por COVID-19 en el Ecuador. **Episteme Koinonia**, 3(5). 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i5.726>. Acesso em: 11 outubro 2021.

AMARAL, Luciano. **Práticas inovadoras de ensino e sua associação com a aprendizagem empreendedora, em escolas do ensino fundamental em situação de vulnerabilidade social**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2020. Disponível em: https://www.gpcet.com/wp-content/uploads/2021/07/Dissertacao_Luciano.pdf. Acesso em: 11 outubro 2021.

BAI, Xuemei. et al. Plausible and desirable futures in the Anthropocene: a new research agenda. **Global Environmental Change**. 39, p. 351-362, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2015.09.017>. Acesso em: 11 outubro 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª Ed., Edições 70, 2004.

DOMINGOS, Silvio Duarte; CASTRO, Monica Rabello de. Representações sociais de inovação pedagógica por professores da educação básica. **Temas em Educação e Saúde**, p. 98-120, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/11206>. Acesso em: 11 outubro 2021.

DOMINGOS, Silvio Duarte. **Representações sociais de inovação pedagógica por professores de pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: https://portal.estacio.br/media/4684416/silvio_final_v5_aprovada_ficha-2.pdf. Acesso em: 11 de outubro 2021.

DOS SANTOS, Carlos Afonso Ferreira. **Inovação Pedagógica e o currículo de educação física: percepções de docentes da escola de Aplicação da UFPA**. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará. 2021. Disponível em: <https://www.ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2021/CARLOS%20AFONSO%20FERREIRA%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 11 de outubro 2021.

DOS SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e COVID-19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar*, v. 2, p. 01-15. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>. Acesso em: 11 de outubro 2021.

ESCOBAR, Arturo. **Autonomía y diseño**. La realización de lo comunal. Popayan: Universidad del Cauca Ediciones, 2016.

FERREIRA, Danielle Mendonça S Sousa. **Escolas em transição – comunidades de aprendizagem no DF: Concepções e práticas inovadoras?**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39808>. Acesso em: 11 outubro 2021.

INOVADOR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Matosinhos: **7Graus**, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco>. Acesso em: 11 outubro 2021.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300010>. Acesso em: 11 outubro 2021.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA-ARENAS, Alexis. Una respuesta a la pandemia: la innovación educativa en las escuelas chilenas. **Revista Saberes Educativos**, Santiago, n. 7, p. 60-72, julio-diciembre. 2021. Disponível em: <https://revistahistoriaindigena.uchile.cl/index.php/RSED/article/download/64184/67620>. Acesso em: 11 outubro 2021.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da Ponte: uma escola pública em debate**. São Paulo, Cortez, 2015.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Projeto Âncora. Destino: Educação, Escolas Inovadoras**, 51'32". Canal Futura [Documentário], 2016a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y&t=2565s>. Acesso em: 11 outubro 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Bath Studio School. Destino: Educação, Escolas Inovadoras**, 50'38". Canal Futura [Documentário], 2016b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QFyDWb3z0Ks&t=3s>. Acesso em: 11 outubro 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Escola Nave. Destino: Educação, Escolas Inovadoras**, 50'30". Canal Futura [Documentário], 2016c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c1gYpLloYis&t=4s>. Acesso em: 11 outubro 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Colégio Fontán Capital. Destino: Educação, Escolas Inovadoras**, 48'52". Canal Futura [Documentário], 2016d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z9Vg0T99Olw>. Acesso em: 11 outubro 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **La Cecilia. Destino: Educação, Escolas Inovadoras**, 48'20". Canal Futura [Documentário], 2016e. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z4qk6lklwTU>. Acesso em: 11 outubro 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Riverside School. Destino: Educação, Escolas Inovadoras**, 50'31". Canal Futura [Documentário], 2016f. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4otPjgKQktE&t=1408s>. Acesso em: 11 outubro 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **High Tech High. Destino: Educação, Escolas Inovadoras**, 50'52". Canal Futura [Documentário], 2016g. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rP6jVBKM1jA>. Acesso em: 11 outubro 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Ørestad Gymnasium. Destino: Educação, Escolas Inovadoras**, 48'51". Canal Futura [Documentário], 2016h. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BU4V_Un4vk4. Acesso em: 11 outubro 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **E3 Civic High School. Destino: Educação, Escolas Inovadoras**, 52,11". Canal Futura [Documentário], 2016i. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xfeST7u7nMY>. Acesso em: 11 outubro 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Ross School. Destino: Educação, Escolas Inovadoras**, 48'43". Canal Futura [Documentário], 2016j. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xMEd9iZNxVQ>. Acesso em: 11 outubro 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Ritaharju School. Destino: Educação, Escolas Inovadoras**, 51'35". Canal Futura [Documentário], 2016k. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vQpOaEYZqWU>. Acesso em: 11 outubro 2021.

RAPOSO, Sérgio. (Diretor). **Steve Job School. Destino: Educação, Escolas Inovadoras**, 49'03". Canal Futura [Documentário], 2016l. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0FVM5Wv-DDU&t=2610s>. Acesso em: 11 outubro 2021.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. **O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária**. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 44, fev. 2019. Disponível em: [DOI: http://dx.doi.org/10.5902/1984644432311](http://dx.doi.org/10.5902/1984644432311). Acesso em: 11 outubro 2021.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da covid-19. **Revista Augustos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 25, p. 237-254. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p237>. Acesso em: 11 outubro 2021.

NEVES, Antônia Regina Gomes; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; FABRIS, Elí Terezinha Henn. A forma-escola inovadora: permanências, ressignificações e deslocamentos. **Revista Educação em Questão**, v n. 58, n.58, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n58ID21865>. Acesso em: 11 outubro 2021.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentidos e Contornos da Inovação na Educação. **Revista Holos**, Natal, v. 2, p. 357 – 372, 2016. Disponível em: [DOI: 10.15628/holos.2016.3097](https://doi.org/10.15628/holos.2016.3097). Acesso em: 11 outubro 2021.

RIVAS, Axel; DELGADO, Lucas Esteban. **Escuelas Innovadoras en América Latina**: 30 redes que enseñan y aprenden. Bando Interamericano de Desarrollo. 2017. Disponível em: <https://publications.iadb.org/es/escuelas-innovadoras-en-america-latina-30-redes-que-ensenan-y-aprenden>. Acesso em: 11 outubro 2021.

VENÂNCIO, Andreza Guimarães. **Políticas educacionais: a experiência inovadora do município de Sobral**. Monografia (Graduação em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/58476>. Acesso em: 11 outubro 2021.